UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN UFF 2017

PARTE 1

1ª edição
ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN UFF 2017

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

Diretoria – UFF – biênio 2016-2017

PRESIDENTE:
Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira

VICE-PRESIDENTE:
Prof. Dr. Eduardo Kenedy

1º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres
2º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Telma Pereira
1º TESOUREIRO: Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário
2º TESOUREIRO: Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro

Conselho - biênio 2016-2017

Prof. Dr. Dermeval da Hora
Prof. Dr. Luis Passeggi
Prof. Dr. Marco Antonio Martins
Prof. Dr. Marcus Maia
Profa. Dra. Marília Ferreira
Profa. Dra. Thais Cristofaro Silva

X Congresso Internacional da ABRALIN:
"Pesquisa Linguística e compromisso político"
Niterói-RJ-2017

Comissão de Organização do X Congresso da ABRALIN - UFF

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira – presidente
Prof. Dr. Eduardo Kenedy
Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres
Profa. Dra. Telma Pereira
Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário
Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro
Profa. Dra. Ana Cláudia Machado Teixeira
Profa. Dra. Jussara Abraçado
Profa. Dra. Lucia Teixeira
Profa. Dra. Luciana Sanchez Mendes
Prof. Dr. Monclar Guimarães Lopes
Profa. Dra. Nadja Pattresi
Profa. Dra. Silmara Dela Silva

Comissão Científica

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
Prof. Dr. Alessandro Zinna – Université de Tolouse II
Profa. Dra. Alina Villalva – Universidade de Lisboa
Profa. Dra. Amanda Scherer – UFSM
Profa. Dra. Ana Paula Scher – USP
Profa. Dra. Aparecida Lino Pauliukonis – UFRJ
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo – UFMS
Prof. Dr. Augusto Buchweitz – PUC-RS/Instituto do Cérebro
Prof. Dr. Augusto Soares da Silva – Universidade Católica Portuguesa
Profa. Dra. Beatriz Protti Christino – UFRJ
Profa. Dra. Bethania Mariani – UFF
Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco – UFPR
Profa. Dra. Carmen Matzenauer – UCPel
Profa. Dra. Célia dos Santos Lopes – UFRJ
Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros – USP/UPM
Prof. Dr. Eduardo Guimarães – Unicamp
Profa. Dra. Eni Orlandi – Unicamp/Univas
Profa. Dra. Erica dos Santos Rodrigues – PUC-Rio
Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino – UEL
Profa. Dra. Hella Olbertz – University of Amsterdam
Prof. Dr. Hildo Honório do Couto – UNB
Prof. Dr. Howard Lasnik – University of Maryland
Profa. Dra. Ida Lúcia Machado – UFMG
Profa. Dra. Irania Malaver – Universidad Central de Venezuela
Profa. Dra. Izete Lehmkuhl Coelho – UFSC
Profa. Dra. Jacqueline Authier-Revuz – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)
Prof. Dr. Jairo Nunes – USP
Prof. Dr. Jean-Marie Fournier – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)
Prof. Dr. João Antonio de Moraes – UFRJ
Prof. Dr. José Carlos Azeredo – UFRJ/UERJ
Prof. Dr. José Luiz Fiorin – USP
Prof. Dr. José Magalhães – UFU
Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire – UERJ
Prof. Dr. Juan Manuel Sosa – Simon Fraser Univeristy/UFSC
Profa. Dra. Konstanze Jungbluth – Europa-Universität Viadrina Frankfurt
Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos – UFRJ
Profa. Dra. Lilian Ferrari – UFRJ
Prof. Dr. Luiz Amaral – University of Massachusetss Amhrest
Prof. Dr. Luiz Carlos Schwindt – UFRGS
Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha – UFRN
Profa. Dra. Maria Eugênia Lammoglia Duarte – UFRJ
Profa. Dra. Maria Filomena Gonçalves – Universidade de Évora
Profa. Dra. Maria Helena Moura Neves – UNESP/UPM
Prof. Dr. Michael Tanenhaus – University of Rochester
Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante – UFC

Profa. Dra. Mônica Savedra – UFF
Prof. Dr. Patrick Charaudeau – Université Paris-Nord (Paris XIII)
Profa. Dra. Perpétua Gonçalves – Universidade Eduardo Mondlane
Prof. Dr. Pierre Guisan – UFRJ
Prof. Dr. Rainer Enrique Hamel – Universidad Autónoma Metropolitana
Prof. Dr. Roberto Camacho – UNESP
Prof. Dr. Robert Ladd – University of Edinburgh
Prof. Dr. Salikoko Mufwene – University of Chicago
Profa. Dra. Sanderléia Longhin – UNESP
Profa. Dra. Silvia Cavalcante – UFRJ
Profa. Dra. Silvia Figueiredo Brandão – UFRJ
Profa. Dra. Solange Vereza – UFF
Profa. Dra. Tânia Lobo – UFBA
Profa. Dra. Tania Kuteva – Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Profa. Dra. Thais Cristofaro – UFMG

Organização dos Anais:
Luciana Sanchez Mendes
Nadja Pattresi de Souza e Silva
Silmara Cristina Dela da Silva

Publicação:

Letras da UFF

Realização:

Associação Brasileira de Linguística – Biênio 2016/2017
Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n
Bloco C, *Campus* do Gragoatá
São Domingos - Niterói-RJ
CEP: 24.210-201

Pareceristas *ad hoc* dos Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN

Adelaide Silva (UFPR)

Adilson Silva de Jesus (UFBA)

Adriana Lessa (UFRRJ)

Alberto Rodrigues Pereira (UFF)

Alexandre da Silva Zanella (UCAM)

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (FFCLRP/USP- FAPESP)

Aline Ponciano dos Santos Silvestre (UFRJ)

Ana Claudia Fernandes Ferreira (UNICAMP)

Ana Lúcia Pessotto (UFRJ)

Ana Paula Grillo El Jaick (UFJF)

Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)

Anabel Medeiros Azeredo de Paula (UFF)

André Xavier (UFPR)

Andréa Rodrigues (FFP-UERJ)

Andressa Toni (USP)

Angela Baalbaki (UERJ)

Antônia Fernanda de Souza Nogueira (UFPA)

Aurelina Ariadne Domingues Almeida (UFBA)

Aveliny Lima (UnB)

Beatriz Protti Christino (UFRJ)

Camilla Ramalho Duarte (UFF)

Carolina de Paula Machado (UFSCar)

Ceila Maria Ferreira Batista (UFF)

Claudia Maria Sousa Antunes (UNIFA)

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (LABEURB-UNICAMP)

Cristiane Carneiro Capristano (UEM)

Cristina Martins Fargetti (UNESP-Araraquara)

Cynthia Elias de Leles Vilaça (UERJ)

Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)

Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE-Cascavel)

Denise Cristina Kluge (UFPR)

Denise Miotto Mazocco (UFPR)

Dinéa Maria Sobral Muniz (UFBA)

Edila Vianna da Silva (UFF)

Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)

Eduardo Kenedy (UFF)

Edwiges Morato (UNICAMP)

Elaine Alves Santos Melo (UFRJ)

Eliene Rodrigues Sousa (UFT)

Elisa Battisti (UFRGS)

Elisângela Teixeira (UFC)

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (IFRJ)

Evandra Grigoletto (UFPE)

Eveline Coelho Cardoso (UFF)

Fabiana Esteves Neves (IFRJ)

Fernanda de Moura Ferreira (IFRN)

Fernanda de Souza Pedroso Campelo (UNEMAT)

Fernanda Luzia Lunkes (UFSB)

Fernanda Rosa da Silva (UFF)

Francisco Renato Lima (UFPI/IDB)

Giovanna Benedetto Flores (UNISUL)

Glayci Kelli Reis da Silva Xavier (CPII)

Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)

Helena Guerra Vicente (UnB)

Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)

Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF)

Inês Signorini (UNICAMP)

Isabella Coutinho (UERR)

Ivan Rocha da Silva (USP)

Ivana Quintão de Andrade (UFF)

Janaina da Silva Cardoso (UERJ)

João Paulo Ferreira Tinoco Machado (UFMS)

Joel Austin Windle (UFF)

Jorge Viana Santos (UESB)

José Romerito Silva (UFRN)

Juciele Pereira Dias (UNIVÁS)

Juliana Alves Assis (PUC-MG)

Karen Sampaio Braga Alonso (UFRJ)

Karin Camolese Vivanco (USP)

Lara Frutos González (UNIOESTE)

Leonardo Lennertz Marcotulio (UFRJ)

Lilian Coelho Pires (UDESC)

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)

Livia Oushiro (UNICAMP)

Lúcia Inês Freire de Oliveira (UNINORTE)

Luciana Freitas (UFF)

Luciana Lucente (UFAL)

Luciana Sanchez Mendes (UFF)

Luisandro Mendes de Souza (UFRGS)

Luiz Antônio Ribeiro (CEFET-MG)

Luiz Fernando Ferreira (USP)

Luiza Castello Branco (UNIVÁS)

Marcela Zambolim de Moura (IFET)

Marcelo da Silva Amorim (UFRN)

Marcos Bispo dos Santos (UNEB)

Marcos de Sá Costa (UFF)

Marcos Wiedemer (FFP-UERJ)

Marcus Vinicius da Silva Lunguinho (UnB)

Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)

Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)

Mariana da Cunha Teixeira de Souza (UFF)

Mariana da Silva Neta (UFT/SEDUC-TO)

Marina Augusto (UERJ)

Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB)

Maurício Beck (UESC)

Mercedes Marcilese (UFJF)

Monclar Guimarães Lopes (UFF)

Nadja Pattresi de Souza e Silva (UFF)

Neusa Bastos (UPM)

Nilza Barrozo Dias (UFF)

Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins (UESPI)

Paula Roberta Gabbai Armelin (UFJF)

Paulo Pinheiro Correa (UFF)

Phellipe Marcel da Silva Esteves (UERJ)

Pierre Guisan (UFRJ)

Raphael de Morais Trajano (Souza Marques/UFF)

Raquel Meister Ko Freitag (UFS)

Ricardo Cavaliere (UFF)

Rivia Silveira Fonseca (UFRRJ)

Roberta Pires de Oliveira (UFSC)

Roberto Baronas (UFSCar)

Ronald Beline Mendes (UPM)

Ronei Guaresi (UESB)

Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)

Silmara Dela Silva (UFF)

Sílvia Rodrigues *Vieira (UFRJ)*

Simone Lopes Benevides (UERJ/CEFET-RJ)

Solange Vereza (UFF)

Sônia Barreto de Novaes (USP)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Sueli Maria Coelho (UFMG)

Tamires Cristina Bonani Conti (UFSCar)

Teresinha Souto de Azevedo Campos (UFF)

Thatiana Muylaert Siqueira (UFF)

Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS)

Vanise Gomes Medeiros (UFF)

Verli Petri (UFSM)

Victoria Wilson (FFP-UERJ)

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

C749 Congresso Internacional da ABRALIN (10. : 2017 : Niterói, RJ).

Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística: pesquisa linguística e compromisso político, 7 a 10 de março de 2017, Niterói, RJ / organizado por Luciana Sanchez Mendes, Nadja Pattresi de Souza e Silva e Silmara Cristina Dela da Silva. – Niterói: UFF, 2017.

1980 p.
Inclui referências.

ISBN: 978-85-65355-21-6.

1. Linguística. 2. Estudos de linguagem. 3. Associação Brasileira de Linguística. I. Mendes, Luciana Sanchez, org. II. Silva, Nadja Pattresi Souza e, org. III. Silva, Silmara Cristina Dela da, org. IV. Título: Pesquisa linguística e compromisso político.

CDD 410

APRESENTAÇÃO

Os Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN - UFF 2017 reúnem trabalhos completos, publicados em formato de artigos, decorrentes de apresentações em sessões de simpósios e pôsteres, durante o X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

Sob o título "Pesquisa linguística e compromisso político", o X Congresso Internacional da Abralin, realizado de 7 a 10 de março de 2017, na UFF, em Niterói-RJ, celebrou os 48 anos de fundação da entidade, que tem concorrido, ao longo de quase meio século, para a promoção, a divulgação e a inovação da pesquisa linguística brasileira, em sua feição teórica e prática, em parceria internacional.

O tema do X Congresso Internacional da Abralin contemplou e destacou o papel social e histórico da atividade científica praticada na área da Linguística, no viés da pesquisa e do ensino-aprendizagem de línguas, entre outros setores, envolvendo questões tais como o retorno social dos produtos intelectuais da área, as práticas inovadoras, a formação discente para a cidadania, o preconceito linguístico, a reflexão sobre ética na pesquisa e na manipulação de dados, entre outros constantes da pauta do século XXI.

No total, foram 19 mesas-redondas, 60 simpósios temáticos e sessões de pôsteres compreendendo 34 áreas temáticas dos estudos da linguagem, que contaram com a participação de pesquisadores brasileiros e do exterior, docentes do ensino superior e da educação básica, doutorandos, mestrandos e graduandos de iniciação científica.

Os 210 artigos reunidos nesta edição dos Anais são representativos da pluralidade de áreas temáticas presentes no evento e atestam, assim, a diversidade das práticas teórico-analíticas em Linguística na atualidade.

As organizadoras

SUMÁRIO

Aquisição da regra de nasalização do português por falantes nativos de inglês	Carina Silva Fragozo	15
O abaixamento das vogais médias pretônicas em Belém/PA: um estudo variacionista sobre o dialeto do migrante maranhense frente ao dialeto falado em Belém/PA	Giselda da Rocha Fagundes	28
A referenciação verbo-visual no complexo contrato de leitura dos livros ilustrados para crianças e suas visadas nada inocentes	Beatriz dos Santos Feres/ Margareth Silva de Mattos	41
Serafim da Silva Neto e Gladstone Chaves de Melo: ecos idealistas consubstanciados no embrião da dialetologia	Saul Cabral Gomes Júnior	53
Lendo o (texto) religioso: questões acerca da leitura e da interpretação no discurso religioso	Wellton da Silva de Fatima	65
Forma e função das orações adverbiais conjuncionais de causa e condição na língua falada	Virginia Maria Nuss	74
Descrição e didatização da entoação em ELE: na educação básica e superior	Maristela da Silva Pinto/ Natacha Dionisio de Souza	82
Sentenças de estrutura argumental e gramática de construções: a construção de movimento-causado sob a perspectiva do português brasileiro	Fernanda da Silva Ribeiro	95
A fonética e a fonologia no discurso gramatical	Élcio Aloisio Fragoso	107

Sequência didática e multiletramentos: contribuições para produção de texto no ensino fundamental	Madalena Benazzi Meotti/ Greice da Silva Castela	119
Avaliações e crenças de uma comunidade no Alto Pantanal Mato-Grossense: língua e cultura	Jocineide Macedo Karim	129
Multiletramentos e fotorreportagem na sala de aula: proposta de leitura e produção	Tiago Alves Nunes/Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista	141
A variação do objeto direto de 3ª pessoa em uma escrita próxima à fala: conversas de *whatsapp*	Andrei Ferreira de Carvalhaes Pinheiro	154
Gênero, sexualidade e poder – curta-metragem '*maioria oprimida*'	Dina Maria Martins Ferreira/ Luana Lucena de Melo	166
Concordância verbal nas comunidades de Itamatatiua e Manuma, em Alcântara, no Maranhão: uma contribuição para a discussão sobre o contato linguístico no português brasileiro	Wânia Miranda	178
O político sob relato na mídia impressa	Patricia Ferreira Neves Ribeiro/ Teresinha Souto de Azevedo Campos	190
O retorno de uma memória na história: revolução em movimento	Flavio da Rocha Benayon	202
Análise de oportunidades de aprendizagem de elementos fonético-fonológicos em manuais de espanhol e italiano como línguas estrangeiras	Luciana Pilatti Telles/Luciene Bassols Brisolara	210
Argumentação e imaginários sociodiscursivos em ameaças veiculadas através de uma rede social	Welton Pereira e Silva	222
Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa: aspectos rítmicos e gramaticais no uso da pontuação	Tania Maria Nunes de Lima Camara	229

A variação na concordância verbal de terceira pessoa no português moçambicano: um olhar sociolinguístico	Karen Cristina da Silva	239
Aécio Neves e Dilma Rousseff em debate (2014): uma análise do discurso político na mídia	Ariana da Rosa Silva	251
O Pavão Misterioso e a viagem da palavra: reflexões semiótico-estilísticas e dialógicas	Morgana Ribeiro dos Santos	259
Karitiana: uma língua com dupla marcação de modo	Luiz Fernando Ferreira	272
A linguagem dos cantadores, de Clóvis Monteiro: *reedição anotada*	Laura do Carmo/Cynthia Vilaça	283
Um glossário-poema como ritual próprio da língua	Eliana de Almeida/Vanise Medeiros	296
Um sistema panóptipo histórico e seus reflexos na educação escolar indígena de Dourados/MS	Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi/Marlon Leal Rodrigues/ Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo	304
Publicidade? não! é capa de revista! estratégias linguísticas e discursivas na construção do(s) sentido(s) na capa da *Veja*	Ilana da Silva Rebello	315
Imagem em ação: imaginários sociodiscursivos e estratégias de referenciação em charges	Eveline Coelho Cardoso/ Thatiana Muylaert Siqueira	327
Aprender a ensinar e ensinar a aprender	Maria Ieda Almeida Muniz	339
Hierarquização do italiano standard e do romanesco no filme Viaggi di nozze	Luciana de Genova/Annita Gullo/Jefferson Evaristo do Nascimento Silva	351
A noção de linguagem social e processos de aprendizagem da escrita por crianças pequenas em espaços escolares	Cecilia M. A. Goulart/Adriana Santos da Mata	362

Serões Gramaticais: a gramática científica de Ernesto Carneiro Ribeiro e suas concepções linguísticas	Adriana Manolio	375
O funcionamento da ideologia na interseção do discurso pedagógico e o discurso jornalístico: a evidência da objetividade da mídia nos livros didáticos de língua estrangeira	María Esperanza Izuel	386
Ilugar geoistórico: um estudo discursivo a partir da escrita de Gloria Anzaldúa	João Paulo F. Tinoco	398
As insólitas formações x-iane sob a ótica da morfologia construcional	Katia Emmerick Andrade/ Roberto Botelho Rondinini	408
Os sentidos do "português": um estudo sobre o memorável em piadas brasileiras	Poliana Miranda Sampaio Almeida/Adilson Ventura	420
Formas de tratamento nominais em conversas telefônicas: estudo prosódico comparado no espanhol do México e da Espanha	Diana Pereira Guimarães/ Aline de Araujo Torres Gabriel/ Carolina dos Santos Fernandes	429
Processos de sumarização/ encapsulamento em narrativas amazônicas: implicações sociodiscursivas e culturais	Heliud Luis Maia Moura	441
Abreviaturas setecencentistas como recurso de caracterização sociolinguística do escrevente	Sueli Maria Coelho	453
Reflexões e olhares sobre as possibilidades e limitações de podcasts educativos no processo de ensino e aprendizagem	Mariana da Silva Neta/Adriana Carvalho Capuchinho	461
Transitivização de verbos inacusativos sob a perspectiva da LFCU	Monclar Guimarães Lopes	472

Linguística gerativa e o ensino de gramática do português escrito como segunda língua para surdos na educação básica: um diálogo possível	Layane Rodrigues de Lima Santos	479
Aspectos constitutivos da relação interpessoal no gênero resenha acadêmica	Gabriel Santana/Kazue S. M. de Barros	488
Práticas relacionadas ao ensino de gramática na Educação Fundamental I	Ana Luzia Videira Parisotto	498
Contra os gramáticos contra *contra os acadêmicos*: embate por uma história das ideias linguísticas	Ana Paula El-Jaick/Fernando Adão de Sá Freitas	507
Teoria da mente e a aquisição de implicatura escalar	Renato Caruso Vieira	519
Humanidade e/ou tecnologia: uma leitura sobre o filme *Transcendence*	Carina Adriele Duarte de Melo	529
Atitudes linguísticas: preferências de ouvintes do rádio	Fernanda de Souza Pedroso Campelo/Jocineide Macedo Karim	540

Aquisição da regra de nasalização do português por falantes nativos de inglês

Carina Silva Fragozo[1]

1. Introdução

Este estudo busca investigar a possível influência da língua materna na aquisição fonológica de segunda língua observando-se especificamente a aplicação da regra de nasalização do português por falantes nativos de inglês. Enquanto na língua inglesa as vogais são tipicamente orais quando seguidas de consoante nasal (cf. Cristófaro-Silva, 2013), no português a vogal é obrigatoriamente nasalizada quando seguida de consoante nasal na mesma sílaba, tanto em posição tônica (ex: *'c[ã]nto*) quanto em posição átona (*c[ã]n'tar*). Nos casos em que a consoante nasal se encontra no ataque da sílaba seguinte, a nasalização da vogal é obrigatória em posição tônica (ex: *'c[ã]ma*), opcional em posição átona (ex: *j[a]'nela / j[ã]'nela*) e não ocorre em fronteira morfológica (ex: **cas[ã]'mento*) nem em fronteira de palavra (ex: **bel[ã] menina*). Para os falantes nativos da língua, a regra de nasalização e todas as suas sutilezas são adquiridas naturalmente, sem qualquer necessidade de instrução explícita. O objetivo desta pesquisa é, portanto, verificar se falantes não nativos de português aplicam a regra de nasalização de maneira semelhante aos falantes nativos da língua.

As hipóteses que norteiam esta pesquisa são as seguintes: i) Os sujeitos produzirão mais vogais nasalizadas nos contextos obrigatórios do que nos opcionais, mas também aplicarão a nasalização nos contextos em que os falantes nativos do Português Brasileiro (PB) não produziriam, por generalização; ii) A nasalização ocorrerá com mais frequência em sílabas tônicas pois, segundo Moraes & Wetzels (1992, p.154), as vogais tônicas são mais facilmente nasalizáveis do que as átonas; iii) Nos contextos em que a nasalização é opcional, os sujeitos preferirão a vogal oral; iv) Os falantes que residem no Brasil há mais tempo apresentarão uma produção mais semelhante à dos falantes nativos do PB; v) Os falantes que tiveram aulas de português apresentarão uma produção mais semelhante ao falar nativo.

2. Vogais nasais/nasalizadas no Português Brasileiro e no inglês

As seções 2.1 e 2.2 a seguir caracterizam a nasalização de vogais no PB e no inglês.

2.1 Regra de nasalização no Português Brasileiro

O Português Brasileiro possui sete vogais tônicas orais [i, e, ɛ, a, ɔ, o, u] e cinco vogais nasais [ã, ẽ, ĩ, õ, ũ]. Em *Estrutura da Língua Portuguesa*, Câmara Jr. (1974, p.36) afirma que o português

1 Doutoranda pela USP

apresenta dois tipos de nasalidade: a nasalidade fonológica, capaz de distinguir palavras como *juta/ junta* e *cito/cinto,* marcada como um arquifonema nasal em posição de coda (ou seja, transmitida por uma consoante nasal na mesma sílaba); e a nasalidade que não distingue significado, como a que ocorre na primeira vogal em palavras como *ano, uma* ou *tema*, resultado de assimilação do traço [+nasal] da consoante na sílaba seguinte. Assim, para Câmara Jr., vogal nasal é o conjunto de dois fonemas: uma vogal oral seguida de uma consoante nasal na mesma sílaba.

Do mesmo modo que Câmara Jr., Wetzels (2000) caracteriza as vogais nasais a partir de uma sequência VN subjacente, e entende que as diferentes manifestações de superfície da nasalidade ocorrem porque as consoantes nasais em posição de coda não estão plenamente especificadas no português brasileiro. Assim como os autores já mencionados, Bisol (2005, p.179) concorda que, na subjacência, a vogal nasal é uma sequência de dois segmentos (VN), e que a vogal nasalizada pura ocorre apenas na superfície. Sendo assim, a nasalidade vocálica não altera o sistema fonológico do PB, que é constituído por sete fonemas vocálicos (orais): /i, e, ɛ, a, ɔ, o, u/. É possível observar que as vogais nasalizadas nos exemplos acima são resultado de uma regra de assimilação regressiva, pois a consoante nasal afeta a vogal que a antecede (*[ã]nta*), e não a que a sucede (**n[ã]ta*). Essa assimilação, como vimos, ocorre tanto por influência de um arquifonema nasal em posição de coda (*[ã]nda*) quanto por uma consoante nasal na sílaba seguinte (*c[ã]ma*).

É importante salientar, contudo, que nem sempre essa assimilação é obrigatória no PB. No caso de nasalização *heterossilábica*, ou seja, influenciada por uma consoante nasal na sílaba seguinte, a vogal deve ser obrigatoriamente nasalizada em posição tônica, conforme exemplificado em (1a). Em posição átona, a nasalização é opcional e varia de acordo com o dialeto, conforme o exemplo (1b) a seguir[2]:

(1) a. *cama*: [‘kã.mɐ] ~ *[‘ka.mɐ]
b. *janela*: [ja.’nɛ.lɐ] ~ [jã.’nɛ.lɐ]

A nasalização *tautossilábica*, em que a nasalidade da vogal é desencadeada por uma consoante nasal em posição de coda na mesma sílaba, é obrigatória tanto em posição tônica quanto em posição átona, conforme os exemplos a seguir:

(2) a. *canto*: [‘kã(n).tʊ] ~ *[‘ka(n). tʊ]
b. *campeonato*: [kã(m).pi.o.’na.tʊ] ~ *[ka(m).pi.o.’na.tʊ]

Há casos, contudo, em que a nasalização não é aceita no PB apesar de o contexto aparentemente favorecer a aplicação da regra, conforme os exemplos em (3):

(3) a. *acampamento*: [a.kã.pa.’mẽ.tʊ] ~ *[a.kã.pã.’mẽ.tʊ]
b. *casamento*: [ka.za.’mẽ.tʊ] ~ *[ka.zã.’mẽ.tʊ]
c. *periodicamente*: [pe.ɾi.ɔ.ʤi.ka.’mẽ .tʃɪ] ~ *[pe.ɾi.ɔ.ʤi.kã.’mẽ .tʃɪ]

2 Quando a consoante seguinte é palatal, as vogais são nasalizadas tanto em posição tônica quanto pretônica em qualquer variante brasileira (ex: *b[ã]nho, b[ã]nheira*).

Considerando-se os contextos de aplicação da regra de nasalização já mencionados, as vogais sublinhadas nos exemplos em (3) deveriam ser nasalizadas opcionalmente, já que precedem uma sílaba tônica com uma consoante nasal em posição de *onset*. Entretanto, a nasalização das vogais em questão causaria estranheza em qualquer variante do PB. Um fator comum a todas as palavras em (3) é a presença dos sufixos *-mento* ou *-mente,* indicando que a aplicação da regra é bloqueada por esses morfemas. Percebe-se, portanto, que a regra de nasalização heterossilábica em posição átona ocorre dentro de uma raiz, mas não entre morfemas, e também não entre palavras, conforme podemos observar em (4):

(4) 1. Dentro da mesma raiz: *janela* [ja.'nɛ.lɐ] / [jã.'nɛ.lɐ]
2. Entre morfemas: *casamento* [ka.za.'mẽ.tʊ] ~ *[ka.zã.'mẽ.tʊ]
3. Entre palavras: *casa melhor* ['ka.za.me.'ʎɔɾ] ~ *['ka.zã.me.'ʎɔɾ]

Em suma, no PB, a nasalização da vogal influenciada por uma consoante nasal na sílaba seguinte (heterossilábica) é obrigatória em posição tônica (ex: *cama*), opcional em posição átona (ex: *banana*) e não ocorre em fronteira de morfema (ex: *casamento*) nem em fronteira de palavra (ex: *bela menina*). Nos casos de nasalização influenciada por uma consoante na mesma sílaba (tautossilábica), a nasalização é obrigatória tanto em posição átona (ex: *campeão*) quanto em posição tônica (ex: *canto*).

2.2 Nasalização do PB por falantes de inglês como L1

No inglês, assim como em muitas línguas, as vogais sofrem um processo de assimilação quando seguidas de uma consoante nasal. Em palavras como *bean* e *lean*, por exemplo, o fonema /i/ se manifesta foneticamente como [ĩ] (Yavas 2006, p. 79). Contudo, essa nasalidade tem caráter puramente fonético e, diferentemente do português, não tem capacidade de distinguir significado em nenhum contexto (cf. Cohn, 1993, p.49).

De acordo com Cristófaro-Silva e Oliveira ([2010?]), a diferença entre a natureza tipicamente oral das vogais da língua inglesa e a característica nasalizante do PB resulta na transferência dessa nasalidade do PB para o inglês como L2. As vogais tônicas orais de palavras inglesas como *samba* ['sæ̃m.bə], *simple* ['sĩmpl] e *company* ['kʌ̃m.pə.nɪ], por exemplo, tendem a ser nasalizadas por falantes brasileiros devido à transferência da regra do PB (*s[ã]mba, s[ĩ]mple, c[õ]mpany*). Observa-se, também, que no inglês as consoantes nasais [m, n, ŋ] são produzidas de maneira plena em posição de coda silábica. No PB, por outro lado, as consoantes nasais que ocorrem em posição de coda [m, n] muitas vezes não são realizadas foneticamente, pois sofrem apagamento após espraiar o traço [nasal] para a vogal precedente (ex: *lento* ['lẽ.tʊ], *pombo*: ['põ.bʊ]).

Devido a essas diferenças entre as duas línguas, a realização oral de segmentos nasais é uma característica muito comum na fala de aprendizes de português como L2 que possuem o inglês

como língua materna (ex: *[‘kɑn.tu] para *canto* e *[‘ka.ma] para *cama*) e despertou o interesse de pesquisadores como Teixeira (2013), que investigou a aquisição de vogais nasais/nasalizadas do PB por falantes nativos de inglês. A autora analisou a produção de 8 falantes nativos de inglês através de uma amostra de fala espontânea e concluiu que aspectos extralinguísticos como tempo de residência no Brasil e escolaridade não foram relevantes para a aplicação da nasalização. Com relação aos fatores linguísticos, seus resultados mostraram que as vogais mais oralizadas pelos indivíduos foram aquelas em palavras monossilábicas, o que, segundo a autora, pode estar relacionado ao fato de que grande parte desses monossílabos continham ditongos nasais (ex: *mão, não, mãe*), os quais foram, em sua maioria, oralizados pelos informantes. Por fim, a autora constatou que a vogal /a/ foi o principal alvo de realização oral das nasais pelos sujeitos, sugerindo que fatores como duração e percepção estariam influenciando esse resultado.

Assim como no estudo de Teixeira (2013), a presente pesquisa busca investigar a transferência da oralidade das vogais do inglês na aquisição do português como L2. A diferença é que, além da nasalização em contextos obrigatórios, este trabalho investiga contextos em que a nasalização é opcional e contextos em que não ocorre no português brasileiro, apesar de a vogal estar seguida de uma consoante nasal.

4 Método

4.1 Amostra

Os sujeitos são 6 falantes nativos de inglês do sexo masculino com idades entre 28 e 49 anos: 2 americanos, 2 australianos e 2 ingleses[3], todos residentes no Brasil e conhecidos da pesquisadora. Os critérios para a seleção dos falantes foram os seguintes: 1) Ter nascido e morado a maior parte da vida em um país falante de inglês; 2) Ser filho de pais monolíngues; 3) Falar português fluentemente[4]; 4) Ter aprendido a língua portuguesa na idade adulta, depois do chamado período crítico (Lenneberg, 1967). Antes da gravação, os participantes foram entrevistados com base nas seguintes informações: nome, idade, cidade de nascimento, início do contato com a L2, tempo de residência no Brasil e quantidade de exposição ao português e ao inglês no cotidiano. As respostas foram resumidas no Quadro 2 a seguir:

3 Acreditamos que, para o estudo do fenômeno em questão, as diferentes variantes da língua inglesa não apresentam qualquer tipo de influência.

4 Consideramos fluente o indivíduo com uma boa proficiência oral, capaz de se expressar com espontaneidade, desenvoltura, coesão e coerência em diversas situações (cf. Lennon, 1990, Leeson, 1975).

Quadro 2. Informações sobre os informantes

Inf.	País de Origem	início do contato c/ a L2	estudo formal da L2	Tempo no Brasil	Contato diário com o Português	Contato diário com o inglês
1	EUA	Há 4 anos	Sim, é autodidata há 4 anos	2,5 meses	Pouco. Lê e escuta mais do que fala.	Maior parte do dia.
2	EUA	Há 3 anos	Sim, por 6 meses	2,5 anos	Maior parte do dia. Evita falar inglês.	Somente quando ministra aulas de inglês.
3	Austrália	Há 12 anos	Não	8 anos	Pouco. Convive com outros falantes nativos de inglês.	Maior parte do dia.
4	Austrália	Há 5 anos	Não	5 anos	Pouco. Fala inglês no trabalho.	Maior parte do dia.
5	Inglaterra	Há 20 anos	Não	20 anos	Pouco. Fala inglês com a esposa, que responde em português.	Maior parte do dia (trabalha como tradutor e, segundo ele, "quase não fala com ninguém").
6	Inglaterra	Há 17 anos	Sim, por 5 anos	10 anos	Maior parte do tempo.	Somente quando se dirige à esposa.

4.2 Materiais e Procedimentos

A coleta de dados foi realizada através da leitura de 105 palavras e frases contendo a vogal /a/ seguida de consoante nasal, além de 20 palavras distratoras (que não continham vogais nasalizadas). A escolha da vogal /a/ se deu por dois motivos. Primeiramente, porque tal vogal é, na maior parte dos casos, o alvo da realização oral das nasais pelos falantes de português como L2 (cf. Teixeira, 2013). O segundo motivo está relacionado à análise dos dados, que foi realizada perceptualmente. De acordo com Cristófaro-Silva (2013, p.93), a nasalidade na vogal /a/ é a mais perceptível auditivamente por haver uma mudança significativa no trato oral, o que possibilita uma análise de oitiva mais fidedigna.

Para verificar se os falantes não-nativos de português aplicariam a nasalização nos mesmos contextos que falantes nativos da língua, as ocorrências foram divididas em 7 grupos, cada um contendo 15 palavras ou frases. Dentre esses grupos, foram incluídas palavras em que a nasalização ocorre obrigatoriamente, palavras em que ocorre opcionalmente e palavras em que a nasalização não ocorre no português, conforme detalhado em 2.1. Para a verificação estatística dos dados, foi utilizada a metodologia da Regra Variável (Sankoff, 1988) através do pacote computacional VARBRUL, versão GoldVarb-X. Tendo em vista o que foi discutido sobre a regra de nasalização no PB, foram estabelecidas as seguintes variáveis:

Quadro 3. Variável Dependente, Variáveis Independentes e Fatores

VARIÁVEL DEPENDENTE	**Nasalização do /a/**	[a]
		[ã]
VARIÁVEIS INDEPENDENTES	**Contexto morfo-fonológico**	Heterossilábica em posição tônica (obrigatória): *c[ã]ma, p[ã]no, pij[ã]ma*
		Heterossilábica em posição átona dentro da mesma raiz (opcional): *b[ã]nana/ banana, c[ã]navial /canavial*
		Heterossilábica em posição átona, fronteira de morfema (não ocorre): **cas[ã]mento, *periodic[ã]mente*
		Tautossilábica em posição tônica (obrigatória): *[ã]ntes, r[ã]mpa*
		Tautossilábica em posição átona (obrigatória): *l[ã]mbada, [ã]ndarilho*
		Fronteira de palavra seguida de sílaba átona (não ocorre): **Eu vi uma cas[ã] noturna ontem*
		Fronteira de palavra seguida de sílaba tônica (não ocorre): **Ele viu uma bel[ã] máquina hoje*
	Tempo de Residên. no Brasil	Mais de 5 anos
		Menos de 5 anos
	Aulas de Português	Sim
		Não
	Informante	1, 2, 3, 4, 5, 6

5. Resultados

A taxa de aplicação da nasalização da vogal /a/ pelos aprendizes de português como L2 pode ser visualizada no Gráfico 1 a seguir:

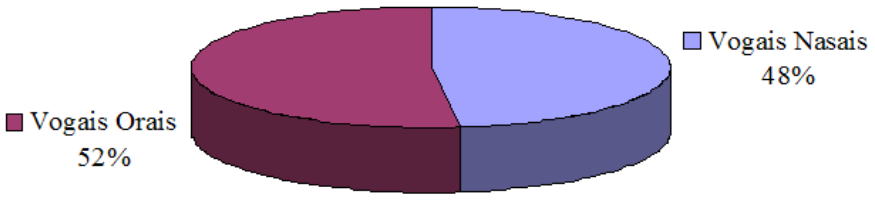


Gráfico 1. Aplicação da nasalização por falantes de português como L2

Pode-se observar que os participantes aplicaram a nasalização em 48% das ocorrências (260/540) e produziram vogais orais em 52% dos casos (280/540), incluindo contextos em que a nasalização é obrigatória, contextos em que é opcional e contextos em que não ocorre no português.

Na primeira rodada estatística, foi identificado um *knockout* referente à variável *Contexto Morfo-Fonológico*. Observou-se que a nasalização não foi aplicada em nenhuma ocorrência (0%) do fator *Fronteira de palavra seguida de sílaba tônica* (ex: **bel[ã]me'nina*), contexto em que os brasileiros também não aplicariam a regra. Realizou-se, então, uma nova rodada estatística, excluindo-se este fator. As variáveis selecionadas como estatisticamente relevantes nesta rodada foram *Contexto Morfo-Fonológico* e *Informante*, nesta ordem. As variáveis *Tempo de Residência no Brasil* e *Experiência em aulas de Português* não se mostraram estatisticamente relevantes.

A variável *Contexto Morfo-Fonológico*, que tem por objetivo verificar a influência do acento e do contexto que sucede a vogal /a/, foi a primeira selecionada como relevante. A nasalização tautossilábica em posição tônica (*'canto*) e tautossilábica em posição átona (*cam'panha*), ambas obrigatórias no português, foram os contextos que mais favoreceram a aplicação da regra, com pesos relativos de 0,97 e 0,95, respectivamente. A nasalização heterossilábica em posição tônica (*'cama*), também obrigatória no português, apresentou um peso relativo de 0,82 e, portanto, também favoreceu a aplicação da regra. A nasalização heterossilábica em posição átona dentro da mesma raiz (*ja'nela*), opcional no português, não favoreceu a aplicação da regra, com peso relativo de 0,12. Por fim, a nasalização em fronteira de palavra seguida de sílaba tônica (**bela máquina*) e heterossililábica em posição átona e fronteira de morfema (**acampa'mento*), que não ocorrem no português, foram os contextos que menos favoreceram a aplicação da regra, com pesos relativos de 0,06 e 0,03, respectivamente, conforme a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1. Nasalização do /a/ e Contexto Morfo-fonológico

CONT. MORFO-FONOLÓGICO	APLIC./TOTAL	PORCENTAGEM	PESO REL.
Tautossilábica em posição tônica (ex: *'canto*)	86/90	95,6%	0,97
Tautossilábica em posição átona (ex: *cam'panha*)	83/90	92,2%	0,95
Heterossilábica em posição tônica (ex: *'cama*)	70/90	77,8%	0,82
Heterossilábica em posição átona, mesma raiz (ex: *ja'nela*)	12/90	13,3%	0,12
Fronteira de palavra seguida de sílaba tônica (ex: *bela máquina*)	6/90	6,7%	0,06
Heterossil., pos. átona, fronteira de morfema (ex: *acampa'mento*)	3/90	3,3%	0,03
TOTAL	260/540	48,1%	

A variável *Informante,* que pretende verificar a taxa de aplicação da nasalização por cada participante da pesquisa, também foi selecionada como relevante na computação estatística. Lembramos aqui que eram 6 informantes, todos falantes nativos de inglês. O informante que produziu a maior porcentagem de vogais nasalizadas foi o Informante 3, com 53,3% de aplicação e peso relativo de 0,66, seguido do Informante 2, com 52,2% de aplicação e peso de 0,62. Os informantes 4, 1, e 13 apresentaram pesos relativos próximos ao ponto neutro, todos com 50% de aplicação e peso de 0,55. Por fim, o Informante 5 apresentou a menor porcentagem e o menor peso relativo, de 33,3% e 0,13, respectivamente (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Nasalização de /a/ por Informante

INFORMANTE	APLIC./TOTAL	PORCENTAGEM	PESO REL.
Inf. 3	48/90	53,3%	0,66
Inf. 2	47/90	52,2%	0,62
Inf. 4	45/90	50,0%	0,55
Inf. 1	45/90	50,0%	0,55
Inf. 6	45/90	50,0%	0,55
Inf. 5	30/90	33,3%	0,13
TOTAL	260/540	48,1%	

Esses resultados, contudo, não significam que a maior taxa de aplicação da nasalização representa, de fato, uma maior taxa de aplicação da regra nos contextos em que falantes nativos de português aplicariam. Para verificar a produção do /a/ por cada informante em contextos obrigatórios, contextos não obrigatórios e contextos em que a nasalização não ocorre no português, realizou-se um cruzamento entre as variáveis *Informante* e *Contexto Morfo-fonológico,* o qual pode ser visualizado na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4. Cruzamento entre Informante e Contexto Morfo-fonológico

	OBRIGATÓRIA						OPCIONAL		NÃO OCORRE NO PB			
	Heterossilábica, tônica		Tautossilábica, tônica		Tautossilábica, átona		Heterossilábica, átona (mesma raiz)		Heteross., átona, fronteira morfológ.		Fronteira de palavra seguida de sílaba tônica	
Inf.	**Apl./ Total**	**%**	**Apl./ Total**	**%**	**Apl./ Total**	**%**	**Apl./ Total**	**%**	**Apl./ Total**	**%**	**Apl./ Total**	**%**
1	13/15	87	15/15	100	13/15	87	4/15	27	0/15	0	0/15	0
2	14/15	93	15/15	100	14/15	93	2/15	13	0/15	0	2/15	13
3	14/15	93	15/15	100	15/15	100	3/15	20	0/15	0	1/15	7

4	13/15	87	15/15	100	11/15	73	3/15	20	0/15	0	3/15	20
5	1/15	7	11/15	73	15/15	100	0/15	0	3/15	20	0/15	0
6	15/15	100	15/15	100	15/15	100	0/15	0	0/15	0	0/15	0
TOTAL	70/90	78	86/90	96	83/90	92	12/90	13	3/90	3	6/90	7

A Tabela 4 mostra que, de modo geral, os informantes apresentaram porcentagens de aplicação da nasalização muito mais altas nos contextos em que a regra é obrigatória no PB. Nos contextos de nasalização heterossilábica em posição tônica (ex: '*cama*), o Informante 6 aplicou a nasalização em 100% dos casos, os informantes 2 e 3 em 93% das ocorrências e os informantes 1 e 4 em 87%. Observou-se que, durante a leitura do instrumento de coleta, o informante 1 pausou e demonstrou insegurança na produção das duas palavras em que não aplicou a nasalização neste contexto, *andaime* e *polaina,* as únicas que apresentavam ditongo, e acabou transferindo o acento dessas palavras para a sílaba seguinte: *andaíme, polaína.* Essa mudança no acento bloqueou a nasalização do /a/, já que a vogal passou a ser seguida pela vogal oral [i] em posição tônica. O informante 5, por fim, aplicou a nasalização em apenas uma ocorrência, totalizando 7% de aplicação. Com relação a contextos de nasalização tautossilábica em posição tônica (ex: '*canto*), todos os informantes aplicaram a nasalização em todos os casos, exceto o Informante 5, que aplicou em 73% das ocorrências. Em contextos de nasalização tautossilábica em posição átona (*jan'tar*), os informantes 3, 5 e 6 aplicaram a nasalização em 100% dos casos, e os informantes 1, 2 e 4 em 87%, 93% e 73% das ocorrências, respectivamente.

A taxa de aplicação da regra em contexto de nasalização heterossilábica em posição átona, que ocorre opcionalmente no PB (*ba'nana*), foi bem mais baixa do que a nasalização em contextos obrigatórios. Os informantes 1 e 2 apresentaram porcentagem de aplicação de 27% e 13%, respectivamente, e os informantes 3 e 4 de 20%. Os informantes 5 e 6, por fim, não aplicaram a nasalização em nenhuma das ocorrências nesse contexto (0%).

Finalmente, nos contextos em que a regra não ocorre no PB, poucos informantes produziram algum tipo de nasalização. Nos casos de nasalização heterossilábica em posição átona e fronteira morfológica (ex: **acampã'mento*), apenas o informante 5 aplicou a nasalização em 3 casos. Já nos contextos de nasalização em fronteira de palavra seguida de sílaba tônica (ex: **belã mesmo*), a nasalização foi aplicada duas vezes pelo informante 2 (13%), uma vez pelo informante 3 (7%) e três vezes pelo informante 4 (20%).

Apesar de a variável *Tempo de Residência no Brasil* não ter sido estatisticamente relevante, observou-se, também, a porcentagem de acertos referentes a esta variável para verificar alguma possível tendência de aplicação da regra. A Tabela 5 a seguir mostra que a nasalização foi realizada por falantes que residem no Brasil há menos de 5 anos em 50,7% dos casos e por falantes que residem no Brasil há mais de 5 anos em 45,6% das ocorrências. Isso mostra que, de fato, não houve uma diferença significativa entre os dois grupos.

Tabela 5. Nasalização do /a/ e Tempo de Residência no Brasil

Tempo no Brasil	Aplicação/Total	Porcentagem
Menos de 5 anos	137/270	50,7%
Mais de 5 anos	123/270	45,6%
TOTAL	260/540	48,1%

Por fim, apresentamos os resultados da variável *Experiência em Aulas de Português*, que também não foi selecionada como estatisticamente relevante, na Tabela 6 a seguir. Os informantes que receberam instrução formal da língua antes ou durante a estadia no Brasil aplicaram a nasalização em 50,7% dos casos, enquanto os informantes que não receberam qualquer tipo de instrução formal apresentaram 45,6% de vogais nasalizadas.

Tabela 6. Nasalização do /a/ e Experiência em Aulas de Português

Exp. em Aula de Português	Aplicação/Total	Porcentagem
Sim	137/270	50,7%
Não	123/270	45,6%
TOTAL	260/540	48,1%

Os resultados referentes a essa variável, portanto, não parecem apontar nenhuma tendência favorecendo um ou outro grupo de informantes.

6. Discussão

Os resultados apresentados na Seção 5 mostram que a nasalização da vogal /a/ foi favorecida em sílabas com consoante nasal em posição de coda, tanto em posição tônica, como na palavra *es'[tã]nte* (95%), quanto em posição átona, como em *p[ã]n'deiro* (92%), ambas obrigatórias no português. Em posição tônica, a aplicação da nasalização foi categórica na produção de cinco informantes (1, 2, 3 4 e 6) e, em posição átona, três informantes (3, 5 e 6) produziram vogais nasais em todas as ocorrências neste contexto. Esse resultado indica que a nasalidade da consoante para a vogal anterior se espraia mais facilmente quando a sequência VN se encontra dentro mesma sílaba (na superfície), sugerindo que o molde silábico é mais relevante do que o acento para a aplicação da regra por falantes não-nativos da língua. A nasalização heterossilábica em posição tônica (*pi'j[ã]ma*) também favoreceu a aplicação da nasalização e ocorreu em 77% dos casos. Portanto, conforme o esperado, os falantes nativos de inglês aplicaram a nasalização com mas frequência nos contextos em que ocorre obrigatoriamente no PB.

Com relação à nasalização heterossilábica em posição átona (*c[ã]'nalha*), que ocorre variavelmente no PB, a taxa de aplicação da nasalização foi bem mais baixa (13%). Sendo a nasalização

opcional nesses casos, a preferência por vogais orais já era prevista devido à influência da L1. Não se pode esquecer, também, que o input recebido nesses casos pode ser significativo. Segundo Cristófaro-Silva (2013, p. 93), enquanto as variantes nordestinas parecem preferir a nasalidade neste contexto, variantes paulistas tendem a produzir vogais orais. Todos os informantes nesta pesquisa residem na região Sudeste do Brasil e, sendo assim, podem não ter recebido *input* significativo com vogais nasais nesses contextos.

Por fim, nos contextos em que a nasalização não ocorre no PB apesar de a vogal estar diante de uma consoante nasal, a taxa de aplicação foi bastante baixa: não houve nenhuma ocorrência de nasalização em fronteira de palavra seguida de sílaba átona (**cas[ã] noturna*), em fronteira de palavra seguida de sílaba tônica (**bel[ã] máquina*) ocorreu em 6% (6/90) dos casos e, por fim, em posição átona e fronteira morfológica (**cas[ã]mento*) ocorreu em apenas 3% (3/90) das ocorrências. Observou-se que, algumas vezes, no contexto de vogal em fronteira de palavra, a vogal produzida não foi o /a/ do português, mas a vogal *schwa* [ə], extremamente comum em sílabas átonas do inglês. Nesses casos, a distinção entre [ə] e [ã] foi particularmente difícil de se realizar auditivamente e, portanto, pretende-se verificar esses dados acusticamente em trabalhos futuros para assegurar que a nasalização ocorreu, de fato, em fronteira de palavra e fronteira morfológica.

A variável *Informante* apontou que o Informante 5, que vive há mais tempo no Brasil (cerca de 20 anos), foi o que menos aplicou a nasalização nos contextos obrigatórios. Resultados semelhantes foram encontrados em Teixeira (2013), o que indica que a influência do tempo de permanência no país é um fator variável e subjetivo, pelo menos com relação ao fenômeno em estudo. O Informante 6, por outro lado, apresentou uma taxa de 100% de aplicação da nasalização em contextos obrigatórios. O bom desempenho do informante pode estar relacionado à sua motivação e paixão pela língua e pela cultura brasileira, além dos 5 anos de estudo formal do PB na faculdade, conforme mencionado pelo próprio indivíduo durante a entrevista que antecedeu as gravações.

7. Considerações Finais

Vejamos, por fim, o que os resultados apresentados e discutidos nas Seções 5 e 6 dizem sobre as hipóteses que norteiam esta pesquisa. De acordo com a primeira hipótese, os sujeitos produziriam mais vogais nasalizadas nos contextos obrigatórios do que nos opcionais e aplicariam a nasalização nos contextos em que os falantes nativos do PB não aplicariam. Essa hipótese foi confirmada, pois as nasalizações tautossilábica em posição tônica e átona e heterossilábica em posição tônica, todas obrigatórias no PB, favoreceram a aplicação da regra. Além dos contextos obrigatórios e opcionais, houve ocorrências de nasalização nos contextos em que a vogal /a/ é produzida de maneira oral por falantes nativos do PB, mesmo estando seguida de uma consoante nasal, mas a taxa de aplicação foi bastante baixa.

De acordo com a segunda hipótese, a nasalização ocorreria com mais frequência em sílabas tônicas, por serem mais facilmente nasalizáveis do que as átonas (cf. Moraes & Wetzels, 1992).

Essa hipótese foi parcialmente confirmada, pois a nasalização tautossilábica em posição tônica foi a que mais favoreceu a aplicação da regra, mas a segunda maior favorecedora foi a nasalização tautossilábica em posição átona. Parece, assim, que o molde silábico foi mais relevante do que a tonicidade nos dados desta pesquisa.

A terceira hipótese, por sua vez, previa que os sujeitos prefeririam a vogal oral nos contextos de nasalização opcional. A hipótese foi confirmada, já que taxa de aplicação da regra nesse contexto foi bastante baixa, o que justificamos pela influência da L1 e também pelo tipo de *input* recebido pelos participantes da pesquisa.

De acordo com a quarta hipótese, o tempo de residência no Brasil seria um fator relevante para a aplicação da nasalização pelos informantes. Esta hipótese não foi confirmada, já que a variável relacionada à essa hipótese não foi estatisticamente relevante e não houve correlação entre o tempo de residência no Brasil e a taxa de aplicação da regra.

Por fim, segundo a quinta hipótese, falantes que tiveram aulas de português apresentariam uma produção mais semelhante ao falar nativo. Apesar de esta variável não ter sido estatisticamente relevante, observou-se que o informante com a produção mais aproximada do falar nativo foi o que estudou a língua por mais tempo, o que pode ter contribuído para seu bom desempenho.

Devido à lacuna de trabalhos a respeito da aquisição da regra de nasalização nos contextos propostos neste trabalho, entendemos que pesquisas futuras possam investigar a produção de falantes em diferentes níveis de proficiência e, além disso, realizar uma verificação acústica dos dados para confirmar (ou não) a ocorrência de vogais nasalizadas nos contextos em que a regra não ocorre no PB, já que a distinção entre as vogais [ã] e [ə] foi, por vezes, difícil de ser realizada perceptualmente.

Referências

BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.* 2 ed., Porto Alegre, EDIPUC-RS, 2005.

CÂMARA Jr, J.M. *Estrutura da Língua Portuguesa.* 21 ed., Rio de Janeiro, 1974.

COHN, A. *Nasalisation in English: Phonology or Phonetics*. Phonology, Vol.10, n.1, p43-81. Cambridge University Press, 1993.

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro: roteiro de estudos e guia de exercícios.* São Paulo, Ed. Contexto, 2013.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; OLIVEIRA, J. Aprendizado de língua estrangeira: o caso da nasalização de vogais. Pôster UFMG, [2010?]

LENNEBERG, E. *The biological foundations of language*. Wiley and Sons: New York, 1967.

LEESON, R. *Fluency and Language Teaching.* Londres, Longman, 1975.

LENNON, P. Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. In: *Language Learning,* 1990.

MORAES, J.A.; WETZELS, W.L. *Sobre a duração dos segmentos vocálicos nasais e nasalizados em português. Um exercício de Fonologia Experimental.* Cad.Est.Ling, Campinas, 1992.

SANKOFF, David. Variable rules. In: AMMON, Ulrich, DTTMAR, Norbert e MATTEIR, Klaus J. (eds.) *Sociolinguistics: an international handbook of the science language and society.* New York: Walter de Gruyter, 1988, p. 984-998.

TEIXEIRA, M. G. *Realização oral das vogais nasais/nasalizadas do português brasileiro por estrangeiros falantes de inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

WETZELS, L. Comentários sobre a estrutura fonológica dos ditongos nasais do português do Brasil. *Revista de Letras*, n.22, vol. 1/2, Universidade Livre de Amsterdam, 2000.

YAVAŞ, Mehmet. *Applied English Phonology.* Malden: Blackwell Publishers, 2006. 245p.

O abaixamento das vogais médias pretônicas em Belém/PA: um estudo variacionista sobre o dialeto do migrante maranhense frente ao dialeto falado em Belém/PA

Giselda da Rocha Fagundes[1]

Introdução

Tendo em vista que os estudos sobre o Português da Amazônia feitos no âmbito do Projeto Vozes apontam como sendo a variante de manutenção, ou seja, as vogais médias fechadas, as mais produtivas no contexto pretônico no Português da Amazônia, e como se buscou analisar a relação entre o dialeto falado em Belém/PA, e o dialeto dos migrantes maranhenses residentes em Belém há mais de vinte e cinco anos, sendo que, no Maranhão a variante mais produtiva é o abaixamento, logo, as vogais médias abertas, como atestou Castro (2008), qual é a variante das vogais médias no contexto pretônico mais produtiva que resulta deste contato dialetal?

Partindo desta pergunta norteadora, surgiu a hipótese de que, com base no estudo das redes sociais dos migrantes maranhenses no município de Belém/PA, a mais de vinte e cinco anos, caso a rede desses informantes seja uniplex, a tendência é a perda da marca dialetal desses migrantes, no caso o abaixamento, caso ela seja multiplex, a tendência é a manutenção da marca dialetal.

Uma segunda hipótese, formulada a partir desta primeira hipótese foi a de que os descendentes destes migrantes, uma vez nascidos em Belém/PA, ou residentes no município desde muito novos, até três anos de idade, não apresentam como marca dialetal o abaixamento.

Para isso foram necessários: a) descrever as variantes das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no português de Belém, a fim de verificarmos a variante mais favorecida, uma vez que os dados apontaram a manutenção como a mais recorrente, todavia, devido ao fato do abaixamento das vogais médias ser a variante típica da fala dos maranhenses, como dito, e nossa amostra se compor também de pessoas advindas dessa região, optamos pelo estudo do abaixamento, em detrimento da manutenção e do alteamento; b) identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que interferem no condicionamento das variantes de </e/> e </o/> no abaixamento. Das doze variáveis controladas para este estudo: altura da vogal tônica, grau de recuo da tônica, grau de nasalidade da tônica, posição da pretônica no vocábulo, vogal contígua, distância relativa a sílaba tônica, segmento precedente,

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Doutorado Sanduíche no País do CNPq (UFPA/UNICAMP/UFES). E-mail: giselda.fagundes@gmail.com

segmento seguinte, tipo de rima, sexo do informante, escolaridade, e grupo de amostra, o programa Goldvarb X selecionou dez como significantes para explicar o abaixamento de </e/> e nove para o abaixamento de </o/>; e c) relacionar aspectos de variação inter e intradialetal para explicar o comportamento de </e/> e </o/> no dialeto da zona urbana de Belém (PA) para a realização de uma possível caracterização sociolinguística do português falado nessa localidade.

Dados sobre a migração em Belém: os migrantes maranhenses em foco

As décadas de 70 e 80 foram décadas de intenso fluxo migratório para o estado do Pará devido, como já vimos, aos Grandes Projetos promovidos pelo Governo Federal como parte integrante do Plano Nacional de Desenvolvimento, como atestam Cunha e Baeninger (1999, p.19) "Esse enorme crescimento populacional da Região Norte esteve condicionado, sem dúvida, aos fluxos migratórios que para lá se dirigiram do final da década de 70 até meados da década de 80.".

Da mesma forma que os incentivos do Governo Federal atraíram migrantes para a Região Norte, mas especificamente o Pará, o fim desses incentivos fez com que a vinda de migrantes fosse diminuída na década de 90, como afirmam Cunha e Baeninger

> Aliás, esse arrefecimento havia sido interpretado por Martina (1994). Segundo o autor, o grande crescimento da Região Norte sustentou-se apenas até meados da década de 80, em função dos fluxos migratórios impulsionados principalmente pelo "apoio multifacetado dado pelo governo... à colonização", já que depois disso, a "atração migratória da fronteira agrícola foi arrefecida ou praticamente cessou" em função do fim dos subsídios governamentais à Amazônia. (CUNHA E BAENINGER, 1999, p. 24)

Ainda sobre a migração nas décadas de 70 e 80, Cunha e Baeninger concluíram que:

> O Nordeste vem se caracterizando, em termos migratórios, por ser uma área de emissão de migrantes para o Sudeste, em particular, São Paulo e Rio de Janeiro. Há várias décadas. Apesar dessa tendência histórica, o Nordeste guarda especificidades: os fluxos estabelecidos entre o Maranhão e o Piauí com os estados da Região Norte (em particular com Pará e com Tocantins) (Cunha e Baeninger, 1999, p.43).

Essa relação de migração ocorrida entre Maranhão e Pará, mais especificamente em Belém nas décadas de 70 e 80 foi essencial para que pudéssemos definir nossas hipóteses e escolher nossos participantes para coleta de dados e pesquisa, pois, segundo Senso 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE o número de Maranhenses residentes no Pará é de 463. 697 pessoas, o maior número entre os migrantes de outros estados residentes no Pará.

Sobre a migração de maranhenses para Belém, Alves e Almeida afirmam que:

> deu-se como resultado das tensões no campo, que forçou o êxodo de milhares de camponeses em busca de uma vida melhor, em um processo de perdas e ganhos e de hibridações em suas identidades culturais.

> Na região metropolitana de Belém, eles estão no comércio formal e informal, nas casas de família, nos escritórios, escolas, hospitais, na construção civil, portarias de prédios, nas universidades, nas lojas e ajudam a movimentar, transformar a cidade e a vida de Belém. (ALVES E ALMEIDA, 2012, p.83)

Esses quase 500.00 maranhenses representam 4,53% da população paraense, a maior população entre os não nascidos no estado, por isso, para este trabalho foram escolhidos e entrevistados 12 migrantes maranhenses, sendo 6 homens e 6 mulheres que residem em Belém há mais de 30 anos e que tenham mais de 50 anos de idade, além de 6 descendentes desses migrantes, 3 homens e 3 mulheres.

Metodologia

Apresentamos, nesta seção, uma descrição da metodologia adotada para este estudo, da mesma forma como fez Ferreira, (2013), o primeiro que utilizou esta nova metodologia no âmbito do Projeto Vozes da Amazônia, que tomou como base os pressupostos da sociolinguística quantitativa de Labov (1972). Além dos pressupostos de Labov (1972) utilizamos alguns procedimentos metodológicos seguidos por Bortoni-Ricardo (1985) para Análises de Redes Sociais, importantes para o estudo de dialetos em comunidades de migração, como é o caso Belém. No que se refere à análise quantitativa de dados, tomamos como referência os nortes dados por Guy e Zilles (2007), para o uso de programas estatísticos.

Assim, para este estudo, utilizamos uma amostra estratificada de 18 informantes, divididos em dois grupos, um de ancoragem, com migrantes maranheses com mais de 50 anos e que residem em Belém a 25 anos ou mais, e outro de controle, com os descendentes desses migrantes que tem entre 20 e 30 anos, e que nasceram em Belém, ou que migraram muito pequenos, até três anos de idade, cada um, por sua vez, dividido em sexo – masculino e feminino. O corpus final foi composto 3.099 ocorrências das vogais-objeto, sendo da vogal anterior </e/> 1.948 e da vogal posterior </o/> 1.151.

O software PRAAT, desenvolvido pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink, do Institute of Phonetic Sciences, da Universidade de Amsterdã, foi utilizado para análise e síntese da fala. Seu foco é a análise do som como ondas, focando em parâmetros como frequência, comprimento, dentre outros. Em nossa pesquisa, a utilização desse recurso garantiu a clareza na transcrição dos dados, haja vista que ele nos permitiu visualizar, por meio dos espectrogramas, a fala dos informantes e assim extrair os dados de forma segura, sem os equívocos que o filtro do nosso ouvido poderia causar. A partir dele foi possível fazer a transcrição, com maior exatidão, dos sons das palavras em que houve ocorrências de vogais médias pretônicas. A segmentação ocorreu em cinco níveis, a saber: Enunciado, Vocábulo Alvo, Sílaba, Vogal e Fonema, a partir do espectrograma gerado pelo software.

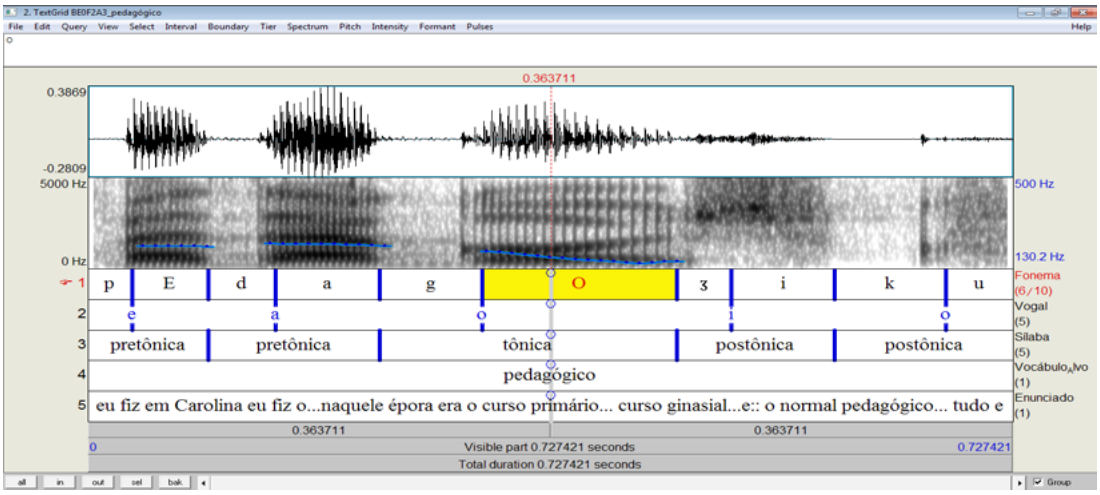


Figura 1. Modelo de segmentação no Programa *Praat.*

Fonte: Elaborada pela autora.

O GOLDVARB X, criado pela equipe de David Sankoff em 1990, é um programa que serve para realizar análises estatísticas com dados sociolinguísticos a partir de um arquivo de codificação. O uso deste conjunto de programas nos permitiu analisar os grupos de fatores considerados para esta pesquisa e obter os resultados estatísticos com os quais explicamos o fenômeno da variação das médias pretônicas. A partir do número de ocorrência das variantes, o Goldvarb X mostrou as variáveis consideradas relevantes para explicar os fenômenos estudados e que serão apresentadas detalhadamente na sessão seguinte, assim como gerou os valores percentuais e os pesos relativos. Os percentuais nos indicaram as ocorrências das variantes analisadas a partir de cada fator controlado, já os pesos relativos nos possibilitaram obter os fatores de maior relevância para a aplicação das variantes analisadas.

O Yed Graph Editor é aplicativo de desktop criado pela yWorks que permite criar diagramas manualmente ou importar os dados externos para análise.

Apresentação e Discussão dos dados

Os dados submetidos à análise somam 3.099 ocorrências das vogais-objeto, sendo da vogal anterior </e/> 1.948 e da vogal posterior </o/> 1.151. Os resultados demonstraram que a presença da regra /e/ > [E] e /o/ > [O] em posição pretônica no português do dialeto em questão é a segunda variante mais utilizada, com os seguintes índices probabilísticos para </e/> .35 de peso relativo e para </o/> .40 de peso relativo – que equivalem a 691 ocorrências das 1.948, ou 35,5 %, para </e/>, e 465 ocorrências para </o/>, ou seja, 40,4%, ao passo que o não abaixamento alcançou os pesos .65 para a anterior e .60 para a posterior, confirmando a preferência dos falantes pelo não abaixamento.

Tabela 1. Percentuais das variantes de </e/> e </o/> no falar de Belém/PA.

Variante	</e/>	</o/>
Alteamento – (fal[i]Cida / carv[u]eiro)	23,9%	16,1%
Manutenção – (r[e]união / b[o]letim)	**40,7%**	**43,5%**
Abaixamento – (g[E]ladeira) / (n[O]vela)	35,5%	40,4%

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 2. Aplicação, percentuais e pesos relativos das variantes de </e/>.

Variante </e/>	Aplicação/Total	%	P.R.
Alteamento	465/1948	23,9%	.24
Manutenção	792/1948	40,7%	.41
Abaixamento	**691/1948**	**35,5%**	**.35**

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 3. Aplicação, percentuais e pesos relativos das variantes de </o/>.

Variante </o/>	Aplicação/Total	%	P.R.
Alteamento	185/1151	16,1%	.16
Manutenção	501/1151	43,5%	.44
Abaixamento	**465/1151**	**40,4%**	.40

Fonte: Elaborada pela autora

Esses resultados confirmam que a manutenção predomina em relação às outras variantes no dialeto falado em Belém/PA, como havia atestado Sousa (2010). Nesse sentido, o dialeto em questão segue a mesma tendência de outros dialetos paraenses, cuja preferência incide sobre a permanência das médias pretônicas fechadas, como podemos observar no gráfico 3 comparativo dos resultados desta pesquisa, com os resultados obtidos por Souza (2010), Ferreira (2013) e Razky et al (2012).

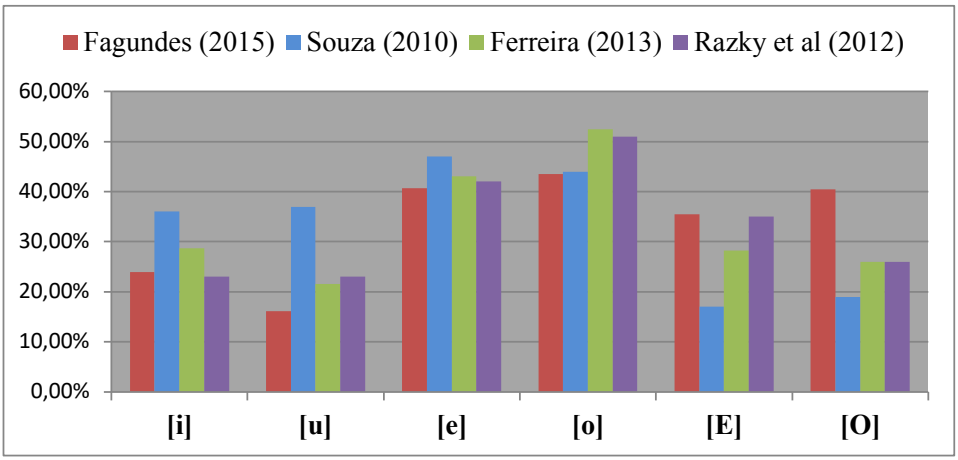


Gráfico 1. Comparativo entre os resultados obtidos por Fagundes (2015), Souza (2010), Ferreira (2013) e Razky et al (2012).

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa mostrou que o abaixamento tende a ocorrer mais com </o/>, .40 – do que com </e/>, .35. Os dados de ocorrências das variáveis foram submetidos a rodadas separadas com o intuito de observamos o comportamento de cada uma delas. Assim, foram feitas duas rodadas para cada variável – </e/> e </o/>. Em favor do abaixamento, dos 12 grupos de fatores considerados variáveis independentes o programa de análise de dados estatísticos Goldvarb X selecionou como favorecedores de ambas as variáveis: altura da vogal tônica, grau de recuo da tônica, grau de nasalidade da tônica, vogal contígua, distância relativa à silaba tônica, segmento precedente, segmento seguinte, tipo de rima e grupo de amostra. Já a variante sexo do informante favoreceu apenas o abaixamento de </e/>.

Quadro 1. Fatores selecionados e excluídos pelo programa *Goldvarb X* nas rodadas de aplicação do abaixamento e do não abaixamento das médias pretônicas.

Fatores/Variantes	</e/>		</o/>	
	Abaixamento	Não abaixamento	Abaixamento	Não abaixamento
Altura da vogal tônica				
Grau de recuo da tônica				
Grau de nasalidade da tônica				
Posição da pretônica no vocábulo				
Vogal contígua				
Distância relativa à silaba tônica				
Segmento precedente				
Segmento seguinte				
Tipo de rima				
Sexo do informante				
Escolaridade				
Grupo de Amostra				

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos fatores linguísticos, constatamos a grande atuação das vogais tônicas baixas /E,a,O/ o que caracteriza o processo de harmonia vocálica, e das vogais médias não-altas nasais ou nasalizáveis como favorecedoras do abaixamento tanto de </e/> como para o de </o/>.

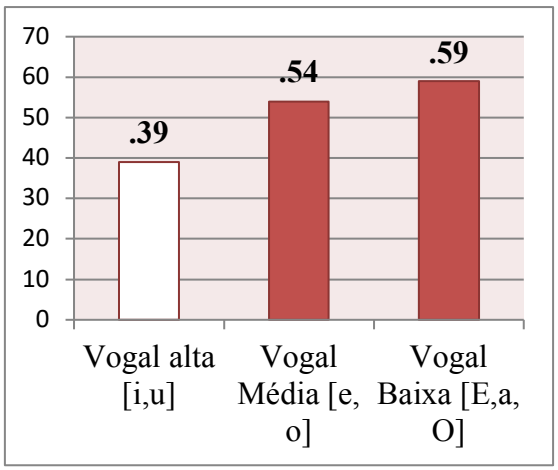


Gráfico 2. Altura da vogal tônica na aplicação do abaixamento de </e/>.

Fonte: Elaborado pela autora

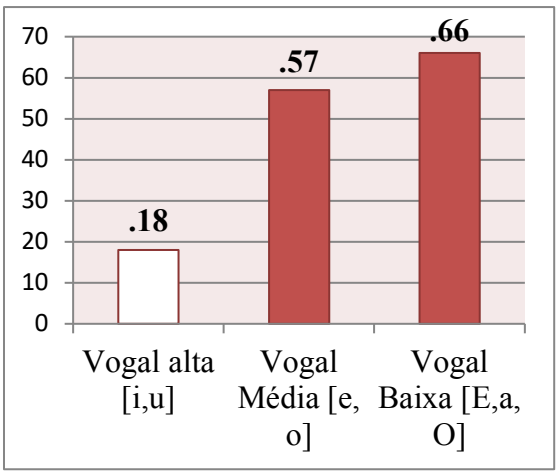


Gráfico 3. Altura da vogal tônica na aplicação do abaixamento de </o/>.

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre o grau de recuo da tônica as vogais anteriores foram consideradas relevantes para o abaixamento tanto de </e/> quanto de </o/>, contudo, para </o/>, esse fato se explica devido a realização das vogais anteriores na posição tônica ser muito superior a realização das vogais posteriores nesse contexto, que médias e baixas, somam apenas 8 ocorrências, enquanto as vogais anteriores médias e baixas, somam 125 ocorrências, o por serem estas vogais que favorecem o abaixamento, elas foram importantes para explicar o abaixamento de </o/>.

Quanto ao grau de nasalidade da tônica as vogais nasais favoreceram o abaixamento de </e/> e as nasais e nasalizáveis favoreceram o abaixamento de </o/> pois, as vogais não-altas nasais ou nasalizadas favorecem o abaixamento, como afirmou Araújo (2007).

Outro ponto muito importante foi o da atuação da vogal contígua às vogais-alvo deste estudo agindo, inclusive, em conjunto com outros fatores para ajudar a explicar ocorrências de favorecimento do abaixamento em contexto, a princípio, desfavorecedores. No dialeto de Belém/PA concluímos serem as vogais gatilho em contexto imediato as grandes colaboradoras do abaixamento tanto de </e/> quanto de </o/>, caracterizando, mais uma vez o processo de harmonia vocálica. Assim, no português falado pelos migrantes maranhenses que migraram para Belém/PA e dos seus descendentes, a vogal pretônica tende a realizar-se em contexto de vogais imediatamente seguintes, assimilando o traço [+aberto3] característico das vogais gatilho /E,a,O/.

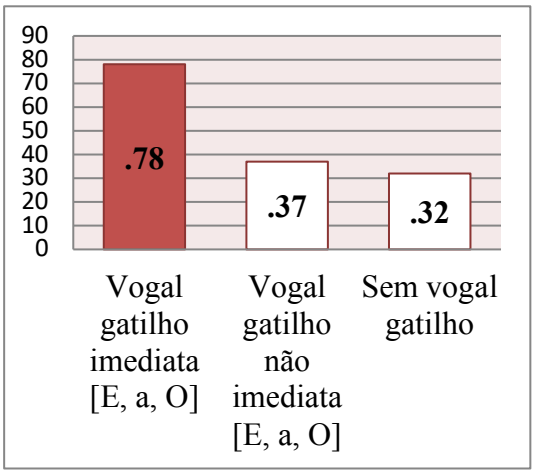


Gráfico 4. Vogal contígua na aplicação do abaixamento de </e/>.

Fonte: Elaborado pela autora.

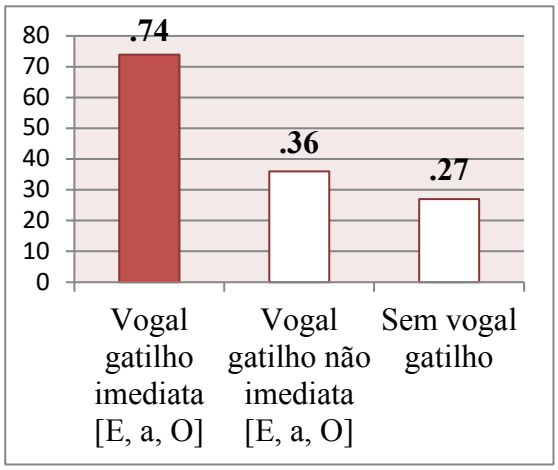


Gráfico 5. Vogal contígua na aplicação do abaixamento de </o/> em Belém/PA.

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação a distância relativa à sílaba tônica o programa identificou este grupo como importante para o abaixamento das variantes estudadas. A distância 1 favoreceu tanto o abaixamento de </o/> quanto o de </e/>, contudo, a distância 2 foi a maior favorecedora do abaixamento de </e/>, influenciada pelas vogais gatilho em contexto imediato, que agiram como condicionante deste fator, o que reforça a afirmação de que o processo de harmonia vocálica atua no abaixamento dos migrantes maranhenses e seus descendentes.

O grupo segmento precedente apresentou índices bastante curiosos para o abaixamento tanto de </e/> quanto de </o/>. Os segmentos labiais e dorsais foram favorecedores do abaixamento de </e/>, todavia, o favorecimento das dorsais que apresentam o traço [+alto] se deu devido 87% das sílabas que apresentam consoante dorsal precedente a vogal pretônica médias baixas serem seguidas de vogais gatilho imediatas /E,a,O/. Já o abaixamento de </o/> foi favorecido pelo segmento coronal e pelo segmento onset vazio, que apresentou 79% de ocorrência, quando em contexto de vogal gatilho imediata. Assim, podemos dizer que as labiais e coronais com o traço [-alto] e as dorsais e o onset vazio favorecem o abaixamento de </e/> e </o/>, respectivamente, quando associados ao fator vogal gatilho imediata.

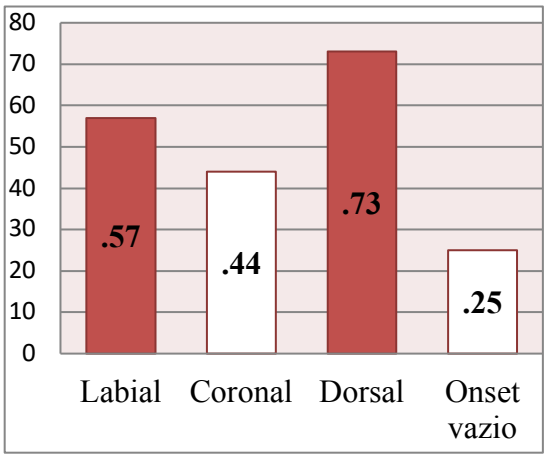


Gráfico 6. Segmento precedente na aplicação do abaixamento de </e/>.

Fonte: Elaborado pela autora.

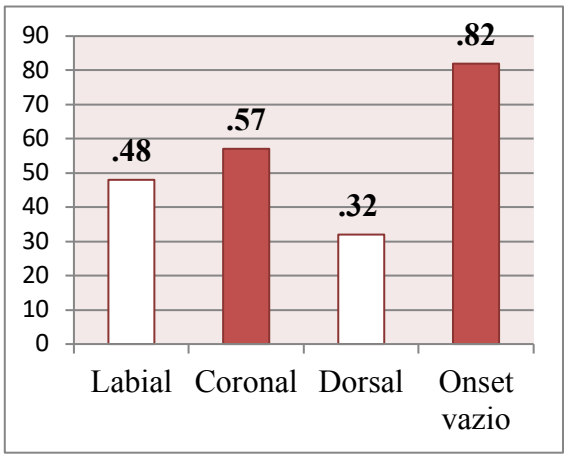


Gráfico 7. Segmento precedente na aplicação do abaixamento de </o/>.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Grupo segmento seguinte também se mostrou bastante representativo para o abaixamento tanto de </e/> quanto de </o/>. O abaixamento de </e/> foi favorecido pelas foi favorecido pelas labiais e dorsais, já o abaixamento de </o/> foi favorecido pelas dorsais. O favorecimento das dorsais, novamente se deu em virtude das dorsais no contexto seguinte as vogais alvos do estudo serem imediatamente precedidas de vogais gatilho pois, como afirmou Bisol (2009, p. 79) sobre o alteamento, " os traços de abertura da vogal média pretônica são desligados, independentemente da intermitência de consoantes, e preenchidos pelos traços de abertura da vogal alta seguinte", o mesmo pode ser atestado com relação ao abaixamento pela assimilação do traço [+aberto3] das vogais gatilho /E,a,O/ pela médias pretônicas, configurando a harmonia vocálica como processo que mais age na realização do abaixamento de </e/> e </o/>.

O tipo de rima também foi significativo tanto para o abaixamento de </e/> e </o/>, que foram favorecidas pelo tipo CV (consoante/vogal) sem rima. Já o tipo CVC travada por consoante favoreceu o abaixamento apenas de </e/>.

Constatamos ainda, que a marca dialetal dos migrantes maranhenses – o abaixamento das médias – não se manteve na fala dos seus descendentes, confirmando a nossa hipótese. Já os migrantes, em virtude de sua rede social ser multiplex, e não uniplex, ou seja, mantem mais contato com outros maranhenses, apresentaram predominância, na sua fala, do abaixamento, e em relação ao alteamento e a manutenção.

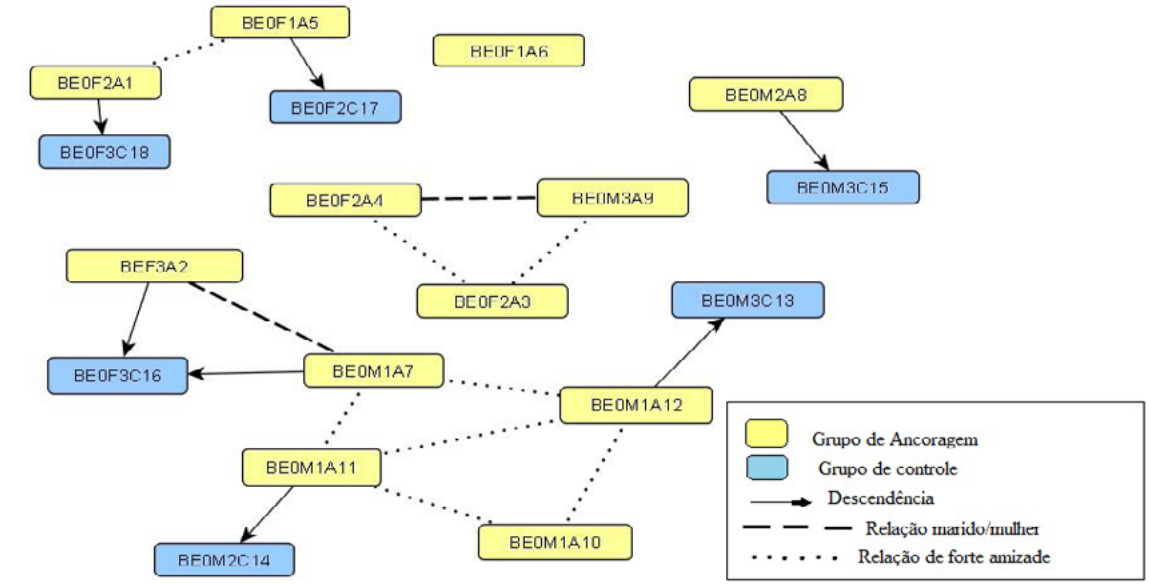


Figura 2. Rede de relação dos informantes

Fonte: Elaborada pela autora

Desta feita, percebemos que, conforme afirmou Bortoni-Ricardo (2011, p. 113), "a generalização correta parece ser a de que pessoas com redes esparsas e uniplex estão relativamente mais expostas à influência das normas de prestígio e, consequentemente, mais propensas a mudar seus hábitos de fala na direção do código padrão", por tanto, pessoas com redes multiplex mantem o vernáculo como símbolo de identidade.

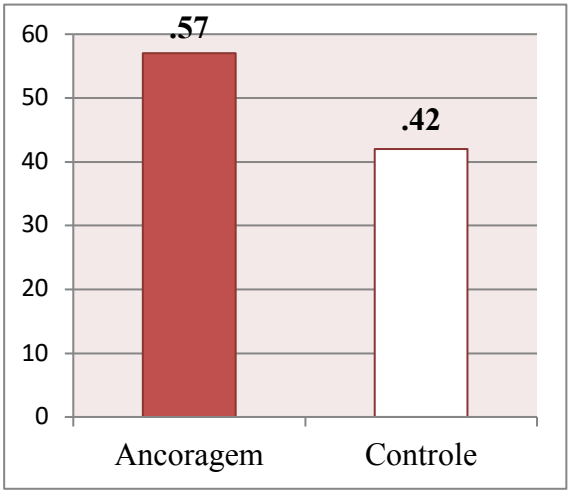


Gráfico 8. Grupo de amostra na aplicação do abaixamento de </e/>.

Fonte: Elaborado pela autora.

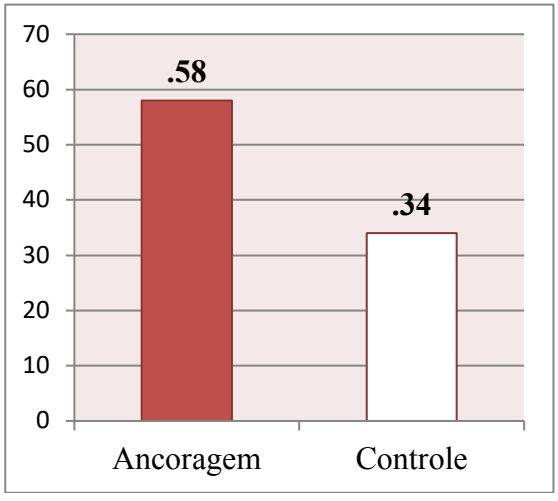


Gráfico 9. Grupo de amostra na aplicação do abaixamento de </o/>.

Fonte: Elaborado pela autora

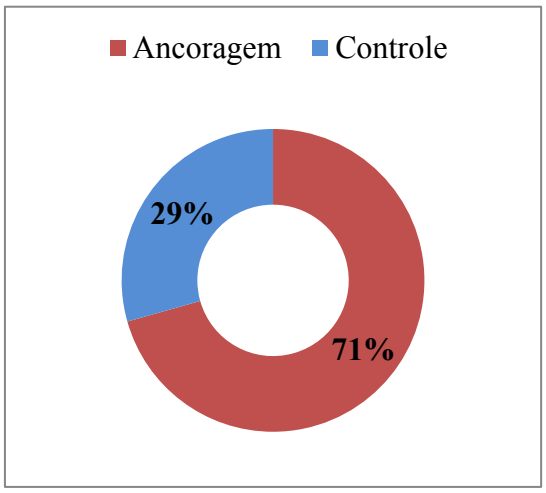


Gráfico 10. Realização do abaixamento de </e/> no Grupo de Ancoragem e Grupo de Controle.

Fonte: Elaborado pela autora

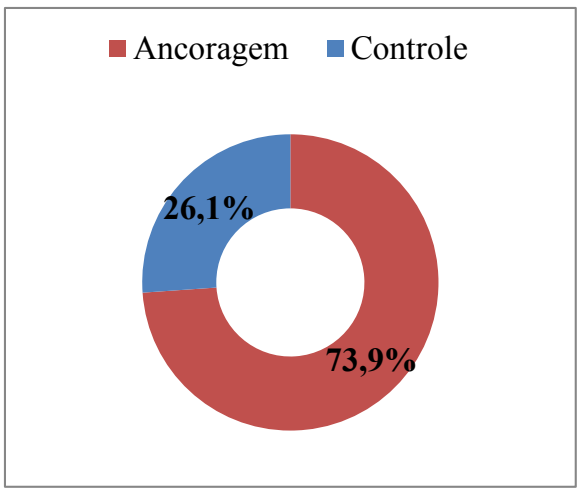


Gráfico 11. Realização do abaixamento de </o/> no Grupo de Ancoragem e Grupo de Controle.

Fonte: Elaborado pela autora

A variável sexo do informante foi relevante para o abaixamento apenas de </e/>, cujo sexo masculino figurou como favorecedor do abaixamento, pois, como afirmou Ferreira (2103, p.82) "na maioria dos estudos sociolinguísticos, as mulheres são as que mais se identificam com a variável predominante", que no caso do dialeto falado em Belém/PA, como já vimos, é a manutenção.

Conclusão

Este trabalho apresentou a descrição sociolinguística da variedade linguística do português falada na localidade de Belém (PA). O alvo da descrição foram as vogais médias pretônicas, com destaque para a regra de abaixamento. O município investigado apresenta como particularidade o fato de ter recebido intenso fluxo migratório nas décadas de 50, 60, 70 e 80 do século passado. Dentre os migrantes que fixaram residência neste município paraense, a maior incidência de não nascidos em Belém/PA é de maranhenses, por isso, destacamos doze maranhenses e seis descendentes destes maranhenses para comporem o quadro de informantes do presente estudo.

A partir do pressuposto teórico utilizado por Labov (1972) e Bortoni-Ricardo (1985), o objeto de estudo foi investigado de forma a verificar se a variação das vogais médias pretônicas apresentavam reflexos do contato interdialetal natural ocorrido a partir do intenso fluxo migratório realizado. Desta forma, a investigação levou em conta o abaixamento [E] e [O] e não abaixamento [e,i] e [o,u], por ser esta a variante mais produtiva no falar maranhense, tomando Castro (2008) por base.

Os dados mostraram que o falar de Belém se caracteriza pelo predomínio das variantes de manutenção com [e], 40,7% – [o] 43,5% de ocorrência e que corresponde a regra da maioria dos dialetos paraenses estudados inclusive os sobre Belém (SOUZA, 2010). Esse resultado responde

à questão norteadora desta pesquisa, que buscou saber qual a variante mais produtiva no dialeto falado em Belém/PA, resultante do contato interdialetal entre migrantes maranhenses e falantes nativos de Belém/PA.

A realização do abaixamento em Belém/PA, além de estar agregada aos migrantes também está bastante associada ao processo de harmonia vocálica, uma vez que, como observou Bisol (2009, p. 78-79) sobre o alteamento "os traços de abertura da vogal média pretônica são desligados, independentemente da intermitência de consoantes, e preenchidos pelos traços de abertura da vogal alta seguinte" os dados comprovam que o mesmo ocorre com relação ao abaixamento pois, em grande parte dos contextos em que ocorreu o abaixamento das médias pretônicas havia a presença das vogais abertas que espraiam seu traço de abertura [+aberto3] as vogais precedentes.

As conclusões aqui apresentadas compreendem inferências dos resultados das análises probabilísticas do dialeto de Belém/PA e dos migrantes maranhenses e seus descendentes e atestam as hipóteses apresentadas no início deste estudo. Desta feita, esta pesquisa não esgota o tema analisado, mas abre espaço para que futuras análises possam ser empreendidas com o intuito de melhorar e acrescentar as, aqui, realizadas.

Referências bibliográficas

ALVES, J. M. N. e ALMEIDA, I. M. X. de A. Rua dos Pretos: territorialização, identidade em migrantes maranhenses no bairro do Guamá, Belém/PA. *Revista Movendo Ideias*. Vol. 17, Nº 2 – julho a dezembro de 2012.

ARAÚJO, A. A. de. *As vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista*. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFC, Fortaleza.

BISOL, L. *Harmonia vocálica: uma regra variável*. 1981. 333f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____ . O alçamento sem motivação aparente. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (Orgs.). *Português do sul do Brasil: variação fonológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 184 p.

BORTONI-RICARDO, S.M. Contato de dialetos no Distrito Federal, Brasil. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V. A.; VELLASCO, A. M. (Org.). *O falar candango.* Brasília: Editora UnB, 2010. p.17-32.

_____. *Do campo para a cidade: um estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

_____. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CALLOU et al. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no Rio de Janeiro. *Organon*, Porto Alegre, 18, v.5, 1991, p.71-78.

CASTRO, Maria Célia Dias de. *Descrição histórica das vogais na fala do sertanejo da Região de Balsas-MA*. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CUNHA, R. e BAENINGER, J. M. P. A migração nos estados brasileiros no período recente: principais tendências e mudanças. In: HOGAN, D. J. et al (Org.). *Migração e ambiente em São Paulo: aspectos relevantes da dinâmica recente*. Campinas, UNICAMP, 1999, p. 17-57.

CRUZ, R. et al. Alteamento vocálico das médias pretônicas no Português falado na Amazônia Paraense. SIMPÓSIO SOBRE VOGAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO, 2, 2009, Minas Gerais. *Anais...* Belo Horizonte, UFMG, 2009.

_____. As vogais médias pretônicas no português falado nas ilhas de Belém (PA). In: ARAGÃO, M. do S. S. de (Org.). *Estudos em fonética e fonologia no Brasil.* João Pessoa: GT-Fonética e Fonologia / ANPOLL, 2008.

_____. Alteamento vocálico das médias pretônicas no português falado na Amazônia Paraense. In. LEE, S-H (org.), **Vogais além de Belo Horizonte***:* FALE/ UFMG, 2012, p. 192-218.

DIAS, M. et al. O alteamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves (PA): uma abordagem variacionista. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (REVEL)*, Porto Alegre, n. 9, v. 5, jul. 2007. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/9/artigos/>. Acesso em: 14 fev. 2012.

_____. *As vogais médias pretônicas nas capitais da Região Norte do Brasil.* 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém.

DIAS, M. P.; CRUZ, R. C. F. O Alteamento das vogais pré-tônicas do português falado na área rural do município de Breves-PA: uma abordagem variacionista. CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA, 1, 2007, Pará. *Resumo...* Belém, 2007. 109

FERREIRA, Jany Éric Queirós. *O abaixamento das médias pretônicas no português falado em Aurora do Pará – PA: uma análise variacionista*. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém.

GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

IBGE. *Censo 2010.* Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 07 mar. 2014.

LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University Press, 1972.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Cardoso, Caroline Rodrigues. São Paulo: Parábola, 2008.

NINA, T. *Aspectos da variação fonético-fonológica na fala de Belém*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ).

RAZKY, A. et al. As vogais médias pretônicas no falar paraense. *Revista Signun: Estudo Linguagem*, Londrina, n. 15, v. 1, p. 293-310, jun. 2012.

SOUSA, J. do C. C. *A variação das vogais médias pretônicas no português falado na área urbana do município de Belém/Pa.* 2010. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2010.

A referenciação verbo-visual no complexo contrato de leitura dos livros ilustrados para crianças e suas visadas nada inocentes

Beatriz dos Santos Feres[1]

Margareth Silva de Mattos[2]

Nossa proposta

Neste trabalho, propõe-se problematizar a referenciação na semiose verbo-visual de *livros ilustrados para crianças*, nos quais se observa a complementaridade entre palavra e imagem na produção de sentidos e efeitos (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Toma-se a referenciação como uma das faces da semiotização do mundo, definida pela Semiolinguística como *atividade de transformação do mundo a ser significado em mundo significado*, submetida à *transação entre os interlocutores de acordo com o contrato comunicativo de que participam* (CHARAUDEAU, 2008). Pressupõe-se que, no livro ilustrado, a instauração de objetos de discurso e sua possível retomada realizam-se ora por meio de elementos verbais, ora por meio de elementos imagéticos codificados. A dupla referenciação comprova que o contrato de leitura concernente aos livros ilustrados para criança, além de contar com as competências linguística, enciclopédica, axiológica e praxeológica (EMEDIATO, 2007) do leitor-destinatário, exige igualmente uma *competência multimodal* (KRESS; LEEWUEN, 2006; SERAFINI, 2010), responsável pelo reconhecimento e significação das formas plásticas na sua relação com a palavra, a fim de validar a interpretação das expressões referenciais que dialogam no texto. Os livros *O guarda-chuva do vovô* (2008) e *Lá e aqui* (2015), ambos de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, serão objeto de análise neste trabalho para demonstração de tais recursos semiolinguageiros.

Conceitos de base

No âmbito dos Estudos da Linguagem, campo no qual se inscreve este trabalho, a leitura tem sido tomada como processo interativo voltado para a construção de sentidos. Em outras palavras, é um processo determinado pela ação de sujeitos que se influenciam reciprocamente a partir não só de seu universo de conhecimento, mas também da percepção das qualidades e valores sugeridos pela semiotização (CHARAUDEAU, 2008), isto é, pela materialização, em signos organizados, de ideias, sentimentos, emoções e intenções, de acordo com o contrato comunicativo que rege cada ato

1 Professora de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem dessa mesma universidade e orienta trabalhos de Iniciação Científica, Especialização, Mestrado e Doutorado. Lidera o Grupo de Pesquisa LEiFEn (Leitura, Fruição e Ensino), certificado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq.

2 Professora de Ensino Básico da UFF. Integra os Grupos de Pesquisa LeLiS (Leitura, Literatura e Saúde) e LeiFEn (Leitura, Fruição e Ensino), ambos certificados pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq.

de linguagem. Assim, tanto para quem produz quanto para quem interpreta, a textualização coloca em cena uma materialidade orquestrada por dados da experiência pessoal e interpessoal, da cultura e dos modos de dizer que circulam na sociedade. Além da decodificação das formas que compõem o texto, o sucesso da leitura, mesmo de textos exclusivamente verbais, depende da memória dos hábitos de comportamento, das modas, dos gestos, das expressões fisionômicas, dos códigos de cores, das avaliações baseadas no consenso, entre outros. Embora o processo cognitivo nutra-se de categorizações realizadas facilmente pelas palavras, outros sistemas, paralinguagens e códigos unem-se ao verbal na construção dos sentidos – e também na produção de efeitos variados –, num rico movimento entre o que é dizível e o que é apenas perceptível, mas igualmente apreensível.

Ainda a respeito do sucesso do processo leitor, vale considerar os "parâmetros de pré-validação no contrato de leitura", na forma como descreve Wander Emediato (2007, p. 87), baseando-se em reflexões acerca do contrato de comunicação, segundo Charaudeau, e, sobretudo, dos processos de validação desse contrato, conforme Ghiglione (apud EMEDIATO, ibid.). As situações não interlocutivas, como a leitura de livros ilustrados, supõem uma validação *a priori* de parâmetros contratuais – "temas, maneiras de dizer, posicionamentos, saberes e valores compartilhados, socioletos, respeito a certas regras conversacionais" (EMEDIATO, ibid., p. 84) –, isto é, trata-se de situações potencialmente comunicativas que devem ser tomadas como se fossem contratos de comunicação efetivos. Ainda segundo Emediato, esses parâmetros organizam-se de acordo com algumas competências de leitura inscritas no texto como "lugares de pré-validação", intimamente relacionadas ao processo de semiotização já mencionado: a competência linguística (semântica, sintática, lexical, socioletal); a competência enciclopédica ou referencial (relacionada a saberes de conhecimento); a competência axiológica (ligada a saberes de crença) e a competência praxeológica ou situacional (vinculada ao reconhecimento das circunstâncias enunciativas e dos esquemas de ação usados pelos sujeitos interagentes).

Quanto às situações monolocutivas nas quais se dão alguns contratos de leitura com textos verbo-visuais – como no caso dos livros ilustrados, objeto desta análise –, é preciso acrescentar a esse rol de competências a *competência multimodal*, referente aos textos compostos por diversos modos por meio dos quais se "apresentam informações": imagens visuais, elementos de *design*, linguagem escrita e outros recursos semióticos. Por essa variedade de modos, esses textos são denominados *multimodais* (SERAFINI, 2010). Essa competência multimodal está atrelada à complexa tarefa de relacionar duas lógicas bastante distintas que governam a escrita e a visualidade: a primeira submete-se à lógica da temporalidade, ou da sequência temporal, enquanto a segunda submete-se à lógica da espacialidade, da composição organizada da visualidade, da simultaneidade. Na escrita, o sentido vai sendo construído de acordo com a linearidade com que se dispõem as ideias numa semiose baseada em um sistema previamente acabado; na visualidade, o sentido depende das relações intersígnicas expostas espacialmente, de acordo com uma *gramática visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) parcialmente vinculada a arranjos visuais recorrentes, imagens visuais codificadas, códigos de cores etc., mas parcialmente elaborada *online*.

O *livro ilustrado* é bastante propício para a observação desse fato. Como gênero multimodal – constituído, nesse caso, por signos verbais e visuais –, ele apresenta a complementaridade entre os tipos sígnicos como sua característica primeira (ainda que essa noção não seja totalmente consensual entre os pesquisadores), e isso o diferenciaria do *livro com ilustração*, que, de certa maneira, teria a ilustração como simples recurso de reiteração de conteúdos. Segundo Barthes (1990, p. 34), na relação de complementaridade, a palavra é fragmento "de um sintagma mais geral, assim como as imagens, e a unidade da mensagem [constituída por ambos, palavra e imagem] é feita em um nível superior: o da história, o da anedota, o da diegese". Ainda de acordo com Barthes (ibid.), quando a palavra está em relação de complementaridade com a imagem, se lhe atribui a função de *relais* – diferentemente da função de fixação, que deixaria a cargo da palavra a elucidação e o controle do sentido da imagem:

> As duas funções da mensagem linguística podem, evidentemente, coexistir em um mesmo conjunto icônico, mas o predomínio de uma delas certamente não é indiferente à economia geral da obra; quando a palavra tem um valor diegético de *relais*, a informação é mais difícil, pois que pressupõe a aprendizagem de um código digital (a língua); quando a imagem tem um valor substitutivo (de fixação ou de controle), é ela que detém a carga informativa e, como a imagem é analógica, a informação é, de certa forma, mais "preguiçosa": em algumas histórias em quadrinhos destinadas a uma leitura "rápida", a diegese é confiada sobretudo à palavra, cabendo à imagem as informações atributivas, de ordem paradigmática (estatuto estereotipado dos personagens): faz-se coincidir a mensagem difícil e a mensagem discursiva, de modo a evitar ao leitor apressado o incômodo das "descrições" verbais, aqui confiadas à imagem, isto é, a um sistema menos "trabalhoso". (BARTHES, 1990, p. 34)

Embora a proporção entre as partes verbal e visual do livro ilustrado não seja a mesma da observada nas histórias em quadrinhos referidas por Barthes nesse excerto, nem as funções dessas partes do texto sejam tão específicas quanto parecem ser nessa explicação, as atribuições de cada um desses tipos sígnicos, quando em relação de complementaridade, são corroboradas por estudiosos do livro ilustrado, como Nicolajeva e Scott, ao afirmarem o seguinte, ainda que em outros termos:

> A função das figuras, signos icônicos, é descrever ou representar. A função das palavras, signos convencionais, é principalmente narrar. Os signos convencionais são em geral lineares, diferentes dos icônicos, que não são lineares nem oferecem instrução direta sobre como lê-los. A tensão entre as duas funções gera possibilidades ilimitadas de interação entre palavra e imagem em um livro ilustrado. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.14)

Isso implica que, na complementaridade entre palavra e imagem, descrever e narrar estejam atrelados e, quase sempre, superpostos, e o acesso a referentes (extratextuais e cotextuais) possa ser efetuado tanto por um quanto por outro tipo sígnico. Assim, é razoável afirmar que certos aspectos e qualidades ora são indicados direta ou indiretamente por meio de expressões nominais e da descrição verbal, ora são apresentados ou evocados pelos elementos visuais (plásticos, figurativos, simbólicos).

Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que a referenciação, aqui tomada como processo semântico-discursivo (KOCH, 2003; CORTEZ, 2005; MONDADA; DUBOIS, 2003) que evoca, a partir de dada perspectiva, elementos do mundo extralinguístico, seria efetivada, no livro ilustrado,

tanto pela parte verbal quanto pela parte visual, rejeitando-se assim a ideia de que, nesse caso, a imagem somente repetiria o que é contado pala palavra. A entrada de novos objetos de discurso, a manutenção temática ou o deslocamento para outro tópico dependem, na multimodalidade constitutiva desse gênero, tanto do aparato verbal quanto do visual.

Aqui, torna-se relevante salientar a diferença entre a natureza de um e de outro tipo sígnico quanto ao *modo de referenciação*. A capacidade referencial das expressões nominais reside não só em certa estabilidade morfossemântica garantida pelo sistema linguístico, mas, sobretudo, na estabilização de referentes por meio do processo interacional-discursivo. Charaudeau (2008, p. 25) fala de "*um jogo de reconhecimento morfossemântico* construtor de sentido, que remete à realidade que nos rodeia (atividade referencial), conceituando-a (atividade de simbolização)". Trata-se da *simbolização referencial*, que elabora "constantes parciais, na impossibilidade de poder recuperar a totalidade de cada ato de linguagem", que se conjuga com "um jogo de remissões constantes a alguma coisa além do enunciado explícito, que se encontra antes e depois do ato de linguagem" (id., ibid., p. 27), remetendo a uma totalidade discursiva que ultrapassa os próprios signos. A *significação*, segundo o analista, depende, portanto, da tensão entre o explícito e o implícito.

Já a função referencial da imagem se explica, em grande parte, pelo próprio caráter motivado desse tipo sígnico, visto que a relação signo-objeto opera por semelhança, mas, em parte, pelo caráter codificado, conotado, simbólico, que se sobrepõe ao denotativo (BARTHES, 1990) em virtude dos imaginários sociodiscursivos convocados para a semiotização. Assim como se dá no verbal, há igualmente uma ultrapassagem daquilo que se mostra explicitamente, ou o que é *denotado* pela figurativização imagética, para se alcançar a "mensagem 'simbólica', cultural ou conotada" (id., ibid., p. 38). Ainda segundo Barthes, o *desenho*, diferentemente da fotografia (que pareceria uma "imagem sem código" por causa de sua "natureza absolutamente analógica", exceto quando se usa trucagem), será sempre uma "mensagem codificada", pois, já em sua realização, obriga a um conjunto de transposições "regulamentadas", e os códigos usados nessas transposições são históricos. Além disso, a codificação do desenho obrigaria imediatamente à divisão entre o significante e o insignificante (o desenho não reproduz *tudo*). O desenho exigiria uma *aprendizagem*. Remetendo-se especificamente à imagem que compõe o *livro ilustrado*, pode-se afirmar que sua elaboração está inextrincavelmente povoada de códigos, valores e crenças atualizados simbolicamente. Se a figurativização garante o reconhecimento de elementos do mundo (ainda que seja um mundo imaginário), a simbolização (que pode ser indicada também pelos recursos plásticos) reveste a imagem de *sentidos inferíveis*, de *visadas de efeito* programáveis na textualização de acordo com o contrato comunicativo no qual se insere.

No que tange ao potencial destinatário do livro ilustrado – a criança –, a referenciação verbo-visual garante, de um lado, sua adesão, e, de outro, a apresentação de recortes da realidade (muitas vezes inéditos para ela) e temas difíceis, como os da morte e da separação – o que revela o caráter nada inocente de algumas obras. É o que buscaremos demonstrar nas análises a seguir.

Os pontos de vista das instâncias discursivas e os duplos processos de referenciação em *O guarda-chuva do vovô* e *Lá e aqui*

Como afirma Cortez (2005, p. 317), "*a realização da referência está diretamente ligada à constituição de instâncias discursivas que assinalam pontos de vista*". É a partir desses pontos de vista[3] que as narrativas verbo-visuais de *O guarda-chuva do vovô* e *Lá e aqui* são construídas para abordar, respectivamente, os temas da morte e da separação dos pais, questões de difícil enfrentamento para o leitor infantil.

Nessas narrativas, o ponto de vista de seus narradores é o da criança. Isso porque as próprias crianças contam suas histórias por meio de comportamentos prevalentemente elocutivos[4], constituindo-se como narradores autodiegéticos, ou seja, narradores que narram suas próprias experiências como personagens centrais das histórias. Nesse caso, a focalização é interna, ou seja, os fatos são descritos subjetivamente por uma visão interna de ambos os narradores.

Além da abordagem de temas difíceis por meio do ponto de vista de narradores infantis autodiegéticos, outra característica comum a ambas as narrativas é o fato de certas informações serem dadas exclusivamente pela parte visual dos textos. Tal estratégia de referenciação, por si só, já indica o caráter de complementaridade entre as diferentes semioses para a construção de um todo de sentido, uma das marcas definidoras da multimodalidade. Em *O guarda-chuva do vovô*, a parte visual do texto informa que uma menina é a narradora autodiegética. Já em *Lá e aqui*, a parte visual informa que o narrador autodiegético é um menino. Não há marcas de gênero relacionadas a essas personagens na parcela verbal do texto. Ambas as formas visuais são altamente codificadas: a menina é representada usando vestido; o menino, usando *short* e camiseta. Os narradores protagonistas não são identificados por nomes próprios, e sim por suas relações de parentesco com os principais referentes (respectivamente, neta/**o vovô**, **a casa da vovó**; filho/**a nossa casa**, **a casa do papai**, **a casa da mamãe**), tendo suas qualificações desenvolvidas quase que exclusivamente na parte visual dos textos, o que pode proporcionar ainda maior identificação do leitor criança com as situações vivenciadas por eles em ambas as diegeses.

Os pontos de vista que guardam características comuns nas duas narrativas são o fio condutor para a atividade de construção e reconstrução dos objetos de discurso nelas instaurados. Essa atividade é realizada pelo leitor no momento mesmo em que ele ativa suas múltiplas competências, principalmente a multimodal. Nesse sentido, como afirma Cortez (2005, p. 319), a "discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo" que, nesse caso, só se processa porque as semioses visual e verbal encontram-se em processo mútuo de colaboração, articulando um único "projeto de sentido" (id., ibid., p. 318).

3 Entenda-se ponto de vista como o gerenciamento de posições no discurso.

4 Segundo Charaudeau (2009), o comportamento elocutivo define-se pelo fato de o locutor enunciar seu ponto de vista sobre o mundo sem que seu interlocutor esteja implicado em sua tomada de posição.

Passemos, então, a analisar, em cada um desses livros, o duplo processo de referenciação, destacando as formas de introdução de referentes e as estratégias de progressão referencial empregadas.

Referenciação e progressão referencial em *O guarda-chuva do vovô*

O primeiro objeto de discurso introduzido no livro ilustrado *O guarda-chuva do vovô* é apresentado na capa: seu título, formado por uma expressão nominal. A forma visual de um guarda-chuva aberto mostrado apenas parcialmente pode ser mais bem percebida pelo fato de o título do livro estar inscrito ao seu lado (figura 1). Em um primeiro contato com o livro, a percepção/interpretação dessa forma visual pelo leitor poderá ser confirmada na página de rosto, onde a forma visual figurativa de um guarda-chuva aparece em sua inteireza junto do título (figura 2), introduzindo seu referente – o objeto central que constitui uma das chaves interpretativas da história –, e dissipando qualquer dúvida em relação àquela primeira forma visual apresentada.

Figura 1. Capa

Figura 2. Página de rosto

No texto híbrido, **o vovô** é o referente principal no *incipit* – "**O vovô** morava na casa da vovó." –, retomado na progressão referencial da parte verbal do texto ora por **formas nominais reiteradas**, ora por ***formas de valor pronominal***:

> A vovó fazia bolo de chocolate para o lanche e então chamávamos **o vovô**. |Mas ***ele*** nunca vinha. ||**O vovô** não gostava de bolo de chocolate e nunca abria a janela do quarto ||**O vovô** não gostava quando eu corria no jardim ou fazia barulho debaixo da janela ***dele***. |E também não gostava quando eu brincava com **seu guarda-chuva**. ||Um dia achei **o vovô** diferente e perguntei pro meu pai se ***ele*** estava encolhendo. || Mas **o vovô** sorriu, e **seus olhos** ficaram pequenininhos. (MOREYRA; MORAES, 2008, n.p., grifos nossos)

A opção pelo emprego da expressão nominal **o vovô** e sua reiteração evidenciam certa marca muito própria do discurso infantil. O personagem introduzido por esse referente só é representado na parte visual do texto na sexta e na sétima páginas duplas do livro, doente e acamado (figuras 3 e 4). A parcimônia na representação visual do avô é um índice de sua maior distância da neta, embora essa distância seja alheia à sua vontade, um dos implícitos do texto que só poderá ser interpretado por

meio da tensão entre o comportamento enunciativo da narradora autodiegética (cf. os dois últimos períodos do excerto apresentado na citação anterior) e o que é mostrado nas cenas verbo-visuais das sexta e sétima páginas duplas:

Figura 3. Página dupla 6

Figura 4. Página dupla 7

Em contrapartida, a neta aparece sempre junto de sua avó nas muitas cenas verbo-visuais do livro. A proximidade física e os laços afetivos que as unem evidenciam-se tanto no *incipit* – "O vovô morava n**a casa da vovó." –** quanto em diversas cenas verbo-visuais do livro, como as das figuras 5 e 6 a seguir:

Figura 5. Página dupla 2

Figura 6. Página dupla 8

A **casa da vovó** é, portanto, outro referente de grande relevância no texto verbo-visual. Objeto de discurso representado em sua inteireza, ou em partes, nas dezesseis cenas verbo-visuais das dezessete que compõem o livro, a **casa da vovó** figura na parte visual do texto tanto como principal cenário da trama (cf. figuras 5 e 6) quanto como elemento inserido em outro cenário – o quarto da neta em sua própria casa (cf. figuras 7, 8 e 9). Como elemento inserido em outro cenário, a casa da vovó é representada em (e referida por) um quadro emoldurado (que pode ser interpretado como uma pintura ou uma fotografia), no qual a presença da narradora autodiegética reafirma seu protagonismo – já afirmado na parte verbal do texto.

Figura 7. Página dupla 1 (primeira cena verbo-visual do livro)

Figura 8. Página dupla 16 (penúltima cena verbo-visual do livro)

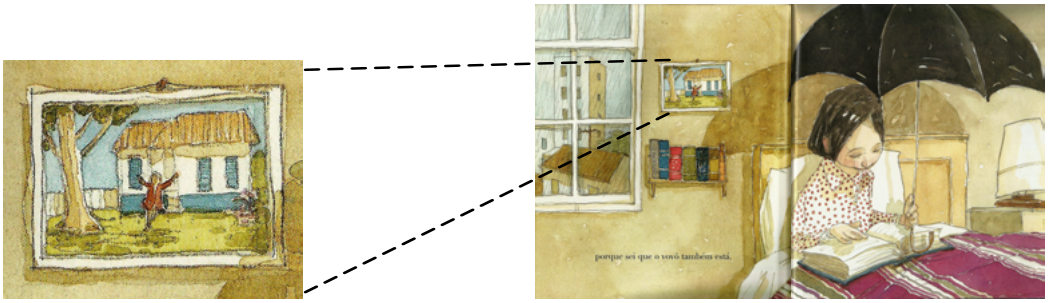


Figura 9. Página dupla 17 (última cena verbo-visual do livro)

A relação entre os dois referentes – **o vovô**; **a casa da vovó** – e suas recategorizações revelam-se a chave interpretativa para a compreensão tanto da ocorrência da morte do avô quanto da possibilidade de a neta, a partir desse acontecimento, estabelecer com o avô ausente os laços de afetividade que antes lhe foram negados. Isso se dá por meio do objeto que a ele pertencera: o guarda-chuva.

> Começou a chover e ela [a avó] me deu **um guarda-chuva**.|**O guarda-chuva do vovô**! – eu falei.||Mas ninguém disse nada. Eu olhei pr**a casa da vovó**, ***que não era mais a casa do vovô***.||E ganhei **um guarda-chuva** de presente." (MOREYRA; MORAES, 2008, n.p., grifos nossos).

A expressão referencial **a casa da vovó**, ao ser modificada pela construção apositiva ***que não era mais a casa do vovô***, e o referente **um guarda-chuva**, inicialmente integrante da expressão nominal **o guarda-chuva do vovô**, recategorizam esses objetos de discurso, especialmente quando a última retomada do referente **um guarda-chuva** é realizada na cena verbo-visual de desfecho da narrativa (cf. figura 9). Os efeitos de sentido que essas recategorizações verbo-visuais da expressão nominal **guarda-chuva** operam decorrem da relação de contiguidade estabelecida entre o símbolo – o guarda-chuva – e o simbolizado – a presença afetiva do avô, após sua morte, na vida da neta. A morte, por sua vez, também é referenciada por signos plásticos e icônicos relacionados à ausência do avô: a cor preta do fundo da capa do livro e da forma visual do guarda-chuva (a informação cultural do preto, para nós, associa-se ao luto e à morte); a chuva que cai do lado de fora da janela do quarto da menina (a chuva, que pode associar-se ao choro, à lagrima, símbolos da dor). Assim, a forma visual figurativa do guarda-chuva assume o estatuto de forma visual simbólica, constituindo uma metonímia visual cuja origem está na recategorização desse referente, presente tanto nos elementos peritextuais do livro – capa e página de rosto – quanto em algumas cenas verbo-visuais do texto (como as que são apresentadas nas figuras 3, 4 e 9).

Ainda é relevante notar como as cenas verbo-visuais das figuras 8 e 9 reapresentam o quadro na parede apresentado na primeira cena verbo-visual do livro (cf. figura 7). Tal reapresentação tem como consequência a produção de novos efeitos de sentido. Talvez o principal deles relacionado ao modo positivo de a narradora autodiegética lidar com a inevitabilidade da morte.

Referenciação e progressão referencial em *Lá e aqui*

Em *Lá e aqui*, dois dos principais referentes do texto verbo-visual relacionados à resolução do conflito da narrativa verbo-visual – a casa da mamãe; a casa do papai – são apresentados visualmente na capa (figura 10), acompanhados do título do livro constituído dos dêiticos *lá* e *aqui*, advérbios de lugar em si mesmos fóricos, que tanto remetem para as formas visuais que os acompanham quanto para elementos indicados na parte verbal do texto. Como a indicação circunstancial ocorrerá *a posteriori*, uma vez que a leitura da capa tem função antecipatória por preceder a leitura do texto, a referenciação é catafórica, o que faz com que esses dois importantes referentes da narrativa verbo-visual só signifiquem plenamente após a leitura do livro ilustrado.

Figura 10. Capa do livro

A narrativa verbo-visual tem início com a fórmula introdutória "Era uma vez", indicativa do tempo imaginário da fantasia. É essa fórmula que introduz o primeiro referente introduzido no texto, "uma casa", que logo é retomado na progressão referencial seja por **formas nominais reiteradas**, seja por ***formas de valor pronominal*** que o reativam, recategorizando-o.

> Era uma vez **uma casa**.||**A minha casa**.||***Ela*** tinha sapos no jardim e uma árvore com passarinhos.||Um cachorro grandão e um pequenininho.||Um lago cheio de peixes e muitas flores coloridas.||Um pai e uma mãe.||Um dia, **a casa** se afogou.||Os cachorros fugiram.||As flores murcharam, o jardim morreu...||...e **a casa** ficou vazia.||[...]**Nossa casa** virou **duas**:||**uma da mamãe**,||**uma do papai**. (MOREYRA; MORAES, 2015, n.p., grifos nossos)

Figura 11. Página dupla 1

Figura 12. Página dupla 2

Na parte visual do texto, que acompanha os dois primeiros períodos da citação anterior, chamam a atenção os espaços "dessemantizados"[5], correspondentes ao fundo branco das páginas duplas. Esses espaços são muito relevantes, uma vez que se associam a um tempo marcado pelas relações harmoniosas entre as personagens e são responsáveis pelo destaque tanto dos principais referentes da parte verbal do texto quanto das dimensões diminutas das formas visuais integrantes das cenas verbo-visuais do livro, reforçadoras do ponto de vista infantil de narrar. À medida que o conflito da trama – a separação dos pais – se instala e se intensifica, esses espaços dessemantizados diminuem e até desaparecerem, fazendo emergirem metáforas visuais reforçadoras dos referentes "**minha casa**"/"**nossa casa**", visualmente recategorizados (cf. figuras 11 e 13).

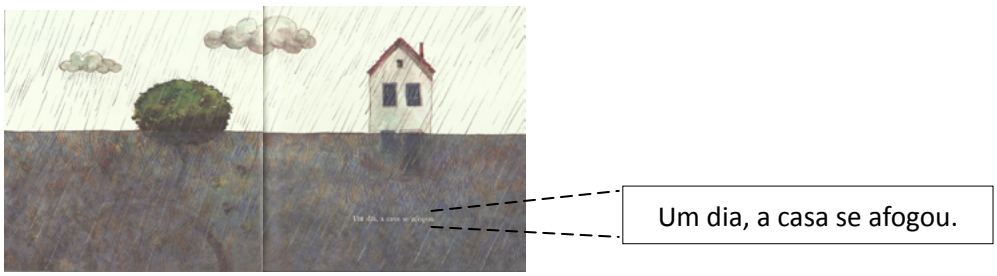


Figura 13. Página dupla 8

5 Segundo Linden (2011, p. 164), trata-se de espaço "onde não haja representação figurativa portadora de sentido".

O referente "nossa casa", então, é de-ativado, dando lugar a dois novos referentes já apresentados no texto verbo-visual da capa (cf. figura 10): "**Nossa casa** virou **duas**: || **uma da mamãe**, || **uma do papai**." (MOREYRA; MORAES, 2015, n.p., grifos nossos).

Assim, um novo nódulo é ativado, sendo a progressão referencial realizada pelo numeral cardinal "**uma**", retomando não somente o referente "**duas**", mas também os referentes verbo-visuais introduzidos na capa (cf. figura 10).

Figura 14. Página dupla 21

Figura 15. Página dupla 22

A conotação negativa que o desmembramento da unidade casa (lar) em duas casas (dois lares) poderia assumir é, de certa forma, revertida quando o narrador autodiegético infantil declara sentir-se "***em casa***", referente que retoma ambos os fóricos que o antecedem – "Um dia estou **lá**.||Outro dia, **aqui**.||Mas estou sempre ***em casa***." (id., ibid., n.p., grifos nossos).

Figura 16. Página dupla 23

É o modo como tal progressão referencial se processa no desfecho – por advérbios locativos – que permite que a duplicidade de casas (lares) assuma conotação positiva, até mesmo em virtude da impossibilidade de retorno ao *status quo ante* vivido pelo menino e seus pais.

Considerações finais

Na análise do *corpus* deste trabalho, demos ênfase às expressões nominais com função referencial em interação com as formas visuais dos textos. Buscamos manter nosso foco nos pontos de vista, nas estratégias de referenciação e nas formas de progressão referencial que, nos livros ilustrados, terão que ser sempre verificadas a partir da interação mútua entre a dupla semiose verbal

e visual, responsável pela instauração e possível retomada dos objetos de discurso. Daí, o sucesso do processo de leitura desses textos verbo-visuais depender, sobretudo, do desenvolvimento da competência multimodal do leitor.

O processo referencial, em livros ilustrados e em outras semioses múltiplas, opera na conjunção entre linguagens que se influenciam mutuamente, seja pela contiguidade das informações ofertadas por processos significativos diferentes, seja pela complementaridade sugerida pelas lacunas deixadas por uma e supridas por outra. A introdução de objetos de discurso, sua manutenção ou apagamento dependem, nesses casos, da observação de um e de outro tipo sígnico, em movimentos interpretativos que os amalgamam.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CORTEZ, S. L. Referenciação e ponto de vista : constituição de instâncias discursivas para orientação argumentativa na crônica de ficção. In : KOCH, I.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

EMEDIATO, W. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. In: MARI, H. ; FONSECA, M. N. S. *Ensaios sobre leitura 2*. Belo Horizonte : PUC Minas, 2007, p. 83-98.

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the Grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULIA, A. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

MOREYRA, Carolina. *Lá e aqui.* Ilustrações de Odilon Moraes. Rio de Janeiro : Pequena Zahar, 2015.

_____. *O guarda-chuva do vovô*. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo : DCL, 2008.

NICOLAJEVA, M; SCOTT, C. *Livro ilustrado*: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SERAFINI, F. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, v. 41, n. 1, p. 85-104.

Serafim da Silva Neto e Gladstone Chaves de Melo: ecos idealistas consubstanciados no embrião da dialetologia

Saul Cabral Gomes Júnior[1]

Introdução

A produção dialetológica de Serafim da Silva Neto e de Gladstone Chaves de Melo ocorre num momento peculiar da metalinguagem brasileira: a transição da Filologia à Dialetologia. Dentre as peculiaridades epistemológicas desse contexto de transição, que se inscrevem nas reflexões dialetológicas dos dois autores, sobressai a adoção de uma perspectiva idealista. Neste estudo, inserido no âmbito da Historiografia da Linguística, os traços idealistas são examinados nas seguintes obras: *A língua portuguesa no Brasil: problemas* e *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*,[2] de Silva Neto; e *A língua do Brasil*, de Melo.

Para a análise desse *corpus*, recorre-se ao suporte metodológico oferecido por Swiggers (1990). O teórico apresenta dois tipos de procedimento para se reger o trabalho historiográfico em Linguística, os quais não se excluem: a 'concentração no conteúdo', que se substantifica no levantamento de trabalhos teóricos voltados para a linguagem, e o 'direcionamento para o contexto', que se materializa na recorrência a elementos extralinguísticos, pertencentes ao contexto no qual se elabora a teoria linguística.

À Historiografia do contexto, relaciona-se a investigação das *esferas de influência* em que se situa o linguista, a partir das quais, segundo Koerner (1989), depreendem-se os motivos pelos quais um autor atribui *valor* a determinada fundamentação teórica. Tais esferas nos remetem aos fatores individuais e socioculturais que, em conjunto, constituem a conjuntura na qual o pesquisador produz metalinguagem.

Além de preconizar a perscrutação das *esferas de influência*, Koerner (op. cit.) assevera que a Historiografia da Linguística se compromete a incluir questões de metodologia e epistemologia em seu campo de investigação. Essas questões – referentes ao modo como um autor estabelece seus métodos de estudo e procede à análise dos dados – são focalizadas no presente trabalho, visto que se trata de uma pesquisa voltada para a fase embrionária de uma corrente científica: a Dialetologia brasileira.

1 Doutor em Filologia e Língua Portuguesa. Professor da Faculdade Fernão Dias (FAFE).

2 Optou-se, neste estudo, por analisar a segunda edição da obra, na qual as explanações dialetológicas do autor se encontram mais desenvolvidas.

1. Dois percursos convergentes no nascedouro do *pensamento divergente*

Ao focalizar a construção da metalinguagem ao longo de um determinado período, a Historiografia da Linguística demonstra-se integrante de uma área mais ampla: a Historiografia da Ciência. Por integrar essa área de pesquisa, a atividade historiográfica em Linguística se concentra em questões pertinentes à historiografia da produção científica.

Dentre essas questões, sobreleva-se a dos "pensamentos convergente e divergente", a partir dos quais se instaura uma dialética inerente ao fazer científico, por meio da qual a ciência se renova permanentemente. Na esfera dessa dialética, à qual se voltam as reflexões de Kuhn (1992), demonstra-se que o *pensamento convergente* corresponde a um período em que a produção científica se deixa caracterizar pela continuidade e que o *pensamento divergente* é correlato a um período de descontinuidade.

Desse *pensamento divergente*, imbuiu-se a Linguística brasileira, na primeira metade do século passado. Em 1920, quando Amadeu Amaral publica *O dialeto caipira*, inicia-se um período de descontinuidade no campo da Filologia, disciplina linguística para a qual *convergiam* as manifestações da metalinguagem brasileira. Amaral (1920) expõe as seguintes orientações para o registro dialetológico: a) recolher somente os termos pessoalmente ouvidos pelo documentador, num âmbito informal; b) indicar, sempre que for possível, se se trata de uma formulação pouco usada ou frequente, e se geralmente empregada ou apenas corrente em determinado grupo social; c) grafá-la sempre tal como for ouvida; d) se houver diferentes modos de pronunciar o mesmo vocábulo, reproduzi-los todos com a mesma fidelidade; e) sempre que se puder atribuir uma interpretação errônea à grafia adotada, elucidar os pontos duvidosos; f) ter especial cuidado em anotar os sons intrínsecos à fonética regional.

Pelas incursões dialetológicas do literato Amadeu Amaral, deixou-se impulsionar uma considerável produção lexicográfica destinada ao português do Brasil, a partir da qual a Dialetologia germina como *pensamento divergente* no âmbito nacional. Com o advento de *O dialeto caipira*, às manifestações linguísticas orais, passa-se a dirigir um interesse científico, em virtude do qual as pesquisas dialetológicas se inserem no âmbito da Linguística brasileira. Nesse contexto histórico-epistemológico, no qual ocorre o alvorecer da Dialetologia como ramificação da ciência linguística, os percursos dos filólogos Serafim da Silva Neto e Gladstone Chaves de Melo confluem para o propósito de investigar os falares brasileiros, como será exposto a seguir.

1.1 Serafim da Silva Neto e o legado lusitano

Nascido no Rio de Janeiro (então capital da República), a 6 de junho de 1917, Serafim da Silva Neto notabilizou-se pela precocidade científica: aos dezenove anos, produziu *Fontes do latim vulgar*, obra com que inscreve seu nome na Filologia nacional.

Silva Neto concentrou-se, efetivamente, em um projeto de expansão dos horizontes da Filologia no Brasil. Esse projeto bifurcou-se em duas direções: uma referia-se à ampliação da produção filológica em nosso país; a outra era concernente ao fortalecimento institucional da Filologia brasileira.

A primeira direção mencionada se associava a um empreendimento individual do autor, que se dedicou a uma consistente produção filológica. Em *Textos medievais e seus problemas*, Silva Neto demonstra-se determinado a cumprir um objetivo científico: preencher lacunas relativas à prática filológica dirigida ao português. Assinala o pesquisador:

> Êste livro procura expor, com simplicidade e sem pretensões descabidas, os mais importantes problemas relativos aos textos medievais portuguêses. Destina-se, dessa maneira, aos estudiosos da língua portuguêsa, especialmente aos alunos das nossas Faculdades de Filosofia.
>
> O autor sentiu-se animado a escrevê-lo e a publicá-lo pelo fato de não conhecer nada semelhante e pela evidente necessidade de um livro dêste tipo, que explicasse como se deve encarar e como se deve tratar um texto medieval.[3] (SILVA NETO, 1956, p. 11)

Serafim da Silva Neto define a Filologia como a "ciência da vida", porque nela se conjugariam procedimentos de análise referentes a praticamente todos os aspectos da vivência humana. Segundo o autor, tal relevância deveria assegurar à Filologia um alto grau de *institucionalização acadêmica*. Nessa convicção, arraiga-se a segunda direção assumida pelo projeto de Silva Neto: a expansão institucional da Filologia brasileira.

Para que se efetive essa expansão, primeiramente, ele reúne um grupo de exponenciais filólogos cariocas, em comunhão com os quais funda a Academia Brasileira de Filologia, em 1944. Posteriormente, dedica-se à criação de revistas de divulgação da produção filológica, desenvolvida no âmbito universitário. Tal criação possibilitaria o avigoramento acadêmico da Filologia, fortalecendo-a como ramo científico.

Com o objetivo de consumar esse avigoramento acadêmico, Silva Neto une-se a Antenor Nascentes, Ernesto Faria, Mattoso Câmara Jr. e Sílvio Elia, para fundarem o *Boletim de Filologia*, em 1946. Nove anos depois, numa iniciativa individual, cria a *Revista Brasileira de Filologia*. Ambos os periódicos se concentravam no propósito de coligir trabalhos filológicos, correspondentes à variedade temática atribuída à Filologia naquela época.

A variedade do trabalho filológico é uma das proposições fundamentais de Leite de Vasconcelos, metonímia da base portuguesa sobre a qual se edifica a obra filológica de Silva Neto. Essa relação metonímica se mostra no Prefácio de *História da língua portuguesa*, obra dedicada "à memória de José Leite de Vasconcelos":

> Escrito no Brasil, êste livro é elaborado, na maior parte, com os elementos que incessante e competentemente carrearam os filólogos portuguêses. Imperativo de justiça foi, portanto, dedicá-lo a Mestre José Leite de Vasconcelos.

3 Neste trabalho, as citações contêm, precisamente, a grafia original dos textos transcritos.

> Ao cerrar êste breve prefácio, deseja o A., com sincera admiração e amizade, prestar homenagem à grande pátria de Camões, berço da língua portuguêsa e fundamento da nacionalidade brasileira. (SILVA NETO, 1970, p. 11)

Nessas palavras prefaciais, evidencia-se que Serafim da Silva Neto mantém sua concepção do mundo consonante com a dos filólogos portugueses. Tal manutenção decorre, basicamente, de dois fatores. O primeiro deles é o *vínculo institucional*[4] que Silva Neto manteve com a academia portuguesa desde os anos 1950, década em que, atendendo-se a uma recomendação de Leite de Vasconcelos, admite-se o autor como Professor-Visitante na Universidade de Lisboa, onde o pesquisador se torna companheiro de trabalho e amigo próximo de ícones da nova geração de filólogos portugueses, tais como José Herculano de Carvalho e Lindley Cintra.

O segundo fator é a *formação acadêmica* de Silva Neto, firmemente calcada na Filologia Portuguesa. Para essa formação, contribuiu substancialmente Leite de Vasconcelos, cânone lusitano que, na primeira década do século passado, assumiu a função de propagador da Filologia investigativa, cujos adeptos se opunham à postura prescritiva de autores como Cândido de Figueiredo, qualificando-os como *caturras*, desvinculados do objetivo de descrever efetivamente a língua.

Segundo Vasconcelos (1929), a Filologia apresenta um cunho eminentemente abrangedor, originário da concepção de que os documentos escritos contêm toda a cultura de um povo e, por isso, devem ser examinados à luz de um pensamento *diversificado*, baseado nas contribuições fornecidas pelas outras ciências humanas ao estudo da língua.

Em consonância com a sua visão investigativa da língua, Vasconcelos imbui-se do interesse pelos fatos linguísticos contemporâneos, especificamente pelos fatos intrínsecos à realidade linguística do ambiente rural, mais propenso à conservação. Ao incluir o estudo dos falares rurais no âmbito da Filologia, o cânone português unifica procedimentos dialetológicos e pesquisa filológica. Indo na esteira da produção científica de Leite de Vasconcelos, Serafim da Silva Neto incorpora essa unificação à sua prática filológica.

1.2 Gladstone Chaves de Melo e o purismo lusitanista

Nascido em Campanha (MG), a 12 de junho de 1917, Gladstone Chaves de Melo transferiu-se para Belo Horizonte, onde iniciou o curso de Direito, concluído na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil[5], localizada no Rio de Janeiro.

Em 1941, atendendo-se a uma indicação de Augusto Magne, é integrado ao corpo docente da Faculdade Nacional, como assistente da cátedra de Língua Portuguesa, na qual atuava Sousa da

4 Neste estudo, entende-se *vínculo institucional* não apenas como o vínculo formal estabelecido durante o tempo em que o autor ministrou aulas na Universidade de Lisboa, mas como o liame criado a partir dessa experiência profissional, a qual contribuiu para se assemelhar ainda mais a postura científica de Silva Neto à dos filólogos portugueses e para se ampliar o intercâmbio de ideias entre o autor e pesquisadores lusitanos.

5 Atualmente, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Silveira. Nesse ano, consolida-se seu convívio com alguns dos cânones da Filologia brasileira e consuma-se sua vocação para a atividade acadêmica.

No período em que Chaves de Melo inicia sua produção científica, a metalinguagem brasileira encontra-se assinalada por uma cisão, a partir da qual duas manifestações puristas passam a determinar as configurações dos estudos sobre o português do Brasil: o *purismo nacionalista* e o *purismo lusitanista*.

Compreendendo-se o purismo como um "fenômeno de preservação de norma", conforme a definição de Leite (2006, p. 16), percebe-se que as duas manifestações supracitadas correspondem a diferentes buscas de preservação da norma. O *purismo nacionalista*[6] instaura-se quando, impulsionados pelo empreendimento dialetológico de Amadeu Amaral, os escritores modernistas atribuem-se a incumbência de registrar a "língua brasileira", a norma na qual se fundamentaria um modo propriamente brasileiro de falar. Determinados a divulgar esse propósito, realizam a Semana de Arte Moderna, em 1922.

É esse brado modernista que estimula uma geração de filólogos a proclamar a existência de uma "língua brasileira". Dentre esses filólogos, destaca-se Renato Mendonça:

> É desta maneira que a língua no Brasil, caracterizada por um conjunto de traços particulares, evoluindo na América independente da sua parenta européia, já vai se diferenciando na sua vasta continuidade geográfica.
>
> É assim que este cipó das nossas florestas, o *mata-pau*, alimentado primitivamente com a seiva da arvore, cresce forte e robusto na sua personalidade [...]. (MENDONÇA, 1936, p. 42)

A postura entusiástica dos defensores da "língua brasileira" gera uma reação dos filólogos pertencentes à vertente tradicionalista, constituída de pesquisadores cuja formação assenta na Filologia portuguesa. Estabelece-se, a partir dessa reação, o *purismo lusitanista*, cultivado pelos filólogos concentrados em preservar a norma linguística *lusobrasileira*, na qual se inscreveria a unidade linguística entre Brasil e Portugal.

Nessa contracorrente filológica, inclui-se Antenor Nascentes, que, anteriormente à publicação da referida obra de Mendonça, já declarara oposição à ideia de "língua brasileira":

> [...] a língua do Brasil, em que pese ao orgulho nacional, não passa de um dialeto ultramarino do português e a Europa assim o considera. [...] O próprio Leite de Vasconcelos reconheceu que a denominação de dialeto, dada ao português do Brasil, ia ferir os nossos melindres patrióticos. (NASCENTES, 1933, p. 241-242)

Em meio a essa incompatibilidade ideológica, germina a Dialetologia brasileira, configurada a partir da produção de filólogos determinados a comprovar ou negar a existência da "língua brasileira". Nesse contexto histórico-epistemológico, desponta cientificamente Gladstone Chaves de Melo, que se integra à corrente de filólogos *lusitanistas*. Em 1946, o pesquisador publica *A língua do Brasil*, obra destinada a dirimir a tese da "língua brasileira".

6 Denominação estabelecida por Leite (op. cit.).

1.3 Dois filólogos no pórtico da Dialetologia

Estimulado pelas incursões de Leite de Vasconcelos e de outros renomados filólogos lusitanos pela Dialetologia, Serafim da Silva Neto incorpora os *falares regionais* ao vasto conjunto de elementos a serem examinados pela Filologia. O pesquisador assevera que a atividade filológica deve concentrar-se tanto nas manifestações linguísticas presentes nos textos antigos, quanto nas atuais realizações linguísticas verificáveis nos diferentes falares.

No *Guia para estudos dialetológicos*, publicado em 1955, o autor arrolou tarefas que seriam urgentes para que a Dialetologia se consolidasse no Brasil: a) sondagens preliminares, criação de ambiente, difusão do método; b) coleta de vocabulários com todas as exigências da técnica; c) realização de monografias etnográfico-linguísticas sobre determinadas "esferas semânticas"; d) produção de monografias etnográfico-linguísticas sobre falares; e) elaboração de atlas regionais; f) inquérito nacional feito com questionário uniforme e distribuição geográfica dos materiais recolhidos, em mapas (*Atlas Nacional*).

Embora tenha priorizado o estabelecimento de um suporte metodológico para a execução de pesquisas dialetológicas, Silva Neto também se voltou para as histórias externa e interna do português brasileiro, descrevendo-as na sua *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Tal obra se enquadra no *gênero monográfico*, ao qual se refere Câmara Jr. (1978), quando expõe as duas modalidades de pesquisa dialetológica: o trabalho regido pela Geografia Linguística, por intermédio do qual se elaboram os atlas linguísticos; e o estudo dos falares por meio de monografias dedicadas a uma determinada região.

No gênero monográfico, também se enquadra *A língua do Brasil*. Nessa produção dialetológico-dissertativa, Gladstone Chaves de Melo estabelece uma oposição à *escola da língua brasileira*, denominação atribuída por ele à corrente de filólogos que defendiam a existência de uma língua propriamente brasileira. Após realizar um substancial levantamento de termos pertencentes à fala popular, o autor direciona sua pesquisa sobre os traços próprios do português brasileiro para a tese da diferenciação estilística.

Seguindo a trilha epistemológica de Sílvio Elia[7], Melo propõe que a língua portuguesa é um sistema único, que se adapta aos diferentes universos socioculturais correspondentes a Portugal e Brasil. Dessa adaptação, provêm *estilos diversos*, ou seja, diferentes escolhas lexicais, condizentes com os distintos "modos nacionais de ser" dos países mencionados.

Estabelecida num momento peculiar da metalinguagem brasileira – o da descrição do português do Brasil sob a égide da Filologia – a produção dialetológica de Melo e de Silva Neto contém indícios de uma amalgamação científica. Em virtude dessa mescla epistemológica, instauram-se traços idealistas nas reflexões dialetológicas dos dois autores, como se demonstrará no tópico seguinte.

7 Para este trabalho, consultou-se Elia (1961).

2. A consubstanciação de duas vozes idealistas no construto dialetológico

As raízes da noção de *idealismo* se encontram nas proposições de Kant (2000), para quem a interpretação do mundo exterior se fundamenta numa ação puramente subjetiva, a partir da qual avaliamos a qualidade das coisas externas tendo como base sentimentos intrínsecos à nossa individualidade.

Ao refletir sobre a interpretação do mundo exterior, Friedrich Hegel chega a um conceito-chave para se compreender o idealismo: o belo natural. Afirma Hegel (1999, p. 151): "A forma do belo natural, enquanto abstrata, é, por um lado, uma forma determinada e, portanto, delimitada, e implica, por outro lado, uma unidade graças à qual ela se referencia a si mesma".

O belo natural – ou, simplesmente, Belo[8] – é o foco das tendências idealistas do Homem; é a forma abstrata na qual o indivíduo concentra toda a sua capacidade de estabelecer verdades subjetivas e regulá-las segundo conceitos individuais de exatidão e de harmonia. Embora as reflexões hegelianas tenham sido dirigidas predominantemente à obra artística, o Belo não se restringe à arte. Tal noção pode materializar-se em qualquer integrante do universo orgânico-social, inclusive na língua.

Ao se conferir a uma determinada manifestação linguística a qualificação de materialização do Belo, assume-se uma postura idealista. Daí provém uma atitude linguística, por meio da qual o falante mostra *preferência* por uma certa variante linguística. Tal atitude é o idealismo, que impulsiona as considerações de Serafim da Silva Neto e de Gladstone Chaves de Melo sobre os laços linguístico-culturais entre Brasil e Portugal. O objetivo de preservar tais vínculos se encontra enraizado no *clima de opinião* da época.

A noção de "clima de opinião", formulada por Koerner (op. cit.), remete-nos à *opinião* descrita pelos filósofos gregos, que a denominaram de *dóxa*. Ao investigá-la, Marilena Chauí elabora uma proveitosa conceituação:

> [...] a *dóxa* (opinião) [...] a confiança ou fé que depositamos na sensação e na percepção ou a opinião que formamos a partir das sensações e do que ouvimos dizer. [...] É a opinião acreditada sem verificação; conhecimento que não foi demonstrado nem provado, mas passivamente aceito por nós pelo testemunho de nossos sentidos, por nossos hábitos e também pelos costumes nos quais fomos educados. (CHAUÍ, 2003, p. 252)

A *opinião* corresponderia a uma aquisição arraigada na experiência coletiva. A substância experiencial da qual se compõe a *opinião* permite defini-la como uma ideia geral, uma concepção comum, referente a uma compreensão imediata do mundo.

O *clima de opinião* consiste, portanto, num conjunto de crenças e de valores, a partir do qual se institui uma *sedimentação ideológica*, em cujo âmago se produz a *epistéme*, o conhecimento sistematizado. Marilena Chauí define:

> [...] *epistéme* (ciência, isto é, saber verdadeiro), palavra da mesma família do verbo *epístamai* que significa saber, pensar, conhecer, no sentido de algo adquirido e possuído

8 Neste estudo, mantém-se a grafia com inicial maiúscula, a fim de se realçar o cunho filosófico do termo.

> (ter um saber, ter um conhecimento). [...] A *epistéme* é o conhecimento adquirido por meio dos atos de intuição intelectual ou das várias *nóesis*. (CHAUÍ, op. cit., p. 253)

Na primeira metade do século passado, a sedimentação ideológica, em cujo âmbito se produzia a metalinguagem brasileira, assentava numa concepção fundamental: a unidade linguístico-cultural entre Brasil e Portugal. Nessa unidade, concentrava-se o *clima de opinião* vigente, àquela altura, no meio científico-educacional brasileiro.

Nesse contexto, preservar os laços linguísticos entre Brasil e Portugal se torna o propósito canônico na Filologia brasileira. Tendo em vista a manutenção desses laços, Clóvis Monteiro opõe-se à denominação *língua brasileira*, apontando a "língua clássica" como uma das maiores obtenções da civilização brasileira:

> A unidade da língua é, sem dúvida, fator de unidade nacional. Cultivarmos a língua, pois, mantendo-lhe a disciplina e a pureza, é servirmos a Nacionalidade como lídimos patriotas. Cessem as paixões com que se discute o nome da língua nacional. Ela é e deve continuar a ser a língua das boas tradições clássicas, o que representa, sem dúvida, uma das maiores conquistas da nossa civilização. (MONTEIRO, 1959, p. 91)

João Leda aprofunda essa concepção de *civilização* e nela baseia sua contraposição à ideia de *língua brasileira*, associando tal noção a uma *degradação da raça brasileira*:

> [...] é possivel que a chimera da lingua brasileira continue a entreter o estro dos fantasistas. [...]
>
> Forte pela unidade o grupo social a que pertencemos e regido ainda, no dominio intellectual, por essa força incontrastavel que é a literatura, não haverá meio de eminenciar a linguística sertaneja no ápice da nossa cultura, para escarneo da raça e sua relegação ao infimo posto do continente. O interesse collectivo, tanto quanto o pundonor nacional, hão de revocar-nos ao bom senso [...]. (LEDA, 1939, p. 149)

Nesse *clima de opinião*, os laços linguístico-culturais entre Brasil e Portugal se tornam objeto de idealização, como se mostra nas reflexões dialetológicas de Serafim da Silva Neto.

Além de assimilar a perspectiva metodológica na qual se baseia *O dialeto caipira*, Silva Neto adere à visão etnográfica de Amadeu Amaral, a partir da qual se evidenciam os liames entre *cultura* e *língua*. No *Guia para estudos dialetológicos*, faz-se nítido o olhar etnográfico do pesquisador:

> A Etnografia estuda a cultura de um povo [...] empregamos a palavra **cultura** no sentido que ela tem nas Ciências do Homem, onde, como se sabe, designa o conjunto de idéias, conhecimentos, técnicas e artefatos, padrões de comportamento e de atitudes que caracterizam um grupo humano. (SILVA NETO, 1955, p. 15)

Esse olhar etnográfico proporciona ao filólogo a percepção de que a língua está inclusa na cultura. Essa percepção se inscreve em *A língua portuguesa no Brasil: problemas*, ensaio etnolinguístico no qual Silva Neto, ao buscar as raízes históricas do português brasileiro, perscruta as origens culturais do Brasil. Nessa obra, o autor sublima a cultura portuguesa, atribuindo-lhe um caráter *ideal*:

> O domínio lingüístico português é o reflexo de uma outra unidade superorgânica e até supranacional, de uma substância amalgamada pela História, a que é costume chamar Cultura Portuguesa. [...] [Essa cultura] criou uma unidade para além dos espaços, para

> além do tempo e até mesmo para além das soberanias, pois o Brasil e o Império são irmãos gêmeos. (SILVA NETO, 1960, p. 55)

Na visão etnográfica de Silva Neto, imbuída de traços idealistas, a superioridade cultural portuguesa teria acarretado a supremacia do português na constituição da língua do Brasil. Tal supremacia teria sido viabilizada pelo poder unificador da escrita, cujo domínio teria facilitado a preponderância linguística do colonizador letrado sobre os colonizados ágrafos. O pesquisador descreve a escrita como um meio de preponderância cultural, na sua *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*:

> [...] como superior produto de intercomunicação, refinado pelos esforços de gerações sucessivas, existe a *língua escrita*, poderoso reflexo de cultura e mantenedor da unidade. [...] Podemos exaltá-la, como superior meio de expressão que é, podemos aperfeiçoá-la cada vez mais, tornando-a dútil e maleável. (SILVA NETO, 1963, p. 16)

Numa perspectiva idealista, o autor aprofunda seu olhar sobre a língua escrita e chega à modalidade *literária*. Além de exercer uma função *unificadora*, intrínseca à escrita, a língua literária teria a incumbência de materializar o Belo, conforme a asserção do filólogo:

> Em suma: a língua literária é um ideal sempre perseguido e jamais integralmente conquistado. [...] Ela é, sobretudo, patrimônio cultural dos dois povos, Portugal e Brasil. Quanto mais cultos e instruídos são os indivíduos mais se aproximam dela: é um meio de expressão superior, para cuja beleza, flexibilidade e encanto concorrem as pessoas mais notáveis, os literatos mais castigados de ambos os países. (SILVA NETO, 1963, p. 23)

Ao idealizar a língua literária, Silva Neto utiliza critérios estéticos para analisar manifestações linguísticas. A objetividade científica cede lugar à subjetividade da avaliação estética, que se fundamenta na percepção. A percepção humana caracteriza-se pela multiplicidade, pela variedade das maneiras pelas quais apreende um objeto que integra a realidade sensível. Friedrich Hegel expõe:

> O princípio do objeto – o universal – é em sua simplicidade um *mediatizado*; assim tem de exprimir isso nele, como sua natureza: por conseguinte se mostra como a *coisa de muitas propriedades*. Pertence à percepção a riqueza do saber sensível, e não à certeza imediata, na qual só estava presente como algo em-jogo-ao-lado. (HEGEL, 2003, p. 96)

A percepção relaciona-se, portanto, com as múltiplas possibilidades de se apreender algo, a partir das quais se configuram os diferentes *padrões estéticos*. A instituição desses padrões se baseia no subjetivismo humano, ao qual se vinculam as considerações de Gladstone Chaves de Melo sobre a língua literária.

Assim como Serafim da Silva Neto, o autor de *A língua do Brasil* sobrepõe esteticamente a língua literária às outras manifestações linguísticas, transmutando-a de material de estudo a objeto de apreciação estética:

> [...] a língua literária é, em última análise, a quintessência das variações regionais e grupais da língua, uma como superestrutura. Representa a norma, o eixo, o centro de atração, e mantém constantes relações bilaterais com os dialetos e gírias. É a forma lingüística *ideal*. (MELO, 1946, p. 141)

Nas reflexões dialetológicas de Melo, subsiste um *ideal* linguístico, arraigado no *psicoidealismo* vossleriano, no qual se recorre a elementos da Psicologia para se instaurar uma idealização do texto literário.

Vossler (1943) identifica a utilização das formas linguísticas a uma atitude individual do falante e, desse modo, estabelece um laço indissolúvel entre o estudo da língua e a perscrutação da *psiqué* do indivíduo. No psicologismo do linguista alemão, institui-se um *ideal* de usuário da língua, em cujas formulações se deveria concentrar a investigação linguística: o literato. Ao idealizar o usuário, Karl Vossler termina por idealizar o *uso*, descrevendo o texto literário como o espaço das criações linguísticas do indivíduo.

Às proposições vosslerianas, vincula-se a elaboração metalinguística de Melo, em cuja produção dialetológica coexistem dois objetivos: realizar uma síntese das características dialetais brasileiras; demonstrar o caráter *retificador* da língua literária, ao qual estariam submetidas as outras variantes linguísticas. Para Chaves de Melo, a língua literária possui uma função exemplar, preconizada em *A língua do Brasil*:

> [...] a língua literária (*latu sensu*) há-de ser diversa das linguagens populares, é *língua adquirida* e, como tal, deve ser *estudada*, dominada a pouco e pouco, com esfôrço. Não é, nem pode ser espontânea. É ela instrumento da cultura, da civilização de um povo. Portanto, se nos quisermos manter à altura de gente civilizada, havemos de ter uma língua literária, *culta*, cujo aprendizado exija aplicação, método. (MELO, op. cit., p. 139)

A exemplaridade conferida à língua literária por Melo e Silva Neto explicita um fato: no período em que esses dois autores se dedicam à pesquisa dialetológica, embora a Dialetologia germine como *pensamento divergente*, não se identifica uma ruptura com a ótica filológica. Nesse período, a Filologia permanece como *paradigma*, denominação atribuída por Kuhn (1998) à modalidade na qual se baseia cada estágio do processo de evolução científica.

Ao efetivarem suas investigações dialetológicas a partir da perspectiva do exame filológico de textos literários, Silva Neto e Chaves de Melo mantêm-se numa *área de penumbra*, na qual o cientista trabalha com algo novo dentro dos princípios do paradigma vigente. Desse trabalho, provêm realizações cujo *status* é ambíguo, visto que, se por um lado, concentram-se num objeto de estudo capaz de originar um novo programa de investigação, por outro, revelam uma fidelidade às concepções e aos procedimentos científicos vigorantes. Sobre essa *dubiedade científica*, disserta Thomas Kuhn:

> [...] um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Essas são os paradigmas da comunidade [...]. Não há dúvida de que além disso o historiador descobrirá uma área de penumbra ocupada por realizações cujo *status* ainda está em dúvida, mas habitualmente o núcleo dos problemas resolvidos e das técnicas será claro. (KUHN, 1998, p. 67-68)

Pode-se qualificar como *preparadigmático* o período em que ocorre a produção dialetológica de Serafim da Silva Neto e de Gladstone Chaves de Melo. Essa qualificação se justifica ao se perceber que, embora os dois pesquisadores não tenham contribuído para uma retórica de ruptura com o

paradigma da Filologia, as proposições metodológicas de Silva Neto e o labor descritivo de Melo foram essenciais para a fundação de um paradigma posterior.

Considerações finais

Na produção dialetológica de Serafim da Silva Neto e de Gladstone Chaves de Melo, revela-se uma disciplina em seu estado germinativo, ainda desprovida de muitos de seus traços identificadores, por estar sujeita à hegemonia de um paradigma vigente. No período em que os dois filólogos dirigem um olhar investigativo aos falares regionais, a Dialetologia constitui um campo de estudo, mas ainda não se firma como programa de investigação, porque não apresenta princípios solidamente estabelecidos e discurso autônomo.

Por não apresentar essa autonomia científica, o trabalho dialetológico de Silva Neto e de Melo se ajusta ao paradigma da Filologia, ajustamento que gera a adoção do texto literário como parâmetro. Em virtude dessa adoção, as reflexões dialetológicas dos dois autores se imbuem de traços idealistas, cuja existência descaracteriza a própria pesquisa dialetológica, principalmente em seu aspecto *antivalorativo*, que se configura a partir da supressão de *juízos de valor* acerca das variantes linguísticas.

Ao se verificarem traços idealistas na produção dialetológica dos pesquisadores em questão, manifesta-se a diferença entre a execução de um arcabouço teórico-metodológico e a assumpção de uma postura científica. Embora tenham empregado teorias e metodologias inerentes à Dialetologia, Serafim da Silva Neto e Gladstone Chaves de Melo mantiveram *visão científica* de filólogos, destinando um tratamento sublimatório ao texto literário.

Referências Bibliográficas

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: Casa Editora “O Livro”, 1920.

CÂMARA JR., J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1978.

CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia*: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ELIA, S. *O problema da língua brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

HEGEL, G. W. F. *Estética*: a ideia e o ideal. Tradução de Orlando Vitorino. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Meneses, com a colaboração de Karl-Heinz Efken e José Nogueira Machado. Volume único. Petrópolis (RJ) / Bragança Paulista (SP): Vozes / Universidade São Francisco, 2003.

KANT, E. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Tradução de Vinicius de Figueiredo. 2 ed. Campinas (SP): Papirus, 2000.

KOERNER, K. Methods and models in linguistic historiography. In: *Practicing linguistic historiography*: selected essays. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1989.

KUHN, T. S. The essential tension: tradition and innovation in scientific research? In: *The essential tension*: selected studies in scientific tradition and change. Chicago/London: University of Chicago Press, 1992.

_____. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e de Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LEDA, J. *A chimera da língua brasileira*. Manaus: Imprensa Pública, 1939.

LEITE, M. Q. *Metalinguagem e discurso*: a configuração do purismo brasileiro. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

MELO, G. C. de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Agir, 1946.

MENDONÇA, R. *O português do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

MONTEIRO, C. *Fundamentos clássicos do português do Brasil*. Coleção "Silva Ramos". Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Colégio Pedro II, 1959.

NASCENTES, A. *O idioma nacional (Volume IV)*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Machado / Livraria Alves, 1933.

SILVA NETO, S. da. *Guia para estudos dialetológicos*. Florianópolis: Faculdade Catarinense de Filosofia, 1955.

_____. *Textos medievais portugueses e seus problemas*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1956.

_____. A língua portuguesa no Brasil: problemas. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.

_____. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.

_____. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1970.

SWIGGERS, P. Reflections on (models for) linguistic historiography. In: HÜLLEN & WERNER (Ed.). *Understanding the historiography of linguistics*: problems and projects. Münster: Nodus Publikationen, 1990.

VASCONCELOS, J. L. de. *Opúsculos IV* (Filologia – Parte II). Coimbra: Universidade de Coimbra, 1929.

VOSSLER, K. Filosofía del lenguaje. Traducción y notas de Amado Alonso y Raimundo Lida. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.

Lendo o (texto) religioso: questões acerca da leitura e da interpretação no discurso religioso

Wellton da Silva de Fatima[1]

Introdução

Inscritos no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso da escola francesa, que tem em Michel Pêcheux seu fundador, tematizamos, para este trabalho, a questão da leitura, da interpretação e do trabalho simbólico nos domínios do discurso religioso e das tensões que o constituem.

Colocando em questão a relação da Igreja cristã com a *Palavra*, indagamo-nos acerca dos gestos de leitura, em suas diferenças, que se constituem em relação ao texto. Dessa maneira, pretendemos compreender os processos de significação produzidos no interior do discurso religioso neopentecostal, mais especificamente aquele materializado nos dizeres institucionalizados através da *Igreja Universal do Reino de Deus* (*IURD)*.

Compreendemos, de acordo com Orlandi (1998), que o texto não se caracteriza como uma unidade fechada, afinal ele tem uma relação com outros textos, sendo estes existentes, possíveis ou imaginários, tendo também relação com suas condições de produção e, finalmente, com o que a autora caracteriza como interdiscurso, a memória do dizer, a exterioridade. Em virtude disso, no que se refere ao aspecto religioso e ao funcionamento do discurso na religião, partimos do pressuposto de que é necessário nuançar a relação entre os sujeitos, em suas posições na formação social, envolvidos na discursividade, principalmente no que tange ao interdiscurso funcionando como memória, como dizeres possíveis.

Outro aspecto por nós trabalhado se inscreve, ainda, dentro do que teoriza Orlandi (2007). Através de suas reflexões sobre o silêncio, a autora reformula a definição que se tinha, teorizada a partir do funcionamento do discurso religioso. Ela afirmou, a partir dessas novas reflexões, que "o que se pode dizer é que o que funciona na religião é a *onipotência do silêncio divino*." (Orlandi, 2007, p.28). Essas considerações são importantes, pois nos situam em um lugar diferente do que se tem produzido em relação a leitura dos textos em diversas disciplinas de interpretação, e nos desloca em direção ao terreno trabalhado pela Análise de Discurso.

Dessa forma, perpassando algumas noções teóricas e alguns aspectos de caráter analítico-discursivo, é que nos pusemos à indagação sobre a inscrição do sujeito nesse *modus operandis* do que consiste em ler o texto religioso hoje, e também sobre o funcionamento específico de determinadas materialidades linguísticas em seus efeitos de sentido.

1 Mestrando em Estudos da Linguagem – UFF/LAS/CAPES

Questões iniciais – A Análise de Discurso

O que consiste "ler" para a Análise de Discurso? Essa é uma questão que tem sido respondida de diversas formas nos trabalhos recentes que se ancoram na teoria inaugurada por Michel Pêcheux (2014 [1969]). Nós, no entanto, bordeando a referida questão, colocamo-nos à indagação sobre a forma como esse processo se instaura nas práticas discursivas e como esse mesmo processo é percebido através da teoria, sem a pretensão de oferecer uma resposta, mas suscitando provocações possíveis.

A proposta do simpósio em que esse trabalho foi, em primeira mão, apresentado, tinha como mote pensar a questão da inovação enquanto um fecho de sentidos de uma discursividade inscrita em um determinado contexto socioeconômico e pautado principalmente pela produtividade, em uma perspectiva de mercado.

Para nós, de certa forma, e ao analisar mais especificamente o discurso religioso produzido pelas igrejas neopentecostais, fica colocada uma questão sobre o funcionamento da lógica do mercado posta pela intervenção da teologia da prosperidade.

Estamos atentos a esse funcionamento sobretudo através das materialidades que são produzidas no interior do discurso religioso e nas tensões que o constituem. Isso, ancorados nos pressupostos da Análise de Discurso e na forma como são trabalhadas as noções de língua, história e sujeito, articuladas através de três grandes terrenos do conhecimento. De acordo com Mariani (1996)

> […] o fundador da AD, Michel Pêcheux, propôs articular três regiões do saber: o materialismo histórico, enquanto teoria das formações sociais e suas transformações; a linguística, enquanto teoria dos processos não subjetivos de enunciação e a teoria do discurso, como teoria histórica dos processos semânticos. Essas três regiões, ainda de acordo com Pêcheux, são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. (MARIANI, 1996, p.22-23)

Diante disso, e mobilizando a noção de língua como objeto simbólico passível de ser revestida de significação, colocamo-nos a observar como se dão os processos de leitura, sobretudo a partir da forma como a teoria fundada por Pêcheux concebe o estatuto de interpretação.

A interpretação nos domínios da AD e do discurso religioso

A interpretação, tal como é trabalhada na Análise de Discurso, se dá devido à incompletude da linguagem, isso se ocorre também no âmbito do discurso religioso, que aqui nos interessa. Dito de outro modo, é pelo discurso que se torna possível a inscrição da presença do outro – por exemplo, os fiéis das igrejas – no discurso, nesse exemplo, de um bispo como um trabalho de interpretação que busca, sem sucesso, significar o silêncio que funda o sentido. "O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é 'materializada' pela história" (ORLANDI, 1998, p.18)

Pêcheux, ao definir discurso como efeitos de sentidos entre os interlocutores (2014 [1969]), nos conduz a observar o nosso objeto refletindo sobre a forma como os sentidos são formulados através do que se diz no âmbito do religioso e, mais especificamente, em se tratando do nosso objeto, nos dizeres formulados pelo bispo Adson, conforme veremos adiante.

Interpretação, ainda de acordo com Pêcheux (2014[1969]), se dá como "gesto", e, dessa forma, como ato no nível simbólico. Ao interpretar o sujeito, em sua posição, se inscreve no processo discursivo através da produção desse gesto.

Elencamos a interpretação diante dos objetos simbólicos como ponto de entrada para refletir sobre a leitura do texto religioso, pois, de acordo com o que pressupõe a AD, o gesto de interpretar convoca para a discursividade não somente o texto em si, mas os efeitos de sentido que se inscrevem no texto constituindo os processos discursivos nos quais, por sua vez, estão inscritos também a história e o próprio sujeito, em sua posição. "[...] ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção" (ORLANDI, 1998, p.22). Dessa forma, ao colocar o que diz em jogo, os dizeres colocam também aquele que enuncia, em sua respectiva posição, em jogo. A direção pela qual se vão os sentidos, também se vão os sujeitos.

Interpretar é significar. O sujeito ao ser convocado a interpretar diante dos objetos simbólicos, também atribui significação a determinado objeto. Não de forma determinante, mas atuando na direção dos sentidos.

> Do ponto de vista da significação, não há uma relação direto do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações (ORLANDI, 1998, p.12)

É por essa forma de investigação que nos ancoramos nessa perspectiva discursiva de relação com os dizeres. Consoantes à Orlandi (1998), afirmamos que advém "daí a necessidade da noção de discurso para pensar as relações mediadas. Mais ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação." (ORLANDI, 1998, p.12)

Retomando a questão dos processos de significação pelos quais são circunscritos os objetos simbólicos, compreendemos que

> Nas diferentes direções significativas que um texto pode tomar há, no entanto, um regime de necessidade que ele obedece. Não é verdade que o texto possa se desenvolver em qualquer direção: há uma necessidade que rege um texto e que vem da relação com a exterioridade. (ORLANDI, 1998, p.15)

Trata-se aqui, no interior de nosso trabalho e também no que vem sendo discutido na Análise de Discurso, de um esforço teórico para compreender o texto religioso não apenas em sua significação (aqui entendida como seu conteúdo), buscando aquilo que ele poderia querer dizer, mas em sua ordem significante, pautado em seu funcionamento.

Entendemos a necessidade, também, de compreender os processos de autoria que se colocam nessa relação de leitura/interpretação dos textos religiosos. No caso que estamos discutindo, e em muitos outros, o que ocorre é: há uma instituição "assinando" (e com isso se inscrevendo no processo de formulação dos sentidos) os dizeres que são postos em circulação. Orlandi (1998) discute a função em que se insere o autor do texto (no nosso caso o texto religioso) e o modo como o seu fazer se instaura no processo de significação, atuando nos estatutos de leitura e interpretação. "O autor é aqui uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação" (p.15).

Desse modo, a produção de sentidos vai sendo regida de acordo com os sentidos possíveis de insurgência em dada materialidade significante. Em nosso objeto, como veremos mais adiante, ao colocar-se como autor do texto, apropriando-se da narrativa religiosa e na autoridade que lhe é conferida, o bispo, amparado pela instituição religiosa em que se insere, nesse efeito de unidade necessário para a autoria, constitui uma rede de sentidos pelos quais o fiel/ouvinte se inscreve na discursividade, todavia é verdade que esses sentidos estão sempre às voltas com a possibilidade dos deslizamentos, do sentido outro.

É dessa forma que estão trabalhando com a noção de interpretação como política, isto é, conquanto ela sempre vai se dando de algum lugar da história e da sociedade e sempre em uma determinada direção.

O religioso no discurso

Este tópico tem como objetivo levantar algumas reflexões sobre como os trabalhos em Análise de Discurso de linha francesa tem contribuído para a leitura do texto religioso. Para isso, conforme sugere nosso título, jogamos com a materialidade linguística no intuito de colocar algumas questões. As principais delas, e observando a forma como a Análise de Discurso trabalha a língua, o sujeito e a história, consiste em indagar se o ato de ler o texto religioso é também uma forma de ler o sujeito inscrito na lógica religiosa e, também, se o ato de ler o aspecto religioso como produto da história oferece, de igual maneira, elementos para a compreensão dos sujeitos em suas posições.

Antes, no entanto, de tentar responder a essas questões, em nossa análise propriamente dita, e fazer as pretendidas reflexões, procedemos a observar trabalhos anteriormente realizados dentro dessa perspectiva teórica que, por sua vez, se colocaram a investigar o funcionamento do discurso religioso de filiações diversas nas não menos diversas materialidades significantes.

Em "Palavra, Fé, Poder" livro organizado por Orlandi (1987), sete autores discutem, em materialidades diversas, o modo de operar e o funcionamento do discurso religioso em suas formas. Em capítulo intitulado *Os falsos da forma*, Eni Orlandi se coloca a analisar o imbricamento entre religião, ciência e política que se dá no fazer dos missionários do SIL (Summer Institute of Linguistica) – Instituto de linguística de versão (em tradução livre) entre as populações indígenas.

Com o intuito de perceber o funcionamento ideológico e observando a prática de linguagem do SIL, não descartando da análise método deles como linguistas, a autora confessa a sua não simpatia à companhia missionária que tem como prática certas intervenções missionárias na América Latina. Intervenções que se apresentam pela linguística, perpassam a religiosidade, mas não deixam de ter um caráter fortemente econômico em seu modo de operar.

Sobre a critica feita ao instituto, citamos a autora: "O SIL é uma instituição político-ideológica encoberta: é uma entidade com finalidades evangelizadoras que apresenta como sociedade civil, de caráter assistencial e filantrópico; é um instrumento que oferece apoio à expansão do capitalismo em áreas ricas de recursos naturais, as quais abre ao mercado e integra os índios no mercado como trabalhadores domesticados [...]" (ORLANDI, 1987b, p.13)

No seu fazer religioso, o SIL apresenta os EUA como povo eleito por Deus. Em um dos trechos analisados pela autora, o SIL se pronuncia "Nós só levamos a palavra de Deus. Se eles (índios) se desestruturam, é obra de Deus. Nós não transformamos nada. Só deus tem essa capacidade" (ORLANDI, 1987b, p.13).

Explicando como se dá o processo de remissão à formação discursiva a autora afirma, a partir da análise, que é possível

> confrontar expressões que ocultam sua origem e funcionamento [do SIL] jogando com 'dicionários' diferentes, uma vez que o SIL usa um pelo outro:
>
> Onde falam de 'melhoramento moral', leia-se doutrinação;
>
> Onde falam de 'educação', leia-se desculturação;
>
> Onde falam de 'formação do indivíduo', leia-se capitalismo etc. (ORLANDI, 1987b, p.18)

Em outro trabalho intitulado *De Deus ao seu povo...* no interior deste mesmo livro, Dias analisa uma carta pastoral da arquidiocese de Vitória/ES (1984), pela qual ele se coloca a investigar a discursividade no interior da Igreja Católica.

A partir dos atos de linguagem que se constituem ao longo da carta, Dias vai demonstrando como é possível que o silêncio divino seja significado e se traduza em sentidos precisos e objetivos através dos dizeres de seus representantes: os bispos e padres. Em um trecho da carta se afirma que "[…] Deus, mesmo podendo, não faz as coisas sozinho: pede e valoriza a colaboração dos seus filhos. Ele exige nosso esforço e nossa corresponsabilidade." (DIAS, 1987, p. 45) Em seguida, já enunciando como representantes da igreja a partir de suas posições enquanto sujeitos, portanto, no plano temporal e não no espiritual a carta diz "Através desta carta, convocamos, mais uma vez toda a Arquidiocese de Vitória a participar desta iniciativa […]" (DIAS, 1987, p. 46)

O autor chama de discurso convocatório esse fazer discursivo característico da carta pastoral em que se significa o silêncio divino, através dos dizeres dos bispos e padres, em ordem a ser seguida, ou seja, em convocação.

Em outro trabalho que gostaríamos de destacar, Grigolleto (2003) se coloca a analisar o funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da renovação carismática católica. A autora revisita o que descreve Orlandi (1987) em "A linguagem e seu funcionamento" acerca do discurso religioso. Cito a autora afirmando que "Entre a voz de Deus, que pertence ao plano divino, e a voz do homem, que pertence ao plano temporal, há um espaço que é preenchido pelo silêncio e pelas relações imaginárias e simbólicas. E é nesse espaço que também se constroem os sentidos no discurso religioso" (GRIGOLETTO, 2003, p.38-39).

A autora se coloca a analisar o fenômeno Padre Marcelo Rossi, em seu carisma e seu potencial de reconduzir à Igreja católica muitos fieis em uma época de disputa de poder político diante de outras vertentes religiosas. Grigoletto traz dizeres de Frei Betto publicado no jornal *Folha de São Paulo*. Frei Betto, como quem se dirige ao Padre Marcelo Rossi, diz que "Você tem sido ibopizado. Entrou no ar, sobe a audiência, Sua imagem vende CDs e terços, camisetas e quinquilharias." (*Apud* Grigolleto, 2003, p.152).

A contribuição para a leitura dos textos religiosos na perspectiva da Análise de Discurso é, portanto, de possibilitar outras leituras através de uma nova proposta que pretende desautomatizar as formas de interpretação.

Tendo comentado alguns desses estudos, situando a forma como o discurso religioso é trabalho, passamos às breves discussões que trazemos acerca de nosso objeto.

Lendo o (texto) religioso da IURD

Nosso trabalho é desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na UFF, com o apoio de pesquisadores do (LAS) Laboratório Arquivos do Sujeito. Nele temos nos colocado a refletir sobre o modo de operar na mídia religiosa, mais especificamente aquela inscrita nos domínios da *Igreja Universal do Reino de Deus*. Uma igreja de vertente neopentecostal e, por isso, como dissemos anteriormente, com uma forte aproximação com a teologia da prosperidade.

Trazemos, então, um breve recorte de nosso *corpus* para exemplificar a forma como temos trabalhado. O *corpus* consiste na transcrição de uma fala do bispo Adson, da IURD, no interior do congresso empresarial, um evento voltado para o estímulo da fé entre os fieis com maior poder aquisitivo e que possuem atividades empresariais e empreendedoras.

O Congresso Empresarial não é um evento isolado. Outros espaços com o mesmo caráter acontecem periodicamente pelos templos da IURD. No Templo de Salomão, por exemplo, sede da Igreja que fica na cidade de São Paulo/SP, acontece, todas as segundas-feiras, a "Reunião da Prosperidade" que, segundo o site da IURD, tem reunido mais de 10 mil pessoas em busca de solução para os problemas financeiros. Dentre algumas soluções, destacamos o que a IURD chama de "fé inteligente": uma série de ações envolvendo o religioso somado a estratégias financeiras que, segundo

a doutrina iurdiana, é capaz de solucionar problemas como contas a pagar, dívidas sem fim e até mesmo prejuízos no casamento que se deram em decorrência de problemas financeiros.

Considerando, ao investigar os processos de subjetivação no trabalho simbólico de interpretação, a releitura feita por Pêcheux (1975) do trabalho desenvolvido por Althusser (1998 [1974]), retomamos a questão da interpelação dos sujeitos para considerá-la em sua relação específica com o objeto que visamos analisar. Estamos, sobretudo, atentos à divisão dos sentidos, ao refletir sobre a interpretação.

> O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? (ORLANDI, 2013, p.45)

A interpretação, portanto, é uma consequência do ato de se colocar diante de um objeto simbólico e, ao interpretar, fazemos conforme condições específicas advindas da forma como somos interpelados em sujeitos.

É a partir dessa base teórica que buscamos, nesse trabalho, observar como produzem sentidos os dizeres do Bispo Adson, levando em conta também a inserção do seu corpo e da sua voz como objeto simbólico passível de ser interpretado. A leitura feita pelos sujeitos/fiéis em suas posições é, portanto, um trabalho de interpretação que é produto do político na linguagem.

Cito, então, as sequências discursivas transcritas da fala do bispo.

> **SD1:** "Preste atenção. Quando Hagar foi pro deserto, Abraão deu pra ela o pão e um pouquinho de água na botija. Ela foi pro deserto, mas havia uma promessa pra ela e pro filho dela, uma promessa pra Ismael. Quando ela viu a água acabar, o pão acabar, que ela viu que Ismael tava gemendo. [Vem cá, Manuel]. Olha aqui, ela viu o filho gemendo. Sabe o que que ela fez? Largou o filho aqui e se afastou, porque o filho tava morrendo." (Universal, 2014)

> **SD2:** "Psiu. E tem gente que quando vê a empresa falindo, ela se afasta. Quando ela vê a empresa quebrando ela larga na mão dos outros. Quando ela vê a situação morrendo, ela quer distância. E é nessa hora que você tem que tomar frente, é nessa hora que você tem que dar cara a bater, é nessa hora que você tem que chegar e falar: não vai quebrar, não vai falir, porque Deus é comigo e tem uma promessa na minha vida. Amém?" (Universal, 2014)

Na primeira sequência discursiva, o bispo, ao enunciar a história de Hagar, muito conhecida no meio religioso evangélico, presentifica a memória de uma narrativa que, embora já se saiba o desfecho, possui uma polissemia aberta caracterizada, pois, na fala do bispo, devido, sobretudo, à sua posição de representante divino no plano temporal. Nessa narrativa, e na forma como ela se materializa na fala do bispo, Hagar equivocadamente se afasta do filho ao vê-lo morrer.

Imediatamente depois dos dizeres da primeira sequência discursiva o que se enuncia está descrito na segunda sequência discursiva que trazemos. É a narrativa das pessoas que veem a empresa falindo e, equivocadamente, se afastam.

O que chamamos atenção é a leitura possível que se dá na justaposição dessas duas sequências discursivas e o efeito de sentido que pode insurgir a partir dessa leitura. Na discursividade em que se insere o bispo, o filho morrendo se equivale a uma empresa falindo a partir de um deslizamento metafórico que vai se construindo, também, sintaticamente.

Nessa leitura, o aspecto empresarial, portanto econômico e do funcionamento das leis dos mercados é alçado à equivalência da vida de um ente familiar. Vale ressaltar a importância da família no discurso religioso e, sobretudo, no discurso religioso conservador.

Ao trabalhar através de uma metáfora, que se dá pela enunciação da narrativa de Hagar, os dizeres do bispo potencializam-se com um efeito de verdade. Não só por ser o bispo da igreja que está falando, mas porque, através da metáfora, cria-se um efeito de "acontecimento na prática". Ou seja, é aquilo pelo que passou Hagar no deserto que eu tento evitar que aconteça com a minha empresa.

São esses efeitos de verdade que temos tentando perceber o funcionamento no discurso. E a Análise de Discurso, com seu dispositivo teórico, tem oferecido a base para entrada nessas questões.

Daí afirmamos a importância do trabalho de Orlandi (1987b), pois através dele é que se pode ler aquilo que se apresenta como filantrópico, inscrito no político na atuação do SIL, conforme vimos. Na investigação de Dias (1987) sobre a carta pastoral, através da análise discursiva, percebe-se como se dão as passagens do plano temporal para o plano espiritual e então temos uma leitura, digamos, avisada, de como o silêncio divino está passível de ser apropriado, ainda que por seus representantes. A partir de Grigoletto (2003) e sua análise sobre a renovação carismática, fica possível a leitura da relação que se delineia com a teologia da prosperidade e a lógica do mercado no funcionamento do discurso religioso.

Em nosso trabalho, procuramos possibilitar uma leitura que demonstre, no funcionamento do discurso, a relação entre a teologia da prosperidade e a lógica do consumo, trazendo para o centro do debate a necessidade de se compreender que o funcionamento do neoliberalismo e que ele pressupõe, dentre outras condições para sua existência, a regulação do mercado, o consumo e um individualismo na condução do mercado ou na interação com ele tal como pressupõe, também, essa lógica religiosa.

Considerações finais

Por fim, a questão da interpretação se coloca para nós, através do que concebe a Análise de Discurso, como um dispositivo para a compreensão das leituras possíveis que se dão a partir dos textos religiosos, principalmente aqueles ditos nos domínios neopentecostais.

O trabalho em Análise de Discurso, tal como discutimos, intervem na contramão do que se tem compreendido como inovação no interior das práticas científicas, não oferecendo uma solução conforme pressupõe a lógica do mercado na ciência, mas possibilitando uma leitura que visa à compreensão do funcionamento dos objetos simbólicos e de como eles se colocam na possibilidade de serem revestidos de significação.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado,** Biblioteca de Ciências Sociais, Liv Martins Fontes, Brasil, 1998.

DIAS, Romualdo. **De Deus ao seu povo...** *in* ORLANDI, Eni .(org) **Palavra, Fé, Poder.** Campinas: Pontes Editores, 1987

GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho**. Porto Alegre: UFRGS, 2003

MARIANI, Bethania. **O comunismo imaginário:** práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). Campinas: Unicamp, 1996

ORLANDI, Eni P. – **A Linguagem e Seu Funcionamento**: as formas do discurso. 2ªed. Pontes. Campinas, 1987(a)

_____. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos,** 11 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos de trabalhos simbólicos**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **Os falsos da forma** *in* ORLANDI, Eni .(org) **Palavra, Fé, Poder.** Campinas: Pontes Editores, 1987(b)

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso** (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (org.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, Editora da Unicamp, 2014 [1969]

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975]

RODRIGUES, Kleber F. **Vida e vida com abundância:** teologia da prosperidade, sagrado e mercado. Recife UFPE, 2002

UNIVERSAL, Canal da Igreja. Três Promessas para vencer. Disponível em >> https://www.youtube.com/watch?v=o5LcPVNhjQA&t=1s <<Acesso em 22/02/2016 às 15:46h

Forma e função das orações adverbiais conjuncionais de causa e condição na língua falada

Virginia Maria Nuss[1]

1. Introdução

A proposta deste trabalho não pretende exaurir o tema, mas apenas apresentar algumas considerações de análises de cunho funcionalista realizadas em orações adverbiais de causa e condição em um *corpus* de língua falada.

O *corpus* de análise utilizado é constituído por doze entrevistas realizadas com doze diferentes representantes de denominações religiosas da região norte do Paraná. Das respostas obtidas nas entrevistas, foram selecionadas as orações hipotáticas adverbiais de causa e condição, as quais constituem o *corpus* de análise deste trabalho. Todos os entrevistados estão envolvidos com a liderança da igreja e possuem formação escolar em nível superior. Para análise, as entrevistas foram transcritas conforme os critérios de transcrição do projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC) de São Paulo, tabuladas em sistemas de *softwares* específicos e investigadas de acordo com os preceitos teóricos funcionalistas. A escolha de um *corpus* com produções discursivas religiosas se deve ao fato de sua apresentação mostrar-se aparentemente simples e ao mesmo tempo bastante argumentativa, o que possibilita a verificação da argumentação em uma produção linguística diferenciada, se comparada com discursos políticos ou jurídicos, por exemplo, em termos de planejamento e elaboração.

2. Apontamentos e análises

De acordo com os pressupostos funcionalistas, a língua deve ser explicada a partir da comunicação efetiva, ou seja, da língua em uso, considerando as funções informativas, intencionais, pragmáticas, sociais e contextuais. Assim, compartilhando do exposto por Cunha, Costa e Cezário (2015), esclarece-se que o termo *função* é compreendido neste trabalho como *propósito*, caracterizando as relações entre as formas linguísticas e a finalidade comunicativa, voltando-se mais especificamente para as funções informativas, intencionais e pragmáticas da língua posta em uso pelo falante. O termo *forma*, por sua vez, diz respeito às diversas possibilidades de configuração linguística, considerando que a estrutura linguística recebe influências internas e externas ao falante.

Conforme Dik (1989), pelo fato de a pragmática possuir prioridade sobre a semântica e a sintaxe, é possível crer que a intenção do falante, ao iniciar um evento comunicativo, é capaz de

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UNESP – São José do Rio Preto (área de concentração: descrição e análise funcional de língua falada e escrita). Mestre em Estudos Linguísticos pela UEM (área de concentração: descrição linguística). Graduada em Letras (habilitação única) pela UEM.

determinar o conteúdo semântico verbalmente compartilhado, assim como a estruturação sintática da oração. Todavia, essa intenção é apenas inferida, uma vez que não há como ter certeza das verdadeiras intenções comunicativas do falante. Entretanto, há determinados contextos que facilitam tal inferência, como no caso da entrevista realizada para a obtenção do corpus analisado para esta pesquisa, em que o objetivo das repostas a serem obtidas ficava bastante claro na pergunta. Assim, na tentativa de responder as perguntas que lhe foram feitas, o falante constrói seu texto visando atender a solicitação do entrevistador, mas, sobretudo, exercer sua finalidade comunicativa desencadeada pela entrevista – em suma, a intencionalidade parte do falante, e não do entrevistador, prova disso é que os entrevistados apresentaram respostas diferenciadas para as mesmas perguntas.

Salienta-se ainda que os conceitos acerca da combinação oracional das orações adverbiais observa os pressupostos teóricos de combinação do sistema tático de Halliday (2004) que propõe, entre outras formas oracionais, critérios de formulação de cláusulas complexas. Para Halliday, a parataxe e a hipotaxe são as duas formas básicas para a apresentação das relações lógicas em um idioma natural. Essas construções complexas podem ser entre segmentos paratáticos, hipotáticos, ou mesclar ambos. Nesse sistema de relações lógico-semânticas, Halliday explica que as cláusulas complexas possuem propriedades de expansão e projeção, que envolvem questões simétricas e de sequência linear (expansão) e questões assimétricas e não lineares (projeção). Ainda, conforme Halliday (2004), na expansão, a cláusula secundária expande a primeira por meio da (i) elaboração (apresenta fenômenos da mesma ordem de experiência); (ii) extensão (apresenta fenômenos de ordem superior de experiência – coisas que as pessoas pensam ou dizem) e (iii) realce (apresenta qualificações). As orações adverbiais analisadas neste trabalho são categorizadas como hipotáticas de realce. Na mesma linha teórica, Decat (2001) explica de forma bastante sintética o que se entende por hipotaxe de realce na perspectiva adotada neste trabalho.

> Por hipotaxe de realce entenda-se o fenômeno de articulação de cláusulas que se combinam para modificar, ou expandir, de alguma forma a informação contida em outra cláusula (ou porção de discurso), o que é manifestado pelas relações circunstanciais. Nesse caso, uma cláusula realça, salienta o significado de outra, qualificando-a com referência a tempo, modo, lugar, causa ou condição. Segundo Halliday, a combinação "realce+hipotaxe" dá origem ao que tradicionalmente se chama de cláusula adverbial (DECAT, 2001, p. 111).

Observando, portanto, questões de função enquanto finalidade linguística e forma enquanto configuração linguística, apresenta-se na sequência algumas considerações pertinentes sobre a forma, que coadunam com as considerações sobre a função das orações adverbias de causa e condição na elaboração linguística na língua falada.

Sobre a recorrência, destaca-se primeiramente a estrutura sintática, já constatada por diversos outros pesquisadores, de que as orações causais são, com grande frequência, pospostas à oração nuclear, ao passo que as condicionais são antepostas. No corpus analisado, 92% das adverbiais causais foram pospostas, enquanto 87% das adverbiais condicionais foram antepostas. Essa constatação

pode ser considerada um reflexo pragmático e semântico da elaboração textual ao que diz respeito sobre a distribuição informacional realizada por ele. Dessa forma, pensando nos aspectos sintáticos, lógico-semânticos e pragmáticos, as orações causais apresentaram uma forma mais prototípica de posposição em relação a nuclear e demonstram um funcionamento mais voltado para o interior do texto – uma oração causal tende a explicar, justificar conteúdos apresentados. As condicionais, por sua vez, possuem uma forma mais prototípica de anteposição em relação a nuclear e funcionam como elementos textuais que estabelecem ligações diretas com o ouvinte, propondo condições para esse ouvinte em relação aos acontecimentos apresentados nos Estados de Coisas (EsCo).

Em suma, as orações causais apresentam os eventos, apontando suas causas, justificando-os ou explicando-os, cabendo ao ouvinte apenas "concordar" ou não com essas justificativas e explicações (como no exemplo 01). Já as orações condicionais apresentam os eventos de forma a inserir o ouvinte como parte das condições existentes, uma vez que são possibilidades expressas, não cabe ao ouvinte simplesmente "concordar" ou não com o conteúdo expresso nas orações adverbiais condicionais – o falante toma ciência, por assim dizer, que sua aceitação ou não aceitação implicará diretamente na efetivação do resultado da condição apresentada, como é possível observar no exemplo 02.

1. ...então...(o) reencarnacionismo é...u:ma/é um outro ponto da doutrina espírita... que é muito consolador...

...**porque**: nós vemos...cria:nças acossadas pelas mais diversas enfermidades... doenças...paralisias...

...e...se não for pela ANterioridade da vida...isso não se explica...

...(as) pessoas chegam ao ponto de pensar em aborto...de pensar em suicídio... homicídio...

...**porque** não entendem que o espírito é imortal...

...e como que se progride?

...Kardec diz que: "a progressão se dá...nascendo...morrendo...renascendo...e progredindo ainda"...

(Exemplo extraído do corpus obtido para esta pesquisa – informante espírita)

2. ...eh...na religião católica...

...**se** você chegar lá e disser que Maria não é virgem...você::...educadamente será apedrejada pelos seus irmãos...

...eh...no::...espiritismo...**se** você quiser acreditar que Maria é virgem...

...ou **se** você quiser provar que Maria não é virgem...que me parece que é o mais lógico... ninguém vai te apedrejar...

...então...essas questões dogmáticas não fazem parte da doutrina espírita...

...o que faz parte da doutrina espirita é o avanço...

...tanto que Allan Kardec diz o seguinte...

...**se** um dia...a ciência comprovar que a doutrina espírita está errada...

...nós ficaremos com a ciência e deixaremos a doutrina espírita...

(Exemplo extraído do corpus obtido para esta pesquisa – informante espírita)

Em 01, o informante estava em uma explanação que tinha por tópico a questão do reencarnacionismo e ao apresentar a explicação da causa pela qual ele crê que o reencarnacionismo é um ponto muito consolador da sua doutrina, ele insere um novo tópico, qual seja, a "anterioridade da vida". Em 02, além da centração tópica realizada pelas adverbiais condicionais, é possível notar que o falante é orientado pelo conteúdo compartilhado pelo falante, no sentido de "alertá-lo" caso ele tome certa atitude estando na igreja católica, e caso ele tome essa atitude no meio espírita – o falante apresenta para o seu ouvinte as possíveis consequências de um mesmo ato em diferentes lugares.

Acerca do modo de funcionamento, tem-se que a orações causais apresentam um funcionamento mais voltado para a organicidade tópica, ao passo que as adverbiais condicionais funcionam mais como segmentos de centração e concernência. Assim, ao veicular de diferentes maneiras os conteúdos informacionais novos e compartilhados entre falante e ouvinte, as orações adverbiais de causa, condição atribuem ao texto não apenas coerência, mas possibilitam o relevo informacional e estruturação tópica, isso pensando sob uma perspectiva de função textual-discursiva. Em 03 é possível observar a adverbial causal articulando o tópico, que era sobre a necessidade que as pessoas têm em relação ao Cristo, para a questão do uso do nome do Cristo para bênçãos materiais. Ainda no exemplo é possível observar as orações adverbiais condicionais funcionando como meio linguístico de dar relevo a um conteúdo informacional.

3. ...a pessoa pode estar bem financeiramente...
...mas se ela ainda não tem a Jesus Cristo como seu senhor...
...se ela não coloca Deus acima de todas as coisas...e como referência a pessoa de Jesus Cristo...
...consequentemente...ela::...não tem a garantia de que vai viver...eternamente nos céus...
...**porque**...o que infelizmente nós temos visto nos dias de hoje...
...é que...alguns grupos evangélicos...eles tem falado sobre as bênçãos materiais...
...eles só tem falado sobre coisas na terra...
...que vai ser beneficiado...que **se contribuir**...que **se você fizer isso**...ou **se você fizer aquilo**...
...mas nós não alcançamos a salvação em fazendo alguma coisa para alcançá-la...
...Jesus já fez por nós...
...(e aí)...a única forma de nós reconhecer isso...é que somos pecadores e precisamos de Cristo...
...mais nada...
(Exemplo extraído do corpus obtido para esta pesquisa – informante da igreja Batista)

Interessante citar que, das 91 orações de causa analisadas, mais de 60% articulam informações tópicas e predomina a utilização do conectivo *porque*. O maior índice de ocorrência apresenta os conectivos em início de fluxo de fala.

Cabe ainda algumas considerações acerca do uso verbal nessas orações, uma vez que o verbo é um elemento linguístico fundamental em toda predicação. Acerca dos verbos, ressalta-se que uma

coisa é seu valor temporal, outra é seu valor modal, outra é seu valor semântico e outra, ainda, é seu valor ou função discursiva – lembrando que esses valores e funções não atuam de forma discreta.

Acerca das ocorrências verbais encontradas nas orações adverbiais causais, destaca-se a mais recorrente, que foi o tempo presente do modo indicativo tanto na oração nuclear quanto na oração satélite, aparecendo em cinquenta e três (53) combinações oracionais de um total de noventa e um (91).

Corôa (2005) apresenta uma síntese de diferentes estudos acerca da do tempo presente no português. Em suma, autores como Pontes (1975), Admoni (1966), Prior (1967), Vater (1974), Lyons (1977), entre outros, defendem que o tempo presente pode ser associado tanto ao futuro quanto ao passado. Também Camara Jr. (2002) fala do uso metafórico dos tempos verbais, em que o presente "sem a 'assinalização' própria expressa presente, futuro ou um tempo indefinido, ex: parto agora; ou daqui a três dias, parto sempre de casa às 10 horas [...]" (CAMARA JR., 2002, p.100). Com base nisso, acredita-se que a alta recorrência do presente no corpus das orações adverbiais causais resida nessa característica, que apresenta, por consequência, o presente como uma forma verbal mais acessível cognitivamente, tanto para o falante quanto para o ouvinte. O verbo, portanto, não deve ser visto apenas em valor de representação temporal. Combinado com outros elementos linguísticos ou, ainda, observando seu próprio valor semântico, o tempo "presente" utilizado pelo falante ultrapassa critérios morfológicos, sintáticos e até mesmo semânticos, inserindo-se nas expressões linguísticas de modo a produzir diferentes possibilidades de referenciação temporal em relação ao evento apresentado pelo falante ou até mesmo de suas intenções. A própria gramática tradicional admite "diferentes presentes". Percebe-se, então, uma motivação que pode ser decorrente de questões paradigmáticas motivadas cognitivamente e que influenciam na utilização do presente na língua falada. Isso no sentido de que, a preferência pelo presente na formulação linguística, em ocasiões nas quais não há um planejamento linguístico, como no caso da fala espontânea, pode ser devido a toda essa amplitude de referenciação temporal que esse tempo apresenta, o que parece torná-lo mais "versátil" que os demais.

Os momentos dos eventos podem ser considerados como função pragmática dos verbos, que visa orientar o ouvinte em relação aos eventos apresentados pelo falante. Neste trabalho, portanto, considera-se as questões aspectuais do verbo como funções sintáticas semânticas, isso por estarem mais voltados para questões de combinação de elementos com função sintática (como advérbios, numerais etc.), morfológicas (flexão verbal) e também com questões semânticas. Já as implicações que resultam da apresentação dos momentos de referência, de fala e do evento são tidas como funções pragmáticas – uma vez que a marcação dos momentos da fala é pensada de modo a situar o ouvinte em relação ao "tempo" que o falante deseja marcar acerca dos eventos presentes nas expressões linguísticas.

Para a observação do tempo nas orações adverbiais condicionais, considerou-se necessário a classificação em seus subtipos, uma vez que os subtipos das orações condicionais parecem apresentar forte correlação com questões pertinentes ao uso verbal.

Tabela 1. correlação modo-tempo e os subtipos de condicionais.

	Modo Subjuntivo						Modo indicativo											
	Futuro			Presente			Futuro do presente			Futuro do pretérito			Presente			Pretérito Imperfeito		
	N	A		N	A		N	A		N	A		N	A		N	A	
Factual													X	X				
Potencial		X											X	X				
Contrafactual		X			X		X			X						X		

A tabela 1 considera apenas os tempos e os modos verbais mais recorrentes no corpus. Percebe-se que as condicionais contrafactuais apresentam sua predicação ancorada na condicionalidade, possibilidade de ambos os eventos – da nuclear e da adverbial. As orações potenciais, por sua vez, possuem uma predicação que oscila entre condição e afirmação, ao passo que as factuais apresentam uma predicação que se situa no campo da afirmação. Nas orações adverbiais causais, a maioria (mais de 80%) apresentaram uma das orações (matriz ou adverbial) com o tempo presente, e 60% combinaram o tempo presente em ambas as orações.

Assim, a utilização de um ou outro tempo parece influir mais na categorização das condicionais em subtipos do que efetivamente na questão do tempo – nisso, as adverbiais condicionais se assemelham às causais: o tempo verbal não possui apenas a função de situar o leitor em relação ao tempo cronológico dos fatos, mas de criar um extrato linguístico em que o tempo verbal pode apresentar funções sintático-morfológicas, semânticas e discursivo-pragmáticas. O tempo, nessas orações, sobretudo nas adverbiais condicionais, parece estar em função de auxiliar na construção de um "quadro de eventos" a serem expressos linguisticamente, e não uma função dêitica de situar o ouvinte em relação ao momento do acontecimento. Obviamente, a cronologia passado, presente, futuro se mostra nos tempos verbais, mas sua função, no uso, é muito mais ampla que esse tipo de marcação.

Ressalta-se ainda, que no nível textual discursivo, todos os tempos verbais podem ser qualificados em dois grupos distintos, de acordo com os estudos do alemão H. Weinrich (1973), os quais foram desenvolvidos no Brasil, sobretudo por Koch (2011, 2013) – tendo, a autora, realizado algumas adequações que levassem em conta questões específicas da língua portuguesa (Koch, 2011). Nesses estudos, os tempos verbais são diferenciados discursivamente entre mundo narrado e mundo comentado. Sobre o mundo narrado a autora realiza a seguinte afirmação.

É graças aos tempos verbais que emprega que o falante apresenta o mundo – "mundo" entendido como possível conteúdo de uma comunicação linguística – e o ouvinte o entende, ou como mundo comentado, ou como mundo narrado. Ao mundo narrado pertencem todos os tipos de relato, literários ou não, tratando-se de eventos distantes, que, ao passarem pelo filtro do relato, perdem muito de sua força, permite-se aos interlocutores uma atitude mais 'relaxada'" (KOCH, 2011, p.

35-36). A predominância dos tempos do mundo narrado inserem as orações adverbiais causais e condicionais, portanto, em um âmbito de maior assertividade linguística.

3. Considerações finais

As orações causais e condicionais, embora pertençam ao mesmo tipo de combinação no sistema tático proposto por Halliday (2004), quais sejam cláusulas nas quais a *taxe* que se estabelece por meio da hipotaxe, com relações lógico-semânticas de expansão e realce; possuem formas de construção e ordenação sintáticas diferenciadas, assim como suas funções pragmáticas e semânticas. Ainda, em termos de organização e estruturação no nível textual discursivo, apresentam algumas recorrências similares, como a inserção tópica, por exemplo, mas se diferenciam acerca da forma de distribuição informacional do texto, as causais se voltando para questões mais específicas de distribuição informacional, e as condicionais se voltando mais para questões acerca de saliência e relevo informacional.

Pensando nas questões de padronização, forma e função linguísticas, percebe-se que as orações adverbiais de causa e condição adquirem, no uso, diferentes funções e formas. A arbitrariedade e a iconicidade presentes nessas construções se mostram sujeitas às pressões exercidas pelo uso, assumindo certa regularidade de acordo com a intenção do falante. Considera-se que cada resposta apresentada pelo informante possui um objetivo comunicativo o qual influi na forma como a informação é transmitida ao ouvinte. Os critérios avaliativos foram posição oracional, tempo verbal, conjunções, níveis lógico-semânticos e informatividade presentes na interdependência entre a oração adverbial e sua nuclear (nas orações adverbiais condicionais observaram-se também os subtipos factual, potencial, e contra factual). Pôde-se constatar que as orações de causa e condição estruturam as funções (sintáticas, semânticas e pragmáticas) e a forma dos segmentos linguísticos de modo a transparecer propriedades conceituais e experienciais do falante. Ainda, auxiliam na organização da discursivização, apresentando os Estados de Coisas com diferentes formas de construções, conetivos e tempos verbais, de acordo com a mensagem que o falante almeja transmitir. Tais orações auxiliam inclusive na argumentação existente no texto, de acordo com o modo de construção e composição das orações adverbiais.

Referências bibliográficas

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 35. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (orgs.) **Linguística Funcional**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 21 – 47.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. A articulação hipotática adverbial no português em uso. In: DECAT, Maria Beatriz Nascimento; SARAIVA, Maria Elizabeth Fonseca; BITTENCOURT, Vanda de Oliveira *et al*. **Aspectos da Gramática do Português**: Uma abordagem funcionalista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

DIK, Simon Cornelis. **The Theory of Functional Grammar.** Part I. Dordrecht: Foris, 1989.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 2. ed - London: Edward Arnold, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 11 ed. 1ª reimp. - São Paulo, 2013.

Descrição e didatização da entoação em ELE: na educação básica e superior

Maristela da Silva Pinto[1]

Natacha Dionisio de Souza[2]

Introdução

Segundo Gil (2007), na própria história do ensino de línguas estrangeiras, a importância que foi dada à pronúncia variou enormemente. No método de gramática e tradução, a pronúncia não tinha a mínima relevância, já no método audiolingual, a pronúncia passou a ocupar o papel principal, tendo como foco o nativismo. Depois desse método, a pronúncia passou por um período de esquecimento. Mas, a partir dos anos 90, a pronúncia recuperou relativamente sua importância com a implementação do enfoque comunicativo. No entanto, neste enfoque, o sotaque nativo não era mais o foco e sim a inteligibilidade comunicativa.

Mellado (2012) afirma que o ensino da pronúncia de uma Língua Estrangeira Alvo (LEA) ainda não possui a devida atenção necessária no currículo, isto é, ao longo dos anos, e ainda hoje fica em segundo plano ou nem é mencionada como fenômeno global e decisivo para a competência comunicativa. Contudo, é relevante destacar que, para que haja inteligibilidade, conhecimentos fonéticos e fonológicos, tanto no âmbito dos segmentos quanto da prosódia, são indispensáveis para que não ocorram problemas na comunicação, uma vez que uma entoação equivocada pode trazer mal entendidos comunicativos, como por exemplo, o falante perguntar algo e o ouvinte não o contestar, pois a entoação utilizada não é a esperada para uma pergunta.

Evidentemente, não se espera que um professor de línguas estrangeiras exija que seus alunos adquiram e usem todos os princípios teóricos de fonética e fonologia, segmental ou prosódica, no entanto, segundo Abercrombie (1956), é fundamental que o professor, que não precisa ser especialista em fonética ou fonologia, conheça o funcionamento dos órgãos articulatórios e os contornos entonativos da língua que está ensinando, pois assim poderá compreender, diagnosticar e "corrigir" a pronúncia de seus alunos. Além disso, é indispensável que esse professor tenha e saiba adaptar todo este conhecimento a tarefas práticas que atendam as necessidades comunicativas reais de seus alunos.

Portanto, é necessário a aprendizagem e o desenvolvimento de atividades comunicativas orais para conseguir a entoação de enunciados corretos ou adequados, fluidos, claros ou inteligíveis e

1 Professora Doutora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

2 Mestranda do Programa de Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

assim, conseguir uma comunicação integral e ótima na LEA (Mellado, 2012). A partir das afirmações de Abercrombie (1956), de Mellado (2012) e da tese de Pinto (2009), nos dedicamos a elaborar e aplicar atividades de compreensão e produção oral pautadas em nossa proposta metodológica de descrição e didatização da entoação, a alunos de ELE da Educação Básica, de uma escola pública de Nova Iguaçu e da Educação Superior, licenciandos de Letras da UFRRJ/IM.

Nosso estudo está organizado da seguinte forma: **Na seção 1**, discutimos a importância das habilidades de compreensão e produção oral nas aulas de LEA X seu secundarismo no processo de ensino/aprendizagem de uma LEA; **na seção 2**, apresentamos nossa proposta didático-metodológica a partir da metacognição; **na seção 3**, elencamos a metodologia utilizada em nosso estudo; **na seção 4**, os resultados alcançados com esse estudo e, por fim, nossa conclusão.

1. A compreensão e a produção oral nas aulas de LE: importância x secundarismo

Segundo os PCNs (1998) a língua estrangeira (LE) é uma prática social, ou seja, é um fenômeno de interação social, uma atividade de produção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados, que possibilita o contato com outras culturas e com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Ainda, segundo o documento, o aprendizado de LE quando atrelado a textos orais e escritos que tratem de um conhecimento de mundo com o qual o aluno já esteja familiarizado, possibilita não só a ampliação do conhecimento da LE, mas também a ampliação do conhecimento linguístico do aprendiz, incluindo assim a percepção da sua própria língua materna (LM) devido à natureza metacognitiva nesse processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Com relação ao ensino de LE e sua compreensão e produção oral, os PCNs (1998) ainda afirmam que as atividades orais devem ser propostas como forma de ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da LE, por meio do uso de expressões de saudação, de polidez, de trabalho com letras de músicas, poemas e diálogos.

Como a pronúncia é a materialização da fala, como deve ser considerada fundamental para a interpretação e a articulação do discurso e para a veiculação de sentido entre os interlocutores, Mellado (2012), afirma que esta não pode ficar em segundo plano no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Além disso, segundo Abercrombie (1956), já dizia que, desde um ponto de vista prático, não é possível ensinar nenhuma língua estrangeira a nenhum aluno, sejam quais sejam os objetivos e o método, sem dedicar uma certa atenção a pronúncia.

No entanto, a prática nem sempre condiz com a teoria. Por mais que os documentos norteadores afirmem que a língua estrangeira é um fenômeno de interação social, ao exemplificar tipos de atividades orais não mencionam o trabalho com a compreensão, evidencia e parece estimular que as aulas

de LE, paradoxalmente, em muitas passagens, trabalhem quase que exclusivamente a compreensão leitora em detrimento das demais habilidades, não trabalhando desse modo as quatro habilidades, de modo igual, no processo de aprendizagem de uma LE.

Marcuschi (2008) também aponta e critica a evidente atenção que se é dada à compreensão escrita em detrimento da produção oral e a pouca atenção que se é dada aos gêneros orais, se comparada aos gêneros escritos, nos livros didáticos.

Além deste, Olivé (2004) corrobora a crítica, sinalizando que os manuais de ensino ou não tratam a produção oral, mais especificamente a pronúncia, ou o tratam de forma secundária, além de não atrelá-la à compreensão oral. Além disso, a autora afirma também que os professores não o fazem porque não dispõe desse conhecimento.

Já Akerberg (2005) marca que, quando o ensino está atrelado à oralidade do aprendiz, este ensino de LE está preocupado somente com a produção do aprendiz, deixando de lado a percepção da língua estudada, ou seja, os aprendizes eram expostos prematuramente à produção sem levar em consideração também um trabalho calcado na percepção. Metodologia esta criticada pela autora, visto que para esta a percepção auditiva é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem da pronúncia, já que não só falamos com sotaque, mas também ouvimos com sotaque e desse modo, pode haver ruído na comunicação.

Como toda língua dispõem de um inventário de sons e de fonemas, de regras de combinação desses, de parâmetros articulatórios, acústicos e auditivos com os quais se criam esse sistema e de elementos suprassegmentais, Mellado (2012) afirma que aprender uma língua estrangeira requer aprender ambos os sistemas, como estão estabelecidos na língua alvo e as diferenças existentes entre a LM e a LEA. Além disso, como, ao passar da LM para a LEA, o falante tende a manter seu padrão fonológico nativo, para Mellado (2012), essa transferência funciona como uma "criba" que filtra a LEA através da LM fazendo parecer uma espécie de "sordera fonológica" para a língua meta. Por fim, sinaliza que nosso trabalho, como professor de LEA, é facilitar, através de atividades orais, a percepção e a distinção da LM e da LEA para que essa "sordera fonológica" desapareça.

Para tal, o ensino da pronúncia não deve ser somente imediato, remediador ou corretivo, somente quando se produz o erro, mas sim integrador, preparatório e facilitador das práticas das atividades orais e auditivas na sala para que o aprendiz tenha um domínio adequado e preciso das propriedades fono-auditivas da LE necessárias para a competência comunicativa (Mellado, 2012). Por conta disso, nos dedicamos a elaborar uma proposta de ensino-aprendizagem que se preocupa tanto com a compreensão quanto com a produção oral dos aprendizes e destacamos a relevância de se haver um trabalho que interligue a percepção e a produção oral de maneira que o aprendiz melhore seu desempenho na aprendizagem.

2. Nossa proposta didático-metodológica de descrição e didatização da entoação

Pensando nos problemas de transferência prosódica já comprovados por Flege (2002), para o inglês e por Pinto (2009) para o Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), nos debruçamos em uma proposta didático-metodológica de descrição e didatização da entoação, a qual se baseia em processos metacognitivos (Flavell,1974; Gombert, 1992) e que cumpre cinco etapas: 1- *conscientização por parte do aprendiz* da transferência de sua Língua Materna (LM) para a Língua Estrangeira Alvo (LEA); 2- *descrição*, através da sistematização de fenômenos segmentais e prosódicos; 3-*percepção*, através do uso de atividades baseadas na palavra, na frase e no texto; 4-*repetição mimética*, através da repetição exaustiva de enunciados específicos; 5- *produção calcada na atenção*, através da leitura em voz alta de enunciados.

Essa proposta didático-metodológica está pautada na teoria da metacognição, já que de acordo com a mesma o aprendiz tem que estar atento aos seus próprios modos de pensamento e também aos procedimentos utilizados para resolver os problemas que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem (Gagliardi, 2016). Segundo a teoria, é necessário que o aprendiz reflita sobre determinado conhecimento para que ele possa progredir no processo de ensino-aprendizagem e, portanto possa ter uma "tomada de consciência", isto é, o aluno necessita compreender, saber como se faz para fazer e obter êxito.

Segundo Gagliardi (2016) o instrumento desta aprendizagem, que permite o acesso à consciência, é a linguagem e é essa que entra na constituição do pensamento e das relações sociais em que a reflexão não só permite o desenvolvimento da consciência, mas também permite a tomada de consciência e a comunicação. Os conhecimentos e competências necessárias nesse processo estão, primeiramente, no professor que irá oferecer a este aprendiz um modelo imitável para que, posteriormente, o sujeito parta daquilo que sabe e, conjuntamente, com os problemas percebidos, reflita o aprendizado esperado.Portanto, nesta perspectiva é necessário que o aprendiz planeje e monitore seu desempenho e aprendizado, ou seja, para aprender é preciso aprender como se faz, isto é, não basta fazer, e sim saber como se faz para poder realizar (Grangrat, 1999).

Como as pesquisas pautadas na teoria da metacognição indicam que quando os alunos controlam a aprendizagem e refletem sobre determinado conhecimento têm mais sucesso nesse processo, nos pautamos na metacognição para a idealização de nossa proposta, proposta esta que para uma maior compreensão de sua composição cabe aclará-la passo a passo:

I-Inicia-se na tomada de consciência por parte do aprendiz, pois acreditamos que quando este toma consciência do que está produzindo de maneira não esperada, se torna sujeito da aprendizagem e é capaz de modificar essa produção.

II- Em seguida, inserimos a descrição, pois constatamos em pesquisas anteriores que sem essa descrição/sistematização/concretude dos sons e contornos entonativos, o aprendiz não é capaz de produzir conforme o esperado na língua alvo, já que o aluno necessita compreender, saber como se faz e assim, obter o êxito.

III- O terceiro passo é a percepção, pois, segundo Olivé (2004), é indispensável que o aluno aprenda a *perceber*, auditivamente, como se realizam os sons e a prosódia para que possa, efetivamente, produzir.

IV- Após tomar consciência de sua produção, de visualizar como deveria estar produzindo, de perceber o som e a curva melódica, passamos ao quarto passo que consiste na repetição mimética, pois, segundo Álvarez (2000), a prática leva a perfeição. Ainda que se referisse à escrita, acreditamos que essa afirmação é válida também para a oralidade.

V- E, finalmente, a produção calcada na atenção. Essa produção advém do modelo de Levelt (1989), o qual afirma que a produção oral requer pelo menos três estágios: 1) conceitualização (planejamento da mensagem); 2) formulação (codificação formal da mensagem, abrangendo léxico, gramática e fonologia); e 3) articulação (concretização da fala). No caso da LM, o primeiro estágio requer atenção, já os demais são automatizados. Por outro lado, no caso da LE, segundo Fortkamp (2008), a demanda atencional se estende aos três estágios.

Vale dizer que, existem estudos da área, voltados para o inglês e para o espanhol, que apresentam semelhanças teóricas com nossa proposta didático-metodológica de descrição e didatização da entoação para aprendizes de E/LE, a saber:

Em estudos voltados para o inglês, Bradford (1992) sinaliza possíveis problemas no ensino/aprendizagem da entoação e na elaboração de materiais com este fim, a saber: (i) é um aspecto da linguagem que não é usualmente levado ao nível da consciência, (ii) é efêmera e portanto inerentemente difícil de analisar, (iii) é um aspecto oral de difícil representação em uma página impressa de forma acessível para os aprendizes. A partir da identificação dessas dificuldades, a autora, propõe, em seu livro, uma estruturação baseada na "sensibilização", conscientizando o aprendiz do valor comunicativo da entoação; "explanação", explicação do valor comunicativo da entoação a partir dos contornos; "imitação", repetição de modelos, sendo a frequência desta definida pelo aprendiz; "atividades práticas", voltadas para o reconhecimento, discriminação e produção e "atividade de comunicação", produção a partir da interação entre os aprendizes. Cabe dizer que cada situação interacional proposta propicia o uso do conteúdo explorado, no caso, proeminência, tom e chave/parâmetros.

Já em estudo voltado para o espanhol, Lahoz (2007) trata do ensino da entoação na aula de ELE ressaltando sua importância e como deve ser feita de modo a propor uma sequenciação de atividades que auxiliem nesse processo de ensino/aprendizagem da entoação em ELE. Segundo o autor, o ensino da entoação deve estar presente desde o início até o final do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tal, ele expõe que os exercícios para o ensino da entoação devam ser sempre a percepção, em seguida a explicação, depois a repetição por imitação e, por fim, um reforço com um feedback audiovisual. Sua proposta é a de que o aluno assimile corretamente os distintos padrões fonéticos e significados informativos e afetivos da entoação, porém ao utilizar as curvas melódicas na explicação, as utiliza de forma sintética desprovida do material segmental, ou seja, ao

praticar a entoação desprovida de segmentos, segundo o autor, reforça a parte fonética e mecânica da entoação e ao praticar a língua real reforça a associação da curva melódica com o seu significado.

Contudo, esse nosso estudo merece destaque, visto que encontramos resultados, tanto com aprendizes de E/LE no Ensino Superior quanto na Educação Básica, que coadunam a teoria à prática.

3. Metodologia

A partir da discussão e reflexão da compreensão e produção oral neste processo de ensino/aprendizagem de uma LE, adotamos, para este trabalho a seguinte metodologia: (i) seleção e aplicação de uma atividade de compreensão e produção oral retirada de um Livro didático de espanhol do Ensino Fundamental; (ii) confecção e aplicação de atividade de compreensão e produção oral, pautada em nossa proposta didático-metodológica de descrição e didatização da entoação de variedades da Língua espanhola, em específico nesta pesquisa nas variedades de Madrid e de Buenos Aires; (iii) análise e comparação dos resultados da aplicação da atividade do Livro didático (LD) e de nossa proposta didático-metodológica, ambas a partir do programa computacional PRAAT.

Vale destacar que utilizamos, para as atividades pautadas em nossa proposta didático-metodológica de descrição e didatização da entoação, textos com temáticas que focassem na formação cidadã do aluno, que o vissem como um ser crítico, que fossem autênticos, de diferentes gêneros, que trabalhassem com o conhecimento de mundo do aluno, que contemplassem as variedades do espanhol e que as questões propostas levassem o aluno a interagir como se estivesse em situações comunicativas reais de uso.

Esses pontos assinalados anteriormente podem ser vistos como fatores positivos para nossa atividade didático-metodológica, visto que, para Gerhardt (2016), pensando no ensino de línguas e no seu objetivo, as atividades devem perseguir o desenvolvimento das habilidades metacognitivas relacionadas à linguagem com a finalidade de manter o foco na autonomia dos aprendizes diante de tarefas de busca do conhecimento e de aprendizado. Além disso, para que haja um aprendizado real, é de fundamental importância que sejam colocados problemas reais aos alunos para que eles sejam discutidos, reconhecidos e, por fim, sejam resolvidos. Portanto, trazendo essas reflexões para o ensino da entoação e para a nossa proposta didático-metodológica é imprescindível reconhecer que o aprendiz por uma série de motivos produz oralmente enunciados com problemáticas entonacionais e que é preciso avaliar e resolver essa questão para melhorar a "qualidade" da produção oral.

Como exemplo da atividade do LD temos:

1- Manolo, sale del entrenamiento deportivo y decide ir a una hamburguesería. Escucha la grabación y completa los huecos.
Manolo: …….. , por favor. Quiero ver …… .
Camarero: Aquí la tiene. ¿Qué quiere …….. ?
Manolo: Quiero ese …….. que lleva queso, cebolla, lomo y lechuga. ¡Parece ……. !
Camarero: ¿Y ……. ? ¿Qué prefiere?
Manolo: Prefiero una …… , por favor.
Camarero: ¿Quiere tomar algún ……?
Manolo: Sí, de postre quiero una …….. .
Camarero: Sí, señor. Ya le traigo todo.

2- En parejas, intercambien preguntas y respuestas sobre los alimentos. Usen el recuadro abajo y consulten la carta.
Sugerencias:

ALUMNO A	ALUMNO B
¿Quieres salir a comer?	Sí, como no.
¿Qué vamos a comer?	Me gustaría…
¿Qué sirven en este restaurante?	De entrada, hay… de plato fondo… de postre

ENTRADAS	CARNES Y PESCADO	POSTRES	BEBIDAS
Sopa de ave	Pollo com papas fritas	Torta de plátano con helado de crema	Gaseosa
Ensalada mixta	Hamburguesa	Fruta fresca	Zumo de frutas (naranja, sandía, limón y fresas) Agua
Ración de jamón y queso	Bacalao al horno	Pastel de Chocolate	
	Filete de Merluza		

Já como exemplo de na atividade de nossa proposta didático-metodológica temos:

Prelectura

Disponible en: http://chamosaurio.files.wordpress.com/2011/11/1269.jpg Acceso el 12/10/2012.

I. Contesta las preguntas abajo en tu LM

¿Hombres y mujeres tienen los mismos derechos?

¿Estás de acuerdo con la afirmación del texto? Argumenta.

Lectura

Video 1: (http://www.youtube.com/watch?v=z9LgMH4Krkg)

Video 2: (http://www.youtube.com/watch?v=0tJugJeJL4M&feature=related)

II- Tras ver y oír con atención a esos dos videos, contesta, en español, las preguntas que siguen:

¿Cuál es la temática de los dos videos?

¿Cuál es el género oral de los videos?

¿Qué mensaje esos videos transmiten a sus oyentes?

¡Ampliando tus conocimientos en Lengua Española!

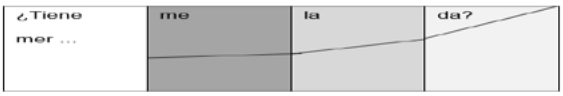
La violencia contra la mujer no es un privilegio de Brasil, como se pudo ver en esos videos. Infelizmente, esa violencia ocurre en muchos otros lugares. Se puede afirmar eso, pues los videos son de dos sitios distintos y eso se nota, además de otros rasgos, debido a presentar interrogativas con entonación diferente.

En esta actividad vamos a detenernos en la función lingüística de la entonación, en la cual el hablante distingue las modalidades de los enunciados.

Dos modalidades:

Enunciados interrogativos totales –El hablante le pregunta algo al oyente y este le contesta con sí o no.

Por ejemplo: ¿Tiene mermelada? (L*HH%)

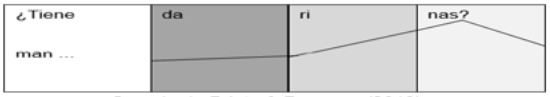


Sacado de Prieto & Roseano (2013)

(Audio extraído de Prieto, 2008. Área: Espanha, Madrid)

Enunciados interrogativos totales –El hablante le pregunta algo al oyente y este le contesta con sí o no.

Por ejemplo: ¿Tiene mandarinas? (L+H*HL%)



Sacado de Prieto & Roseano (2013)

(Audio extraído de Prieto, 2008. Área: Argentina, Buenos Aires)

III-Tras leer atentamente la explicación sobre modalidades, visualizar el contorno entonativo e intentar producir los enunciados (repetición mimética), escucha el video II una vez más e identifica el enunciado que presenta la modalidad interrogativa parcial. Pon atención en el contorno entonativo de esta modalidad.

Video II - (http://www.youtube.com/watch?v=0tJugJeJL4M&feature=related)

Pos Lectura – Producción Oral

A partir de esos datos, elabora cinco preguntas (totales y/o parciales), en español, acerca de la temática violencia género, a fin de realizar una entrevista con tus compañeros de clase. No te olvides de entonar adecuadamente las preguntas que aparezcan en tu entrevista. Repite cuantas veces te parezca necesario, hasta que entones adecuadamente.

Após a seleção da atividade do Livro Didático e da feitura desta atividade de compreensão e produção oral pautada em nossa proposta metodológica, a aplicamos a 12 alunos de ELE, do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública do município de Nova Iguaçu e a 3 licenciandos do Ensino Superior, da UFRRJ, campus Nova Iguaçu/IM.

Uma vez aplicadas as atividades, contamos com um corpus de 30 enunciados a serem analisados. Desses 30, 15 foram para a produção do Livro Didático e 15 para a produção da nossa proposta metodológica.

Para a análise dos enunciados, lançamos mão do programa computacional PRAAT (http://www.fon.hum.uva.nl/praat/).

4. Resultados

A atividade de compreensão e produção oral se dedicou à análise da realização da entoação das interrogativas totais neutras ora proposto pelo Livro didático ora na nossa proposta metodológica nas variedades de Madrid e Buenos Aires. Para essas análises levamos em consideração as propostas de Estevas&Prieto (2008) para o espanhol como língua materna (ELM) em que, nos enunciados Interrogativos Totais Neutros, na variedade de Madrid temos o tom de fronteira L*HH% e na variedade de Buenos Aires o tom L+H*HL%.

Esta seção está subdivida em duas partes: 4.1- Análise da produção do Ensino Básico e 4.2- Análise da produção do Ensino Superior.

4.1 Análise da produção do Ensino Básico

Analisando acusticamente a produção oral dos aprendizes do Ensino Fundamental verificamos que os aprendizes na atividade proposta pelo Livro didático realizavam os enunciados interrogativos com a entoação de sua Língua Materna, isto é, com o contorno circunflexo L+<H*L% assim como propõe Moraes (2008) para o português brasileiro, porém após serem expostos a nossa proposta metodológica de descrição e didatização da entoação, passaram a produzi-la como o esperado na Língua Alvo. Ou seja, constatamos que após a tomada de consciência do aprendiz de como estava entoando, depois de descrevermos a este a entoação esperada, deste ter percebido efetivamente a entoação da língua alvo, de ter treinado os contornos, passou a produzir o contorno entonativo dos enunciados como o esperado na variedade escolhida pelo aprendiz, tanto na de Madrid quanto na de Buenos Aires.

Vejamos como se deu essa produção com a proposta do Livro Didático e com a nossa proposta metodológica (vide figuras 1, 2, 3).

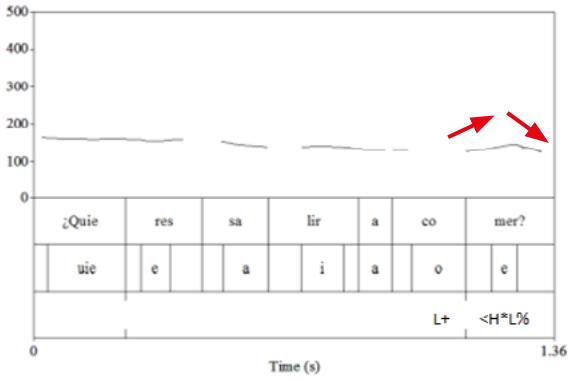


Figura 1. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Básico a partir da proposta do Livro Didático

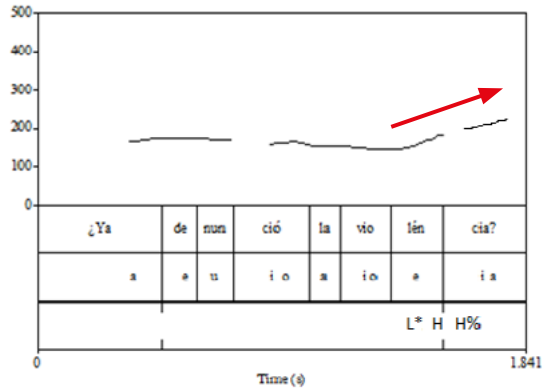


Figura 2. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Básico – Variedade de Madrid a partir da nossa proposta metodológica

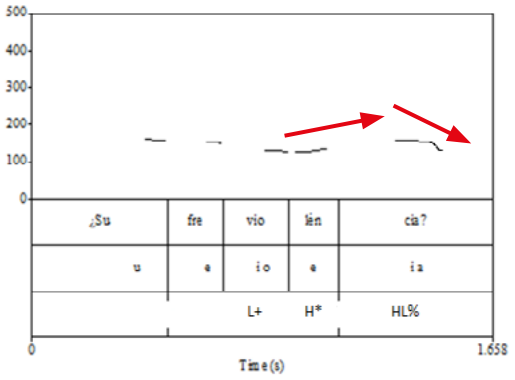


Figura 3. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Básico – Variedade de Buenos Aires a partir da nossa proposta metodológica

4.2. Análise da produção do Ensino Superior

Analisando acusticamente a produção oral dos aprendizes do Ensino Superior verificamos que os aprendizes na atividade proposta pelo Livro didático realizavam os enunciados interrogativos com a entoação de sua Língua Materna, isto é, com o contorno circunflexo L+<H*L% assim como propõe Moraes (2008) para o português brasileiro, porém após serem expostos a nossa proposta metodológica de descrição e didatização da entoação, passaram a produzi-la como o esperado na Língua Alvo. Ou seja, constatamos que após a tomada de consciência do aprendiz de como estava entoando, depois de descrevermos a este a entoação esperada, deste ter percebido efetivamente a entoação da língua alvo, de ter treinado os contornos, passou a produzir o contorno entonativo dos enunciados como o esperado na variedade escolhida pelo aprendiz, tanto na de Madrid quanto na de Buenos Aires.

Vejamos como se deu essa produção com a proposta do Livro Didático e com a nossa proposta metodológica (vide figuras 4, 5, 6).

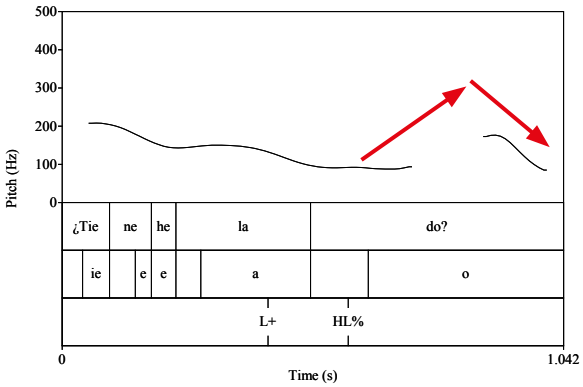


Figura 4. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Superior a partir da proposta do Livro Didático

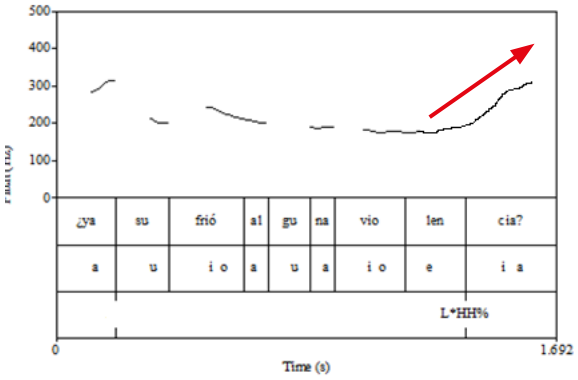


Figura 5. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Superior – Variedade de Madrid a partir da nossa proposta metodológica

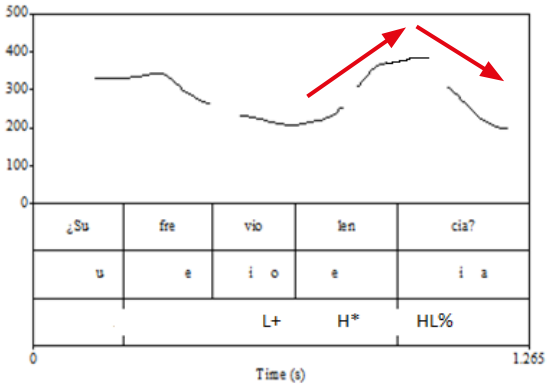


Figura 6. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Superior – Variedade de Buenos Aires a partir da nossa proposta metodológica

Após a análise fonológica dos contornos, verificamos que tanto os aprendizes da Educação Básica quanto da Educação Superior quando expostos a proposta do Livro Didático entoam como na Língua Materna, realizando desse modo, uma transferência prosódica já que nessa atividade do Livro Didático não há uma reflexão sobre a compreensão e a produção oral, porém ao serem expostos a nossa proposta metodológica, passam a entoar como o esperado na Língua Alvo já que os aprendizes estão expostos a uma sistematização e descrição da entoação e com isso, compreendem e produzem com atenção os enunciados, como se comprova no gráfico a seguir.

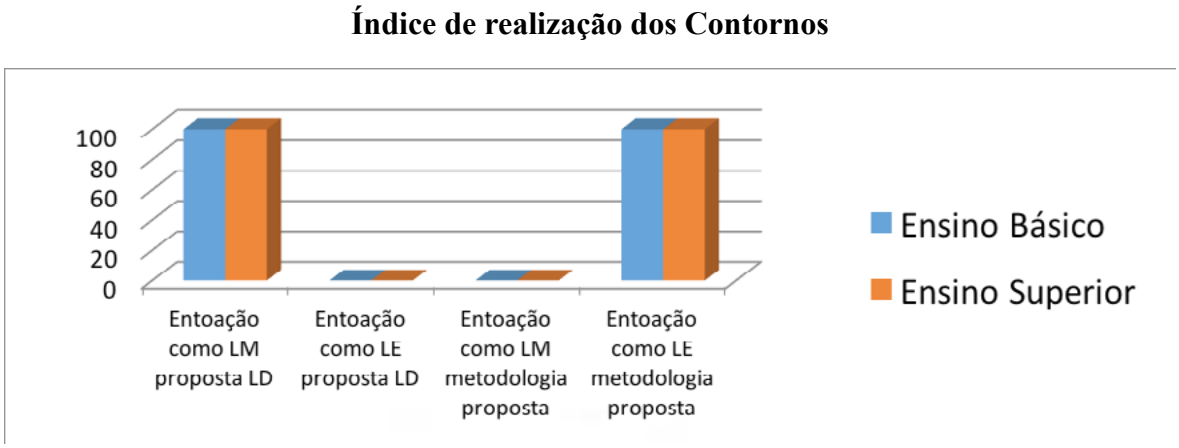


Gráfico 1. Gráfico de análise da entoação dos aprendizes da Educação Básica e Superior, levando-se em consideração o padrão entonativo LM e LE.

Conclusão

A partir da discussão acerca da importância de atividades de compreensão e produção oral no processo de ensino/aprendizagem de LE, da reflexão acerca de nossa proposta de descrição e didatização da entoação a partir da metacognição e dos resultados apontados, concluímos que, quando o aprendiz tem um conhecimento consciente acerca dos próprios processos cognitivos, de modo que seja capaz de planejá-los, monitorá-los e controlá-los, de tomar consciência do seu "problema", quando exposto a nossa proposta didático-metodológica, em qualquer que seja o nível de ensino (Básico ou Superior), a transferência dos aprendizes é neutralizada, já que se tornam agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem da entoação na língua estrangeira alvo e, consequentemente, há uma interação menos conflituosa entre aprendizes e nativos hispanofalantes.

Referências bibliográficas

AKERBERG, M. La percepción auditiva como fator em la adquisición de sonidos de L2. In: AKERBERG, M. Adquisición de segundas lenguas: estudios y perspectivas. 1. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

BRADFORD, B. Intonation in Context. Intonation practice for upper-intermediate and advanced learners of English. USA: Cambridge University Press, 1992.

FLAVELL, J. The development of inferences about others. In: MISCHEL, T. Understanding other persons, Oxford: Blackwell, p.66–116, 1974.

FORTKAMP, B. M. Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study. Tese de Doutorado - UFSC, Florianópolis, 2000.

GRANGEAT, M. A metacognição um apoio ao trabalho dos alunos. Porto: Porto, 1999.

GIL, J. F. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arcos libros, 2007.

GOMBERT, J. E. Metalinguistic development. Hertfordshire: Harverster Wheatsheaf, 1992.

GERHARDT, A. F. Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

LADD, R. Intonational Phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LAHOZ, J. M. La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: como, cuándo y por qué. Universidad Complutense de Madrid, 2007.

LEVELT, W. J. M. Speaking: from intention to articulation. The Speaker as Information Processor. Cambridge: MIT Press, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, análise de gênero e compreensão; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MCLAUGHLIN, B. Theories of second language learning. Edward Arnold, 1987.

MELLADO, A.. Aproximación a laenseñanza de la pronunciaciónenel aula de español. Coordenado por GIL, J. Madrid: Editorial Edinumen, 2012.

OLIVÉ, D.P. Los contenidos fonético-fonológicos. In.: Vademécum, para la formación de profesores. Obradirigidapor: JESÚS, S. L e GARGALLO, I. S. Madrid: Ed. SGEL, p.753-766, 2004.

PIERREHUMBERT, J. The phonology and Phonetics of English Intonation. Tesis doctoral, Cambridge, Massachusetts: MIT, 1980.

PINTO, M. da S. 2009. Transferências prosódicas do Português do Brasil/LM na aprendizagem do Espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais. UFRJ, Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, 2009. Disponivel em:

http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/maristeladasilvapintodoutorado.pdf

PRIETO, P. & ROSEANO, P. (coord.). Atlas interactivo de la entonación del español. 2009-2010. Disponívelem: http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/

RIBEIRO, C. Metacognição: Umapoioaoprocesso de aprendizagem. Universidade Católica portuguesa, 2003.

Sentenças de estrutura argumental e gramática de construções: a construção de movimento-causado sob a perspectiva do português brasileiro

Fernanda da Silva Ribeiro[1]

1. Introdução

O paradigma denominado Gramática de Construções encontra-se hoje estabelecido como o modelo de gramática da Linguística Cognitiva. Com base nos trabalhos pioneiros de Charles Fillmore, George Lakoff e Paul Kay, produzidos na década de 80, e a partir da publicação de Adele Eva Goldberg acerca de sentenças do inglês, em 1995, a vertente é mundialmente reconhecida e ganha cada vez mais adeptos em todo o mundo.

Subdividida em uma família de modelos teóricos, a Gramática de Construções prevê um pareamento forma-significado e um tratamento de cada construção da língua como uma unidade simbólica, abarcando, assim, desde morfemas, itens lexicais e expressões idiomáticas até estruturas semi ou totalmente abertas. O conceito de construção, destarte, permitiu uma revisitação à noção de Língua-I, expandindo-a e compreendendo todas as construções de uma língua como representativas da totalidade do conhecimento linguístico do falante, organizadas em uma rede de herança.

Atualmente existe uma miríade de trabalhos em diversas línguas do mundo com o foco em estudos à luz da Gramática de Construções. No Brasil, essas pesquisas vêm crescendo de forma exponencial (cf. MIRANDA; SALOMÃO, 2009), possibilitando um tratamento mais adequado de diversos fenômenos linguísticos. Motivado por isso, este artigo apresenta um estudo preliminar da Construção de Movimento-Causado (GOLDBERG, 1995), até então detalhada somente no Inglês, no Português Brasileiro. Para tanto, o artigo é dividido da seguinte maneira: na seção 2, o aporte teórico adotado será revisto; na seção 3, será apresentada a metodologia empregada; a seção 4 tratará da análise dos dados coletados e, por fim, a última seção tecerá as considerações finais.

2. Revisão da literatura

Nesta seção, a literatura em que este trabalho se baseia será revisitada. A seção 2.1., a seguir, apresentará um breve percurso da Gramática de Construções desde o seu surgimento até os dias atuais e, na seção 2.2, a Construção de Movimento-Causado, objeto desta pesquisa, será descrita, em consonância com Goldberg (1995).

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ, seguindo a linha de pesquisa Modelos Funcionais Baseados no Uso. Bolsista da CAPES. Orientadora: Profª. Drª. Lilian Ferrari.

2.1. Gramática de Construções

A Gramática de Construções (GC) é um modelo de representação do conhecimento linguístico que emergiu nos anos 1980, na Universidade da Califórnia em Berkeley, através de trabalhos seminais como os de Charles Fillmore, George Lakoff e Paul Kay. Oriundos da tradição gerativista, esses linguistas mostraram uma insatisfação crescente com a ênfase dada à separação estrita entre léxico (entendido como lugar das irregularidades e improdutividades) e gramática (vista como o lugar das regularidades e produtividades), o que preteria as expressões idiomáticas que, devido à sua natureza, eram entendidas como meros resíduos do léxico.

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por esses linguistas vieram mostrar que as expressões idiomáticas, ao contrário do que se acreditava, marcam forte presença na língua, além de também integrarem o conhecimento linguístico do falante. Os primeiros exemplos discutidos por esses estudiosos são ilustrados abaixo:

> *If I hadn't've seen it, I would have stepped in it.*
> *What the devil did you fix it with?*
> *What the heck did you see?* (FILLMORE, 1985)
>
> *There comes Harry with his hat on* (LAKOFF, 1987)
>
> *I barely got up in time to eat lunch, let alone cook breakfast* (FILLMORE; KAY; O'CONNOR, 1988)

Esses estudos inaugurais permitiram o desenvolvimento e a consolidação do que hoje se denomina GC, cujo conceito, frequentemente tratado como uma espécie de expansão da ideia saussureana de signo linguístico, abarca desde palavras, como "maçã" e outros esquemas totalmente preenchidos, como o sufixo –eiro em "pedreiro", "carpinteiro", ditados populares (água mole em pedra dura tanto bate até que fura) até estruturas parcial ou totalmente esquemáticas, exemplificadas respectivamente por "Que mané X", em "Que mané praia", "Que mané cinema" e pela estrutura da Construção de Movimento-Causado "[SUJ [V OBJ OBL]]" (GOLDBERG, 1995), instanciada, por exemplo, por "Neymar chutou a bola para o gol".

Esses fatos corroboraram, então, a necessidade do tratamento das construções gramaticais dentro de um *continuum*, partindo das mais preenchidas para as menos especificadas. Ademais, a definição de construção gramatical como um pareamento entre forma e significado vai de encontro às abordagens formalistas, as quais preconizam, para o significado, uma interpretação inteiramente composicional. Diferentemente dos estudos Chomskyanos, o significado, para a GC, não é dotado apenas de composicionalidade, dado que cada construção de uma língua, por constituir uma unidade simbólica, contém uma semântica específica.

Assim, em vez de se postularem regras derivacionais para as construções, dando a entender que o conhecimento do falante é constituído tão-somente por estruturas sintáticas, a GC vai além,

advogando que a totalidade do conhecimento linguístico do falante é essencialmente composta de construções. Assim, a GC defende a existência de um "construct-i-con" na mente dos indivíduos, ou seja, um léxico de construções (HILPERT, 2014). O "construct-i-con", assim, compreende todas as unidades de uma língua, incluindo tudo o que era visto como irregular pela linguística gerativa.

A partir dessa ideia de léxico enriquecido, podem-se criar novas construções a partir da combinação de outras dentro do "construct-i-con", ligadas por uma relação de herança (HILPERT, 2014).

Hoje está claro que a GC não representa um único modelo teórico, mas um conjunto de abordagens mais ou menos afins. Em Hoffmann & Trousdale (2013), são reconhecidos: *Berkeley Construction Grammar*, *Sign-Based Construction Grammar*, *Fluid Construction Grammar*, *Embodied Construction Grammar*, *Cognitive Grammar*, *Radical Construction Grammar* e *Cognitive Construction Grammar*. A *Parallel Architecture* é outro modelo contemplado em Hoffmann ([2017]).

Goldberg (2006) faz a distinção entre os modelos "unificacionistas" e os modelos baseados no uso. Enquanto os primeiros incluem abordagens de inclinação formalista, preservando a distinção entre competência e desempenho e, por conseguinte, desconsiderando o papel da experiência do falante na organização do conhecimento gramatical, os segundos defendem que a experiência linguística é constantemente afetada pelo uso (Bybee 2016 [2010]). Nesse sentido, a figura a seguir ilustra a família de modelos teóricos sob o rótulo "Gramática de Construções":

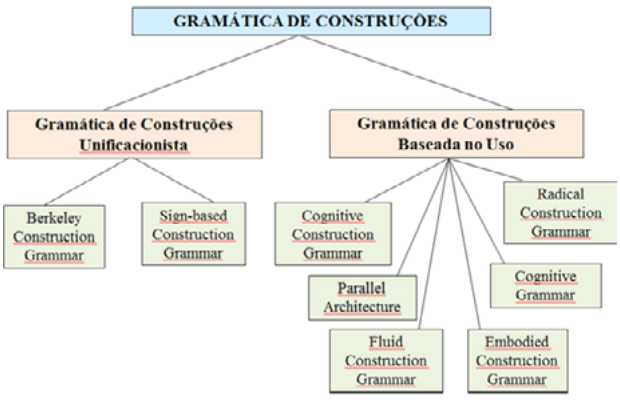


Figura 1. Família de modelos teóricos[2]

Adele Eva Goldberg publica sua tese de doutorado defendida em 1992 sob o título *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*, em 1995. Toda sua obra se insere na *Cognitive Construction Grammar* e, portanto, segue a linha dos modelos baseados no uso. Sua descrição de algumas construções de estrutura argumental do inglês, como a Ditransitiva e a Resultativa, permitiu estabelecer a GC como o modelo de descrição gramatical da Linguística

2 Fonte: Pinheiro (2016) (adaptado). A rede taxonômica verificada na Figura 2 ilustra o tipo de representação do conhecimento linguístico do falante segundo uma perspectiva baseada no uso. Para saber mais, consulte Diessel (2015).

Cognitiva, fomentando o surgimento de diversos outros estudos construcionistas pelo mundo. Além das duas construções já mencionadas, Goldberg (1995) trata também da Construção de Movimento-Causado, objeto desta pesquisa, a qual será revista na próxima seção.

2.2. Construção de Movimento-Causado

A Construção de Movimento-Causado (CMC) apresenta a estrutura [SUJ[V OBJ OBL]], em que V designa verbo não estativo e OBL, abreviatura de "oblíquo", denota um sintagma preposicional (SPrep) direcional. Ademais, tal construção é entendida semanticamente como "X causa Y a mover-se (em direção a) Z", em que há determinado sujeito (X) o qual desloca um objeto (Y) para determinado lugar (Z) por intermédio de uma ação. Esta definição é exemplificada a seguir, com base em exemplos de Goldberg (1995, p. 152)[3]

(1) *They laughed the poor guy out of the room.*

(2) *Mary urged Bill into the house.*

(3) *Sue let the water out of the Bathtub.*

(4) *They sprayed the paint onto the wall.*

Uma importante observação a se fazer acerca da CMC remete ao verbo que a integra. Isoladamente, ele pode não denotar semântica de movimento; tal semântica é uma contribuição da própria construção. Consoante essa visão, ao se analisar uma sentença, não se deve partir do verbo para a seleção dos argumentos, seguindo uma análise indutiva. Ao contrário, observa-se a construção como um todo, já que é ela que dará ao predicador a interpretação necessária para sua validação. Esse argumento explica o porquê de verbos prototipicamente intransitivos e transitivos poderem estar presentes na CMC, conforme os exemplos acima revelam.

As CMC possuem extensões polissêmicas, consoante o Princípio de Motivação Maximizada (GOLDBERG, 1995), o qual prevê a semelhança de sentido entre construções a partir de uma semelhança sintática. Assim, o sentido central da CMC se encontra na posição mais alta da rede, a partir do qual são originadas as diferentes extensões de sentido, mantendo-se uma relação metonímica de parte-todo.

3 As traduções aproximadas das sentenças nem sempre são aceitáveis em português. Vejamos: (1) *Eles riram o pobre rapaz para fora do quarto; (2) ?Mary apressou Bill para dentro da casa; (3) *Sue deixou a água para fora da banheira; (4) Eles espalharam tinta na parede.

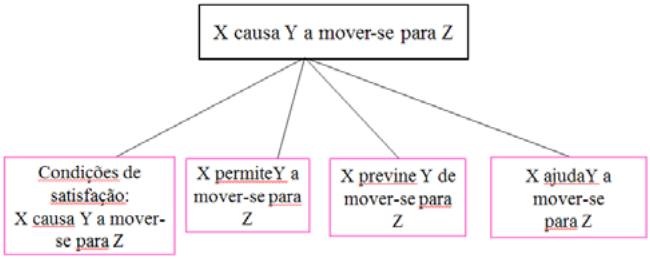


Figura 2. extensões de sentido da CMC

Além dos laços polissêmicos, também se incluem laços de herança metafóricos no "construct-i-con", conforme proposta de Goldberg (1995) baseada na teoria das metáforas conceptuais (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]). Isso explica, por exemplo, o fato de que a Construção Resultativa codifica uma mudança de local metafórica, envolvendo os submapeamentos "Mudança é movimento" e "Estados são locais". Há, portanto, uma relação de herança metafórica entre a CMC e a Construção Resultativa. Os exemplos, a seguir, ilustram essa relação no Português Brasileiro (FERRARI, 2011):

(5) Ele empurrou o piano para a sala
Ele esfregou a mesa até brilhar

Após a exposição do recorte teórico adotado para esta pesquisa, ainda em curso, a seção seguinte detalhará a metodologia utilizada.

3. Metodologia

Nesta seção, serão apresentadas as etapas metodológicas norteadoras deste trabalho, de natureza qualiquantitativa, a saber: (i) a escolha do tema e sua justificativa; (ii) o objetivo da pesquisa e as questões que a conduziram e (iii) a seleção do corpus adotado para a coleta dos dados obtidos até o momento.

Haja vista o reconhecimento do estudo de Goldberg (1995) como fundamental para a consolidação da Gramática de Construções, e o desenvolvimento de diferentes propostas de estudo das construções de estrutura argumental em outras línguas a partir de então (ver, por exemplo, TORRE, 2012), a justificativa de se estudar a CMC no Português Brasileiro (PB) está no fato de ainda não haver uma descrição detalhada do comportamento da construção nessa língua.

Após a delimitação do objeto de estudo, o objetivo definido foi descrever a rede construcional relativa à CMC do português brasileiro. Isso permitiu estabelecer as seguintes questões de pesquisa:

a) Com relação ao sentido central da CMC no português brasileiro, que verbos são mais frequentemente instanciados?

b) Quais tipos de relações as CMC do português mantêm entre si? Mais polissêmicas? Mais metafóricas?

Para a coleta dos dados, selecionou-se o corpus NILC/São Carlos, compilado pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC). Criado pelo projeto de Processamento Computacional do Português, atualmente denominado Linguateca (http://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=SAOCARLOS), esse corpus é constantemente atualizado com base em textos oriundos de diversos registros do PB, como o jornalístico, o didático, o epistolar, além de redações de alunos. Até o momento, o NILC/São Carlos comporta cerca de 25 milhões de palavras.

4. Análise dos dados

Nesta seção, será apresentada uma análise preliminar dos dados obtidos através da coleta no corpus NILC/São Carlos. As 53 ocorrências da CMC encontradas até o momento revelaram a existência de sentidos centrais (X causa Y a mover-se para Z) e, também, de extensões metonímicas, metafóricas e metaftonímicas (GOOSSENS, 1990). A descrição de cada um desses sentidos encontrados para a CMC do PB será detalhada a seguir, focalizando-se os verbos mais frequentemente instanciados nos diferentes tipos de CMC.

4.1. Construção de Movimento-Causado (sentido central)

O sentido central da Construção de Movimento-Causado, que pode ser representado esquematicamente como [X CAUSAR Y A MOVER PARA Z], apresentou a seguinte distribuição nos dados:

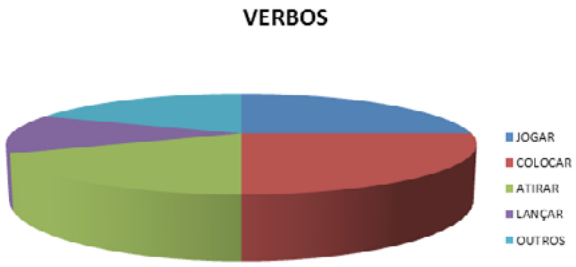


Gráfico 1 – sentido central da CMC

O gráfico acima mostra que os verbos “jogar” e “colocar” foram os mais frequentes nas CMC centrais, correspondendo a 50% das ocorrências (25% colocar, 25% jogar). Os demais verbos que ilustram a CMC prototípica foram: “atirar” (19%), “lançar” (13%) e outros com 1 ocorrência – “meter”, “aplicar” e “projetar” (19%).

Ademais, os dois verbos mais frequentes também apresentaram extensões metafóricas e metonímicas nos dados, como poderá ser observado nas seções 4.2 e 4.3, a seguir. Esses resultados evidenciam que os verbos "jogar" e "colocar" instanciam prototipicamente a CMC no PB. Abaixo seguem alguns exemplos (CMC em destaque):

(6) **Muitas pessoas jogam lixo no mar.**

(7) **Os rapazes jogaram mostarda nas meninas**, que se vingaram atirando ketchup e mostarda no Vectra de um dos rapazes.

(8) **Um homem colocou flores com uma bomba no altar-mor da antiga basílica** a nova foi inaugurada em 1976.

(9) Agentes penitenciários dizem que os **presos colocaram álcool nos colchões e nas roupas de dois reféns.**

Embora, no exemplo (7), o sintagma preposicional seja representado por um alvo humano (meninas), ele não pode ser entendido como o beneficiário da ação, como é esperado na Construção Ditransitiva (GOLDBERG, 1995), uma vez que "meninas", nessa construção, é apenas um alvo involuntário e, desse modo, designa a direção para onde a mostarda se deslocou devido à força exercida pelo sujeito sobre esse objeto, através do verbo "jogar". Nesse sentido, o exemplo (7) também instancia prototipicamente a CMC no PB (X causa Y a mover-se para Z).

4.2. Construção de Movimento-Causado (extensões metonímicas)

As extensões metonímicas da CMC mantêm laços de polissemia com o sentido central, apresentando ações que, embora não causem diretamente a transferência física de Y para Z, podem habilitar, ajudar ou impedir que esse deslocamento ocorra. Os dados analisados apresentaram a seguinte distribuição:

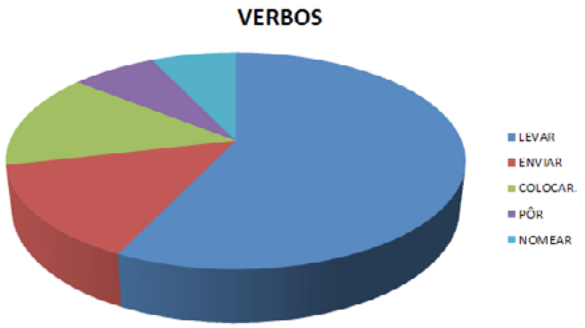


Gráfico 2 – sentido metonímico da CMC

Na análise das CMC que apresentaram extensões de sentido metonímico, o verbo "levar" foi o mais frequente, correspondendo a 57% dos usos. Alguns exemplos:

(10) **Roubo a carro-forte leva padre à prisão**

(11) **Empresa leva cliente a shows**

Os verbos "colocar" e "enviar" surgiram em seguida, com frequência de 14% cada. Embora "enviar" seja um verbo prototipicamente associado à Construção Dativa ("Ele enviou uma carta para a amiga"), ele pode ocorrer na CMC, com complemento locativo. Nesses casos, entretanto, a causação não é direta, mas uma autoridade institucional autoriza o deslocamento do objeto direto a um determinado local:

(12) **Os dois clubes enviaram dirigentes ao Rio**.

(13) Com medo de quebra-quebra, a segurança do **hospital pediu ajuda à PM, que enviou uma tropa ao local.**

O uso metonímico de "colocar" obedece à mesma generalização. Não se trata de causação direta, mas de um agente com autoridade para solicitar a transferência física:

(14) **O brasileiro fez testes de** pneu para a Goodyear nas duas primeiras sessões e depois **colocou as mesmas regulagens de Tracy em seu carro** para tentar deixar sua marca entre os melhores tempos da semana.

Os verbos "pôr" (17%) e "nomear" (17%) também apresentaram usos metonímicos:

(15) **Polícia põe carros sem motor nas ruas de São Paulo.**

(16) **O prefeito nomeou prefeitinhos para cada região da cidade**; por que o governador não faz coisa parecida, em relação à segurança.

4.3. Construção de Movimento-Causado (extensões metafóricas)

As CMCs metafóricas são aquelas cujo significado emerge da correspondência analógica entre o sentido central e sentidos mais abstratos.

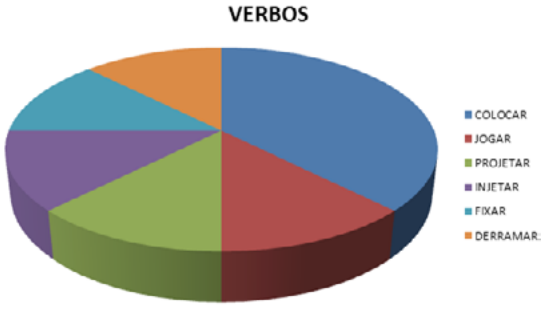


Gráfico 3 – sentido metafórico da CMC

Nas CMCs que apresentaram extensões metafóricas, o verbo "colocar" foi o mais frequente, correspondendo a 38% dos dados:

(17) A legislação proíbe que **candidatos coloquem declarações de apoio nos programas eleitorais**

(18) Queria que **a Folhinha colocasse cruzadinhas nas brincadeiras**

Nos exemplos (17) e (18), a metáfora que subjaz às CMCs é a metáfora do conduto, que permite que transferência verbal seja concebida como transferência física.

Observaram-se, ainda, usos metafóricos dos verbos "jogar", "projetar", "injetar", "fixar", "derramar", "semear" e "mergulhar", cada um dos quais apresentou 1 ocorrência, totalizando 7 casos:

(19) **Escolas, ônibus e alimentos jogam índice para 3,06 %**

(20) **O Ministério da Fazenda e os tucanos projetam taxas de inflação em torno de 2%** para os meses de agosto e setembro

(21) Os **fabricantes tiveram acesso à** pesquisa, e **injetaram milhões de dólares nela**

(22) **Expositores fixaram preços em URV e real**; lojistas começam a programar compras para o segundo semestre

(23) **O sol** elevando-se no **horizonte derramava cascatas de ouro sobre o verde brilhante das vastas florestas**

(24) **Ontem os avanços rebeldes com bombardeios semearam pânico na capital de Ruanda**, convertida quase em cidade fantasma

(25) **O aumento explosivo dos nascimentos ilegítimos desde 1960 mergulhou milhões de pessoas em pobreza material e dependência moral**

4.4. Construção de Movimento-Causado (extensões metaftonímicas)

As construções metaftonímicas são aquelas que apresentam, simultamentamente, extensões metonímicas e metafóricas (GOOSENS, 1990). O diagrama a seguir representa a distribuição encontrada nos dados:

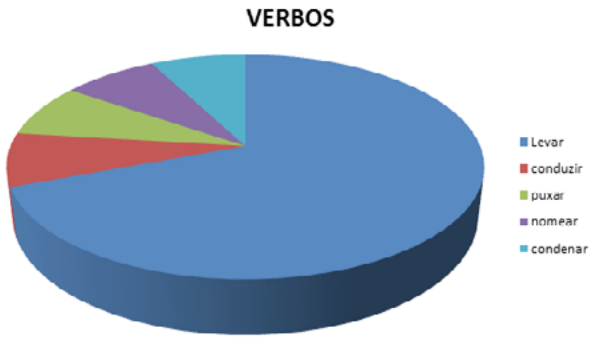


Gráfico 4 – sentido metaftonímico da CMC

Nas extensões metaftonímicas, assim como nas extensões metonímicas, o verbo "levar" foi o mais produtivo, correspondendo a 69% dos dados: Dentro dos exemplos com esse verbo, incluem-se:

(26) **Vitória amanhã sobre chinesas leva time às semifinais da BCV Cup**, em Montreux, João Pedro Paes Leme

(27) **Alimentos levam inflação a 39,5 %**

Nos exemplos acima, o verbo "levar" promove a extensão polissêmica "X habilita/contribui Y a mover Z" ("Vitória amanhã sobre chinesas leva...", "Alimentos levam"). Além disso, as construções envolvem as metáforas que utilizam o domínio concreto de movimento causado para os domínios mais abstratos das regras de futebol e economia.

Os demais verbos, com 1 ocorrência cada, foram 'conduzir', 'puxar', 'nomear', 'condenar', como se verifica em (28)-(31):

(28) **Devoção conduz homem para a fé**

(29) No mais, calculava-se que, com sua previsivelmente expressiva votação, **ele ajudaria a puxar mais deputados para a bancada do PT** na Câmara obter apoio no Legislativo é uma das questões vitais de um eventual governo Lula

(30) **Saddam** 'tá remodelando seu gabinete **nomeando membros de sua família para os cargos mais importantes**

(31) **Juiz condena cachorro à morte**

Nos exemplos acima, a ajuda de X (ex. devoção, candidato) ou sua condição de autoridade pragmática (ex. Saddam, juiz) permite o movimento metafórico de Y para Z (exemplos: homem para fé, mais deputados para a bancada do PT, membros de sua família para cargos, cachorro à morte).

5. Considerações finais

Este trabalho apresentou uma análise preliminar das instâncias da Construção de Movimento-Causado do PB, com base em Goldberg (1995). Após se discorrer brevemente sobre o surgimento da Gramática de Construções na década de 80 e apresentar as principais características que definiram e consolidaram a área na vertente da Linguística Cognitiva, apresentaram-se as características da CMC do inglês. Na seção de metodologia, justificou-se a escolha da CMC como objeto de descrição sob o prisma do PB, fato que confere originalidade a este trabalho, e expuseram-se o objetivo e as questões de pesquisa, bem como a escolha do corpus adotado.

A análise dos dados obtidos até o momento permitiu responder à questão de pesquisa (a) (Com relação ao sentido central da CMC no português brasileiro, que verbos são mais frequentemente instanciados?) porquanto os dados revelaram que os verbos "colocar" e "jogar" parecem instanciar prototipicamente a CMC no PB, denotando, além do sentido central "X causa Y a mover-se para Z" extensões metafóricas e metonímicas, sendo estas também polissêmicas, o que também oferece uma

resposta positiva à questão (b) (Quais tipos de relações as CMC do português mantêm entre si? Mais polissêmicas? Mais metafóricas?). No entanto, pode-se responder à segunda questão de pesquisa indo além, na medida em que a análise mostrou, paralelamente a extensões metafóricas (A legislação proíbe que **candidatos coloquem declarações de apoio nos programas eleitorais**) e metonímicas (**Empresa leva cliente a shows**), extensões de cunho metaftonímico (**Alimentos levam inflação a 39,5 %)** (GOOSSENS, 1990).

Contudo, conforme se afirmou ao longo deste trabalho, a pesquisa ainda se encontra em andamento e, portanto, os resultados aqui expostos não representam uma análise final. A despeito disso, as respostas positivas às questões de pesquisa, notadamente à questão (a), já apontam para a possibilidade de os verbos "jogar" e "colocar" serem os representantes prototípicos da CMC no PB. Nesse sentido, o próximo passo deste estudo será proceder a uma análise mais detalhada através de uma quantidade maior de dados a fim de confirmar essa visão e verificar, ainda, quais outras relações, além das já mencionadas, as CMC no PB podem manter entre si.

Referências bibliográficas

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Tradução: Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].

DIESSEL, H. Usage-based Construction Grammar. *In*: Dabrowska, E.; Divjak, D. (Eds.) **Handbook of Cognitive Linguistics**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE, C. Syntactic intrusions and the notion of grammatical construction. **Berkeley Linguistic Society**, n 11, p. 73-86, 1985.

FILLMORE, C.; KAY, P.; O'CONNOR, M. C. Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of *let alone*. **Language**. v. 64, n. 3, p. 501-538, 1988.

GOLDBERG, A. E. **Constructions:** a construction grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

_____. **Constructions at work**: the nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOOSSENS, L. Metaphtonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. **Cognitive Linguistics**, 1990, v.1, n. 3, p. 323-40.

HILPERT, M. **Construction Grammar and its application to English**: Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

HOFFMANN, T. An overview of construction grammars. *In*: DANCYGIER, B. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics**. Cambridge: University Press, a sair [2017].

_____; TROUSDALE, G. **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

_____. Construction Grammars. In: DANCYGIER, B. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics**. Cambridge: University Press, a sair [2017].

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things:** what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). São Paulo: Educ, 2002 [1980].

MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. M. M.(Orgs.). **Construções do Português do Brasil**: da gramática ao discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PINHEIRO, D. Um modelo gramatical para a linguística funcional-cognitiva: da Gramática de Construções à Gramática de Construções Baseada no Uso. *In*: ALVARO, P. T.; FERRARI, L. (Orgs.) **Linguística Cognitiva**: da linguagem aos bastidores da mente. Campos: Brasil Multicultural, 2016.

TORRE, E. Symmetry and asymmetry in Italian caused-motion constructions: an Embodied Construction Grammar approach. **Constructions**, 1/2012 (elanguage.net/journals/index.php/constructions).

A fonética e a fonologia no discurso gramatical

Élcio Aloisio Fragoso[1]

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo explicitar – através de uma análise filiada à metodologia da pesquisa da história das ciências da linguagem – o discurso sobre a fonética e fonologia, materializado nas gramáticas (de referência), produzidas para fins de consulta pelo professor, alunos, etc. Para isso, tomaremos como material de análise, duas gramáticas da língua portuguesa[2].

Encontramos em Baldini (1998, 1999 e 2005) uma abordagem que nos permitiu refletir sobre a questão da autoria de gramáticas no Brasil, sobretudo a partir do acontecimento da NGB. Segundo este autor (1999, p. 61), com a implementação da NGB ocorre o estancamento da função-autor nas gramáticas.

A função-autor de gramático passa a depender do linguista, o que explica o deslocamento que a noção de autoria sofre a partir das condições de produção próprias do acontecimento da NGB.

Estas duas gramáticas, chamadas de gramática de referência[3], inserem-se em um momento específico do processo de gramatização do português brasileiro e trazem ao lado da prescrição da norma/da regra, a teorização da língua/estudo da língua, pois ambas ressaltam a importância dos estudos dos fatos da língua/da linguagem coloquial e da necessidade de um método científico que pudesse possibilitar o estudo destes fatos, pelo menos é isso que aparece formulado em seus prefácios.

Mostraremos como o discurso gramatical produz uma imagem da fonética e da fonologia. Desse modo, podemos afirmar que estas gramáticas não são iguais, obviamente, no ponto em que nos interessa, mas elas partem do mesmo lugar, aquele que as conforma no interior de uma mesma filiação[4], de uma mesma formação discursiva.

---

1 Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor Adjunto pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: elciofragoso@unir.br

2 CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985. Publicada em 1985, com certas modificações, por Celso Cunha em coautoria com Lindley Cintra, esta obra, na verdade, saiu publicada pela primeira vez em 1970, como Gramática do Português Contemporâneo, por Celso Cunha.
LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 35ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998. Esta obra foi publicada, originalmente, em 1957.

3 Agustini (2001, p. 119) vai nos dizer que: "O processo de gramatização brasileira do português produz duas formas de gramática: a gramática de referência, como o são, por exemplo, a *Grammatica da Lingua Portugueza* de Pacheco Silva e Lameira de Andrade (1887) e a *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro (1881), e a gramática pedagógica como a *Grammatica Portugueza* de João Ribeiro (1887) e a *Gramática Expositiva* de Eduardo Carlos Pereira (1907)."

4 Certamente, que sempre há objetivos estabelecidos, o que estamos colocando é que nos interessa mostrar como esses objetivos estão constituídos em certas condições que deixam de levar em conta outras maneiras de conceber a gramática na relação com o seu usuário.

Temos também o interesse em pensar o papel que cabe à fonética e à fonologia como uma das partes que compõe a língua, na perspectiva da gramática (no discurso gramatical). Dito de outra maneira, mostraremos como o discurso gramatical produz uma imagem da fonética e da fonologia.

2. "Nova gramática do português contemporâneo"

O título dessa gramática anuncia um estudo novo em matéria de gramática, completo e atualizado para a época: uma gramática do português atual. Mas se essa novidade está evidente no título desta gramática, no corpo do texto, em sua materialidade, o que vemos funcionando, de fato, é o discurso normativo que se repete em sua forma material.

Vemos, então, nesta e em outras gramáticas, produzidas sob as mesmas condições sócio-históricas, o apagamento do político em detrimento de um discurso naturalizado. Apaga-se o caráter político da gramática enquanto instrumento linguístico do Estado que produz a normatização da língua. As variantes da língua são tomadas como se a própria língua se desse dessa forma, isto é, essa variação é natural à língua. Naturaliza-se essa normatização da língua. Cabe ao gramático normatizá-la.

A linguística confere cientificidade à gramática e isto sustenta o discurso de naturalização que como já dissemos apaga a política de normatização da língua, exercida pela gramática, conforme veremos em nossas análises.

Outro fator interessante de se ressaltar nessa gramática é a sua tentativa em se constituir, de acordo com os autores, em uma referência para a descrição do português contemporâneo e ao mesmo tempo um estudo das diversas normas vigentes no seu vasto domínio geográfico, com especial atenção às normas admitidas como padrão em Portugal e no Brasil.

Em outras palavras, a presente gramática foi escrita, em conformidade com os objetivos dos autores, para atender à "necessidade de um ensino da língua portuguesa não só em Portugal, no Brasil e nas nações lusófonas da África, mas em todos os países em que se estuda esse idioma". (CUNHA & CINTRA, 1985, p. XIII)

Dizem os autores que a "idealização" desta gramática vinha suprir a falta de um ensino da língua portuguesa em todos os países em que se estuda esse idioma. Dessa forma, os autores se mostram unidos neste projeto de construção de uma gramática que servisse de referência, de informação, de guia para o presente momento da evolução da língua portuguesa. (CUNHA & CINTRA, 1985, p. XIII)

Antecedem o capítulo de fonética e fonologia, os capítulos: "Conceitos gerais" (Capítulo 1), em que os autores se reportam a estudos linguísticos encontrados em uma certa sociolinguística, campo este a que, explicitamente, os autores se filiam ao tratarem da relação entre língua e sociedade: variação e conservação linguística e da noção de correto. E "Domínio atual da língua portuguesa" (Capítulo 2) em que os autores dissertam sobre questões relativas à (s) língua (s), especificamente falando, a língua portuguesa. Como podemos observar, nessa gramática, ciência e norma não se distinguem.

> E justamente para chegarem a um conceito mais preciso de "correção" em cada idioma que os linguistas atuais vêm tentando estabelecer métodos que possibilitem a descrição minuciosa de suas variedades cultas, seja na forma falada, seja na escrita. Sem investigações pacientes, sem métodos descritivos aperfeiçoados nunca alcançaremos determinar o que, no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível, ou, em termos radicais, o que é e o que não é correto. (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 8)

Ou seja, o discurso gramatical[5] produzido nessas circunstâncias históricas, não separa ciência de norma. Nas palavras de Agustini (2001), referindo-se à Moderna gramática portuguesa, de Bechara, "trata-se de uma gramática que se produz nos moldes das gramáticas que reclamam a caução da linguística para seu discurso, para sua teoria gramatical." (AGUSTINI, 2001, p. 119)

O capítulo destinado à fonética e fonologia, na "Nova gramatica do português contemporâneo", traz os seguintes tópicos:

> Os sons da fala
>
> Som e fonema
>
> Classificação Dos Sons Linguísticos
>
> Classificação Das Vogais
>
> Classificação Das Consoantes
>
> Encontros Vocálicos
>
> Encontros Consonantais
>
> Acento Tônico
>
> (CUNHA & CINTRA, 1985, p. VII)

Vale dizer que esta distribuição em tópicos, materializa os objetivos[6] a que esta obra se destina, tendo em vista que a gramática constitui-se em uma prática de linguagem (discursiva), que é sócio-histórica, portanto, tem um funcionamento político e ideológico. Estamos falando, especificamente, dos efeitos de sentido que são produzidos por este discurso gramatical, ao se apresentar dessa maneira e não de outra.

Seguindo, queremos mostrar também com este trabalho que, conforme Agustini:

> o advento da linguística, acrescido da instituição de cursos de Letras a partir da década de 30, imprime novos rumos à gramática que passa a se restringir à questão da norma e do ensino-aprendizagem da língua (nacional e oficializada), enquanto a linguística fica com a autoridade para dizer como a língua funciona. Esse deslocamento dos lugares (des) autorizados ao estudo e/ou ao ensino-aprendizagem da língua produz a necessidade de um novo regime de enunciação para a gramática (de referência), regime que se configura na conjunção contraditória de uma tessitura enunciativa que não separa ciência (linguística) e política linguística (normatização da língua) (AGUSTINI, 2001, p.118)

5 E podemos ver isso no discurso específico da gramática em questão.

6 A definição de certos objetivos e não outros já assinalam para certa filiação e não outra. Em outras palavras, a formulação de certo discurso já aponta para o modo como ele foi constituído a partir de certas formações discursivas e não outras.

Foi, conforme já dissemos anteriormente, considerando essas condições de produção que procuramos analisar o discurso da fonética e da fonologia nas gramáticas que constituem objeto de estudo desse artigo.

Em relação à gramática tomada como objeto deste capítulo, no tópico sobre "os sons da fala", no item acerca do "aparelho fonador", os autores fazem uma observação na qual remetem o leitor à obra de Rodrigo de Sá Nogueira: "Temas de linguística banta: dos cliques em geral"[7]. Esta observação vem esclarecer que, embora, para nós, quase todos os sons de nossa fala são produzidos na expiração, existem línguas que apresentam uma série de consoantes articuladas na inspiração.

Perguntamo-nos pelos efeitos de sentido desta e de muitas outras observações no texto sobre fonética e fonologia desta gramática. Estas observações, na verdade, explicitam esta separação entre teoria e normatização que vimos afirmando existir em gramáticas produzidas sob as condições sócio-históricas que aqui já delineamos.

No item "descrição fonética e fonológica", os autores afirmam que os progressos da fonética acústica (estes termos aparecem em destaque no texto) são relativamente recentes (vale lembrar que estamos falando de uma gramática que foi publicada em 1985). Tal afirmação ganha legitimidade[8] numa nota de rodapé que cita autores e títulos de obras, bem como a data de suas publicações, que se referem a estudos recentes (em comparação à data de sua edição) nesta "área" (neste particular).

A nota de rodapé também confere ao texto um sentido de completude, de totalidade. Ela funciona como uma tentativa de controlar os sentidos, de administração da polissemia, do governo da historicidade. A nota de rodapé procura inutilmente completar o que não se completa e resta como horizonte do possível. As notas de rodapé mais do que o fechamento, são a cicatriz, o traço do "outro" sentido, a marca inexorável da incompletude, de sentidos postos em silêncio. (ORLANDI, 1996, p. 13)

Questionamo-nos, também, a respeito do espaço que há neste capítulo da gramática para o estudo da fala:

> Parecia-nos faltar uma descrição do português contemporâneo que levasse em conta, simultaneamente, as diversas normas vigentes dentro do seu vasto domínio geográfico (principalmente as admitidas como padrão em Portugal e no Brasil) e servisse, assim, fosse de fonte de informação, tanto quanto possível completa e atualizada, sobre elas, fosse de guia orientador de uma expressão oral e, sobretudo, escrita que, para o presente momento da evolução da língua, se pudesse considerar 'correta', de acordo com o conceito de 'correção' que adotamos no Capítulo 1. (CUNHA & CINTRA, 1985, p. XIII)

Em relação à linguagem, os autores, citando Jespersen (1947, p. 120), vão dizer que existe algo que justifica a correção, "algo comum para o que fala e para o que ouve", e que lhes facilita a compreensão. Este elemento comum é a "norma linguística que ambos aceitaram de fora, da

7 Lisboa, Agência Geral do Ultramar, 1957.

8 A linguística confere cientificidade aos estudos gramaticais produzidos neste momento histórico. O linguista é quem tem autoridade para falar cientificamente da língua. A autoria do gramático passa a ser patrocinada pelo linguista. (ORLANDI, 1997, p. 9)

comunidade, da sociedade, da nação". Segundo os autores, então, a linguagem está regulada por normas a que devemos obedecer, se quisermos ser corretos.

Poderíamos afirmar que não é bem o estudo da fala, propriamente dito, como proposto pela linguística, que encontramos no capítulo de fonética e fonologia, trata-se, antes, de uma "classificação" de sons da fala. Os estudos que aparecem, portanto, neste capítulo, restringem-se, na sua totalidade, à pronúncia e não ao uso efetivo da fala. O que acabamos de dizer está representado nos próprios títulos e subtítulos que compõem o capítulo de fonética e fonologia. Por exemplo, alguns tópicos estão assim formulados: "vogais orais e vogais nasais", "vogais tônicas nasais", "vogais átonas orais", "ditongos orais e nasais", etc.

Diríamos, então, que é o estudo da pronúncia dos sons da fala que encontramos no interior do capítulo sobre a fonética e fonologia. E este (estudo) aparece vinculado a um conjunto de conhecimentos elaborados, especialmente, para aproximar (e definir) uma pronúncia correta de uma escrita igualmente correta; por exemplo, em *caixa* temos um ditongo (*ai*), e isto "prova" que a pronúncia *caxa* está "incorreta".

Portanto, o conjunto de conhecimentos elaborados e materializados (sob a forma de regras/normas) no capítulo de fonética e fonologia na gramática em questão, por um lado não permite que o leitor se aprofunde numa investigação da produção efetiva da fala, por outro lado, o envolve com conceitos e exemplos (isolados) que apenas confirmam o que está sendo dito e que ali aparece naturalizado.

Podemos exemplificar o que estamos falando, casos como: (1) *rúbrica* por *rubrica*, (2) *rítimo* por *ritmo* e (3) *próssimo* por *próximo*, etc., são meramente apontados como "erro" no discurso, ou seja, no 1º caso, temos um "erro de prosódia" (ou uma silabada), no 2º caso, temos a "destruição" (quebra) de um encontro consonantal e no 3º caso, temos um "erro ortográfico". Isto quer dizer que, conceitos como os de ditongos (crescentes e decrescentes), tritongos, hiatos, palavras oxítonas, paroxítonas, etc., configuram um conjunto de conhecimentos que reforçam a regra gramatical. Os fatos (fenômenos) da língua se reduzem, então, a um conjunto de regras (normas) da língua.

No decorrer do capítulo vão aparecendo observações[9] que ocupam o interior da página. É o tamanho da letra (que é menor) que diferencia estas observações do que chamaremos de "texto base". Elas aparecem sempre no final de cada tema, ou seja, entre os temas (quando aparecem).

Retomando as "observações" que encontramos no capítulo em questão, gostaríamos de acrescentar que elas fazem referência a estudos, a comentários que, para nós, não se inscrevem no interior do discurso cristalizado sobre fonética e fonologia nas gramáticas. Isso justifica o lugar secundário (não central) que elas ocupam no interior do "texto base", pois elas aparecem como um algo a mais, localizadas ao lado, em relação ao texto "central". Elas não fazem parte do corpo de conceitos e de formulações próprios do discurso gramatical.

9 São no total 18 observações, o que em nossa análise aponta para um efeito de sentido que tem consequências para o discurso gramatical.

Por outro lado, elas evidenciam o teor teórico-metodológico de um estudo científico da língua que caracteriza o regime de enunciação de gramáticas (de referência) produzidas nestas condições específicas.

A respeito do item "*Classificação das palavras quanto ao número de sílabas"*, os autores fazem uma observação na qual eles remetem o leitor a um estudo introdutório da problemática da sílaba, realizado por foneticistas:

> Embora a sua unidade seja normalmente percebida pela competência linguística dos usuários de um idioma, a sílaba não é uma noção caracterizada de modo pacífico pelos foneticistas. Uma breve introdução à problemática da sílaba pode ler-se em Bohuslav Hála. La sílaba: su naturaliza, su orígen y sus transformaciones. Trad. de E. R. Palavecino y A. Quilis. Madrid, C. S. I. C., 1966. (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 54)

Numa outra observação, no item HIATO, os autores acrescentam:

> Quando átonos finais, os encontros escritos -ia, -ie, -io, -oa, -ua, -ue e –uo são normalmente DITONGOS DECRESCENTES: gló-ria, cá-rie, vá-rio, má-goa, á-gua, tê-nue, ár-duo. Podem, no entanto, ser emitidos com separação dos dois elementos, formando assim um HIATO: gló-ri-a, cá-ri-e, vá-ri-o, etc. Ressalte-se, porém, que na escrita, em hipótese alguma, os elementos desses encontros vocálicos se separam no fim da linha, como salientamos no capítulo 4. (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 50)

Há um saber que se repete no discurso dessa gramática, sob a forma de conceitos e definições, por exemplo: "o encontro de uma VOGAL + uma SEMIVOGAL, ou de uma SEMIVOGAL + uma VOGAL, recebe o nome de DITONGO". Definições como estas só fazem sentido quando estamos inscritos no discurso da fonética e fonologia (gramatical).

Por fim, queremos dizer que a leitura deste capítulo (e da gramática[10] de um modo geral) interpela o sujeito e o individualiza, enquanto um sujeito-leitor, daí falarmos em um efeito-leitor. No momento mesmo em que o discurso é produzido para leitores específicos, uma leitura e uma interpretação deste discurso também já vai sendo construída.

Ao mostrarmos a junção contraditória entre linguística e gramática na produção gramatical que aqui analisamos, realçamos que isso produz efeitos na condição de autoria do gramático. Ao posicionar-se na função-autor, o gramático tem sua posição deslocada, uma vez que é o linguista quem detém esse saber científico sobre a língua, isto é, este saber deixa de ser uma posição do gramático.

3. "Gramática normativa da língua portuguesa"

Gramática, cuja autoria é de Carlos Henrique da Rocha Lima. Interessante destacar que esta gramática foi publicada em 1957, sendo que em 1959, com o advento da NGB[11], aparece a sua 3ª edição refeita em decorrência deste acontecimento. Outro ponto relevante de se destacar é que "até a 14ª

10 A gramática é um lugar de materialização do Estado.

11 Segundo Baldini (1999, p.7), a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) é uma iniciativa oficial do Estado brasileiro para estabelecer uma terminologia única para as gramáticas, publicada pelo Ministério da Educação em 1959 e analisá-

edição, o autor não apresentava as definições de língua e linguagem e atinha-se somente à conceituação de gramática". (SILVA, 2009, p. 3) A partir da 15ª edição, Rocha Lima acrescenta a fonologia à parte da fonética. Essa revisão, discursivamente falando, tem a ver com as condições de produção dessa gramática (a criação do curso de Letras, da institucionalização da Linguística, o acontecimento da NGB). Não é, portanto, o caso de uma edição "retocada", "enriquecida" ou "revisada" apenas.

A parte de fonética e fonologia nesta gramática está dividida em 4 capítulos. A divisão é a que se segue:

> Cap. 1 – SOM DA FALA E FONEMA
>
> Classificação dos fonemas (1. Vogais; 2. Consoantes; 3. Semivogais); Sílaba e sua estrutura; Hiato; Ditongo e tritongo – Encontros instáveis (Ditongo; Tritongo; Encontros instáveis); Encontro consonantal.
>
> Cap. 2 – TONICIDADE E ATONICIDADE
>
> Acento de intensidade; Acento principal e acento secundário; Palavras de acentuação viciosa; Ideia de grupo acentual; Vocábulos sem acento; Monossílabos tônicos; Próclise e ênclise; Constituição dos grupos acentuais; Tonicidade e atonicidade acidentais; Consequências da próclise.
>
> Cap. 3 – PRONÚNCIA NORMAL DO BRASIL
>
> Vogais (Vogais tônicas; Vogais átonas); Ditongos (Tônicos; Átonos); Tritongos; (Tônicos; Átonos); Encontros de ditongo tônico decrescente e vogal; Consoantes.
>
> Cap. 4 – ORTOGRAFIA
>
> Periodização da história da ortografia portuguesa (O período fonético; O período pseudoetimológico; O período histórico-científico); Síntese didática do sistema ortográfico oficial (Generalidades; A letra h; Separação de sílabas; Acerca dos ditongos 'ou' e 'oi'; Verbos em 'oar', e em 'uar'; Acentuação gráfica; Uso do hífen e do apóstrofo; O apóstrofo; Emprego das letras iniciais maiúsculas). (LIMA, Rocha, 1998, pp. V e VI)

Esta gramática também já inicia o capítulo da fonética e fonologia pela mesma entrada que é a comum (trazendo noções como as de aparelho fonador, cordas vocais, os sons da fala, fonemas, etc.) observada em todas as gramáticas desta mesma filiação. Discursivamente falando, isso nos coloca diante de questões que, para nós, são histórico-ideológicas. Essa repetição no discurso da fonética e fonologia consiste no que chamamos de efeitos de sentidos, visto que na produção de qualquer discurso, encontramos os efeitos da memória discursiva. Dessa forma, podemos afirmar aqui que estas gramáticas que analisamos se inscrevem numa mesma formação discursiva que constitui e estabiliza sentidos em relação à fonética e à fonologia da língua.

Todos os capítulos, que constituem a parte da fonética e fonologia, são, preferencialmente, escritos sem nenhuma ilustração (=desenho). Por outro lado, eles são marcados por palavras ou expressões destacadas (o uso do itálico), parênteses, lista de palavras, notas no texto, notas de rodapé, exemplificação, classificações, conceitos (definições), observações, quadros, notas, exemplos retirados da literatura (brasileira e portuguesa), etc.

---

la, continua o autor, seria considerá-la tanto um instrumento linguístico quanto um instrumento político.

Entretanto, levando-se em conta a noção de autoria, compreendemos que as teorizações linguísticas são inseridas no domínio da gramática, mas isso não se dá de forma tão evidente. É a noção de autoria do gramático que está se deslocando neste gesto. Uma gramática de referência se constitui nessa conjunção da teoria gramatical e normatização da língua. E, no caso, levando-se em conta as condições sócio-históricas da produção da gramática em questão, esta junção se dá em um processo em que a linguística/o linguista é quem tem o conhecimento científico da língua.

Todas estas colocações atestam o discurso normativo dessa gramática, no entanto, se faz presente no discurso desse gramático, por meio de observações e notas, seja de texto, seja de rodapé, estudos teóricos sobre linguística na área de fonética e fonologia, o que nos leva à formulação de que se trata de um discurso que não distingue norma de teoria.

Seis notas de rodapé aparecem neste primeiro capítulo e, como já dissemos neste trabalho, segundo o que pensamos, elas sustentam o discurso do (a) gramático (a), produzindo um efeito de sentido de completude do texto; elas também conferem ao texto certa cientificidade (efeito de sentido), uma vez que elas apontam para os estudos linguísticos neste assunto[12] em particular, esclarecem com (ou sem) exemplos algum ponto do texto[13] e ainda dão referências de obras linguísticas a respeito de algum item específico[14], indicando a página e outros elementos de referência, sugerindo ao leitor que as consulte. Por outro lado, na tentativa de controlar os sentidos, o gramático recorre às notas de rodapé procurando inutilmente completar o que não se completa (Orlandi, 1996, p. 17).

Quatro observações[15] e quatro notas[16] surgem nesse primeiro capítulo. Para nós, tanto essas observações como essas notas têm um funcionamento específico no discurso gramatical. Elas aparecem ligadas, naturalmente, ao texto que as evocam, produzindo assim um efeito de unidade do discurso. Discursivamente falando, tanto as observações como as notas não, apenas, complementam (completam) o texto gramatical, embora elas se conectem ao texto gramatical produzindo um efeito de unidade, de completude.

---

12 Por exemplo, para a diferenciação entre *sons* e *fonemas*, o autor da gramática em questão nos remete à seguinte obra: Tomás Navarro, *Estudios de fonologia española*, Nova York, Syracuse University, 1946, pp.8-9.

13 Em relação ao item *hiato*, o autor da gramática, após ter feito a "apresentação" deste ponto, formula a seguinte nota: "Sendo o *hiato* o encontro de vogal-base + vogal-base, ele não existe, a rigor, em palavras como goi-a-ba, Mau-á – nas quais a semivogal – de *oi* e de *au* – desfaz aquela sequência".

14 A respeito do item *ditongo*, o gramático afirma que o *ditongo crescente* e o *ditongo decrescente* são os verdadeiros ditongos e os define como *ditongos estáveis*. Esta afirmação é sustentada pela referência a Saussure, ob. cit., p. 92, e L. Roudet, *Eléments de phonétique générale,* 2ª ed., 2 vols., Paris, 1924, vol. 2, p. 109.

15 Por exemplo, em relação ao **quadro geral das consoantes**, o autor da gramática em questão traz as seguintes observações: 1) As consoantes laterais, as vibrantes e as nasais são – **sonoras.** 2) Quanto ao caráter **oclusivo** das consoantes nasais /**m**/, /**n**/, e /**nh**/, leia-se Grammont, **Traité de phonétique**, 3ª. Ed., Paris, Delagrave, 1946, pp. 94-5; Saussure, **Cours de linguistique générale**, edição crítica preparada por Tullio de Mauro, Paris, Payot, 1972, p, 72; Samuel Gili Gaya, **Elementos de fonética general**, Madrid, Gredos, 1950, pp. 111-22.

16 No que diz respeito ao item **encontro consonantal**, o gramático após tê-lo apresentado, acrescenta algumas notas. Tomaremos como exemplo a 1ª (nota): O **ch** (chave, machado), o **lh** (palha, milharal), o **nh** (ninho, banheiro), o **rr** (carro), o **ss** (passo), e bem assim o **qu** e o **gu** (em palavras, como, respectivamente, **querer** e **guerra**) não são grupos consonantais, nem encontros disjuntos: são **dígrafos**; isto é, reuniões de **duas** letras para a transcrição de **um** fonema.

Dessa forma, podemos dizer que nesta gramática, bem como na outra que analisamos, o discurso de normatividade não se separa do discurso de teorização da língua. Ou seja, o efeito que se produz é o de que a língua fala por si mesma. A gramática explicita a língua como ela é. Há um apagamento da função-autor de gramática. Efeito este produzido com o acontecimento da NGB, que passa a determinar uma nomenclatura para as gramáticas produzidas a partir dali. Esta contradição estabelecida entre o dizer da linguística e o dizer normativo é naturalizada por esse processo em que a gramática passa a falar por si mesma, ou seja a gramática é a língua.

Baldini (1999) vai nos dizer que,

> Recusas, restrições ou negações a ela, no entanto, se todavia acontecem, seguem o princípio do comentário. Notas de rodapé, quadros no canto da página, apêndices, tudo que a NGB não prevê só pode aparecer de forma marginal, e contanto que a própria NGB, enquanto texto, seja realizada primordialmente. Os pontos de não-contato, todavia, são pequenos gestos do autor, encerrados em partes menos visíveis do texto e que revelam o retorno de sentidos silenciados pela NGB e que agora ressurgem para, paradoxalmente, torná-la mais forte, na medida em que só podem dizer algo se esse algo é dito depois da afirmação da NGB e em complemento a ela. (BALDINI, 1999, p. 49-50)

No prefácio desta gramática, Serafim da Silva Neto inicia dizendo que se travou uma feroz campanha, no curso dos tempos, contra os gramáticos. Segundo este autor, é devido a esta revolta que se instalou contra os gramáticos e seus estudos desordenados, pesados, fastios, amadores, inúteis, vernaculares, perdidos em uma infinidade de questiúnculas inúteis que Rocha Lima escreveu a presente gramática como o propósito de nos oferecer um estudo com "critério seguro, com um método científico que servisse de fio condutor dos fatos da língua."

É com base nesses argumentos que Serafim da Silva Neto justifica o surgimento da Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima:

> Pelas substanciosas páginas de Rocha Lima perpassam (ainda que discretamente dosadas) as ideias da linguística moderna, ideias fecundas que renovaram muitas das teorias gramaticais. (...) Pôde, assim, dar-nos uma gramática longamente amadurecida no espírito e revitalizada com as doutrinas modernas. Veja-se, por exemplo, como, ao estudar a teoria da frase, não nos oferece uma sintaxe hirta e gelada, mas, bem ao contrário, procura interpretar estilisticamente os trechos de bons escritores da língua portuguesa. (NETO, 1998 Apud LIMA, 1998, p. XVIII)

Outras observações[17] surgem no decorrer de toda a parte que compõe a fonética e fonologia nesta gramática. Para nós, elas também visam completar, imaginariamente, o texto; quanto mais completo o texto, sem espaços para a falta, mais legítimo e "mais verdadeiro". Na verdade, como sabemos, embora sob o efeito da completude, nenhum texto está completo e as notas, as notas de rodapé, bem como as observações atestam esta incompletude. Isto quer dizer que, um texto, na perspectiva do discurso, nasce a partir de outros (existentes, possíveis e imaginários). Nesta perspectiva, um texto será sempre incompleto, não se fecha em si mesmo, pois fatores externos estarão atuando (necessariamente) na sua constituição.

17 São 26 observações no total encontradas no corpo do discurso da fonética e fonologia nesta gramática.

No caso das gramáticas que analisamos, estas observações e notas, no corpo do texto ou de rodapé, também significam a contradição que está na base de constituição dessas gramáticas de referências, que ao juntar norma e teoria produzem uma indistinção, apagando o político que é parte da normatização da língua nacional.

4. Considerações finais

Esta análise, que nos propusemos realizar, mostrou-nos que o espaço ocupado pela fonética e fonologia no interior de uma gramática é preenchido por um conjunto de conhecimentos que se apresenta teorizado de modo específico, tendo em vista que ele é regulado por um discurso que tem sua própria ordem: o gramatical.

Por outro lado, vimos também que a função-autor de gramático é fortemente afetada, na conjuntura política da produção das gramáticas analisadas, pelo acontecimento da NGB que desloca a autoria do saber sobre a língua da posição do gramático, posição esta que passa a ser patrocinada pelo linguista.

Nas duas gramáticas que analisamos, observamos que as citações linguísticas, que aparecem sob a forma de observações, notas, de texto e de rodapé, produzem a contradição, sendo efeito desta conjunção linguística/gramática. Estas citações atestam a transferência de um dizer autorizado da linguística para o dizer da gramática, explicitando a diferença entre essas duas disciplinas. No entanto, produz-se uma indistinção, de modo a estabelecer uma naturalização que apaga o político – a normatização da língua (AGUSTINI, 2001, 121).

Falando de sua posição, da função-autor de gramática, e considerando o deslocamento dessa autoria do gramático, proporcionado pela NGB[18], estes autores, enquanto sujeitos constituídos/interpelados pela ideologia, produzem seus discursos a partir de certo imaginário de língua e, no caso específico de nossa análise, de certo imaginário de fonética e fonologia – um conjunto de sons e fonemas, estudo de acentuação, de encontros vocálicos e consonantais etc. – imaginário este inscrito na prática discursiva de gramáticas de cunho normativo.

O texto de fonética e fonologia das duas gramáticas que analisamos é elaborado/formulado através de conceitos/definições, listas de palavras, quadros (recursos visuais), classificações, exemplos, etc. Entendemos que estes traços conferem ao texto uma materialidade discursiva. Estamos falando da textualização do discurso gramatical. Ao lado disso, encontram-se também as passagens linguísticas, que mesmo constituindo-se em outro discurso, não se distinguem do discurso da norma.

Gostaríamos de dizer também que os textos na gramática (tomada como um todo) aparecem já formulados para servir a um determinado objetivo – servir de referência ao estudo e ao ensino da

18 Baldini (1999, p, 48) vai nos dizer: "Nesse sentido, podemos dizer que, a partir da NGB, um outro momento de autoria se estabelece no discurso gramatical. Nesse outro momento, o gramático não é mais a autoridade do saber sobre a língua, mas um comentador desse saber."

língua – a partir do ponto de vista gramatical, em que a linguística é a contraparte científica da língua que faltava. Podemos afirmar que este objetivo se materializa no próprio texto. É, então, o discurso gramatical que explicita a sua ordem por meio de um conjunto de enunciados. Estamos falando dos estudos gramaticais, tais como eles se apresentam (nas gramáticas), como lições gramaticais; além do aspecto conceitual do texto, dos recursos visuais (o aparelho fonador, por exemplo), etc.

Mas como temos destacado, ser autor de gramática, nas condições estabelecidas pela NGB, implica em trazer o linguista/a linguística para este cenário, visto que o conhecimento produzido por esta área sobre a língua vai afetar o que o gramático vai dizer em seu discurso, resultando em um deslocamento da autoria do gramático.

O estudo gramatical remete, então, o leitor a uma memória de língua constituída no nível do repetível; ou ainda, vemos ao longo do texto da gramática as chamadas exceções à regra que se naturalizam e que encontram espaço no discurso gramatical, produzindo, então, o efeito de acréscimo e não de inconsistência neste discurso. E, para nós, são os conceitos, os exemplos, as classificações, etc., apresentando-se como já cristalizados, que inscrevem o discurso gramatical numa memória configurada pela redundância (o "mesmo", o repetível).

Quando pensamos a gramática como um instrumento linguístico e a sua relação com Estado, observamos que ela é uma produção política e constitui-se numa prática discursiva que significará a língua portuguesa e o cidadão que fala essa língua de uma certa maneira. Portanto, ela individualiza sujeitos professores e alunos ao serem interpelados pelo discurso que ela institui ao constituir um certo imaginário de língua. O gramático, isto é, da posição que ocupa, a função-autor, constituída pela formação discursiva normativista, formula seu discurso dentro desse imaginário em que a língua é vista como um conjunto de regras, que devem ser aprendidas para bem falar e escrever.

Mas também, para finalizar, acrescentamos que esta noção de autoria, em relação às gramáticas que analisamos neste trabalho, não é tão evidente assim, pois como vimos em nossos recortes, o gramático recorre às teorizações linguísticas, e estas teorizações autorizam o dizer do gramático, como nos diz Orlandi (1997, p. 9), há uma transferência do conhecimento do gramático para o linguista. A autoria do gramático passa a necessitar da caução do linguista, já que este tem o conhecimento científico da língua.

Referências bibliográficas

AGUSTINI, Cármen L. H. Moderna Gramática Portuguesa. *In*: **Línguas e instrumentos linguísticos**, Julho/Dezembro 2000, nº 06. Campinas: Pontes Editores, 2001.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BALDINI, Lauro J.S. A NGB e a autoria no discurso gramatical. *In*: **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: Pontes Editores, 1998.

_____. **A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada**. Dissertação de Mestrado, Campinas, 1999.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 35ª ed., Rio de janeiro: José Olympio Editora, 1998.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação** – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

_____. "O Estado, a gramática, a autoria". *In*: **Relatos nº 4**, junho – 1997, DL – IEL – UNICAMP, Campinas.

_____. **Análise de discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

Sequência didática e multiletramentos: contribuições para produção de texto no ensino fundamental

Madalena Benazzi Meotti[1]

Greice da Silva Castela[2]

Introdução

Vivemos num tempo digital em que a grande maioria das pessoas possuem computador ou celular conectados com a *internet*. No âmbito escolar, percebemos que entre os alunos esses usos também são frequentes, exigindo do professor novas metodologias para inserir as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a atender a demanda de alunos que vivem numa sociedade midiatizada. Outro aspecto relevante do fazer pedagógico é o desenvolvimento da leitura, da produção textual e motivar os alunos para a realização das atividades em sala, eis um grande desafio da escola hoje. Constatamos ainda, que há poucas pesquisas que buscam aliar as TICs no contexto de sala de aula, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, na perspectiva de ensino por meio dos gêneros discursivos.

Na escola convivem letramentos múltiplos e diferenciados, ou seja, os alunos fazem uso de celulares, computadores, *internet*, enviam mensagens, *e-mails*, torpedos, jogos *online*, *facebook*, etc., valendo-se de novos gêneros discursivos e das TICs. E o professor, bombardeado com informações sobre o uso das tecnologias na educação, acaba por sentir-se inseguro e ameaçado, por muitas vezes não estar preparado para lidar e, principalmente, incorporar algo novo. É necessário repensar a prática pedagógica, uma vez que as TICs trazem novos desafios à escola e requerem reflexões sobre o uso desse recurso em sala de aula, bem como os gêneros discursivos que circulam nesse meio.

A *Internet* propicia o acesso a uma gama de *sites* e *blog*s que veiculam inúmeros textos, materializadas por meio dos gêneros discursivos. Cabe ao professor entender a organização e a constituição desses instrumentos semióticos e os mecanismos para a construção do sentido no texto. As TICs provocam o surgimento de novas práticas de leitura e escrita na escola, dessa forma, além do letramento é necessário haver um multiletramento, que, de acordo com Rojo (2012), apresentam uma multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que possibilitam a criação de significação para os textos multimodais.

1 Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Toledo – Paraná. E-mail: mada0803@hotmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras- nível de Mestrado/Doutorado (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras- nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: greicecastela@yahoo.com.br.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa de mestrado, intitulada "O uso das TICs em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no ensino fundamental", defendida em 2016, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – nível de mestrado Profissional (Profletras), propôs a elaboração e a aplicação de uma Sequência Didática (SD) em torno do gênero discursivo lenda, valendo-se também de recursos midiáticos, aliando, ao texto escrito, som, imagem, movimento e possibilitando novas formas de circulação desse gênero, por meio da *internet*. Assim, trabalhamos a produção textual, tendo a tecnologia como elemento que contribuiu para que esse processo se tornasse mais significativo e se efetivasse, tornando-se atrativo para os alunos, que convivem em seu cotidiano com as TICs. Diante da proposta pedagógica, elaborada por nós, que integrou TICs e multiletramentos em uma SD do gênero discursivo lenda, indagamos: Esse material contribuiu para o desenvolvimento da atitude responsiva nas produções de textos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental? Possibilitou a utilização de multiletramentos por esses alunos?

Perante esse objetivo principal elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar nos textos produzidos pelos alunos marcas de atitudes responsivas com relação à compreensão dos elementos constitutivos do gênero;
- Observar se os textos produzidos estão adequados ao contexto de circulação (virtual) e aos interlocutores propostos (leitores e usuários da *web*);
- Identificar se houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos.

Neste artigo abordaremos apenas os resultados obtidos a respeito da utilização de multiletramentos pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Toledo - no Paraná, os quais constituíram os sujeitos desta pesquisa. A investigação teve como objetivo geral verificar se a proposta pedagógica, elaborada e aplicada, auxiliou esses alunos a assumirem uma atitude responsiva nos textos produzidos e a desenvolverem seus multiletramentos.

A pesquisa adotou como base teórica a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1988 [1929]) que se efetiva na comunicação discursiva entre os falantes, buscando uma atitude responsiva ativa entre os interlocutores. Para tanto, faz-se necessário apontar teoricamente sobre os gêneros discursivos que, de acordo com Bakhtin (2003), são enunciados que possuem uma "relativa estabilidade", e que todo falante faz uso no seu processo comunicativo.

Agregamos a SD outros elementos que possibilitaram ampliar o processo de leitura e escrita, utilizando recursos da mídia, uma vez que as TICs se fazem presentes no cotidiano de nossos alunos e da sociedade em geral (ROJO, 2009; ROJO e MOURA, 2012; XAVIER, 2009; BRAGA, 2013; CASTELA, 2009). Nesse sentido, a escola precisa, além de letrar seus alunos, trabalhar com multiletramento, que, de acordo com Cani e Coscarelli (2016), esse conceito envolve dois pilares principais, os quais estão relacionados à construção de sentido na atualidade: "o primeiro é

a diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais [...] e o segundo pilar diz respeito a multimodalidade" (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 19). Portanto, a escola precisa expandir a forma de ensinar a leitura e escrita para além da alfabética, uma vez que os textos que circulam socialmente apresentam uma semiose entre diferentes linguagens.

A pesquisa se inseriu no campo da Linguística Aplicada, por dedicar-se à investigação dos problemas da linguagem em situação de uso, em contexto escolar ou não (MOITA LOPES, 2006) e na pesquisa-ação. O tipo de pesquisa foi qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987), uma vez que teve como interesse principal a interpretação das ações realizadas em um contexto socialmente construído, em que a preocupação estava mais com o processo do que com o resultado. Para geração de dados, os instrumentos que utilizamos para atender aos propósitos da pesquisa foram: a observação em sala de aula, gravações das aulas em áudio, o diário de campo (ou de bordo), textos e objetos digitais de aprendizagem produzidos pelos alunos. Na sequência, abordaremos o gênero discursivo e também como esse está ligado ao processo de letramento e de multiletramento, considerando que as TICs fazem parte do cotidiano dos alunos e foram incorporadas no trabalho com a leitura e produção textual.

Gêneros discursivos e multiletramentos

Para Bakhtin (2003) toda a comunicação humana só pode ocorrer por meio de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos. A materialização linguística dos enunciados se dá em gêneros discursivos. Nesse aspecto, Brait (2014) estabelece que "as noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege todo o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discurso nela envolvidos" (BRAIT, 2014, p. 65).

Quando se trata de gêneros discursivos é preciso considerar a natureza do enunciado, nos diferentes campos de atividade comunicativa, uma vez que o uso da linguagem interliga todas as atividades humanas e isso se dá por meio de enunciados. Bakhtin (2003) afirma que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros discursivos*" (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). É por meio de enunciados que se possibilita a interação verbal e social entre os falantes, nessa perspectiva, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva e os gêneros discursivos moldam os enunciados, uma vez que cada falante irá adequar seu enunciado a um gênero já existente. Assim, cada falante irá adequar seu discurso a um gênero, a partir do seu "querer dizer", de sua necessidade de comunicar e da esfera social que está inserido. Dessa forma, quanto melhor o falante dominar os gêneros que circulam socialmente, com mais propriedade realizará sua comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003).

Nesse sentido, compreendemos os gêneros discursivos como elementos que viabilizam a interação com o outro. Em sala de aula, cabe ao professor trabalhar sistematicamente com os textos que circulam socialmente, a fim de que os alunos dominem o maior número de gêneros discursivos, uma vez que esses surgem pelas práticas sociais. Entendemos como práticas sociais todo enunciado produzido entre as pessoas, como a escrita de um bilhete, a leitura de uma notícia, de um livro, etc., havendo assim um vínculo entre as práticas sociais e os gêneros discursivos.

De acordo com Lemke (2010), "um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sígnicos empregados, às tecnologias materiais usados e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular" (LEMKE, 2010, p. 457).

As transformações que acontecem na sociedade, tornando-se cada vez mais centrada na escrita, não é mais suficiente saber ler e escrever, mas sim é necessário adquirir habilidades e competências para usar a leitura e escrita. A isso denomina-se letramento. Castela (2009) ressalta que

> Não há um conceito de letramento capaz de abarcar todos os sujeitos, as demandas funcionais decorrentes dos lugares sociais ocupados e os contextos espaciais, temporais, culturais e políticos. Esse termo abarca um *continuum* que passa por muitos níveis de habilidades de leitura, escrita e usos sociais, visto que variam em função das necessidades individuais e sociais, do contexto social e cultural. (CASTELA, 2009, p. 50, grifo da autora)

Para se definir letramento Soares (2000) estabelece que há duas principais dimensões: a individual e a social. A dimensão individual do letramento constitui-se num conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, com distinção entre a apreensão do processo de leitura e escrita. Com relação a dimensão social do letramento, Soares (2000) refere-se às práticas sociais em que se torna necessário as habilidades de leitura e escrita, ou seja, "um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais" (SOARES, 2000, p. 75). A autora acrescenta que "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2000, p. 72).

A sociedade está em constante mudança e isso ocorre em todos os campos de atividade humana. Uma dessas mudanças ocorreu por conta dos avanços das TICs que acabaram por impor muitos desafios à educação, em especial ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois precisamos de uma escola, segundo Cope e Kalantzis (2000) "que auxilie os alunos para agir no mundo com conhecimento e as competências necessárias para serem cidadãos e trabalhadores ativos e informados num mundo de mudanças" (COPE e KALANZIS, 2000, p. 85).

Assim, tratar de práticas de leitura e escrita que são veiculados socialmente, é necessário considerar também os textos que circulam em ambiente virtual. Nessa perspectiva, Xavier (2009) acrescenta que essa compreensão exige dos cidadãos reflexão e aprendizagem das novas maneiras de

ler, escrever, publicar nas redes de comunicação pela *internet.* Dessa forma, a escola precisa assumir a responsabilidade em desenvolver nos alunos novas habilidades e competências, pois o leitor é também navegador e age de forma interativa e colaborativa. O leitor/aluno, ao acessar os ambientes virtuais, precisa compreender esses novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal, os quais são materializados em inúmeros gêneros discursivos, que circulam nos meios virtuais. Lemke (2010) afirma que há habilidades de autoria e análise crítica multimidiática, que ao longo do tempo foram trabalhadas e que hoje não são mais suficientes.

Nessa perspectiva, todo gênero e letramento multimidiático, não pode se restringir a adição de mídias separadas, pois os significados não ocorrem pela divisão, mas o "texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto" (LEMKE, 2010, p. 462). Assim, os multiletramentos na escola são importantes e necessários, uma vez que as práticas multiletradas ocorrem em função das "mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*" (DIAS, 2012, p. 8). O conceito de multiletramento torna o ensino da Língua Portuguesa num constante questionamento e formação de um aluno crítico. Dessa maneira, não é possível conceber o ensino de forma descontextualizada, mas entender que as TICs como integradoras ao texto escrito de imagem estática em movimento e som, criando uma nova diagramação. Nesse sentido, essa dinâmica precisa ser trabalhada na perspectiva de multiletrar, ou seja, como construir sentidos nesses textos que circulam no ambiente digital, com uma semiose de linguagens e signos (ROJO & MOURA, 2012). A leitura e a escrita nesse ambiente requerem outras habilidades, pois incluem diversas formas de interação.

O trabalho com a língua em sala de aula precisa tornar-se mais dinâmico e possibilitar ao aluno que leia e escreva utilizando todos esses recursos disponíveis pela tecnologia e pelas mídias. Tendo em vista essa perspectiva, durante a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras, elaboramos e aplicamos uma proposta didática que se constituiu em uma SD em torno do gênero discursivo Lenda e agregamos elementos das TICs para possibilitar, além do processo de leitura e escrita, os multiletramentos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa.

Resultados obtidos

Os dados que foram gerados pelos instrumentos de pesquisa utilizados possibilitou-nos analisar a utilização das tecnologias por parte dos alunos e, consequentemente, desenvolverem seus multiletramentos. A pesquisa ocorreu numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de Toledo, no Paraná. A aplicação dessa proposta totalizou 37 h/aulas, com atividades conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1. Divisão das aulas na implementação do material pedagógico

MÓDULOS/AULA	ATIVIDADES
Módulo 1 – 4 aulas	Apresentação da situação e seleção do gênero discursivo. Reconhecimento do gênero.
Módulo 2 – 4 aulas	Reconhecimento do gênero discursivo "lenda".
Módulo 3 – 5 aulas	Seleção de uma lenda - Texto - trabalhando com questões de análise do contexto de produção e finalidade do gênero, análise da estrutura composicional, análise do conteúdo temático e atividades de análise linguística.
Módulo 4 – 24 aulas	Produção e reescrita do gênero discursivo e circulação do gênero. Nesse momento foi proposto as atividades de produção e a circulação do gênero que ocorreu por meio vídeo interativo e livro virtual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esse quadro demonstra o percurso utilizado para o trabalho com o gênero, mas a proposta completa da SD elaborada pode ser consultada em Meotti e Castela (2016). Ao levarmos textos do gênero lenda para a sala de aula e realizarmos essa proposra pedagógica sistemática com os alunos, nosso objetivo foi de que ocorresse o reconhecimento, leitura, interpretação, produção e reescrita de textos do gênero, bem como estabelecer uma aproximação entre os textos do gênero que circulam na sociedade e também por meio digital.

Solicitamos que acessassem *sites* em que haviam lendas para proceder a leitura pela interface da tela do computador. Estabelecemos a situação de interação que se constituiu na proposta de reconto de lendas, as quais se tornariam livros virtuais e vídeos interativos, com circulação na *internet*. Para o reconhecimento do gênero solicitamos que os alunos fizessem a leitura de lendas escritas e em formato de vídeo, acessando para isso diversos *sites*. Algumas questões propostas aos alunos solicitavam que estabelecessem paralelos entre o texto escrito e o texto em formato de vídeo, que agrega simultaneamente diferentes modalidades de linguagens, decorrentes das ferramentas e recursos possibilitados pelas TICs. Isso exige novos letramentos, ou seja, desenvolvimento de novas capacidades para que os alunos leiam, compreendam e produzam textos nesse contexto (ROJO, 2009.

Durante a pesquisa utilizamos o espaço da própria sala de aula da turma e o laboratório de informática da escola. Cada aluno foi identificado por uma letra do alfabeto, garantindo o sigilo dos nomes dos participantes. A turma pesquisada possuía 20 alunos matriculados e de acordo com questionário aplicado a maioria possuía acesso a algum recurso tecnológico e à *internet*.

Durante a aplicação da SD foram trabalhadas atividades de leitura, no sentido de os alunos reconhecerem o gênero lenda e, posteriormente, procederem a produção escrita desse gênero. Contudo, os textos escritos pelos alunos foram transformados em livros virtuais e em vídeos interativos (VILOs). No total foram produzidos 8 (oito) livros virtuais e 4 (quatro) VILOs, postados no *blog,* <http://profemadabm.blogspot.com.br/>, criado pela pesquisadora.

O processo de transformação dos textos dos alunos, em formatos diferenciados para circulação na *internet,* possibilitou o uso de inúmeros recursos disponibilizados pelas TICs e o desenvolvimento dos multiletramentos desses alunos. Os dados revelaram que os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com vários recursos das TICs como:

- Acessar *sites* de busca na *internet*;
- Trabalhar com processador e editor de texto do *Word*;
- Elaborar *slides* utilizando o programa *Power Point*;
- Acessar vídeos na *internet*;
- Utilizar ferramentas como copiar, colar, preenchimento de fundo;
- Baixar imagens e áudios de outros equipamentos (celular) para o computador;
- Trabalhar com o programa *Window Movie Maker,* que possibilitou a edição dos vídeos;
- Gravar áudios utilizando o programa *Voice Recorder* no celular;
- Elaborar VILOs;
- Converter arquivos em PDF;
- Transformar *slides* em *e-book* utilizando o *site* <www.issuu.com>.

Em se tratando dos multiletramentos, reportamo-nos a Castela (2009) quando afirma que "isso inclui o desenvolvimento da produção escrita e a capacidade de se comunicar através da *Internet*. Ao mesmo tempo, habilita o sujeito a construir sentidos através do domínio das tecnologias de produção de texto, imagem e som" (CASTELA, 2009, p. 57- 58). Todos esses recursos disponibilizados pelas TICs foram utilizados em função do que nos propomos durante a aplicação da proposta pedagógica, que foi trabalhar com o gênero discursivo lenda de modo que os alunos pudessem, além de desenvolver seu processo de leitura e escrita, desenvolver seus multiletramentos, pois acreditamos que a tecnologia faz parte do contexto social da grande maioria dos alunos e inseri-la no contexto escolar enriquece as possibilidades pedagógicas dos professores e serve de motivação para os estudantes. Os dados obtidos por meio de questionário revelaram que a maioria dos alunos possuía acesso às tecnologias, pois dos 20 (vinte) participantes da pesquisa, 16 (dezesseis) tinham acesso à *internet*[3]. Os próprios alunos, em suas respostas ao questionário, disseram que aprenderam, durante a aplicação da proposta pedagógica, muito mais sobre como utilizar esse recurso e não somente para jogos *online.*

Na sequência, apresentamos um exemplo de livro virtual e um VILO, produzido pelos alunos durante a aplicação da proposta didática e postados, juntamente com os demais Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem (ODEAs) produzidos, no *blog* educacional criado.

3 Consideramos aqui quem tinha computador, *notebook*, *tablet* ou celular – modelo *smartphone* ou *iphone*.

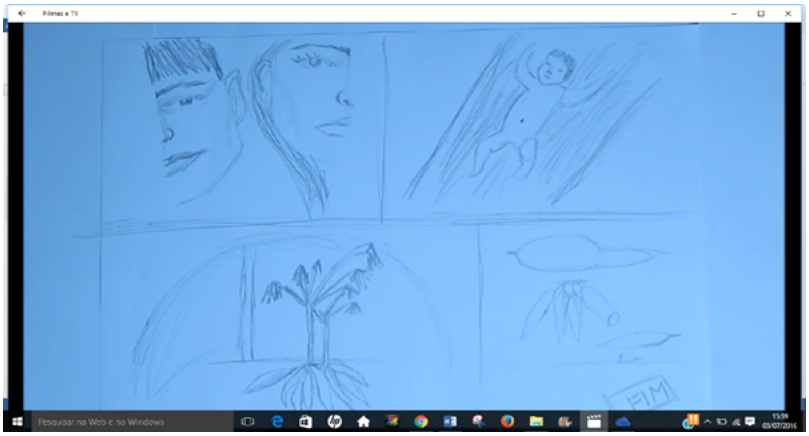


Figura 1. Vídeo interativo – VILO – Lenda do Milho

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2. Livro virtual – Lenda do Guaraná

Fonte: Arquivo pessoal

Como afirma Dias (2012), é relevante possibilitar, no fazer pedagógico, as práticas multiletradas. Acreditamos que ao trabalhar com as lendas indígenas possibilitamos aos alunos contato com a pluralidade étnica que compõe o povo brasileiro, o qual possui uma diversidade cultural e maneiras diferentes de compreender o mundo. Cabe a cada sujeito saber compreender essa pluralidade de crenças e modos de vida, respeitando-as.

Com relação as TICs, defendemos que as ferramentas digitais ampliam as possibilidades de ensino, incentivando a interação, o uso de outras linguagens, a própria leitura nos inúmeros *sites* existentes, a utilização de animações e a gama enorme de possibilidades de escrita e circulação social. Ainda com relação aos multiletramentos, destacamos que, no decorrer da aplicação da proposta pedagógica, propomos a circulação das produções de texto em ambiente digital, requerendo dos alunos o manuseio com recursos das TICs para que seus textos tivessem uma configuração diferente

do suporte papel. Nesse processo, foi necessário instrumentalizar os alunos para que pudessem transformar seus textos em formato de livro virtual e para a elaboração dos VILOs. Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com a orientação da pesquisadora, conseguiram realizar a proposta e demonstraram ter gostado bastante da experiência, de acordo com o questionário final aplicado.

Considerações finais

Buscamos refletir sobre a utilização das TICs e o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Toledo – Paraná nas aulas de Língua Portuguesa tendo como base teórica a linguagem numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003) e o gênero discursivo como materialização linguística dos enunciados no processo de comunicação discursiva.

Consideramos que a proposta pedagógica possibilitou o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos envolvidos nessa pesquisa. Entretanto, deixa evidente que é necessário um investimento na formação de professores, para conhecerem e atuarem com esses recursos. Nesse aspecto, retomamos Castela (2009) ao afirmar que "compartilhamos a opinião de que é possível integrar a tecnologia no ambiente educacional em harmonia com os métodos e práticas de ensino já existentes" (CASTELA, 2009, p. 58), mas para isso é fundamental investimento na formação docente.

Ressaltamos que no cotidiano pedagógico a inserção das tecnologias no ensino de Língua Portuguesa não precisa ocorrer no trabalho com todos os gêneros discursivos. Cabe ao professor elencar alguns gêneros em que seja possível trabalhar com as TICs, de acordo com sua realidade e possibilidade. Contudo, nossa pesquisa demonstrou que inserir a tecnologia somente enriquece o trabalho do professor e amplia as possibilidades de leitura, escrita e circulação dos textos.

A partir da revisão teórica e das reflexões realizadas durante essa pesquisa, esperamos que possamos contribuir para estimular professores que atuam no Ensino Fundamental a alçar velas e navegar pelas inúmeras possibilidades que as TICs podem trazer aos processos de ensino e aprendizagem e suscitar o interesse em mais pesquisas sobre o ensino da língua utilizando recursos das TICs como uma ferramenta que pode contribuir para as aulas dependendo de como seja empregada pelos docentes.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed.SP: Martins Fontes, 2003.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes Virtuais:** reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin:Conceitos-chave**. 5.ed.SP: Contexto, 2014.

CANI, Josiane Brunetti e COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KRESCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas, SP: Pontes, 2016.

CASTELA, Greice da Silva. **A Leitura e a Didatização do (hiper)texto Eletrônico no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2009.

COPE, B.; KALANZIS. M. (Ed**.) Multiliteracies:Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.

DIAS, Reinildes. Web Quests: **Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012.

LEMKE, J. L. Letramento Multimidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. vol.49, n.2, SP, jul/dez. 2010.Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext. Acesso em:15 ago.2015.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, José Manuel**.** Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de Tecnologias.In: MORAN, J, Manuel, Marcos. T. Maseto, Marilda A. Behrens. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. (Orgs). **Multiletramentos na escola.** SP: Parábola, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos escola e inclusão social.** SP: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRIVINÕS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Antonio Carlos **A era do Hipertexto**. Linguagem e Tecnologia. Editora UFPE, 2009.

Avaliações e crenças de uma comunidade no Alto Pantanal Mato-Grossense: língua e cultura

Jocineide Macedo Karim [1]

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta aspectos linguísticos e culturais de habitante nativos do Alto Pantanal Mato-Grossense, mais especificamente moradores da comunidade São Lourenço, localizada na cidade de Cáceres. Neste espaço pretende-se ainda apresentar por meio de trechos de entrevistas realizadas na comunidade avaliações e crenças dos entrevistados a respeito de sua cultura. Nesse contexto se incluem atitudes de aceitação ou de rejeição, consideradas positivas ou negativas, que influenciam o modo como o nativo percebe os aspectos culturais do seu grupo.

O português falado por habitantes tradicionais de Cáceres moradores da comunidade em estudo apresenta marcas das variedades que o formaram, traços provenientes da linguagem dos colonizadores da região. Muitas variantes em uso na comunidade são características de variedades populares do português do Brasil. Pode-se supor que o falar da comunidade tenha se constituído a partir da miscigenação que aconteceu na região pela ação do colonizador bandeirante, paulistas e europeus vindos da região Norte de Portugal.

1.1 A comunidade São Lourenço

A comunidade São Lourenço está localizada às margens da rodovia BR-070, distante, aproximadamente, 6 km do centro da cidade.

Conforme a Lei n°1.411, de 8 de outubro de 1997, da Câmara Municipal de Cáceres, que dispõe sobre a criação e a delimitação dos bairros da cidade, o bairro São Lourenço tem seu ponto inicial na margem da Rodovia BR-070 e seu ponto final no Canal do Renato.

Buscamos informações sobre a constituição do bairro São Lourenço com os habitantes do local[2]. Entre eles entrevistamos a Presidente da Associação dos Moradores do bairro de 1995 a 2011. Segundo ela, o primeiro morador da comunidade foi o Sr. Antônio Cotia, que possuía uma grande área localizada na entrada do bairro, onde mantinha um matadouro, em que se abatia gado para o

1 Professora Doutora em Linguística do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus de Cáceres – Coordenadora do projeto de pesquisa: Aspectos linguísticos e culturais da comunidade mato-grossense. Bolsa CAPES/PNPD/UEMS. jocineidekarim@yahoo.com.br.

2 A Lei n°1.411 que dispõe sobre a criação e delimitação dos bairros da cidade é o único documento oficial encontrado durante a pesquisa realizada na Câmara Municipal e na Prefeitura da cidade que se refere ao Bairro São Lourenço.

abastecimento do comércio local. Nessa época, algumas pessoas tomaram conhecimento da existência de terras devolutas naquela localidade e, a partir daí, os habitantes passaram a ocupar os terrenos e a construir suas casas. Esse foi o primeiro passo para a formação da comunidade São Lourenço, ou seja, ela começava a ser urbanizada.

Conforme informações dos moradores, a localidade era considerada extensão do Bairro do Rodeio e sua transformação em bairro ocorreu pela necessidade de os moradores terem atendimento médico, então realizado no Posto Regional de Saúde, no bairro São Miguel. Durante o preenchimento das fichas dos pacientes para a consulta médica, os moradores informavam nomes diferentes para a localidade. Esse fato dificultava o trabalho das agentes de saúde na organização das fichas dos pacientes, resultando em constantes reclamações. Por esse motivo, os moradores se reuniram e cobraram da administração municipal uma definição para a localidade ocupada.

A administração municipal analisou o número de habitantes que viviam na área ocupada e autorizou a criação da Associação dos Moradores e a nomeação do bairro. A Associação foi criada em 01/08/1988 e, em consenso, os moradores escolheram o nome do Sr. Lourenço, um cidadão que fez parte dos primeiros habitantes a se estabelecer na área, e sempre buscava a união de todos nos momentos de discordância por delimitação de espaço. Deu-se então a nomeação do Bairro São Lourenço, topônimo que contém, ao mesmo tempo, o nome do morador homenageado e o nome do Santo Padroeiro[3], de origem espanhola, que teria sido levado a Roma e incumbido de administrar os bens da Igreja. Para socorrer os pobres, dividiu e entregou toda a riqueza da igreja aos carentes.

No dia 10 de agosto, em que é comemorado o dia de São Lourenço, a comunidade realiza a festa em homenagem ao seu padroeiro. A festa segue a tradição e o ritual é bem conhecido na região. Primeiro, os devotos seguem em procissão pelas ruas da comunidade, em seguida levantam o mastro em frente à residência onde ocorre a celebração. Ao término da reza é servido o jantar ao som da viola de cocho e do ganzá, com a dança do siriri e a roda do cururu.

Em relação ao perfil sociocultural, nossos informantes, nativos da cidade de Cáceres, moradores do São Lourenço, integram o grupo de habitantes que utiliza a variedade linguística local com os traços característicos das regiões mais antigas do Estado de Mato Grosso e usos do português popular; exercem trabalhos manuais e do campo, e em termos de escolaridade, variam desde nenhuma escolaridade até, no máximo, a 8ª série.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste espaço apresentamos os procedimentos metodológicos e teóricos adotados na realização deste estudo. O *corpus* analisado foi constituído a partir de entrevistas realizadas conforme sugestões de Labov (1972) e Tarallo (1997). Foram entrevistados doze informantes nativos da cidade de Cáceres,

3 Fonte: artigo do site:http://marcioreiser.blogspot.com/2009/08/sao-lourenco.html.

que fazem parte da comunidade São Lourenço. Os informantes, com linguagem estabilizada, se distribuem em duas faixas-etárias: a primeira, de 42 a 51 anos (adultos mais novos) e, a segunda, de 59 a 91 anos (adultos mais velhos). Essa escolha se justifica pelo fato de que nessas faixas-etárias os falantes apresentam um comportamento definido em relação à linguagem. Foram entrevistados seis informantes de cada faixa etária, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Atitudes da comunidade em estudo

Calvet (2002) ressalta que existe um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, e para com as pessoas que as utilizam, que torna vaga a análise da língua como simples instrumento linguístico. Desse modo, na análise linguística devem-se levar em conta as questões sociais, a variação linguística da comunidade que se pretende observar, e as atitudes dos usuários da língua com relação a essa variação. Atitudes de rejeição ou de aceitação, consideradas negativas ou positivas, muito provavelmente podem produzir um efeito sobre o modo como os usuários tomam consciência e percebem a fala do outro. A partir dessas reações, especialmente das negativas, surge o preconceito linguístico considerado também como uma forma de atitude do usuário da língua, tendo como alvo o falante.

Essas ideias ou convicções preconcebidas sobre alguém ou algo, resultantes de expectativas, hábitos de julgamento ou de falsas generalizações, são denominadas de estereótipos e, segundo Calvet (2002), não se referem apenas a línguas diferentes, mas da mesma forma às variantes geográficas das línguas, classificadas conforme uma escala de valores.

Conforme Labov (1972/2008, p.140)[4], "os procedimentos da linguística descritiva se baseiam na concepção da língua como um conjunto estruturado de normas sociais". Nessa perspectiva, a língua é vista pelos sociólogos como uma das formas do comportamento social, transmitida como herança social, que só pode ser analisada no contexto social, no qual está inserida. Para Labov, o estereótipo social surge na comunidade a partir do conhecimento dos membros adultos da sociedade, mesmo quando não corresponde a nenhum conjunto de fatos objetivos. Membros de determinadas comunidades se referem aos estereótipos, que podem ter uma marca geral, ou mesmo uma frase geral para identificar certo grupo.

Como exemplo de estereótipo, lembramos uma frase muito utilizada para identificar o falar cuiabano, mencionada por Silva Neto (1960, p.70): "*tchuva tchoveu, Cotxipó (Coxipó) entcheu, petxe (peixe) morreu, tá sôrto, marvado*?"

4 A indicação de páginas se faz pela tradução brasileira de 2008, Bagno, Scherre e Cardoso.

Como assinala Labov (1972/2008, p. 361), "alguns traços estereotipados são muito estigmatizados, mas notavelmente resistentes e duradouros", outras variáveis. Em toda comunidade existem os falantes que têm mais consciência do que outros das formas prestigiosas de falar, e cujo comportamento é influenciado pelos padrões externos de comportamento. Os informantes são capazes de explicitar o saber sobre a língua e assim o fazem até determinado grau.

3.2 Abordagem da cultura

Neste estudo buscamos em Lévi-Strauss (1958/1975) os pressupostos para elucidar as questões que se estabelecem em referência à cultura da comunidade em estudo. Segundo o autor (1958/1975, p. 86)[5], é complexa a relação entre linguagem e cultura. Para o etnógrafo, "pode-se, inicialmente, tratar a linguagem como um *produto* da cultura: uma língua, em uso numa sociedade, reflete a cultura geral da população". Mas de outra forma, a linguagem pode ser considerada como uma parte da cultura; se constitui como um dos seus componentes. Nesse sentido, Lévi-Strauss menciona a definição de Tylor, para quem a cultura é um conjunto complexo que compreende as ferramentas, as instituições, as crenças, os costumes e a língua. Para Lévi-Strauss (1958/1975, p. 86), a linguagem pode ser considerada como condição da cultura, por duplo motivo:

> Diacrônico, visto que é sobretudo através da linguagem que o indivíduo adquire a cultura de seu grupo; instrui-se, educa-se a criança pela palavra; ralha-se com ela, lisonjeia-se com palavras. Situando-se de um ponto de vista mais teórico, a linguagem aparece também como condição da cultura, na medida em que esta última possui uma arquitetura similar à da linguagem. Ambas se edificam por meio de oposições e correlações, isto é de relações lógicas. Tanto que se pode considerar a linguagem como um alicerce destinado a receber as estruturas às vezes mais complexas, porém do mesmo tipo que as suas, que correspondem à cultura encarada sob diferentes aspectos.

Conforme Lévi-Strauss, qualquer esforço para formular os problemas tanto linguísticos como culturais coloca pesquisadores numa situação excepcionalmente complexa. De um lado temos a língua, do outro a cultura, como se o problema pudesse ser definido em termos de causalidade: "é a língua que exerce uma ação sobre a cultura? Ou a cultura sobre a língua? Não nos lembramos suficientemente de que a língua e a cultura são duas modalidades paralelas de uma atividade mais fundamental (...) o espírito humano" (LÉVI-STRAUSS, 1958/1975, p. 89).

Neste espaço, consideramos o ponto de vista dos entrevistados da comunidade-São Lourenço sobre aspectos da cultura e das crenças que vivenciam na comunidade. Os dados em que se baseia esta análise foram coletados[6] por meio questionário estruturado com perguntas referentes aos seguintes

5 A indicação de páginas será realizada pela tradução brasileira, de 1975. LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural.* Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

6 Os dados coletados neste artigo fazem parte de minha tese de Doutorado em Linguística intitulada: *A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: aspectos linguísticos e culturais* (2012) defendida na UNICAMP.

tópicos: a percepção do nativo em relação à cidade; traços de identidade social; manifestações culturais; manifestação religiosa; danças tradicionais: o cururu e o siriri e as lendas.

Na comunidade São Lourenço observa-se variantes que identificam a norma local, algumas aparentemente exclusivas da região sudoeste do Estado de Mato Grosso, que foram colonizadas por bandeirantes de São Paulo e europeus da região Norte de Portugal e outras partilhadas com outras regiões do Brasil. Considerando os aspectos fonético e morfossintático, apresentamos os usos linguísticos característicos do falar[7] local, claramente identificados em nota de rodapé e exemplificados nas entrevistas realizadas na comunidade são eles: a) uso do masculino em vez do feminino na concordância nominal de gênero; b) realizações africadas [tS] e [L] em vez das fricativas [S] e [Z]; c) alternância de [ãw] e [õ]; d) hipértese (deslocamento de um fonema de uma sílaba para outra na mesma palavra); e) uso de *memo* para mesmo; f) : a troca do *l* pelo *r*; g) Item lexial *Ribuçá* em vez de *cobrir, recobrir; h)* Forma lexical *Tchá* usado no lugar de *senhora*.

A pergunta inicial proposta aos informantes foi: *Você gosta de morar em Cáceres? Por quê?* Nas respostas constatamos que os entrevistados têm atitudes muito semelhantes. Todos responderam que gostam de morar em Cáceres, consideram a cidade como o melhor lugar para viver, é tranquilo, o seu povo é hospitaleiro. Destacamos algumas respostas representativas dessa posição:

> (1) Gosto... porque a vida pra nóis **esse minina**[8]... eu acho que no Brasil inteiro o pantanal e principalmente pra mim que sou mato-grossense... sou cacerense nascido pantaneiro ligitimo... pra nóis é uma **sastisfação**[9] ser cacerense... e morar aqui dentro de Cáceres... e pra mim não existe outra terra melhor que a nossa.(M2)[10]
>
> (2) Eu gosto ((risos))... ah porque eu... isso aí eu já acostumei né... nasci aqui... já criou aqui... já criei meus filhos... agora tô criando meus netos eu nunca foi pra outro lugar. (F1).
>
> (3) Gosto... porque eu nasci aqui... tô nessa idade.... daqui nunca sai pra lugá nenhum... já tá muito **custumado**[11] já nasci e criô nesse lugá. (F2).

Nos depoimentos dos informantes observamos reações positivas em relação a viver na cidade de Cáceres, lugar de nascimentos dos habitantes, eles acreditam que a facilidade em conviver no mesmo espaço com a família oferece condições saudáveis para criar os filhos e netos. Percebemos ainda, a importância do Rio Paraguai na vida da comunidade São Lourenço. Alguns utilizam o rio

7 Conforme Dubois (1998), o falar "possui regras sintáticas e vocabulários que lhe são específicos e muitos outros que são comuns a muitos falares da língua ou mesmo a todos".

8 Destacamos o uso do masculino no lugar do feminino na concordância nominal de gênero, como em: esse menina.

9 Destacamos o uso linguístico característico do falar da comunidade em estudo: Hipértese (deslocamento de um fonema de uma sílaba para outra na mesma palavra), como em: satisfação (sastisfação).

10 O código, M1 corresponde a informante do sexo masculino da 1ª faixa etária (adulto mais novo); M2 equivale ao informante do sexo masculino da 2ª faixa etária (adulto mais velho); F1 representa a informante do sexo feminino da 1ª faixa etária (adulto mais novo); F2 equivale a informante do sexo feminino da 2ª faixa etária (adulto mais velho).

11 Destacamos o uso linguístico característico do falar local: o uso do masculino no lugar do feminino na concordância nominal de gênero, como em: acostumada (costumado).

como meio de sustentar a família, são pescadores profissionais, homens e mulheres que utilizam o rio para o trabalho, mas também para o lazer. Destacamos uma resposta ilustrativa:

> (4) Gosto... mais por causa do Paraguai **memo**[12] aí né. Né DGilão... não tem uma cidade melhor que aqui em Cáceres... por causa do rio aí. Cê passa mão numa varinha... numa linhadinha... passa mão num sal... numa farinha uma mandioca e vai pra beira do rio cê tá comeno... (M1).

Historicamente, o Rio Paraguai teve e tem grande importância para a cidade de Cáceres e grande influência para a população, principalmente para os pescadores, os ribeirinhos e os turistas internos e externos. O Rio Paraguai é testemunha ocular da cidade desde a sua fundação até a sua transformação em porto fluvial para exportação de grãos. Além disso, atrai turistas pela exuberância de beleza natural e pela pesca no Alto-pantanal.

Neste espaço, procuramos apresentar as atitudes dos nossos informantes em relação à sua identidade social. Interessa-nos saber a opinião da comunidade São Lourenço sobre fazer parte do grupo de nativos da cidade de Cáceres. Para isso, perguntamos ao informante: *Você sente satisfação em ser cacerense? Por quê?*

A maioria dos entrevistados (92 %) respondeu que tem satisfação, orgulho de ser cacerense e de fazer parte do grupo de nativos de Cáceres. Uma pequena parcela dos entrevistados (8%) não respondeu à questão. Seguem alguns dos exemplos representativos das respostas positivas:

> (6) ((Sinto)) Orgulho... orgulho por causa... que eu nasci nessa terra e todo que aqui é uma cidade que é pacata... é hospitaleira. Todo mundo **tchega**[13] em casa de **quarqué**[14] um... todo mundo... porque eu sou cacerense eu tenho esse dom... (...) **atcho** que é nosso dom é esse aqui... por causa da hospitalidade. (M2).
>
> (7) Eu tenho... tenho... porque os cacerense são muito bondoso... são **carmo** pra fazê uma coisa precisa ((coisa séria)). (F2).

Observamos reações positivas dos habitantes nativos em relação a sua identidade social. Incluímos na entrevista duas perguntas com o objetivo de verificar como o nativo da comunidade São Lourenço vê as tradições culturais de sua comunidade. A primeira pergunta foi: *Quais tradições cacerenses fazem parte de sua vida (as danças, as comidas, as rezas)?* A maioria indicou as manifestações religiosas (as rezas), as danças, (o cururu e o siriri).

Durante a pesquisa de campo observamos que a comunidade São Lourenço é marcada pela religiosidade. Nossos informantes são católicos, participam da Paróquia Nossa Senhora Aparecida, situada no Bairro São Luiz, próximo à comunidade São Lourenço. A paróquia desenvolve várias

12 Destacamos no falar do informante a forma linguística frequente na comunidade: uso de *memo* para mesmo.

13 Em negrito registramos a Realização africada [tʃ] em vez da fricativa [ʃ], como nas palavras: chegar (tchegar) e acho (atcho) frequente no falar local.

14 Registramos o uso linguístico: a troca do *l* pelo *r*, como nos exemplos: qualquer (quarqué), calmo (carmo).

atividades que envolvem as pessoas dos bairros mais próximos. Além da participação nas atividades da Paróquia Nossa Senhora Aparecida, os informantes da comunidade São Loureço realizam em suas residências as festas em homenagem aos santos como: São Sebastião, São Gonçalo, São Pedro, São João, etc. Há dois momentos interessantes nas festas: o primeiro é o ritual da reza e, o segundo, os festejos com o cururu e o siriri. As respostas abaixo reproduzidas revelam o sistema de doutrina, a crença e as práticas rituais próprios da comunidade.

> (8) Ah eu acho a religião né... as rezas... ah tem São **Sebastion**[15] né... São **Sebastion**... que o meu esposo o aniversário dele é dia de São **Sebastion.**.. e nós rezamos pra São **Sebastion** né... e Nossa Senhora Aparecida né... que tem a paróquia... né é na Avenida São Luiz. ((primeiro vem)) A ladainha aí vem o hino de São **Sebastion**... né... ((cantou)) é dia vinte de janeiro lhe amarraram em um morão de crave jarão de fretcha ((jogaram muitas flechas)) meu senhor São **Sebastion (**(risos)). **(**F1)

> (9) Eu se eu gosto de rezá... ichi... demais... fazia ((reza)) de São Pedro... ichi demais... tenho até ali meu artá. Ladainha... ladainha.. cantava oferecido pra São Pedro... os festeiros que fazia. São Pedro ((começou a cantar)) O meu grorioso São Pedro... o primeiro Deus te salve pelo bom procedimento ele está segurando a tchave... São Pedro veio de Roma... **São José de Maranhon**... São Pedro com sua tchave... São José com seu **baston**. (F2).

Os relatos confirmam atitudes positivas da comunidade São Lourenço em relação às rezas. Sobre as práticas religiosas, Bosi (1992) observa que elas fazem chegar às pessoas simples os livros clássicos da fé e permitem que eles convivam com a grande arte: música, pintura, arquitetura, dança, poesia. No contato com os nossos informantes, pudemos observar, nas residências visitadas, um espaço reservado em homenagem aos Santos de devoção de cada família da comunidade.

Fazem parte das manifestações culturais da comunidade cacerense as danças o *cururu e siriri*. O cururu é uma dança tradicional, atestada com frequência nas cidades mais antigas do Estado de Mato Grosso. No cururu os cantadores fazem um círculo, ao som da viola de cocho ou do ganzá embaixo do braço. Da dança participam somente homens, chamados cururueiros. Para formar a roda do cururu há necessidade de, no mínimo, dois cantadores, um para tocar a viola de cocho e outro para o ganzá. Os cururueiros são geralmente homens simples que tocam viola de cocho e ganzá a noite inteira sem parar. Por meio da dança na roda de cururu, o cururueiro revela toda sua virtude e o conhecimento adquirido no decorrer do tempo, transmitido de pai para filho, pela tradição oral.

Segundo Luyten (1992, p. 97), o cururu "apresenta, no seu aspecto poético, quatro partes diferentes: licença, saudação, louvação e carreira". Esses mesmos aspectos são encontrados no ritual da comunidade em estudo. Conforme Luyten, o cururu também ocorre em São Paulo no cenário-musical popular da região caipira. Conforme o autor, o cururu resiste, mais do que os outros folguedos populares, à anemia geral causada pelos meios modernos de difusão de cultura. Ele observa que

15 Destacamos o uso característico do falar local: A alternância de [õ] e [ãw], como os exemplos registrados em Sebastião (Sebastion), Maranhão (Maranhon), bastão (baston).

atualmente há dois polos que dançam o cururu no Estado de São Paulo: Sorocaba e Piracicaba. Mas a dança continua presente em muitas outras localidades do interior de São Paulo, especialmente nas localidades com menor teor de migração. O pesquisador menciona ainda que o cururu continua presente no norte do Paraná, em Goiás, Mato Grosso do Sul e principalmente em Mato Grosso, que conta com muitos cantadores de cururu.

De acordo com Bosi (1992), o cururu ocorre desde 1950 nas Águas de São Pedro, Bernardino de Campos, Conchas, Fernandópolis, Iperó, Itatinga, Itapirina, Jaú, Guarulhos, Monte Azul Paulista, Rio das Pedras, Bananal e Guararema.

O *siriri* também é uma dança tradicional no Estado de Mato Grosso, comum nas comemorações religiosas da comunidade em estudo. Nessa dança participam crianças, homens e mulheres, que dançam ao som da viola de cocho, do ganzá e do mocho. O *siriri* é dançado em rodas ou fileiras formadas por pares. Segundo Grando (2002, p. 14), no siriri, "ao dançar, o corpo expressa uma determinada vida social cujas ações se constituem segundo códigos e convenções simbólicas definidas pela cultura do grupo social a que pertence". Segundo a autora, os pares acompanham a música simples e alegre cantada cujos temas mudam de verso para verso e cujas composições homenageiam santos, cidades, a natureza, e até pessoas, geralmente os donos das festas.

> (10) Ah eu **djá**[16]...eu djá... eu **djá** foi..eu sou católico...mas eu num eu **djá** foi **djá** ensinei muitas criança dançá... no colégio quando eu prestava ainda né... eh forcrórica... é siriri... quadrilha... São Gonçalo... tudo eu ensinava a criançada no colégio... saía até no disfile... ensinava eles... . (M2)

> (11) Ah meu... o que eu gosto memo... é o cururu né. Eh o cururu eu gosto... **hodje** pra mim i numa reza... e se falá pra mim... vai lá na minha festa... eu vô... levanto o mastro... rezo... cabô eu venho imbora... porque hoje eu não penso mais em dançâ... bebida... faz muito tempo que eu não bebo... fumo... **atcho**... que é por isso que eu estou bem. Posso por meas duas mãos... meu braço não treme. O cururu eu gosto muito... a festa... a levantação de mastro... treiná a moçada na escola pra dançá... Pera aí um pouquinho vô mostra minha viola de **cotcho**. (M2).

Nas entrevistas observamos reações positivas, os informantes mostraram sua adesão às tradições locais, manifestando sua emoção ao tratar desses valores da comunidade.

O siriri é acompanhado principalmente pela viola de cocho. A viola de cocho é um instrumento feito de madeira encontrada no pantanal; tem cinco ordens de cordas simples, quatro cordas de tripa de animal e uma revestida de metal. Atualmente, as cordas de tripa de animal estão sendo substituídas por fios de nylon devido à proibição de caça na região do Pantanal. Para a fabricação do corpo do instrumento, são várias as madeiras utilizadas, como Ximbuva, o Sarã e a raiz de Figueira branca. Na fabricação das demais peças é utilizado o cedro. A produção da *viola de cocho* está fixada em Cuiabá (Mato Grosso) e Corumbá (Mato Grosso do Sul). Esse instrumento foi reconhecido como patrimônio

16 Usos linguísticos: As Realizações africadas [tʃ] e [dʒ] em vez das fricativas [ʃ] e [ʒ], como nos exemplos: já (djá), hoje (hodje), acho (atcho), cocho (ctcho). Essses usos são frequentes no falar da comunidade em estudo.

nacional, "registrado no livro *Saberes, do Patrimônio Imaterial Brasileiro*, em dezembro de 2004. Foi o quinto bem de natureza imaterial registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN", conforme Viana (2005).

Interessam-nos também as considerações de Lévi-Strauss a respeito da noção da estrutura dos mitos, pois a comunidade São Lourenço apresenta uma relação intrínseca com essas representações. Nas entrevistas observamos que os nossos informantes mantêm vivas as lendas que circulam no imaginário coletivo da comunidade.

O pesquisador (1958/1975, p. 102) define o "mito" como uma categoria de nosso pensamento utilizada arbitrariamente para acumular, sob o mesmo conjunto de termos, "tentativas de explicação de fenômenos naturais, de obras de literatura oral, de especulações filosóficas e de casos de aparecimento de processos linguísticos na consciência do sujeito". Ele menciona ainda que, para compreendermos o que é um mito, temos apenas duas escolhas, entre o que é do conhecimento de todos e o sofisma. Cada sociedade manifesta, nos mitos, sentimentos tais como o amor, o ódio ou a vingança, comuns a toda a humanidade.

Outro aspecto cultural ocorrido nas entrevistas- as lendas são narrativas em que um fato histórico ou fictício se amplifica e se transforma sob o efeito da imaginação popular. Em nossa entrevista incluímos uma pergunta referente às lendas conhecidas na comunidade - *Você conhece alguma lenda de Cáceres? Qual?* As respostas apontaram os seguintes resultados:

De um modo geral os informantes responderam à questão contando algum fato, apenas dois informantes não souberam informar sobre as lendas da comunidade. Registramos um total de doze lendas, havendo informante que contou mais de uma. A lenda do Minhocão que vive no Rio Paraguai foi mencionada três vezes. Para os entrevistados, o Minhocão é responsável pelo processo ou efeito de desbarrancar as margens do rio Paraguai, levando junto à casa do ribeirinho.

A lenda da serpente que vive sob a catedral São Luiz, amarrada com os fios de cabelo de Nossa Senhora, foi mencionada duas vezes. A lenda do lobisomem foi constatada quatro vezes. Já as lendas em referência ao bicho que soltava fogo pela boca, uma história de assombração, e uma senhora que virava porco-espinho, foram mencionadas uma única vez. Os exemplos a seguir são ilustrativos das lendas que circulam no imaginário da comunidade.

a) A lenda do Minhocão

> (12) Hum tinha... bom... assombração... assombração... existe até **hodje**[17] ((risada)) o **minhocon**... o minhocon existe... ele só vevi do rio... eh... aí ele vai dispencando **paredon** de barranco. Ele que faz o rio ficá laaargo... é ele come **dgente**... aí pra ele saí alongado desse lugá... senhora tem que matá um porco... e pôr a cabeça dum porco num saco e levá lá... e **djogá** lá... aí sim de uma hora pra outro... ele vai imbora... ele num gosta da cabeça... é a cabeça... num sei que mistério ele tem aí não... é sério memo.

17 Usos linguísticos: As Realizações africadas [tʲ] e [dʒ] em vez das fricativas [ʃ] e [ʒ], como nos exemplos em (13 e 14): já (djá), hoje (hodje), gente (dgente), jogar (djogá), rancho (rantcho), chegou (tchegô), deixar (detcha), junto (djunto).

> Da cabeça do porco... ((existe)) Aqui! Morava aqui no Paraguai aqui perto... eh.... mas foi embora... meu marido que **djogô**... a cabeça de porco... matemo de propósito uma leitoa... tiremo a cabeça... ele pois no saco... **djogô** lá... pois é mea fia... nós tinha um **rantcho** lá... pois é... intão o rio **djá** tava pa encostá no **rantcho**... di tanto... dá medo de noite ((imitou o barulho de água batendo no barranco)) era ele... vinha aquela água ((imitou o barulho de água batendo)) era ele... pois com pouco dia que **djogô** lá... bate ((lá)) no descarvado... também daí foi imbora ((o bicho)) é pirigoso. (F2).

b) A lenda do lobisomem

> (13) Esse eu tinha um cumpadre... esse cumpadre me falaram que diz que ele virava lobisomem... eu batizei um filho dele. Tudo que ia ganhá criança vinha atrás de mim né... ai eu foi olhá a muié**...** pra lá... até era muié dele... que eu fui olhá... muié dele... e ele quando tava perto da criança nascê ele saiu...((fez de conta que saiu)) mas num saiu... aí a criança nasceu... cortei o umbigo... arrumei e saí... e ele querendo entrá ((na casa))... aí dispidi dele e ele me viu... a hora que eu passei... aí no outro dia que eu foi dá banho na criança... a cumadre falando... Tomaz saiu daqui e num viu a senhora saí... **despois** que a senhora saiu aí que ele **tchegô**... e eu vi ele... tava lá em baixo do **figueiron**... lá... e se esse home vai atrás de mim? ((eu estava sozinha)) só eu com Deus...((ele)) não pegou a criança... graças a Deus... eu falei com a cumadre... deita ((junto com a criança na cama)) e **detcha** ele **djunto** co cê...**ribuça**[18] bem ele e fica **djunto** co ele... quando ele ((o cumpadre lobisomem)) **tchegô** pra pegá a criança...((não conseguiu)) mais felizmente a mãe dele ((do cumpadre lobisomem)) morava pregado com a casa... e ela ((a mãe da criança)) gritô... me acode **tchá Crara**[19]... me acode! Aí a **tchá** Crara chamô o marido dela e foram lá... **tchegô** pra sarvá a criança... aí a **tchá Crara** pegô a criança e levô pra casa dela... ahã. (F2)

As lendas que circulam no imaginário da comunidade São Lourenço têm o seu significado. A primeira lenda reflete a crença dos informantes de que o Minhocão é o responsável pela ação de desbarrancar as margens do rio, levando também a casa do ribeirinho. Esse processo também pode ser explicado por diversas ações, consideradas naturais, como o processo de assoreamento, pelas consequências diretas de enchentes pluviais, pelo mau uso do solo e pela degradação da bacia hidrográfica, causada por desmatamentos, monoculturas, construções, etc. Entretanto, para a comunidade São Lourenço, o Minhocão é o maior responsável pela mudança no percurso do rio; os informantes acreditam na existência do Minhocão e o temem.

A lenda (b) fornece modelo de comportamento para a conduta das pessoas na comunidade. Nossos informantes acham possível que, se alguém apresentar desvios de comportamento, talvez sofra alguma punição se transformando em lobisomem, porco-espinho, etc.

18 Item lexial *Ribuçá* em vez de *cobrir, recobrir.*

19 Forma lexical *Tchá* usado no lugar de *senhora: Exemplo Senhora Clara (tchá Crara).*

4. BREVES CONSIDERAÇÕES

Este artigo foi desenvolvido na perspectiva teórica da Sociolinguística. Trata de aspectos linguísticos e culturais de informantes moradores do Alto Pantanal Mato-Grossense, mais especificamente da comunidade São Lourenço em Cáceres-MT.

Podemos dizer que os instrumentos teóricos e metodológicos da sociolinguística foram decisivos para a identificação dos traços linguísticos característicos do falar em estudo, como também para compreendemos as atitudes dos nossos informantes sobre aspectos de sua comunidade.

A análise das atitudes linguísticas e a manifestação dos nativos sobre a variedade linguística mostra sua percepção sobre a norma linguística local. Constatamos, nos depoimentos, atitudes bastante semelhantes. Eles têm reações positivas em relação a sua língua e ao seu modo de falar; os entrevistados não tem vergonha do seu falar, julga o seu falar positivamente, mostra satisfação em relação a sua maneira de falar.

Nossos informantes confirmaram também reações positivas em relação à cidade de Cáceres, aos traços de identidade social e aos aspectos culturais de sua comunidade. Eles mostraram à crença nas rezas, à disposição para as danças na roda do cururu e do siriri, e a convicção nas representações das lendas que circulam no imaginário da comunidade e a apreciação pela comida e bebida tradicionais da comunidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Ecléa. *Cultura e desenraizamento*. IN: BOSI, Alfredo. (Orgs.) Cultura brasileira: temas e situações. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 224 p. 1992.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica.* (Tradução de Marcos Marcionilo) São Paulo: Parábola, 2002.

DUBOIS, Jean. et. al. (1973). *Dicionário de Linguística.* Tradução de Frederico Pessoas de Barros, Gesuína Domenica Ferretti, Dr. John Robert Schmitz, Dra Leonor Scliar Cabral e Maria Elizabeth Leuba Salum. 6ª. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1998.

GRANDO, Beleni Saléte. *Corpo, educação e cultura*: Tradições e saberes da cultura mato-grossense. Cáceres-MT: Unemat, 2002.

LABOV, William. (1972). *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1958). *Antropologia estrutural.* Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro p. 86-102, 1975.

LUYTEN, Joseph M. *Desafio e repentismo do caipira de São Paulo:* correspondentes nordestinos. Modalidades paulistas que apresentam desafios. Tendências de mutação. Conclusões. Cururu, o desafio por excelência. IN: BOSI, Alfredo. (Org.) Cultura brasileira: temas e situações. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1992

MACEDO-KARIM, Jocineide. *A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT*: aspectos linguísticos e culturais. Campinas, SP: [183p.]. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2012.

SILVA NETO, Serafim da. *Língua, cultura e civilização:* estudos de filologia portuguesa. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1960.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa Sociolinguística.* São Paulo: Ática, 1997.

VIANNA, Letícia. O caso do registro da viola de cocho como patrimônio imaterial. In: *Sociedade e Cultura Revista de Ciências Sociais*. Vol. 8, n. 02, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, pp.53-62, 2005.

Multiletramentos e fotorreportagem na sala de aula: proposta de leitura e produção

Tiago Alves Nunes[1]

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista[2]

1. Considerações iniciais

Tratar o texto desde uma perspectiva multiletrada pressupõe entender que este é multissistêmico e que seu consumo e produção levam sempre em consideração um sujeito sócio e historicamente situado. Nesse contexto, possibilitar o contato, reflexão, leitura e escrita do gênero multimodal implica questionar o predomínio de práticas grafocêntricas, transgredindo a tradição da importância única do texto escrito; mais bem, deve haver uma complementação entre os diversos modos que possibilitam a comunicação. Assim, vê-se, aqui, uma comunhão das diversas semioses na construção de sentidos, e não uma exclusão.

Se por um lado fomenta-se, em geral, o trabalho com os diversos gêneros em sala de aula, nos diversos materiais didáticos, seja de língua materna, seja de estrangeira, por outro lado, nota-se um descuido no que diz respeito a alguns modos que constroem os gêneros multimodais, notadamente, as imagens, por exemplo. Tratar estas como texto e não apenas como suporte do texto verbal é o primeiro passo para que as diversas significações sejam analisadas e compreendidas no todo textual.

Cotidianamente, produzimos e consumimos imagens, por exemplo, quando assistimos à tevê; ao fazer compras em supermercados, em *shoppings centers*; ao navegar pela internet, especialmente em redes sociais. À guisa de exemplificação, a imagem, como modo semiótico, ajuda como estratégia de persuasão em propagandas, na argumentação e na veiculação de informações em reportagens, notícias. Para além da imagem fixa, o vídeo é outro recurso bastante utilizado pelo *marketing* de empresa, de produtos, no entretenimento e, igualmente, em redes sociais, enfim, a imagem é um recurso amplamente utilizado na produção de sentidos nas diversas esferas do cotidiano, com diversos propósitos.

Considerando o papel do ensino de línguas no ensino básico, o contexto socio-histórico dos educandos, bem como sua relação com a tecnologia e visando o fomento dos multiletramentos

1 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (UFBA). Professor do ensino básico de língua portuguesa e espanhola (SEDUC/CE).

2 Doutora em Linguística (UNICAMP). Professora do Departamento de Letras Românticas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

críticos, propomos um caminho de análise e produção do gênero fotorreportagem, tendo em mente a promoção do letramento visual, desde uma perspectiva sociocultural de leitura. Nessa proposta, o objetivo é mostrar a importância da imagem e da relação verbo-visualidade na construção de sentidos no domínio jornalístico.

Este trabalho está dividido em duas partes: na primeira, expormos conceitos relacionados aos multiletramentos, ao letramento visual crítico, bem como aos gêneros fotojornalísticos, em especial à fotorreportagem; na segunda parte, relataremos a experiência do trabalho com a fotorreportagem em duas turmas do ensino básico: 8º ano do ensino fundamental e 2ª série do ensino médio, na disciplina de língua portuguesa.

2. Multiletramentos: breve conceituação

A educação linguística, por mais que os estudos na área tenham avançado e tenham discutido a relevância de se analisar a língua desde uma perspectiva social, a prática em sala de aula, ao que parece, tem mudado lentamente, de modo que o foco no aspecto formal ainda é o que mais se fomenta em sala; desse modo, as práticas grafocêntricas, por seu turno, também são comuns nas aulas de língua, seja materna ou estrangeira. É nesse contexto que os Novos Estudos do Letramento (NEL) objetivam mostrar que as práticas sociais são heterogêneas, de modo que se compreenda que, na promoção de uma educação linguística de fato, deve-se considerar as dimensões sociais e históricas como relevantes nesse processo, isto é, para além da forma linguística.

Assim, tendo em vista a multiplicidade de práticas, entende-se o letramento no plural – letramentos; desse modo, essa ampliação do conceito nos leva a conhecer a existência dos múltiplos letramentos. Essa concepção foca as atividades de uso da linguagem relacionadas a todas as esferas de produção verbal, tendo especial atenção aos letramentos das culturas locais, colocando-os em contato com os letramentos valorizados.

A escola, por seu tuno, agência de letramentos por excelência, deve possibilitar ao aluno o acesso as mais variadas práticas letradas, focando dois princípios básicos dos multiletramentos: a multiplicidade de práticas e a multiculturalidade (CAZDEN *et al*., 1996). Assim, trabalhar os multiletramentos é abordar os produtos culturais letrados, isentos de preconceitos e abordar criticamente os discursos, de modo que o educando se tornará multicultural em sua cultura e saberá refletir sobre as diferenças socioculturais (ROJO, 2009).

Dentro das questões de diversidade de práticas, é necessário que se atente para os gêneros multimodais, notadamente os que congregam a imagem e o texto verbal. A propaganda, o videoclipe, os infográficos, as imagens de notícia, por exemplo, são gêneros com os quais constantemente estamos em contato. Dessa maneira, as habilidades para a produção e compreensão desses textos devem ser fomentadas em sala de aula, posto que por meio deles, assim como qualquer outro gênero, questões ideológicas são veiculadas e, portanto, é recomendável uma perspectiva sociocultural de

compreensão desse evento discursivo, isto é, devem-se utilizar estratégias específicas para a leitura e produção de textos que congregam diversas semioses.

Pensando especificamente no entendimento do texto visual, focamos, aqui, o letramento visual (LV) como proposta de compreensão desse tipo de texto desde a perspectiva dos multiletramentos e, também, considerando uma abordagem sociocultural de leitura. Para além da dificuldade que é a conceituação de LV, entendemo-lo consoante Felten (2008, p. 60) o compreende. Segundo este autor, o LV:

> [...] Envolve a capacidade de compreender, produzir e utilizar imagens culturalmente significativas, objetos e ações visíveis. Essas habilidades podem ser aprendidas de forma análoga ao letramento textual. Com treinamento e prática, as pessoas podem desenvolver a capacidade de reconhecer, interpretar e empregar a sintaxe e a semântica de diferentes formas visuais distintas. (FELTEN, 2008, p. 60).

Nessa perspectiva de análise do texto visual, realmente, a imagem é *lida*, ou seja, o observador/leitor deve aprender estratégias específicas para lidar com as questões que envolvem a composição, a semântica da imagem, a relação com o leitor/observador, como o todo textual afeta a compreensão e, por fim, a relação com o texto verbal, se o acompanha.

O LV, conforme Pettersson (2013) assevera, é uma área do conhecimento interdisciplinar, multidisciplinar e multidimensional, uma vez que os mais diversos tipos de imagens podem ser utilizados em diferentes mídias e matérias, com os mais variados propósitos. Assim, para além das questões de visualidade, há que se favorecer a crítica nessa leitura; ademais, "para poder se comunicar e sobreviver, todos os cidadãos precisam desenvolver o conhecimento do letramento tradicional, bem como o conhecimento do letramento visual. Estas são habilidades vitais para a vida"[3] (PETTERSSON, 2013, p. 2).

Na perspectiva do letramento visual crítico, propormos a utilização da *Gramática do Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) articulada à semântica visual (BAMFORD, 2003) e à retórica da imagem (BARTHES, 1977) para fomentar essa habilidade. Essa perspectiva, desenvolvida por Nunes (2016), será tratada conjuntamente na seção seguinte, quando comentamos sobre a leitura e a produção de fotorreportagem.

3. Fotorreportagem: caminhos para o fomento dos multiletramentos em sala de aula

Nesta seção, abordaremos uma proposta de leitura e produção do gênero jornalístico fotorreportagem. Como já dito, o foco é dado na promoção dos multiletramentos na aula de língua portuguesa no ensino fundamental e médio.

3 Tradução nossa de: "In order to be able to communicate and to survive, all citizens need to develop knowledge of traditional literacy as well as knowledge of visual literacy. These are critical life skills" (PETTERSSON, 2013, p. 2)

3.1 A leitura verbo-visual: a imagem em análise

A imagem, no domínio discursivo jornalístico, atualmente, tem bastante importância na veiculação de notícias. A tecnologia dos telefones móveis, cada vez mais avançada, tem facilitado com que o usuário normal se converta em um investigador e fiscalizador, em especial, dos bens e serviços públicos; ademais, com a ajuda das redes sociais, os usuários têm como, rapidamente, compartilhar as inquietações que afligem o âmbito social, e, nesse contexto, a imagem é um recurso que, de fato, *mostra* o problema. É importante, porém, deixar claro que a fotografia não é o espelho da realidade[4], conforme assevera Sousa (2001).

A partir desse panorama e funcionalidade da imagem, da fotografia, especificamente, o fotojornalismo, em um estado democrático de direito, pode:

> [...] servir não apenas para aportar informação, mas também, por exemplo, para dessacralizar os poderes, para alertar para os graves problemas ecológicos e sociais, para os problemas da representatividade política, para os problemas culturais, de consumo, de produção e de saúde que, entre outros, o mundo enfrenta, [...] também ter funções pedagógicas - educar para as práticas conducentes à resolução dos problemas que afectam a humanidade, educar para o debate público democrático, educar para a abertura ao novo e ao diferente, educar para a diversidade, educar para a auto-aprendizagem (SOUSA, 2001, p. 415-416).

Assim, o cidadão, tendo disponíveis ferramentas tecnológicas de produção e difusão de informações, pode ajudar na observação, detecção e divulgação de problemas do seu entorno social, além de compartilhar os achados, a fim de que mais pessoas possam conhece-los e compreendê-los, para que possam reivindicar direitos, por exemplo. Pensando no aspecto visual, a fotografia e outros recursos são importantes nessa tarefa. Ao fazer tal procedimento, o cidadão está praticando o fotojornalismo sem o saber; e, se possui esse conhecimento, a produção das informações compartilhadas são mais bem definidas. Porém, o que é fotojornalismo?

O fotojornalismo, não sendo uma atividade com fronteiras bem definidas, é o trabalho, dentro do domínio discursivo jornalístico, que tem o objetivo de informar, documentar e toma a foto como elemento importante nesse processo; todavia, fala-se, aqui, de fotografias jornalísticas, "como sendo aquelas que possuem 'valor jornalístico' e que são usadas para transmitir informação útil em conjunto com o texto que lhes está associado" (SOUSA, 2001, p. 417). Ou seja, a fotografia, dentro do fotojornalismo, tem valor noticioso, relevância social e está acompanhada de um texto verbal. Nesse domínio, há os seguintes gêneros, segundo Sousa (2002): fotografias de notícias (*spot news*, notícias em geral); *feature photos* (fotografias de interesse humano, fotografias de interesse pictográfico, fotografias de animais); deporto (fotografias de ação desportiva e *features* de desporto); retrato (retrato individual, retrato de grupo ou coletivo); ilustrações fotográficas; histórias em fotografias ou *picture stories* (foto-ensaio, fotorreportagem).

4 "A fotografia pode representar e indiciar a realidade, mas não registá-la nem ser o seu espelho fiel" (SOUSA, 2001, p. 417).

É nesse último gênero, as *pictures stories*, que nosso trabalho foca, posto que "correspondem à noção mais completa de foto-reportagem, muito embora o conceito 'fazer uma reportagem fotográfica' tanto sirva para um foto-relato em várias imagens como para uma abordagem usando apenas uma fotografia" (SOUSA, 2002, p. 127).

Após a aclaração do que seja fotojornalismo e fotorreportagem, partimos, nesse momento, para uma proposta de trabalho de leitura do gênero fotorreportagem em sala de aula, uma vez que já observamos que tal gênero multimodal pode servir ao fomento do letramento visual crítico. Porém, como isso pode ser feito? Vejamos, a seguir, um trecho de uma fotorreportagem publicada na versão *online* do jornal *El País Brasil*.

Imagem 1. fotorreportagem: histórias de quem ocupa os assentos vazios do Parque Olímpico[5]

Fonte: *El país* Brasil - Rio de Janeiro 18 AGO 2016 - 09:52 BRT

Anteriormente, mostramos apenas uma das onze fotografias que compõem a fotorreportagem, apenas a título de exemplificação de análise. O texto narra a situação de "um outro perfil de público", conforme a fotojornalista, nas arenas do Parque Olímpico, nos Jogos Olímpicos Rio 2016. No que diz respeito à análise desse tipo de texto, em sala de aula, deve-se levar em consideração os dois modos semióticos usados: o texto verbal e o texto imagético. Quanto a este, lançamos mão da Gramática do *Design* Visual - GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para compreender as nuances de sentido do evento comunicativo.

5 Link da fotorreportagem: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/16/fotorrelato/1471381317_374941.html#1471381317_374941_1471386510 Acesso em: 01/02/2017.

Seguindo os passos de GDV, num primeiro nível de análise, deve-se focar a sintaxe *visual,* concentrando-se nas metafunções propostas pelo funcionalista Halliday. A *função representacional* se atém aos papéis dos participantes representados e à relação entre os interactantes na imagem. Já a *metafunção interativa* preocupa-se com a relação entre leitor e os participantes representados. Por fim, a *metafunção composicional* se ocupa da organização das formas e sentidos para que haja um todo textual coerente. Assim, nesse nível, as seguintes perguntas podem ser feitas no trabalho em sala de aula, ao mesmo tempo em que se explicam os conceitos e como funcionam.

Quadro 1. sintaxe visual

Metafunção representacional	**Metafunção interativa**	**Metafunção composicional**
– Os participantes da imagem estão realizando ações sobre outros participantes? – Quais são as circunstâncias de tempo e espaço no qual o evento se desenvolve? – A linha do olhar do participante (humano ou personificado) afeta um objeto/participante? – Há balões de pensamento ou de fala? Qual o intuito desses objetos dentro da imagem? – Os participantes estão dispostos em grupos – explícitos ou implícitos, possibilitando, assim, sua identificação? Por que a explicitude ou implicitude? -Há relação parte/todo nas imagens? Qual o intuito do foco a um objeto e não a outro? Que representações são construídas e difundidas – Há elementos extras na imagem, construindo uma representação? Que representação pode estar sendo construída? Qual o objetivo do produtor da imagem com tal difusão de representação?	– Há relação entre leitor e participantes representados? Como é estabelecida tal relação (olhar)? Qual foi o possível intuito do produtor da imagem estabelecer, ou não, tal conexão? – Que tipo de enquadramento/ plano está estabelecido com o participante representado: uma relação íntima *(closeup*), social (*medium shot)* ou impessoal (*long shot)*? – Em qual ângulo foi capturado o corpo do participante representado? Frontal? Obliquo? Que relação há entre a captura do ângulo e os objetivos do produtor do texto visual? – A partir do ângulo de captura do participante representado, qual a relação de poder estabelecida entre tal escolha angular e o produtor do texto?	– Qual a relação entre a disposição do(s) participante(s) representado(s) e o resto da imagem? – (esquerda/direita; topo/base; centro/ margem)? Qual o possível objetivo dessa disposição? – Há (des)conexão entre os elementos da imagem? Qual o valor dessa (des) conexão? – Os participantes representados na imagem possuem significativo tamanho? Eles são maiores/menores em relação aos itens do texto? Por que tal diferença de tamanho? – As cores utilizadas influenciam na construção de significado do texto visual? Que cores foram realçadas e por qual motivo? – O participante representado encontra-se em primeiro ou segundo plano? Qual a intenção do autor em pôr o participante representado em tal plano?

Fonte: (NUNES, 2016)

Passemos, neste momento, à compreensão de como fomentar os conhecimentos da semântica visual, perspectiva que está conectada à sintaxe visual. Para tanto, levamos em consideração os pressupostos de Bamford (2003), que versam sobre questões mais gerais de produção do texto imagético. Vejamos o que poderia ser trabalhado em sala de aula.

Quadro 2. Semântica visual

Semântica visual
– Que questões estão sendo mostradas na imagem? – Como é a forma que a questão é mostrada na imagem? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo? – O que pode esta imagem significar para alguém que vê-la (lê-la)? – Qual é a mensagem da imagem? – De onde vem a informação na imagem? – Que informação foi incluída e que informação foi deixada de fora? – Que informação apresentada é factual / manipulada / enquadrada? – Qual é a relação entre a imagem e o texto ao lado? – Qual o impacto que o tamanho dos elementos imagéticos tem dentro das imagens? – O que são ou que tipo de pessoa é representada na imagem? – Quem criou a imagem e com que possível finalidade? – Quem é o público-alvo da imagem? – De quem é o ponto de vista difundido? – Por que o jornal online foi escolhido para difusão dessas imagens? – Por que determinadas imagens foram escolhidas? – Por que a imagem está organizada dessa maneira? – A informação está contida na imagem factual? – Que dispositivos têm sido usados para fazer passar a mensagem para o espectador/leitor? – Como a mensagem foi afetada pelo que foi deixado de fora ou não é mostrado? – Que atitudes são assumidas? – Que experiências ou pontos de vista são assumidos? - O que a imagem comunica sobre o nosso indivíduo ou identidade nacional? - O que a imagem diz sobre a sociedade? - O que a imagem diz sobre o evento que está sendo mostrado? - Que aspectos da cultura a imagem está comunicando?

Fonte: Adaptado de (NUNES, 2016).

Por fim, e não menos importante, é necessário tratar da relação imagem-texto verbal no fotojornalismo e, em especial, na fotorreportagem, pois, como afirma Sousa (2001, p. 445), “com o texto [verbal] pode-se [...] procurar denotar (redução dos significados possíveis) ou conotar (insuflação de segundos sentidos) a componente imagística da mensagem fotojornalística”. Assim, deve-se verificar qual o papel desse texto, que em geral é curto e objetivo, na compreensão da fotorreportagem, para tanto o professor pode levar em consideração o seguinte quadro, que está de acordo com Barthes (1977):

Quadro 3. Relação imagem e texto verbal

Relação imagem e texto verbal
A relação entre o texto verbal e a imagem é de ancoragem, ou seja, o verbal apoia a imagem? A relação entre o texto verbal e a imagem é de ilustração, ou seja, a imagem apoia o verbal? A relação entre o texto verbal e a imagem é de retransmissão, ou seja, de igualdade?

Fonte: Adaptado de (NUNES, 2016; NUNES, BAPTISTA, 2016)

Após a identificação da relação, devem-se focar os possíveis papéis que o texto verbal tem dentro da fotorreportagem. Este pode: i) chamar atenção para a fotografia como um todo ou para algum elemento em especial; ii) complementar a fotografia informativamente, chamando atenção para elementos abstratos, por exemplo; iii) ancorar o significado da imagem, dando uma direção para o que esta representa; iv) dar significados possíveis (conotar) e vi) analisar, comentar e/ou interpretar a imagem e/ou seu conteúdo. (SOUSA, 2001). O texto serve, claramente, à discussão dos temas tratados, de modo a deixar mais claro alguns aspectos tratados, bem como subsidiar a questão da narração da fotorreportagem.

Até este momento, verificamos como se pode orientar, em sala de aula, a leitura de uma fotorreportagem, levando em consideração a promoção dos multiletramentos, em especial do letramento visual crítico, e desde uma perspectiva social cultural de leitura. A seguir, dando continuidade, mostramos como se pode trabalhar esse gênero em sala de aula desde a perspectiva da produção.

3.2 Produzindo fotorreportagem: algumas orientações

Nesta subseção, mostraremos, de modo objetivo, como trabalhamos a produção de fotorreportagem em uma turma do ensino fundamental e outra do médio, levando em consideração todas as questões teóricas aqui desenvolvidas.

Para que se produza qualquer gênero, é necessário que o aluno tenha acesso a tais eventos comunicativos. Este foi/é o primeiro passo: mostrar, ler, discutir com os educandos várias fotorreportagens[6]. Para tanto, buscamos em jornais *online* vários textos e trabalhamos, em sala, sua leitura, desde a perspectiva do letramento visual crítico, conforme as orientações mostradas na subseção anterior. A seguir, propormos desenvolver um projeto nomeado de "Fotorreportagens do meu entorno", com o objetivo de trabalhar a produção desse gênero a partir de questões sociais que estivessem diretamente relacionadas aos alunos.

6 Algumas das fotorreportagens utilizadas em sala de aula foram as seguintes: *Guiné-Bissau, um dia de cada vez*, do fotojornalista Adriano Miranda (disponível em: https://www.publico.pt/multimedia/fotogaleria/guine-353898 - Acesso em: 01/02/2017); *A periferia que extrapola a polarização*, de Marina Rosi (disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/15/fotorrelato/1460740518_904494.html?id_externo_rsoc=FB_CM#1460740518_904494_1460744748 - Acesso em: 01/02/2017). Pode-se encontrar, também, várias fotorreportagens no *Great PhotoJournalism*, site em que há diversos trabalhos de grandes fotojornalistas de todo o mundo, que estão disponível no seguinte link: http://greatphotojournalism.com/index.html, acesso em: 01/02/2017.

Após leitura, análise e discussão das fotorreportagens em sala de aula, sugerimos aos alunos algumas atividades que seriam desenvolvidas no projeto, vejamo-las a seguir:

Quadro 4. Roteiro do projeto "Fotorreportagens do meu entorno".

1 - Importância da imagem no mundo contemporâneo.
2 - A imagem como texto.
3 - A imagem nos gêneros cotidianos: análise [notícia, reportagem, propaganda, anúncio, charge].
4 - Seminários - Tipos de imagens e gêneros iconográficos. • Imagens cinéticas; *Street art*; Quadrinho; Fotografia; Tatuagem.
5 - Fotojornalismo e produção de informação, de sentidos.
6 - Notícia, reportagem, fotonotícia e fotorreportagem: semelhanças e diferenças.
7 - Oficina de título e legendagem.
8 - Oficina de descrição de fotorreportagem.
9 - Técnicas de fotografia e narratividade.
10 – Preparação de fotorreportagens.
11 - Produção de fotorreportagens.
12 - Apresentação das fotorreportagens.

Fonte: Desenvolvido por nós.

Em um primeiro momento, após a leitura de fotorreportagens, discutimos com os alunos a importância das imagens no mundo contemporâneo, da importância de entendê-la como texto, sobretudo quando veiculadas no domínio discursivo jornalístico, aprofundando questões tratadas quando da leitura e compreensão das primeiras fotorreportagens. Em seguida, analisamos algumas fotografias de jornais, anúncios, propagandas e charges para que o conceito de imagem como texto pudesse ser fixado, atentando para as questões sintático-semânticas na produção de sentidos.

Num segundo momento, os alunos foram divididos em grupos e ficaram encarregados de fazer uma pesquisa e apresentar em forma de seminário os aspectos mais relevantes de alguns tipos de imagens e gêneros iconográficos, tais como: imagens cinéticas, *Street Art*, quadrinho, fotografia e tatuagem. O objetivo era fazer com que conhecessem outros tipos de linguagem visual, pudessem aplicar os conhecimentos de análise aprendidos até o momento, em especial no viés crítico. Cada grupo apresentou um tipo de imagem/gênero iconográfico, de modo que a discussão durante as apresentações foi oportuna; a propósito, o professor deve fomentar, sempre, a discussão em sala sobre os temas, a fim de que os alunos, pouco a pouco, desenvolvam sua criticidade.

Em um terceiro momento, com foco no domínio discursivo jornalístico, trabalhamos os conceitos de notícia, fotonotícia, reportagem e fotorreportagem, atentando para as semelhanças e diferenças desses gêneros. A seguir, foram feitas algumas atividades em oficinas de título, legendagem e descrição de fotorreportagens. Após a leitura e conceituação de título e legenda[7], entregamos aos

7 Para um melhor conhecimento do uso do jornal em sala de aula, verifique Faria (1989).

alunos algumas imagens jornalísticas de jornais famosos e solicitamos que criassem um título e uma legenda para cada imagem. Ademais, desenvolvemos a destreza de descrição de imagens, levando em consideração as funções representacional e composicional, de Kress e van Leeuwen (2006). Essa questão é relevante para que à hora de escrita do texto verbal que acompanha as fotografias, o produtor do texto tenha clara a importância dos interactantes principais e secundários que compõem a peça jornalística e possa atentar para a relevância de cada componente da imagem.

Explicamos, também, nessa parte, algumas técnicas de fotografia[8], tais como as relativas ao enquadramento, ao *flash*, baseadas e adaptadas de Sousa (2001, 2002):

- Planos gerais: dar panorama geral da ação;
- Planos médios: fixam pormenores da ação principal;
- Grande plano: *close-up* (ou plano fechado) – usados para retrato, especialmente.
- Tirar várias fotografias da mesma cena (espontânea);
- "Pode usar-se o *zoom* para se obter um aglomerado esbatido de linhas convergentes para o centro do enquadramento" (SOUSA, 2001, p. 63).
- Em ambientes luminosos não se recomenda o uso do *flash*;
- Pode-se produzir efeitos complexos quando da combinação entre *zoom* e panorâmica;

Por fim, após lidas, analisadas e trabalhadas as partes de uma fotorreportagem, os alunos puderem pôr em prática todo o conhecimento estudado. Antes, na preparação do texto, fizemos algumas considerações sobre a produção da fotografia e sua narratividade dentro do gênero em questão. Para tanto, atendemos às seguintes orientações, baseadas e adaptadas de Sousa (2002):

- Definição do tema;
- Estudo do tema (reunião de informações);
- Seleção do equipamento fotográfico;
- Preparação de roteiro e cronograma;
- Estabelecimento de contato com os sujeitos que surgirão nas fotografias (se necessário);
- Ida a campo: fotografar;
- Seleção das melhores fotos;
- Composição da fotorreportagem.

8 Técnicas para foto feitas com câmeras digitais: http://www.photopro.com.br/tutoriais-gratis/35-dicas-fotografia-iniciantes/ (Acesso em 28/02/2017).
Técnicas para foto com o celular: http://www.fotografiaprofissional.org/como-tirar-fotos-com-celular/ (Acesso em 28/02/2017).

Nessa parte do trabalho, os alunos definiram o tema sobre o qual se debruçaram e o estudaram, na tentativa de reunir informações relevantes; para tanto, poderiam fazer entrevistas, reconhecimento de campo, etc. O passo seguinte foi escolher o recurso para capturar as imagens; no caso aqui descrito, recomendamos que os alunos usassem seus celulares, posto que a maioria possuía esse equipamento. Foi sugerido, igualmente, que fizessem um roteiro e cronograma de trabalho, marcando o que iriam fazer e quando. Por fim, os alunos foram a campo, fotografaram, selecionaram as melhores fotos observando a narratividade da fotorreportagem e, por fim, compuseram-na.

A seguir, para fecharmos esta seção, mostramos parte de uma peça fotojornalística produzida pelos alunos, a qual versa sobre as condições de uso do polo de lazer do bairro onde moram, Aerolândia, em Fortaleza/CE.

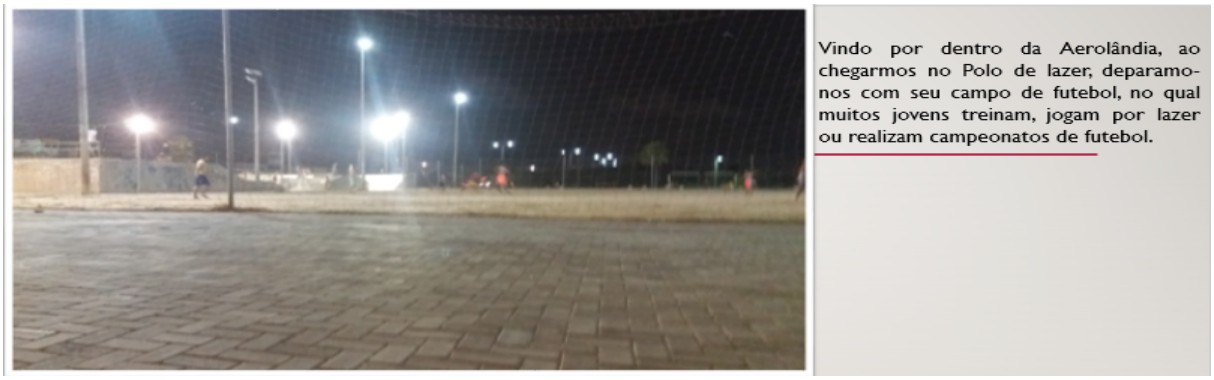


Imagem 2. O Polo da Aerolândia (fotorreportagem) 1

Fonte Arquivo dos autores

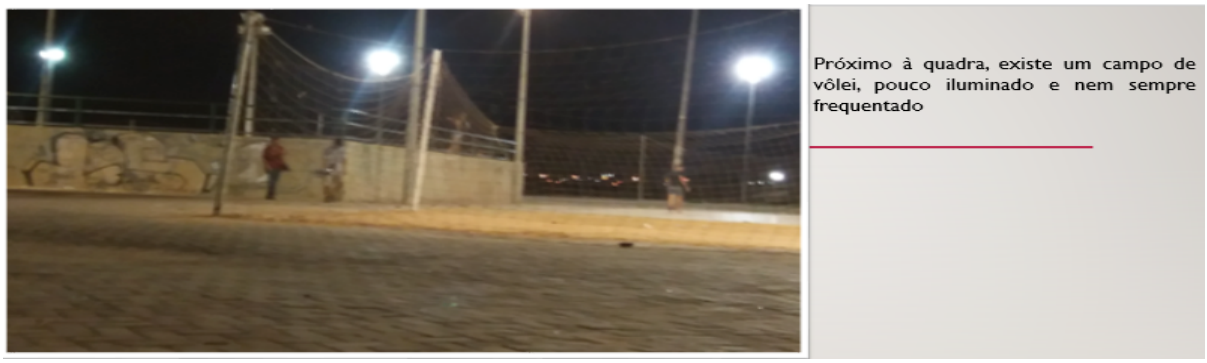


Imagem 3. O polo da Aerolândia (fotorreportagem) 2

Fonte: Arquivo dos autores

Imagem 5. O polo da Aerolândia (fotorreportagem) 3

Fonte: Arquivo do autor

Antes, pudemos verificar três fotolegendas da fotorreportagem de um grupo de alunos. Quando da apresentação dessa peça, houve discussão em sala sobre o porquê das condições físicas do polo (ambiente sob efeito de fotorreportagem), os responsáveis por seu uso e manutenção, os benefícios desse tipo de ambiente na comunidade, os problemas enfrentados pela população para a inutilização do espaço, etc. O trabalho possibilitou reflexão por parte dos integrantes do grupo, que trouxe à sala de aula questões vivenciadas por todos na comunidade, mas que pouco se comentava. Após a apresentação das fotorreportagens, os alunos divulgaram seus textos pela página oficial do *Facebook* da escola e em alguns grupos do bairro nessa rede social, dando uma finalidade real aos textos, para além da avaliação por parte do professor.

4. Considerações finais

Neste escrito, trabalhamos os conceitos de multiletramentos e letramento visual crítico, tendo como foco a fotorreportagem como gênero propício para o fomento dessas habilidades em sala de aula de língua portuguesa no ensino básico. Ademais, propormos orientações para a leitura e produção desse gênero, baseadas nos estudos da GDV (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006), da semântica visual (BAMFORD, 2003) e da retórica imagem (BARTHES, 1977).

Neste trabalho, focamos as questões multimodais, em especial as do domínio visual, descentralizando as práticas de leitura e produção em sala de aula, as quais são, em geral, do domínio do escrito. Trabalhar a fotorreportagem possibilitou desenvolver a compreensão dos produtos visuais; fomentar a cidadania, com a discussão dos problemas ao entorno do aluno; ademais contribuir socialmente para que os textos dos alunos tenham sentido para além da correção do professor. Portanto, é imperativo que as análises e produção de texto tenham relevância sociocultural no ambiente da escola e fora dela.

Referências bibliográficas

BAMFORD, Anne. *The visual literacy white paper*. Adobe Systems, 2003.

BARTHES, R. *Image, Music, Text*. Londres: Fontana, 1977.

CAZDEN, C. *et al*. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard*

Editorial, 2009. *Educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto,1989.

FELTEN, P. Visual literacy. Change: *The magazine of higher learning*, v. 40, n. 6, p. 64, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. 2ed.

London: Routledge, 2006.

NUNES, T. A. *Do verbal ao imagético*: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística - Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

NUNES, T. A.; BAPTISTA, L. M. T. R. Uma imagem vale mais que mil palavras: as abordagens de leitura e suas implicações para o letramento visual. *Diálogo das Letras*, v. 5, n. 2, p. 138-160, 2016.

PETTERSSON, R. View on Visual Literacy, 2013. Disponível em: <http://vjic.org/vjic2/?page_id=214> Acesso em: 02. Fev. 2017.

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

SOUSA, J. P. *Elemento de jornalismo impresso*, 2001. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf Acesso em 02.Fev.2017.

SOUSA, J. P. *Fotojornalismo*: introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. SOUZA, 2002. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-fotojornalismo.pdf Acesso em 02. Fev. 2017.

A variação do objeto direto de 3ª pessoa em uma escrita próxima à fala: conversas de *whatsapp*

Andrei Ferreira de Carvalhaes Pinheiro[1]

INTRODUÇÃO

Diversos trabalhos da Linguística, já há algum tempo, têm se voltado para as manifestações da linguagem em ambientes virtuais (e.g., MARCUSCHI & XAVIER, 2010; SHEPHERD & SALIÉS, 2013). Em geral, tais trabalhos costumam discutir, entre outros tópicos, as várias pontes que a *web* cria entre as informações, pontes às quais se têm denominado *hiperlinks*, constituintes do hipertexto. Não há dúvidas de que foi graças à *internet* que se redefiniram as formas de acesso à informação. Suas contribuições à comunicação, entretanto, não se encerram aí.

Teórico da Linguística da *Internet* – campo que estuda a linguagem usada em quaisquer gêneros virtuais –, David Crystal propõe a Shepherd & Saliés (2013, p. 21), em entrevista, algumas contribuições que o ambiente virtual pode apresentar à Linguística:

> Como a comunicação mediada pelo meio digital (CMD) muda nossa noção de texto? Há algumas continuidades em relação aos discursos tradicionalmente reconhecidos como oral e escrito, mas há também importantes descontinuidades. As diferenças em comparação à linguagem oral incluem novos padrões de troca de turno, os usos dos *emoticons* e novos ritmos conversacionais. (CRYSTAL, 2010, *apud* SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p. 21)

Ao mencionar tais descontinuidades em relação à oralidade e à escrita, o autor aponta para o fato de que os gêneros virtuais podem ser explorados como base para que se discuta o *continuum* fala-escrita. Lima (2017, pp. 50-51) mantém esta linha e, em sua pesquisa sobre *blogs* de Crítica de Cinema e de Relatos de Viagem, conclui que estes, em comparação àqueles, apresentam mais traços de oralidade, graças, entre outros aspectos, a representações gráficas de sorrisos (e.g., 'rs', 'hahahaha') e prolongamentos de algumas palavras (e.g., 'nãoooooo').

Tanto Crystal quanto Lima, então, nos convidam a explorar os gêneros virtuais: enquanto Crystal, na entrevista previamente mencionada, aponta para o fato de que há poucos *corpora* de linguagem da internet (cf. SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p. 21), Lima (2017, p. 7) afirma que "A expansão de uso das diversas mídias digitais cria novas possibilidades de interação, tendo como consequência o surgimento de novos gêneros digitais." Desta forma, em acréscimo à afirmação de Lima, podemos olhar não só para os novos gêneros digitais, mas também para o surgimento de novas

1 Aluno da Licenciatura em Letras: Português-Inglês, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista PIBIC/CNPq, orientado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Paredes Silva. Monitor do curso de Redação do Curso de Línguas Aberto à Comunidade – CLAC / UFRJ, sob orientação da Profa. Dra. Mônica Tavares Orsini. E-mail: andreifcpinheiro@gmail.com.

características em gêneros já existentes. É assim, portanto, que nos voltamos a um aplicativo de *chat* ainda bastante recente: voltamo-nos ao *WhatsApp*.

Lançado em 2009, o *WhatsApp* merece destaque principalmente devido à sua popularidade e facilidade de acesso. Principalmente entre os jovens brasileiros, é bastante comum encontrarmos pessoas que tenham perfil no *WhatsApp*, cuja rede de usuários em todo o mundo atingiu, em 2015, a marca de 900 milhões (cf. G1, 2016). Sua popularidade parece aliar-se à maneira de acessá-lo: ainda que hoje seja possível acessar o *WhatsApp* por diversas plataformas, tal rede social foi inicialmente pensada como um aplicativo para aparelhos celulares. Considerando que os nossos celulares compõem significativa parte do nosso dia-a-dia[2], compreende-se facilmente o porquê de o *WhatsApp* funcionar como um aplicativo de mensagens instantâneas muito produtivo: a comunicação a distância está em nossas mãos.

A nossa proposta com este trabalho[3] é, pois, explorar um pouco de como as pessoas tendem a se comportar, em termos de usos linguísticos, em conversas de *WhatsApp*, visando a entender se essas conversas se aproximam mais de textos orais ou de textos escritos. Sabemos, certamente, que não podemos explorar *todos* os aspectos que emergem com esta rede social; portanto, elegemos a expressão variável de uma categoria linguística específica: o objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica, dando, assim, continuidade à nossa discussão em Pinheiro (2016). Para tanto, pautamo-nos pela Teoria da Variação e Mudança, de Labov (2008 [1972]); e, por considerarmos que a estrutura linguística não se dissocia de fatores discursivo-pragmáticos, também nos baseamos em pressupostos da Linguística Funcional Norte-Americana (cf. NEVES, 2001).

Analisaremos, então, três grupos de fatores que se demonstraram relevantes no fenômeno aqui observado e que também foram comentados no nosso trabalho anterior: (a) animacidade do referente, (b) distância entre as menções e (c) manutenção ou mudança da função sintática. Antes de fazê-lo, no entanto, apresentaremos o nosso *corpus* e a metodologia que adotamos para discutir o fenômeno variável em pauta.

CORPUS E METODOLOGIA

Reconhecendo a necessidade de delimitar o escopo da nossa pesquisa, centramos o nosso estudo apenas nas conversas privadas que os usuários de *WhatsApp* travam. Chamamos aqui de 'conversas privadas' aquelas que contêm apenas dois interlocutores e se opõem às conversas de grupo[4]. No total, analisamos oito dessas conversas, todas recolhidas em 2015. Seus participantes

2 Segundo uma pesquisa da GlobalWebIndex (cf. UOL, 2015), em 2015 os brasileiros ficavam cerca de três horas e 40 minutos *online* pelos celulares todos os dias; em 2012, porém, a média era de apenas uma hora e 18 minutos.

3 Desde 2014, tenho sido muito grato à Profa. Vera Lúcia Paredes Silva pela cuidadosa orientação na Iniciação Científica e gostaria, aqui, de reiterar meus mais sinceros agradecimentos a ela.

4 Obtivemos a autorização de todos os participantes das conversas, a fim de que as pudéssemos estudá-las.

eram jovens universitários (de 19 a 21 anos), de ambos os sexos (cinco mulheres e três homens), representantes de regiões brasileiras distintas (dois do norte, quatro do nordeste e dois do sudeste) e todos com certo grau de intimidade entre si.

Sabemos que as conversas de *WhatsApp* não são representantes prototípicas do que Araújo (2010) apresenta como *chat* de texto, i.e., um *chat* cujo conteúdo é escrito. Devemos isso ao fato de que esse aplicativo também apresenta funções associadas às videoconferências e aos *voice chats*: podemos enviar fotos e vídeos e trocar informações via mensagens de voz ou chamadas em tempo real. No entanto, a fim de olharmos mais objetivamente para os nossos dados, decidimos analisar apenas as mensagens efetivamente digitadas[5].

Montado o *corpus* e selecionadas as mensagens, seguimos à identificação dos contextos de variação[6]. De início, pudemos depreender as seguintes formas variantes para os objetos diretos de 3ª pessoa em referência anafórica: anáforas zero, sintagmas nominais e pronomes (majoritariamente retos). Ainda nessa etapa, após selecionarmos os dados que, *a priori*, se enquadrariam na categoria linguística elencada para a nossa pesquisa, reconhecemos ser necessária a exclusão de ocorrências como a exemplificada abaixo em (1)[7]:

(1) *Informante 'J'*
16:31 – (Caso dê pra mandar conversas com outras pessoas hehe, dá pra mandar por email mas daí tem que ver se vai querer mandar a conversa toda ou não, né kkk)

Informante 'F'
16:34 – Vou ver se a Amanda topa (acredito que sim) e depois vejo como faço pra não mandar **a conversa toda**

Nesse exemplo, a informante 'F' parece sentir necessidade de desfazer qualquer ambiguidade possível; afinal, ela não se refere a qualquer conversa, nem a qualquer porção de uma conversa específica, mas à conversa mencionada anteriormente, em sua totalidade. Portanto, era esperado que a melhor estratégia fosse, de fato, preencher com um sintagma nominal o *slot* destinado à entidade à qual se alude, a fim de especificá-la mais apropriadamente.

Assim, voltamo-nos à codificação dos dados, de acordo com os grupos de fatores que consideramos influentes na variação do objeto direto de 3ª pessoa: (a) animacidade do referente; (b) distância entre as menções; (c) manutenção ou não da função sintática; (d) manutenção ou mudança

5 Quando da produção dos dados, ainda não havia sido lançada a função de indicar a qual mensagem se está respondendo – o que poderia levantar novos questionamentos ou novas respostas.

6 Não analisamos os sujeitos de orações completivas que podem receber caso acusativo, por acreditarmos que a esses casos subjazem outros fatores de variação.

7 Nos exemplos, negrito indica o dado em questão, e sublinhado indica a entidade que o dado analisado retoma.

de turno; (e) sobreposição e intervalo temporal entre as mensagens dos interlocutores; (f) paralelismo entre as formas de referência; (g) sexo dos informantes; e (h) região dos informantes. Não analisamos a faixa etária nem a escolaridade dos informantes porque, como já dito, todos se encontram na mesma faixa etária e, quando do recolhimento dos dados, eram graduandos.

Codificados os dados, nós os submetemos ao tratamento estatístico por rodadas no pacote GoldVarb 2001 e, reconhecendo a produtividade já atestada da anáfora zero, tanto em dados de fala, quanto em dados de escrita (cf. FREIRE & VIEIRA, 2014; MARAFONI, 2010) – produtividade esta que também se verificou no nosso *corpus* –, tomamos esta variante como aplicação da regra. Isso significa, então, que todos os resultados examinados neste trabalho se referem à influência que as variáveis selecionadas pelo GoldVarb 2001 exercem sobre a expressão da anáfora zero.

A partir da seleção do programa, pudemos depreender quais grupos de fatores foram estatisticamente confirmados como influentes na expressão da variante estabelecida por nós. Tais grupos foram: (a) animacidade do referente, (b) distância entre as menções e (c) manutenção ou não da função sintática; e, conforme expusemos, são os resultados relativos a essas variáveis que discutiremos a seguir.

ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção se dedica à análise dos resultados encontrados ao longo da nossa pesquisa. Procederemos, então, primeiramente, a comentários sobre a distribuição geral das variantes, buscando correlacioná-la com a fala ou com a escrita prototípica; em seguida, discutiremos, de acordo com a ordem de seleção do pacote GoldVarb 2001, a influência que os grupos de fatores previamente mencionados parecem exercer sobre a expressão da variante que se demonstrou mais frequente: a anáfora zero.

Distribuição geral das variantes

No nosso *corpus*, depreendemos, como já expusemos, a variação entre as seguintes formas variantes: sintagmas nominais (SNs), conforme exemplo (2), anáforas zero e pronomes (retos, em sua maioria), respectivamente exemplificados em (3).

(2) *Informante 'M'*

19:50 – Hoje a Tim me deu <u>aqueles créditos</u>

19:50 – Por isso to aqui

19:51 – Mas acho que amanhã já não tenho mais **esses créditos**

(3) *Informante 'G'*

13:51 – Eu achei um canal no YouTube com as aulas... Ele [meu irmão][8] achou **Ø [as aulas do canal]** melhor que [as] aulas da professora dele

13:51 – É que ele foi mal na primeira e na segunda unidade... Agora na terceira ele tem que tirar 8,9 pra passar

13: 51 – Minha mãe quase matou **ele**

Caminhando na mesma direção de trabalhos anteriores (cf. FREIRE & VIEIRA, 2014; MARAFONI, 2010), a variante anáfora zero foi a estratégia mais utilizada pelos nossos informantes (64,2%), seguida por SNs (25%), pronomes retos (10%) e clíticos (0,8%), conforme ilustrado abaixo na Tabela 1:

Tabela 1. Distribuição geral das variantes

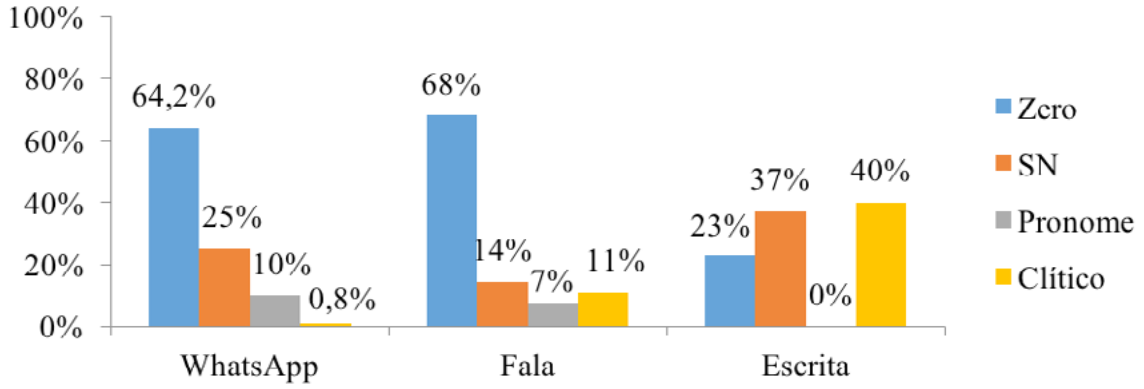
VARIANTE	TOTAL	%
Anáforas zero	158	64,2%
Sintagmas nominais	63	25%
Pronomes retos	26	10%
Clíticos	2	0,8%
TOTAL	249	100%

Tal distribuição, se comparada à de objetos diretos encontrada em dados de fala e de escrita prototípicas[9], parece nos indicar de qual polo do *continuum* fala-escrita os nossos informantes se aproximam, no que se refere à expressão do objeto direto de 3ª pessoa. O gráfico abaixo apresenta, pois, as distribuições dos dados de *WhatsApp*, de fala e de escrita – todos produzidos por estudantes universitários.

8 Nos exemplos, elementos entre colchetes foram inseridos por nós, a fim de facilitar a leitura.

9 A distribuição de dados de fala que usamos como base para essa comparação é a encontrada por Corrêa (1991, *apud* MARAFONI, 2010, pp. 31-32), e a distribuição de dados de escrita se refere ao estudo de Averbug (2000, *apud* MARAFONI, 2010, pp. 33-34). Ainda que ambos os trabalhos tenham controlado o grau de escolaridade dos informantes, não encontramos, no texto-fonte, referência à faixa etária destes. Notemos, ainda, que Marafoni (2010) chama de 'objeto nulo' ao que aqui denominamos 'anáfora zero'.

Gráfico. Comparação entre as distribuições de dados de objeto direto no *WhatsApp*, na fala e na escrita prototípicas



Ao atentarmos para as estratégias mais empregadas em cada um dos *corpora*, notamos que, tanto no *WhatsApp* quanto na fala, a variante mais frequente é a anáfora zero. É verdade, contudo, que as demais variantes não apresentam um comportamento similar nesses dois *corpora*: enquanto no *WhatsApp* os sintagmas nominais representam, claramente, a segunda variante mais encontrada, na fala os SNs se equiparam aos pronomes retos e aos clíticos.

Isso, no entanto, não deve desviar a nossa atenção do seguinte fato: os dados de escrita se distinguem substancialmente por apresentarem não a anáfora zero como estratégia preferencial, mas os clíticos e os sintagmas nominais. A alta frequência dessas formas aponta para um maior grau de monitoramento, encontrado na modalidade escrita em sua expressão prototípica. Nesse sentido, demonstra-se coerente, a nosso ver, aproximar nossos dados de *WhatsApp* da modalidade oral, por, *a priori*, requererem menor monitoramento.

Feita essa comparação, partiremos à análise dos grupos de fatores selecionados pelo GoldVarb 2001, discutindo-os na ordem de seleção. Assim, se um grupo de fatores foi selecionado primeiro, isso significa que, estatisticamente, ele revelou ter mais influência sobre a expressão da anáfora zero do que os demais. Para a análise, nós nos deteremos em discutir apenas as três variantes mais usuais, não contabilizando os dois clíticos encontrados. A distribuição dos nossos dados, com um total de 247 ocorrências, se dará da seguinte forma: 65% de anáforas zero, 25% de sintagmas nominais e 10% de pronomes retos.

Animacidade do referente

Trabalhos anteriores (e.g., OMENA, 1978; MARAFONI, 2010; PINHEIRO, 2016) já apontaram que o traço [– animado] nos referentes tende a favorecer anáforas zero na função de objeto direto, especialmente na oralidade. Paredes Silva (1988) também demonstrou que esse mesmo traço tende a favorecer o uso de anáforas zero na função de sujeito de 3ª pessoa na escrita informal de cartas. Isso parece dialogar, principalmente, com o fato de que os pronomes retos estão, na nossa variedade

do português, fortemente vinculados ao traço [+ animado]. Portanto, havendo outra alternativa por meio da qual se possa referir a entidades de traço [– animado] na fala, espera-se que tal alternativa seja a anáfora zero, por ser a variante mais frequente nesta modalidade.

Nas conversas privadas de *WhatsApp* que analisamos, a tendência apontada acima também se verificou: dentre todos os dados de anáfora zero, 72% recuperavam referentes de traço [– animado], com um peso relativo de 0.588, o que se ilustra na Tabela 2.

Tabela 2. Influência da animacidade na expressão da anáfora zero

ANIMACIDADE	APL. / TOTAL	%	P.R.
[– animado]	145 / 201	72%	0.588
[+ animado]	13 / 46	28%	0.175
TOTAL	158 / 247	65%	

Acrescenta-se a isso que 47% dos dados de [+ animados] foram retomados por pronomes retos, ratificando o forte vínculo entre essa variante e o traço [+ animado]. Nos exemplos (4) e (5), dispostos abaixo, encontram-se, respectivamente, um dado de anáfora zero em referência a 'conversas' e um dado de pronome aludindo a 'garotas'.

(4) *Informante 'T'*

16:51 – Vou ver se tenho outras conversas

16:52 – E vou falar com as pessoas

16:53 – Aí te mando **Ø [essas conversas]**.

(5) *Informante 'J'*

16:22 – Elas [as garotas de quem estamos falando] saem às 16h do trabalho, eu acho

16:22 – Durante semana

Informante 'F'

16:22 – Vou chamar **elas** no facebook

Distância entre as menções

Em Pinheiro (2016), cujo *corpus* se compôs por entrevistas sociolinguísticas, analisamos – dentre outros fatores – como a distância entre as menções a um mesmo referente pode favorecer ou não a expressão da anáfora zero na função de objeto direto. Para tanto, medimos a distância entre as

orações nas quais as menções eram feitas e encontramos que, quanto maior a proximidade entre as referências, maior a tendência ao não preenchimento do objeto, em concordância com o princípio postulado por Givón (1983, p. 67): "Quanto mais previsível a informação, menos codificação linguística ela recebe."

Entretanto, precisamos olhar com certo cuidado para esse grupo de fatores nos nossos dados de *WhatsApp*. Enquanto nas entrevistas um assunto, em geral, só começa quando outro termina e um dos participantes só fala quando o outro encerra o seu turno, no *WhatsApp* o cenário se demonstra um pouco diferente, conforme o exemplo (6).

(6) *Informante 'J'*

18:29 – Meu pai quer vender o ingresso dele

Informante 'F'

18:30 – Ué gente, várias gatas no RIR [i.e., *Rock in Rio*]

18:30 – Ele não vai aproveitar [se vender o ingresso] kkkk

18:30 – Desculpa

18:30 – *Vou parar de zoar <u>seu pai</u>*

Informante 'J'

18:30 – Olha o abuso kkkkkkkkk

18:30 – Ele vai casar, véi

Informante 'F'

18:30 – *Nem **o** conheço*

No exemplo acima, olhemos para as mensagens de 'F' destacadas em itálico: a informante parece ter tido a sua sequência de mensagens interrompida por 'J', visto que poderíamos explicitar a seguinte relação lógica entre as mensagens de 'F': "Vou parar de zoar seu pai, [afinal] nem o conheço."

Esse exemplo aponta para o fato de que, nas conversas de *WhatsApp* que compuseram o nosso *corpus*, há instâncias de sobreposição de turnos, o que as assemelha a conversas coloquiais, distanciando-as, porém, das entrevistas. Reconhecida tal diferença, não nos pareceu coerente medir as distâncias entre as orações com base apenas na sequência de mensagens; ao invés disso, optamos por contar as distâncias conforme a continuidade do tema em discussão, excluindo da contagem as mensagens 'intromissoras' quando necessário[10].

10 Para efeito de distância, também foram contados como 'orações' elementos 'soltos', e.g., "sim", "(que) droga!" e "saudades" (no sentido de "estou sentindo saudades de você").

Dessa forma, prosseguimos à análise dos resultados relativos à distância. Conforme o esperado, a anáfora zero foi a estratégia mais usada em menções que retomavam referentes presentes na oração imediatamente anterior (79%, com peso relativo de 0.678), conforme o exemplo (7). Essa produtividade decaiu nas distâncias de duas e três orações, com 54% e 42%, respectivamente (com pesos relativos de 0.365 e 0.274) – o que também confirma a expectativa. A queda da frequência da anáfora zero se exemplifica em (8), em que podemos notar uma anáfora indireta: menciona-se um *todo* (a banda 'Coldplay') e, em seguida, alude-se às suas *partes* (seus integrantes, em 'eles').

(7) *Informante 'J'*

20:38 – Pra que que cês queriam tecidos?

Informante 'G'

23:51 – Pra levar **Ø [os tecidos]** pra costureira fazer umas roupas pra gente

23: 51 – Mas eu acabei comprando **Ø [as roupas]** pronto já

(8) *Informante 'F'*

23:41 – Também quero ir no Coldplay

23:41 – De pista comum também ou algo barato

23:41 – Quero ir pra ir ao show e ver **eles** ao vivo

Contudo, apesar de, até o momento, as nossas expectativas terem sido satisfeitas, surpreendemo-nos com os dados com quatro ou mais orações de distância: observamos não uma queda contínua na frequência das anáforas zero, mas um crescimento. Em (9), temos uma ocorrência na qual, ainda que as menções estejam distantes, a variante pela qual se retoma o referente é a anáfora zero:

(9) *Informante 'J'*

21:44 – Ei, cê já foi atrás de participar de um grupo de pesquisa?

21:44 – Cê deveria fazer isso...

21:45 – Porque é massa mesmo hehe

Informante 'P'

21:55 – Vou pensar, rs

21:56 – Quero me dedicar quando for fazer **Ø [pesquisa]** e no momento meio que não tô disposta

Os percentuais encontrados para a expressão da anáfora zero conforme a distância entre as menções se encontra, pois, na Tabela 3, disposta abaixo:

Tabela 3. Influência da distância entre as menções na expressão da anáfora zero

DISTÂNCIA	APL. / TOTAL	%	P.R.
Oração anterior	87 / 110	79%	0.678
2 orações	32 / 59	54%	0.365
3 orações	11 / 26	42%	0.274
4 orações	8 / 12	66%	0.629
5 orações	5 / 10	50%	0.350
6 ou mais orações	15 / 30	50%	0.311
TOTAL	158 / 247	64%	

Dada a nossa surpresa com os dados de quatro ou mais orações de distância, e por haver poucos desses dados, seguimos à análise de cada um deles, a fim de que pudéssemos encontrar uma razão para o aumento na frequência da anáfora zero, apesar do maior afastamento entre as menções. As nossas conclusões, então, nos levam de volta à animacidade.

Ao olharmos para cada um desses dados, pudemos depreender o seguinte: seis das oito ocorrências de anáfora zero com quatro orações de distância (75%), todas as anáforas zero com cinco orações de distância (100%) e 14 das 15 expressões dessa variante com seis ou mais orações de distância (93%) eram retomadas de entidades de traço [– animado]. Mais uma vez, os resultados apontam para o favorecimento da anáfora zero quando os referentes são [– animados].

No que tange à distância, no entanto, parece-nos mais apropriado nos determos nos resultados de *até* três orações de distância, pois nesse intervalo há uma melhor distribuição dos dados. Nesse caso, confirma-se, então, o esperado: quanto mais próximas as menções, mais se tende a não preencher o objeto.

Manutenção ou mudança da função sintática

Quanto à função sintática – também de acordo com Pinheiro (2016) –, esperávamos que esta, ao se manter, favorecesse a ocorrência de anáforas zero, dialogando, de certa forma, com o princípio postulado por Givón (1983, p. 67) previamente mencionado: com a manutenção da função sintática, o *status* do referente se manteria na mente dos interlocutores, necessitando, portanto, de menos codificação linguística.

Foi justamente nessa direção que apontaram os nossos resultados. Conforme nos mostra a Tabela 4, em 73% dos dados de anáforas zero retomaram-se referentes que, na menção anterior,

exerciam a função de objeto direto. Em (10), exemplificam-se tanto um caso de manutenção, quanto um de mudança da função sintática, respectivamente não preenchida e preenchida.

(10) *Informante 'J'*

14:17 – [A garota] Pode só estar querendo me ver, porque eu sou mó amigão pra ela

Informante 'M'

14:18 – Pergunta:

14:18 – Tu vai pegar [= buscar] **ela**

14:18 – E depois?

14:18 – Vai levar **Ø [ela]** pra casa da Clarisse?

Tabela 4. Influência da manutenção/alteração da função sintática na expressão da anáfora zero

F. SINTÁTICA	APL. / TOTAL	%	P.R.
Mantém-se	112 / 152	73%	0.595
Altera-se	46 / 95	48%	0.351
TOTAL	158 / 247	64%	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo o lugar que o *WhatsApp* tem ocupado no intercâmbio comunicativo, propusemo-nos, com este trabalho, a discutir como jovens universitários representam objetos diretos de 3ª pessoa em referência anafórica. Concluímos que a distribuição das variantes nos permite aproximar mais da oralidade do que da escrita as conversas privadas de *WhatsApp* que analisamos. Em seguida, vimos que tanto o traço [– animado] nos referentes, quanto a manutenção da função sintática e menores distâncias entre as menções tendem a favorecer a anáfora zero, conforme já apontado em outros trabalhos.

Dessa forma, acreditamos ter encontrado resultados que expandam o que hoje já se sabe sobre a função aqui estudada, ao mesmo tempo em que ampliamos a discussão acerca do gênero virtual *chat*. Pretendemos, futuramente, discutir de que maneira o *WhatsApp* pode contribuir para o ensino de português como língua materna, principalmente no que tange ao *continuum* entre as modalidades fala e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C. Transmutação de gêneros na *web*: a emergência do *chat*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 3 ed., pp. 109-134, 2010.

FREIRE, G. C.; VIEIRA, S. R. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A.; VIEIRA, S. R. (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. 1 ed. São Paulo: Contexto, pp. 81-104, 2014.

G1. *WhatsApp deixará de cobrar US$ 1 por ano, diz criador*. 18/01/2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/>. Acesso em: 26/02/2017.

GIVÓN, T. Topic continuity in discourse: The functional domain of switch-reference. In: HAIMAN, J. e MUNRO, P. (ed.) *Switch Reference and Universal Grammar: Proceedings of a symposium on switch reference and universal grammar*, *Winnipeg, May 1981*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 51-82, 1983.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Marta Scherre e Carolina Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008. Título original: *Sociolinguistic Patterns*, 1972.

LIMA, Y. D. R. *Forma e função em gêneros digitais: estrutura composicional e traços léxico-gramaticais no macrogênero* blog. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2017.

MARAFONI, R. L. *A distribuição do objeto nulo no português europeu e no português brasileiro.* Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, UFRJ, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 3 ed., pp. 109-134, 2010.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OMENA, N. P. de. *Pronome pessoal de 3ª pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, mimeo., 1978.

PAREDES SILVA, V. L. *A expressão do sujeito no português carioca contemporâneo: variação e mudança*. Projeto de Pesquisa (em andamento). CNPq/Faculdade de Letras, UFRJ, 2012.

_____. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado, mimeo., 1988.

PINHEIRO, A. F. C. A primeira parte de um estudo sobre a expressão variável do objeto direto de 3ª pessoa: a fala de jovens cariocas em regime socioeducativo. *Linguística Rio*, v. 2, pp. 50-60, 2016.

ROBINSON, J.; LAWRENCE, H.; TAGLIAMONTE, S. *GoldVarb 2001 : A Multivariate Analysis Application for Windows*. Manual do usuário, 2001. Disponível em: <http://www.romanistik.unifreiburg.de/pusch/Download/variacionismo/GoldVarb2001_User_manual.pdf/>. Acesso em 01/03/2016.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (orgs.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, pp. 17-35, 2013.

UOL. *Brasil é terceiro país do mundo que fica mais tempo on-line no celular*. 09/09/2015. Disponível em: <https://uol.com.br/>. Acesso em: 26/02/2017.

Gênero, sexualidade e poder – curta-metragem '*maioria oprimida*'

Dina Maria Martins Ferreira[1]

Luana Lucena de Melo[2]

Considerações iniciais

O curta-metragem *Majorité Opprimée* ('Maioria Oprimida', em português), dirigido por Eléonore Pourriat[3], ganhou pouco reconhecimento na França no período de seu lançamento, tendo recebido atenção da mídia somente após a diretora disponibilizar legendas em inglês para o vídeo no site *YouTube*.

Sua narrativa retrata o dia de um homem que sofre opressão sexista em um mundo dominado por mulheres, subvertendo assim os papéis tradicionalmente construídos de uma sociedade patriarcal – e mesmo com esta inversão o documentário não deixa de configurar que o binarismo masculino e feminino molda uma sociedade em que gênero se alia ao sexo biológico, estabelecido por relações de poder.

O curta acompanha o dia de Pierre, personagem que representa o marido que cuida do lar e que passa por diversas situações opressoras. Em uma breve sinopse, o curta inicia-se com o aparecimento de várias mulheres transitando, ora tomando sorvete, ora em um jardim conversando, ora fazendo sua corrida matinal com os seios à amostra etc. Em seguida, aparece o personagem principal, Pierre (o marido) empurrando um carrinho com seu filho. Encontra-se com uma vizinha, enquanto verifica a correspondência em sua caixa postal, que a ele se dirige comentando sobre a bagunça que está o condomínio onde moram, mas insinua, de relance, que assuntos sérios não devem ser tratados com homens, e se retira. Pierre continua sua caminhada com seu filho sentado ao carrinho, levando-o para creche. Lá se encontra com o cuidador Nissar, muçulmano que se encontra vestido com uma túnica longa e coberto por uma burca. Nissar é advertido por Pierre diante de uma vestimenta que pertenceria ao uso feminino, pois afinal a cidadania tanto do homem quanto da mulher deve ser reivindicada, ou seja, não se submeter pelo uso da burca, depilar o rosto (sem bigode e barba e com a

1 Pós-doutoramento pela Unicamp, em Estudos da Linguagem, com tutoria da Sorbonne V, em Estudos Sociais (2009-2010); pós-doutoramento pela Unicamp, em Pragmática (2002-2003); doutorado pela UFRJ, em Linguística (1995); mestrado pela PUCRJ, em Letras (1988). Autora de 4 livros, organização de 3 livros, 12 capítulos de livros, artigos nacionais e internacionais. Professor e Pesquisadora Visiante da Universidade Estadual do Ceará; pesquisadora do Centre de Estudos da Atualidade e Cotidiano, da Université Paris V, Sorbonne.

2 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará.

3 Produção de Matthieu Prada, Paris, Shadows Films, 2010, gênero drama, duração 10 minutos. Elenco: Pierre Bénézit, **Céline Menville, Jamel Barbouche e** Marie-Lorna Vaconsin. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHJqNpJ8xAQ>; último acesso: 14 de março de 2015.

pele parecendo a de uma criança). Nissar responde que é assim que Deus quer. No caminho de volta, já andando de bicicleta, é abordado por uma mendiga que lhe dirige frases bastante pejorativas, como se estivesse fazendo um acesso sexual violento. Pierre continua seu caminho quando sofre violência sexual por quatro mulheres. Ferido vai à polícia dar queixa da agressão sofrida. No centro policial todos os atendentes são mulheres. A policial, ao ler a descrição da violência, diz que nada pode ser feito pois não há testemunha para comprovar seu relato, apesar de seus ferimentos estarem à vista da policial. Sua esposa, Marion, então vai buscá-lo na polícia, mas perde a paciência com o marido, pois sua reclamação contra o assalto, apesar de seu andar cambaleante e seus gritos de dores, nada mais é que demonstração de excesso de 'masculismo'. Marion, então, refuta que está muito cansada do trabalho e o deixa sozinho. Enfim, a cidadania e os direitos masculinos são anulados. O curta termina com Marion caminhando por uma larga avenida, em direção ao estacionamento distante onde se encontra o carro.

Nos 10 minutos de documentário, a diretora nos mostra a subversão dos papéis que ocorre entre homem e mulheres em relação de poder. Pela ironia (BRAIT, 2008) a figura masculina é entextualizada (BAUMAN e BRIGGS, 1990), ou seja, a figura tradicionalmente falocrática sofre o revés de troca de valorações de papéis gênero. Nas forças das relações de poder (FOUCAULT, 2007a; DELEUZE, 2005) quem tinha o poder vira subalterno e quem (o feminino) é subalterno se empodera. Mesmo na troca de papéis, a dicotomina de gênero masculino/feminino ainda persiste, seja pelo poder do *fallus*, seja pelo poder da "feminilitude" (MARTINS FERREIRA, 2009).

1. Gênero

Os estudos de gênero têm procurado acentuar o caráter social das diferenças ditas sexuais e desvelar a relação entre os gêneros como uma complexa rede de poderes, não só naturalizados como também levados bem além do biológico entre feminino e masculino.

Segundo Butler (2010), identidade de gênero é uma construção de práticas discursivas, entendida como uma relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Assim sendo, identidades de gênero passam a absorver um caráter de desnaturalização e de performatividade nos estudos contemporâneos. Esta autora questiona a categoria mulher (em prol do qual se reivindica representação política), como algo não estável, pois, "Se alguém 'é' uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é" (BUTLER, 2010, p. 21).

A noção de gênero situa-se nos papéis sociais do homem e da mulher assumidos no percurso de sua história, envolvidos na dialética do poder. Sendo assim, o gênero se liga ao sociocultural e se constrói performativamente pela linguagem – atos de fala e atos de corpo. E é na força da performatividade que se constitui uma contestação dos papéis sociais de gênero pré-estabelecidos, pois essa performatividade pode ser a chave para reverter os sentidos do discurso sexista que ainda dominam as mais variadas culturas. Desta forma, a identidade de gênero está relacionada à repetição de atos que, de certa forma, legitima identidades de gênero, tais como, masculino, feminino, lésbica,

gay, transexual e assim por diante. Ratificamos, então, que "gênero é uma realização performativa compelida pela sanção social e o tabu, e é nesta característica performativa que reside a sua possibilidade de contestação" (PINTO, 2013, p. 36).

1.1 Sujeito feminino

Apesar de teorias atuais demonstrarem a conformação do gênero pela performatividade, Martins Ferreira (2009) ainda lembra que encontramos em nosso cotidiano o sujeito mulher vivenciando sua *práxis* social no sistema patriarcal, cuja identidade é muitas vezes essencializada. Esta autora faz um recorte da figura mulher-fêmea por dois flancos socioculturais – feminilidade e "feminilitude". Feminilidade é uma construção de padrões culturais de comportamento, baseada em arquétipos patriarcais, nos quais a mulher enquadra-se em categorias valorativas do tipo: beleza, sensibilidade, meiguice, submissão, maternidade. E "feminilitude", apesar de ser um termo perigoso pois pode ser encarado como mais uma fatia do sistema patriarcal, também é um conceito cultural, mas da mulher moderna e atual. Configura uma mulher forte, integrada à força produtora da sociedade, além de mãe, educadora, sensível, bela, vaidosa, características da feminilidade, desde que tais atributos de feminilidade não subvertam sua "feminilitude".

1.2 Estereótipos e representação social

E nas relações de poder se constroem um espaço profícuo a formações de estereotipias sobre gênero e sexualidade[4]. Amossy e Herschberg (2001, p. 43) abordam a questão dos estereótipos como "uma representação coletiva cristalizada": "não se trata de realizar comprovações sempre problemáticas, sobre a exatidão dos esquemas coletivos cristalizados (...) em outras palavras, já não se trata de considerar os estereótipos corretos ou incorretos, senão como úteis ou nocivos"[5]. E na resenha do livro dessas autoras, *Estereotipos y clichés* (2001), Salamanca e Escobar (2010), mostram que Amossy e Herschberg, ao aliar o estereótipo à representação social, ou seja, para que se constitua uma representação social é preciso a adesão de sujeitos a um conhecimento espontâneo, ou seja, do senso comum, que vem da tradição (na nossa argumentação, a incorporação de um conhecimento falocrático). Mas, é importante demonstrar que, para Amossy e Herscherberg (2001), estereótipo, apesar de se assemelhar a clichês, se constrói diferentemente, porquanto estereótipos, sendo esquemas coletivos fixos, imagens ou representações, pressupõem uma assimilação/aprendizagem social, que assumem tais representações como 'naturalizadas'.

4 Apesar de haver já discussões teóricas diferentes sobre gênero, sexo e sexualidade, nos atemos à questão de gênero independente do sexo (masculino e/ou feminino), e da sexualidade enquanto prática, mas sem dúvida levando em conta a estilização do corpo, seus afetos e vibrações .

5 Tradução livre. Texto original: ya no se trata de realizar comprobaciones siempre problemáticas, sobre la exactitud de los esquemas colectivos cristalizados (...) em outras palabras, ya no se trata de considerar a los estereotipos correctos o incorrectos, sino como útiles o noviços.

E é no imaginário coletivo que circula esse conhecimento do senso comum. Na constituição de um imaginário coletivo, teríamos os "sentimentos [que] excedem a esfera do individual e do privado e se estendem para os domínios sociais" (SILVA, 2010). Importante ressaltar que quando abordamos "o imaginário como objeto de conhecimento no pensamento social, estamos em *imagens arquetípicas*, *metáforas de base*, *grandes imagens*, *imagens-matrizes*" (SILVA, 2010, p. 245), compreendendo imagem como manifestação sensível do abstrato e não como uma imagem pictórica. Neste sentido "não é a imagem que produz o imaginário, mas o contrário. A existência de um imaginário determina a existência de um conjunto de imagens. A imagem não é o suporte, mas o resultado" (MAFFESOLI, 1998, p. 76).

1.3 Operadores nas relações de poder

Foucault desde os anos 1970, busca identificar os operadores materiais do poder entendidos como o conjunto de técnicas, estratégias e formas de assujeitamento engendradas pelos diversos *mecanismos de poder,* ou seja*,* organizam-se em técnicas e estratégias produtoras de *regulações* que enredam todo o corpo social. Este autor propõe pensar a ideia de *poder* fora de sua acepção jurídico-institucional, ou seja, de uma forma "que não tome mais o direito como modelo e código" (FOUCAULT, 2007a, p. 100). O poder deve antes ser entendido como "a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização" (FOUCAULT, 2007a, p.102). No jogo de tais correlações há transformações incessantes, por meio de lutas e afrontamentos que ora reforçam ora invertem os mecanismos de poder imanentes a domínios específicos.

Foucault fala de uma *onipresença do poder*, que seria sua condição de possibilidade. A Onipresença do poder não é associada a "algo" ou "alguém" que tenha o privilégio de centralizar sob sua "unidade invencível" todo o corpo social, e sim "porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro" (FOUCAULT, 2007a, p. 102). Se o poder está em toda parte isso se dá porque provém de todos os lugares, e não porque englobe tudo. Desta forma, o autor indica que "o" poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas modalidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. De forma simplificada, o poder se caracteriza como pura relação de forças. Neste sentido, a força nunca está no singular, sua característica essencial é estar sempre em relação a outras forças "de forma que toda força já é relação" (DELEUZE, 2005, p. 78).

2. A dinâmica da entextualização

A noção de entextualização desenvolvida por Bauman e Briggs (1990), mobiliza-se por uma característica fundamental de os textos se descontextualizarem. Como explica Silva (2014, p. 68), "tanto no passado como hoje em dia, parece que viajar é de fato o destino dos textos". A metáfora da viagem no processo de entexualização envolve o fato de que os textos são materializações de

discursos social e historicamente construídos, e que esses textos são passíveis de serem retirados de seu contexto original e reposicionados em outro. Quando um texto é transportado, ele não será mais considerado como o texto "original", pois a história será remodelada e o objeto deixa de ser o texto e passa a ser a trajetória do texto, como acontece na inversão de papéis de gênero no curta-metragem.

Na essência dos estudos da trajetória dos textos se encontra a entextualização, que Bauman e Briggs (1990, p. 73) definem como "o processo de tornar o discurso extraível, de converter um trecho de produção linguística em uma unidade – um texto – que pode ser retirada do seu cenário interacional". De acordo com Silva (2014, p. 68), a "entextualização é, assim, a própria viagem de um trecho ou excerto para além de seu contexto "original". Ela captura os sentidos da relativa autonomia das unidades linguísticas de se tornarem textos, no trânsito de um contexto a outro.

Em termos gerais, o processo de entextualização destaca o fato de que os textos depositados na cultura são utilizados, reutilizados, modificados na constituição das práticas sociais. "A cultura, portanto, estabelece ou sedimenta textos, que por sua vez, realizam a cultura" (COUPLAND, 2007, p. 107). Já para Rampton (2006), entextualização é a formulação oral ou escrita de aspectos da experiência do que está ocorrendo em volta das pessoas. Assim, insere-se a necessidade de entextualizar determinados textos com o intento de uma transformação nas práticas sociais, ou seja, no caso de 'Maioria Oprimida', transformar e denunciar: machismo, agressão sexual, relações de poder na performatividade de gênero e aderência de gênero a sexo.

Sendo a descontextualização e a recontextualização de textos dois aspectos do mesmo processo (BAUMAN e BRIGGS, 1990), os textos devem ser compreendidos como seguindo trajetos através de sucessivas entextualizações, pois, considerar as trajetórias textuais significa contemplar textos em trânsito por diferentes contextos – como é o caso do contexto inverso de uma sociedade em que o homem é entextualizado pela mulher.

3. Discurso irônico como forma de crítica

O procedimento irônico multiplica suas faces e funções configurando diversas estratégias de compreensão e representação do mundo. Brait (2008, p. 13-14), em seu estudo discursivo sobre a ironia, aborda-a como um aspecto particular do humor, nem sempre associado ao riso, embora seja uma consequência inevitável, definindo-a como um "processo discursivo passível de ser observado em diferentes manifestações de linguagem".

Segundo Brait (2008) a ironia caracteriza-se por uma enunciação o qual um enunciador prolifera determinado dizer e, de forma simultânea, deixa determinados "rastros" textuais (sinais) que autorizam ao enunciatário a identificar uma contradição ou ambiguidade nela, reconhecendo então aquela situação enunciativa como irônica. Sendo assim, a possibilidade de leitura/interpretação, a argumentação indireta, a contradição, a ambiguidade, a tensão entre o sentido real e figurado, o dito e o não dito, são algumas características que configuram as manifestações discursivas irônicas.

Neste sentido, a ironia se estabelece como um elemento estruturador de um texto, e que, consoante a Brait (2008), leva em consideração as relações que se estabelecem entre ironia, intertextualidade e interdiscursividade, de maneira que o entrecruzamento de diferentes discursos corresponderia, portanto, a um aspecto relevante na produção de um enunciado irônico. Essa relação entre a ironia e o interdiscurso, segundo Brait (2008) possibilita o desnudamento de determinados aspectos culturais, sociais, ou mesmo estéticos, encobertos pelos discursos mais sérios e, muitas vezes, bem menos críticos.

Pensando a ironia numa perspectiva de discurso bivocal (CASTRO, 2005, p. 120), ou seja, de duplo sentido, é possível perceber que na produção de um discurso irônico, o seu enunciador pode reportar-se a discursos anteriores que apresentem uma nítida dimensão axiológica, com o objetivo de ridicularizar, de criticar, de relativizar ou de negar esses valores: "o ironista convoca em seu enunciado, sob forma de alusão ou de paródia, um universo axiológico (coletivo ou individual) estabelecido em outros discursos e com o qual ele não compartilha" (BERTRAND, 1988, p. 21 *apud* BRAIT, 2008, p. 140). Assim, o discurso irônico se constata valores expressos por discursos anteriores a ele, apresentando, portanto, uma dimensão crítica e ideológico-valorativa.

No entanto, o entendimento desse mecanismo discursivo-social depende de sua produção e, principalmente, de sua recepção, ou seja, se o enunciatário não se der conta das articulações entre os segmentos aí envolvidos, a significação irônica não terá lugar (BRAIT, 2008, p. 84). Portanto, a enunciação irônica é construída pelo enunciador sobre determinado alvo e é dirigida a um enunciatário, responsável por identificar uma possibilidade de ambiguidade, contradição ou dupla leitura, características dessa manifestação (inter)discursiva.

4. 'Maioria Oprimida': subversão de significados

Para efeito de esclarecimentos analíticos, identidades masculina e feminina, no curta 'Maioria Oprimida', destacam quatro pontos a respeito de identidade e representação social de gênero: (1) apesar de estarmos tratando de pressupostos que atingem ao feminismo, como um movimento político e de reivindicação social, é no corpo de um homem gordinho e desajeitado (Pierre) que se representa (mesmo pela inversão de papéis) o poder feminino quebrando o paradigma de uma sociedade patriarcal; (2) apesar da inversão irônica das representações sociais, é pela performatividade masculina (subalterna à mulher) que se descobre como a práxis social constrói a representação social de gênero, seja feminino, seja masculino; (3) apesar da entextualização irônica, presentifica-se o paradoxo do ativismo feminista, ou seja, ao reivindicar seu lugar na sociedade, reforça o binarismo de gênero atrelado ao sexismo; e apesar de verificarmos que o curta se propõe a uma intervenção feminista, está nas relações de forças, o poder de instaurar a relação entre ficção (curta-metragem) e a realidade (sociedade patriarcal ainda em vigor).

Nossa primeira observação analítica se refere ao título e ao cartaz do filme.

Figura 1. Cartaz do filme 'Maioria Oprimida' divulgada na França/Reprodução

Nesta comparação afirma-se que o feminino seria a maioria oprimida, no entanto na narrativa do documentário é o masculino o subalterno – ambiguidade referencial que nos possibilita chegar à entextualização irônica a serviço do movimento feminista, a prerrogativas a favor da naturalização do gênero como uma categoria atrelada ao par biológico macho e fêmea, e ao perfil invertido de uma família que representaria também a inversão do poder – o homem não mais provedor da família, o homem submisso aos serviços do lar e sem chance de exercer seus direitos de cidadão. E nesta ambiguidade verifica-se a ação das relações de forças que se estabelecem entre a narrativa fílmica e a realidade social exterior a esta narrativa.

4.1 A subversão do movimento feminista

É pelo movimento feminista, objetivo da cineasta, levado à baila pelo discurso irônico, que o enunciador enumera diversos casos que, confirmam a existência de diversas práticas cotidianas machistas sob uma minoria oprimida, as mulheres. O curta-metragem relaciona os discursos que negam a existência dos privilégios sociais dos homens favorecendo os das mulheres, cuja recuperação oferece dispositivos para uma saturação irônica. E por esta saturação irônica, inclusive de caráter violento, a diretora do curta, Pourriat, indaga qual é a real liberdade da mulher. Segundo Teles e Melo (2003, p 18),

> os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem a relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas (...) A violência de gênero pode ser entendida como 'violência contra a mulher' [ou no caso de outra interpretação 'violência contra os homens].

Ao final do curta-metragem, a esposa de Pierre, Marion, o culpabiliza pelo estupro sofrido devido à sua roupa curta (estava de bermuda). A cena final do curta-metragem apresenta o protagonista e sua esposa deixando a polícia onde ele havia sido rejeitado como vítima (anulação de seus direitos

de reclamar da violência sofrida). No caminho, o personagem Pierre questiona o papel do homem naquela sociedade e sua esposa se irrita, saindo sozinha para buscar o veículo que estava estacionado longe do local. Na cena, a esposa caminha sozinha por uma avenida pouco iluminada e sem trânsito, passando assim a serem ouvidas frases, que foram pronunciadas ao longo do filme por voz feminina, e que agora são por vozes masculinas. Por este recurso de um novo revezamento, reafirma-se a proposta da cineasta, ativista feminista, que reinverte a relação de poder entre os gêneros: a figura feminina deixa de ser vista como "opressora" e passa a ser a "oprimida". Invertendo as representações sociais do gênero e abandonando o recurso irônico da narrativa, comprova que os acontecimentos ocorridos com a figura do masculino são aqueles que acontecem no cotidiano da mulher. Não importa de que lado estejamos, se ativistas do feminismo, se submissas ao falo, porquanto as relações de poder aí exercitam a violência.

Pelo jogo da inversão irônica, 'Maioria oprimida' nos remete a uma subversão de significados, uma inversão de papéis onde os homens – a maioria – são oprimidos, se distanciando do conceito de minoria[6], no qual mulheres, bem como negros, homossexuais, indígenas, reivindicam novos papéis sociais e impulsionam uma transformação social em prol da inclusão de direitos.

Sob outra ótica, podemos entender que o discurso machista foi entextualizado, ou seja, foi extraído de seu contexto interacional, podendo, assim, ser relacionado à metáfora da viagem do texto, que passa, em sua viagem, a alijar o patriarcal em prol do matriarcal, ocorrendo um reposicionamento de discursos. Silva (2014) amplia esta questão de entextualização ao postular a relação que se estabelece entre o posicionamento textual estar acompanhado por fatores históricos, como a opressão machista nas entrelinhas do filme, que carrega historicamente a visão de que a mulher é inferior aos homens: "[a entextualização] pode incorporar aspectos do contexto, de modo que o texto resultante carrega elementos de sua história de uso consigo" (BAUMAN e BRIGGS, 1990, p. 73 *apud* SILVA, 2014, p. 2).

Os privilégios sociais de um gênero sob o outro são sustentados por discursos cristalizados que viajam e são transformados em modos de falar, de gesticular, de se vestir, etc. Tais discursos são transportados, ou seja, entextualizados, com algum grau de uniformidade, que se direcionam para a construção de uma performance identitária. Segundo Butler (2010, p.59), o "gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, uma classe natural do ser".

Deste modo, a noção de estilização do gênero diz respeito à repetição de atos, que funciona como um reconhecimento da legitimação de determinado sujeito como "feminino" ou "masculino. Acreditamos que a linguagem, com toda a sua gama de poder e efeito, tem um papel fundamental

6 Segundo Sodré (2005) a noção contemporânea de minoria refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social. Por isso, são considerados minorias os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, os ambientalistas, os antineoliberalistas, etc. O que move uma minoria é o impulso de transformação.

na construção e na subversão de certas características associadas às identidades e, sobretudo, às desigualdades de gênero.

Para tanto, a reconstrução textual desses discursos implica a sua emergência em novos contextos, ou seja, sua recontextualização. Rampton (2006) destaca que essa recontextualização envolve sempre a reconstrução do sentido pelos participantes na articulação com suas ideias do que seja relevante, do que ele pode fazer, e de como as coisas do mundo são. Nesse caso, "discursos [são] retirados de seu ambiente de interação e transmitidos em conjunto com novas sugestões de contexto" (BLOMMAERT, 2006, p. 513).

4.2 A (*sub*-)versão do binarismo de gênero

Propositadamente colocamos o prefixo *-sub* entre parênteses, pois ele perde seu valor nesta nova etapa de nossa análise. Se por um lado, o efeito de sentido irônico da 'Maioria Oprimida' pode instrumentalizar uma conscientização das práticas machistas no cotidiano das mulheres, por outro, reafirma a continuidade do binarismo de gênero, seja pelo empoderamento da mulher seja pelo do homem. Enfim, a ironia é usada como forma indireta de argumentação, de reflexão sobre essa desigualdade, senão de naturalização de gênero.

O curta-metragem nos dá acesso a dois acontecimentos interligados por contradição que mantém o essencialismo de gênero: primeiro, refere-se a uma sociedade na qual os homens sofrem com o feminismo[7] cotidiano; segundo, uma outra onde mulheres sofrem com o machismo cotidiano. Essa contradição se dá na medida em que o enunciador se justapõe por meio do discurso irônico, enunciados aparentemente dissociados, que se associam à cena final do curta, quando a ironia é deixada de lado. Neste sentido, podemos incluir negações no postulado de Brait (2008, p. 82): "ironia [não] pode ser detectada na medida em que dois enunciados [não] foram tomados como uma unidade coerente, [não] tendo alguns elementos de coesão instauradores desta coerência". Ou melhor, a fala masculina ao final não constitui uma unidade coerente com as falas femininas do curta, abortando qualquer elemento coesivo para constituição da coerência. Além deste argumento, também ao final do documentário, é a mulher que está à frente da câmara (não mais o desajeitado Pierre), ou seja, o corpo da mulher é mostrado como se o espectador ocupasse a posição de assediador através do giro que a câmera faz em torno da esposa, deixando de mostrar o seu rosto para mostrá-la de costas em uma rua escura.

Mesmo que a ratificação de que é a mulher a subalterna e não o homem, já que é a figura feminina que está em uma situação de risco potencial – só, em uma longa avenida deserta e diante de frases de assédio sexual e moral –, o espectador se pergunta se Pierre é o subalterno ou a Marion, ou se é Marion a subalterna a Pierre. Não importando a resposta interpretativa, o gênero de Marion está atrelado a seu biologismo, da mesma forma que Pierre ao seu.

7 Inverso de machismo, ou seja, ideia de mulher superior ao homem.

Mesmo que haja a produção da ironia, resta a saber se na cena final, há adesão ao gênero como um construto identitário performativo ou está aderido ao biologismo:

> O ironista, o produtor da ironia, encontra formas de chamar a atenção do enunciatário para o discurso e, por meio desse procedimento, contar com sua adesão. Sem isso, a ironia não se realiza. O conteúdo, portanto, estará subjetivamente assinalado por valores atribuídos pelo enunciador, mas apresentados de forma a exigir a participação do enunciatário, sua perspicácia para o enunciado e suas sinalizações, por vezes extremamente sutis. Essa participação é que instaura a intersubjetividade, pressupondo não apenas conhecimentos partilhados, mas também pontos de vista, valores pessoais ou cultural e socialmente comungados, ou, ainda, constitutivos de um imaginário coletivo (BRAIT, 2008, p. 138).

E nos fica a indagação se a dupla leitura/interpretação presente no vídeo se caracteriza por manifestações discursivas de adesão ou não à ironia: presença do machismo invisível, ativismo feminista, ou supremacia do biologismo ao gênero.

4.3 A força das relações de poder

Podemos aventar outras discussões sobre quem é o oprimido e quem é o opressor. O poder para Foucault (2007b) gira em torno de três apontamentos: o poder não é essencialmente repressivo, já que sua principal operação é produtiva (de práticas discursivas e não-discursivas, de posições de sujeitos, de hegemonias sociais); ele também não é algo que se possua, nem atributo de algum sujeito ou instituição, antes é um exercício estratégico dentro de um dispositivo (o poder não se tem, se exerce); e, finalmente, o poder passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (visto que atravessa todas as forças em relação). Um exercício de poder figura como um *afeto*, já que a própria força se define por sua capacidade de afetar/ser afetada por outras forças com as quais está em relação. Existem então *afetos ativos* (incitar, suscitar, produzir, etc.) e *afetos reativos* (ser incitado, suscitado, determinado a produzir etc.), sendo que estes últimos não se configuram simplesmente como repercussão ou reverso passivo daqueles, mas como o *irredutível interlocutor*, principalmente quando se leva em conta que a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência. No curta, Pierre, o marido submisso, não adverte Nissar sobre os direitos de cidadania? Não haveria nesta cena do curta uma relação de forças ativada pelo masculino? Pois como afirma Deleuze (2005, p. 80-81), a "apresentação das relações (...) caracteriza uma formação [interventora]"; "é a repartição dos poderes de afetar e dos poderes de ser afetada" que determina a ação do poder. Esta cena também nos leva a Foucault (2007a), ao chegar se referir ao "impasse do poder", pois não é à toa que o personagem cuidador da creche, Nissar, responde a Pierre que suas roupas e suas atitudes são desejos de Deus. O impasse do poder não está na forma como o próprio poder nos coloca (as vestimentas de Nissar), mas por se ter atentado para o impasse que o próprio poder nos coloca (decisão de Deus). Enquanto Nissar cede ao poder feminino, Pierre resiste pelas vozes masculinas que ouve ao final do curta.

Considerações finais

Levando em consideração esse caráter dinâmico da realidade social, das identidades e do próprio uso da linguagem, tendo em vista as transformações e os deslocamentos que marcam a vida contemporânea que segue em constante movimento é que se insere a metáfora da viagem entre os textos e sua necessidade em descontextualizar-se. Assim, considerando os pensamentos dos estudos da linguagem, acreditamos que o conceito de entextualização se insere como uma proposta pertinente de pensar a linguagem e a *práxis* social sob uma perspectiva de movimento, de um vir-a-ser.

Por meio do estudo da ironia, tornou-se possível desvelar determinados posicionamentos críticos, que podem não estar, de certa forma, transparentes na superfície discursivo-social, sendo, do contrário, "opacificados". Além disso, pensando mais especificamente no curta-metragem, podemos observar que a entextualização e a ironia constituem estratégias discursivo-sociais utilizadas tanto para empoderar o ativismo feminista quanto para marcar a briga entre homem e mulher pela fixação do gênero ao biológico.

Sem nenhuma proposta de privilegiar nenhuma das interpretações, não podemos nos esquecer que a enunciadora do curta, é uma mulher, ativista do feminismo, que na sua busca e objetivo tentou mostrar de forma irônica e intensa a subalternidade da mulher, sofrida e em busca de transformação. Mas também não podemos esquecer que, na luta entre feminino e masculino, a força das relações de poder reafirma ainda a naturalização do gênero atrelado à natureza biológica, que ainda precisa intervir no coletivo da *práxis* social, em luta por seus direitos identitários em contínua construção, seja por movimentos políticos (feminismo dos anos 70), seja por prerrogativas socioculturais que ainda nos oferece o "impasse do poder", mas já nos deixa a consciência de que somos afetados pela "onipresença do poder".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. ; HERSCHBERG. P. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social Life. *Annual Review of Anthropology*, v. 19, p. 59-88, 1990. Disponível em: <http//www.jstor.org/stable/2155959>; acesso em: 15 mar. 2015.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica.* Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTRO, M. L. D. A dialogia e os efeitos de sentido irônicos. In BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2005. p. 119-128.

COUPLAND, N. *Style: language variation and identity*. New York: Cambridge University Press, 2007.

DELEUZE, G. *Foucault.* São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 18 ed. São Paulo: Editora Graal, 2007a.

_____. *História da sexualidade 2: a vontade de saber*. 18 ed. São Paulo: Editora Graal, 2007b.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolils, RJ: Vozes, 1998.

MARTINS FERREIRA, D. M. *Identidade feminina e discurso social*. 2a.ed. São Paulo: FAPESP/ Annablume, 2009.

PINTO, J. P. O percurso da performatividade**.** ***CULT***, nº 185, p. 35-37, 2013.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 110-128.

SALAMANCA, Y.; ESCOBAR, F. Resenã. Estereotipos y clichésde Amossy, R., Herschberg, A. *Revista Latinoamaericana de Psicología*, v.42, n.3, p. 508-510, 2010.

SILVA, D. O texto entre a entextualização e a etnografia: um programa jornalístico sobre belezas subalternas e suas múltiplas recontextualizações. *Linguagem em (Dis)curso,* [S.l.], v. 14, n. 1, p. 67-84, 2014. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2419/1708>; acesso em: 10 Ago. 2015.

SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. In PAIVA, R.; BARBALHO, A. (Org.) *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

TELES, M. A. de A.; MELO, M. de. *O que é violência contra a mulher*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Concordância verbal nas comunidades de Itamatatiua e Manuma, em Alcântara, no Maranhão: uma contribuição para a discussão sobre o contato linguístico no português brasileiro

Wânia Miranda[1]

A variação na concordância verbal (CV) está no centro dos debates sobre a formação do português brasileiro (PB), ora sendo tomada como exemplo para justificar a deriva (Naro e Scherre, 2007), ora para explicar o contato entre línguas (Lucchesi et al., 2009). O presente trabalho analisa este fenômeno para explicar esse último, ou seja, o contato ocorrido na época colonial entre o português do século XVI, as diferentes línguas africanas (LAs) trazidas para o Brasil e as línguas indígenas já existentes neste território quando da chegada dos portugueses.

Os estudos sobre esse tema consideram duas as variantes linguísticas da concordância verbal de terceira pessoa do plural: a presença ou a ausência de marca de plural no verbo, exemplificadas como segue:

(1) ELES FORAM para a cidade.
(2) ELES FOI para a cidade.
(3) ELAS DIZEM isso todo o tempo.
(4) ELES DIZ é muito isso.
(5) ELAS não CONSEGUEM chegar a tempo.
(6) ELAS não CONSEGUE chegar a tempo.

Nas sentenças (1) e (2) observa-se um alto nível de saliência fônica, isto é, a mudança para a forma plural envolve acréscimo de segmentos e mudanças diversas, ocorrendo mudanças na raiz e até mudanças completas, como por exemplo, o verbo *ser* (*é/são*) que possui um alto grau de saliência fônica. Nos dados (3) e (4), a mudança da forma singular para a forma plural envolve acréscimo de segmentos, do mesmo tipo que ocorre no verbo *quer/querem*, por exemplo. Já no último par de sentenças (5) e (6), a mudança da forma singular para o plural envolve a nasalização desta última, como em *vive/vivem*, *gosta/gostam*, por exemplo, e a saliência fônica já não é tão perceptível.

Essas variações, em especial a observada em (5) e (6), são explicadas, em algumas análises, pela perda da nasalização do último elemento. A discussão que se tem é se essa variação iniciou-se ou não a partir do enfraquecimento do segmento nasal.

1 Doutoranda do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo, bolsista Capes.

A ideia de enfraquecimento fonético do segmento nasal que estaria conduzindo a uma erosão do morfema plural nas formas verbais tem início em Naro (1981). Essa erosão estaria levando a uma eliminação total da flexão verbal de pessoa e número, o que, por sua vez, traz consequências para a realização do sujeito pronominal.

Presente	***Pret. Imperf.***
eu estudo	eu estudava
você estuda	você estudava
ele estuda	ele estudava
a gente estuda	a gente estudava
vocês estuda(m)	vocês estudava(m)
eles estuda(m)	eles estudava(m)

De acordo com Naro (1981), retomado em Naro e Scherre (2007), o início do fenômeno da variação na concordância se deu no nível fonológico. Para os autores, tanto no PB quanto no PE houve desnasalização em toda a escala da saliência fônica, proposta em Naro (1981), que se inicia no plano fonético-fonológico e expande-se para o plano morfossintático.

A origem da variação na concordância verbal, para outros autores como Lucchesi (2006: 99), por exemplo, estaria inicialmente ligada à inacusatividade verbal, ou seja, o enrijecimento na ordem SV deixaria os contextos VS para aqueles que veiculam inacusatividade verbal e este contexto geraria uma variação na concordância verbal, pois os falantes entenderiam esse S posposto como um complemento verbal. Essa variação na CV teria sido intensificada posteriormente por um fortuito processo de enfraquecimento fonético da nasalidade do último segmento, na norma culta do português brasileiro.

Já para Monguilhott (2009), uma mudança encadeia a outra, pois, ao que parece, a mudança no paradigma pronominal do português com a substituição de *tu* por *você* e do pronome *nós* pelo *a gente* ocasionou uma não obrigatoriedade de marcação da concordância no verbo, com uma consequente redução no paradigma flexional. Essa mudança acarretaria a necessidade da presença do sujeito expresso cada vez mais constante, levando o português do *status* de uma língua de sujeito nulo para uma língua de sujeito preenchido[2].

Essa alteração irá promover a mudança na ordem do sujeito, ou seja, com a necessidade cada vez maior de preenchimento do sujeito, ocorre um enrijecimento na ordem SV, deixando a ordem VS para contextos de inacusatividade.

Em suma, não há consenso sobre se a variação na concordância verbal teve início devido a um enfraquecimento do segmento nasal final, ou se foi devido à inacusatividade verbal, ou ainda se

2 A ideia de que o PB estaria se tornando uma língua de sujeito preenchido já foi amplamente explorada por diversos autores como, por exemplo, Duarte (1993); Kato e Negrão (2000); entre muitos outros.

foi devido à mudança no paradigma pronominal. O que se sabe é que esses três fatores têm influência na variação da CV, independente de qual tenha iniciado o processo e parece ser, conforme aponta Monguilhott, uma mudança encadeada à outra mudança, as quais trazem diversas consequências observadas hoje no PB, como uma língua de sujeito preenchido, um paradigma pronominal reduzido, variação na concordância verbal, entre outras.

1. Marcação padrão versus não padrão

Os diferentes estudos sobre a CV consideram como marcação padrão de terceira pessoa do plural aquela que apresenta a marcação final *-m*, como *andam*/*andavam*, por exemplo, e muitos desses trabalhos contrapõem essa marcação à ausência de marca no verbo, como em *eles anda*/*eles andava*.

Na norma popular é possível encontrar marcações como *eles andavo*/*eles andaro*, que seria uma marcação intermediária entre a marcação de plural padrão (*eles andavam/eles andaram*) e total ausência de marca de plural no verbo (*eles anda*) .

Tanto Raimundo (1933: 69) quanto Mendonça (1933) atribuíram essa ocorrência à influência africana que, de acordo com eles, teria ocasionado a mudança tanto na nasal final quanto no ditongo final *-ão*. O primeiro apresenta exemplos como *tocaram – tocaru*, *órfão – órfu*, *vezaram-se – se arrivezáro-se* (o mesmo que enraivecer-se). Já Mendonça, ao apontar para os vestígios deixados pelos africanos na morfologia da língua portuguesa observa:

> Temos outrossim ouvido, no Distrito Federal, a terminação *am* da 3ª pessoa do perfeito do indicativo soar o átono na pronúncia dos pretos e gente de sua classe: amaram … *amaro*, fizeram … *fizero*, disseram … *dissero*.
>
> (MENDONÇA, 1933: 86)

Castro (2001) igualmente atribui a perda da nasalização final à influência das línguas africanas, chamando atenção ao fato de este fenômeno também ocorrer em terras africanas, onde os falantes desconheceriam as vogais nasais, pronunciando, por exemplo, palavras do tipo *benção, sótão, camisão, homem, coragem* como *bença, sótu, camisu, homi* e *coragi*, respectivamente. Seria possível considerar como uma explicação mais adequada para esses casos de redução a tendência das LAs em evitar ditongos (Heine e Leyew, 2008) ao invés de sugerir que essas línguas desconhecem as vogais nasais, uma vez que diversas línguas africanas, em especial as do tronco nigero-congolês, como ijó e eve por exemplo, possuem, em seu inventário vocálico, as vogais nasais, esta última com sete vogais, inclusive.

Embora atestada, poucos são os trabalhos que, ao falar da variação na concordância verbal, tratam dessa marcação não padrão de maneira separada das demais.

Lucchesi et al. (2009), ao analisar comunidades quilombolas da Bahia, embora não façam distinção, consideram essa marcação intermediária como marcação de plural conforme dado em (7),

utilizado para exemplificar o papel do traço semântico [+humano] do sujeito no favorecimento da marcação de plural.

7) ALGUMAS PESSOA DERO.

(Lucchesi et al., 2009, 354)

Ao analisar a comunidade quilombola de São Miguel dos Pretos, no Rio Grande do Sul, Almeida (2006) faz a distinção entre a marcação padrão e não padrão de plural no verbo. Considera a marcação intermediária do tipo *andaro*, no entanto, a analisa juntamente com a ausência de marca de plural no verbo, conforme exemplos de (11) a (14), a seguir:

Ocorrência padrão

(8) ... AS PESSOAS NÃO FAZEM quase os cursos que tem aqui.
(9) VOCÊS VÃO DAR andamento em tudo.
(10) ... e aí NÓS DIALOGAMOS com ele ali.

(Almeida, 2006, 56)

Ocorrência não padrão

(11) ESSAS TERRAS TÁ fechada.
(12) Não sei se VOCÊS CONFIRMARU...
(13) NÓS NÃO TEMU canteiro para plantar isso...
(14) Não, NÓS MORAVA noutro lado.

(Almeida, 2006, 56)

Analisando três comunidades no interior da Bahia, entre elas a comunidade quilombola de Cinzento, Silva (2005) também não realiza a distinção de marcação padrão versus marcação intermediária, porém, considera, assim como Lucchesi et al. (2009), essa marcação que estamos chamando de intermediária como marcação de plural, como é possível observar em (15), utilizado para exemplificar núcleo do SN adjacente ao verbo com marca de plural, e (16), utilizado para demonstrar o efeito gatilho, ou seja, em que medida a fala do documentador influencia a fala do informante, com marcação de plural.

(15) OS MENINOS TIRARO.

(16) Muitos DELES VIAJARO.

(Silva, 2005, 167)

O que é possível notar é que um trabalho ou outro apresenta dados com esse tipo de marcação e, dentre aqueles que apresentam, poucos são os que realizam uma distinção clara de como irão tratá-

la, se como uma marca de plural, ou como uma marcação não padrão analisada juntamente com a ausência de marca de plural, como a exemplo de Almeida (2006).

Neste trabalho trataremos esse tipo de marcação como realização de plural no verbo, contudo, consideramos essa marcação, dentro da variação na CV, como intermediária entre a presença da marcação de plural considerada padrão, o final *-m* e a total ausência de marca de plural no verbo.

2. Introduzindo os dados

Nas comunidades quilombolas de Alcântara[3] evidencia-se a variação na concordância verbal, conforme tabelas 1 e 2, a seguir:

- **Itamatatiua[4]**

Tabela 1. Marcação de terceira pessoa do plural – Itamatatiua/MA

Tipo de concordância	Quantidade	Percentagem
Padrão	8	3,5%
Intermediária	170	80%
Sem marcação	35	16,5%
TOTAL	**213**	**100%**

- **Mamuna[5]**

Tabela 2. Marcação de terceira pessoa do plural – Mamuna/MA

Tipo de concordância	Quantidade	Percentagem
Padrão	98	28%
Intermediária	212	60%
Sem marcação	45	12%
TOTAL	**258**	**100%**

3 Alcântara, tombada em 1948 como patrimônio histórico-cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), fica a 22km de São Luís, o acesso à cidade se dá pela travessia da Baía de São Marcos por meio de barcos e dura aproximadamente uma hora e trinta minutos. Outra possibilidade de acesso é por via terrestre, pela estrada federal MA-106, que dura cerca de doze horas. Segundo dados do IBGE, em 2010, o município tinha uma população de 21.851 habitantes e 80% da população vive na área rural.

4 Itamatatiua é o principal povoado de uma rede de 42 povoados que formam as chamadas terras de Santa Teresa e está localizado no município de Alcântara, ao norte do Maranhão e dista a 90km de São Luís, capital do Maranhão e a 70km da sede de Alcântara. É tradicionalmente conhecida pela festa de Santa Teresa realizada todo mês de outubro e pela cerâmica confeccionada na comunidade.

5 Mamuna fica na área litorânea de Alcântara. A comunidade é conhecida por estar em uma área de conflitos territoriais devido à implantação do Centro de Lançamento de Alcântara. Há constante interesse por parte do governo e mesmo de empresas privadas na área em que está localizada a comunidade e os moradores possuem um longo histórico de resistência em relação a essas investidas.

Em uma comparação preliminar, observa-se um número maior de ocorrência da marcação padrão na comunidade de Mamuna, consequentemente a marcação intermediária é menor nessa comunidade. Ainda em termos preliminares de comparação, vemos que as comunidades de Alcântara diferem de outras comunidades quilombolas estudadas, em especial na Bahia (ver Lucchesi et al. (2009), Silva (2005) e Lima (2014)) em que o índice marcação de CV não ultrapassa os 18%, mesmo para os que analisam a marcação intermediária junto com a marcação padrão de plural.

Se fôssemos considerar a marcação padrão juntamente com a marcação intermediária, a exemplos dos autores que estudam as comunidades quilombolas baianas ((ver Lucchesi et al. (2009), Silva (2005) e Lima (2014)), o índice de ocorrência da CV nas comunidades alcantarenses ficaria da seguinte forma:

- **Itamatatiua**

Tabela 3. Marcação de terceira pessoa do plural (padrão somado à intermediária) – Itamatatiua/MA

Tipo de concordância	Quantidade	Percentagem
Padrão	178	83,5%
Sem marcação	35	16,5%
TOTAL	**213**	100%

- **Mamuna**

Tabela 4. Marcação de terceira pessoa do plural (padrão somado à intermediária) – Mamuna/MA

Tipo de concordância	Quantidade	Percentagem
Padrão	310	88%
Sem marcação	45	12%
TOTAL	**358**	**100%**

Caso a análise fosse estabelecida nesses termos – marcação padrão junto com marcação intermediária –, os dados aproximariam as comunidades de Alcântara aos falares urbanos cultos, ou ainda à comunidade de São Miguel dos Pretos no Rio Grande do Sul Almeida (2006), que possui 86% marcação de plural padrão, contudo, não é possível fazer essa afirmação.

A decisão de analisar a marcação intermediária separada da marcação padrão se dá pelo fato de, embora esta última apresentar uma marcação de plural no final verbal, não se pode dizer que esta marcação é do mesmo tipo da que ocorre em marcações padrão, logo, não pode ser comparada à fala urbana culta. Isso mostra que uma análise puramente quantitativa, nesse caso, poderia levar a um resultado enviesado dos dados.

3. Marcação intermediária

Conforme dito anteriormente, na norma popular é possível encontrar marcações como *eles andavo*/ *eles andaro*, que consideramos como uma marcação intermediária entre presença do morfema de indicador de plural, ortograficamente transcrito como *-m,* e a total ausência de marca de plural no verbo.

Tanto a comunidade de Itamatatiua quanto a de Mamuna apresentam a marcação que chamamos de intermediária em maior número. Essa marcação de plural intermediária pode ocorrer com verbos no passado (17), no presente (18), com sujeitos coletivos singulares (19), com sujeitos no singular (20) e com verbos irregulares (21):

(17) OS MAIS VELHO que talvez que plantasse ... já MORRERO tudo — RNJ/ITM

(18) [*Falando sobre os jovens e sobre a falta de trabalho na comunidade*.] ELES num PENSO ... num sabe pensare ... se PENSO mas num quere né? — CJ/ITM

(19) Belém né ... banhamo no rio ... tem um ri/ né ... o rio é muito bom .... ê .... é bom demais ... O PESSOAL GOSTARO demais — ACJ/ITM

(20) hoje ELE FICO é dizendo ... que se ELE VÃO matar uma pessoa .... ELE FICO é dizendo — RJ/ITM

(21) tirando o barro assim com a mão ... fazi/tapava tudinho ao redor e agora abria os buraco assim pa tirar o barro ... pa tirar o barro do fundo ... pa trazer pa fazer a louça como ELAS FAÇO aqui — MJ/ITM

Em um mesmo contexto pode ocorrer dois tipos de marcação, como em (22), por exemplo, em que há a ocorrência de marcação não padrão em *as criança ganhava* e a marcação intermediária em *eles vinho*. No dado (23) observa-se a ocorrência de plural regular em *eles diziam* e do plural intermediário em *eles aposentavo*.

(22) nesse sítio dava muita gente ... muita ... chega zuava só de gente ... boi ... porquinho porquinho porquinho ... festa de Santa Teresa ... ah agó/ óia aqui no meio do sítio a gente via era só bancada ... que AS CRIANÇA GANHAVA dinheiro que ELES VINHO .... fazer aquelas ... mesinha assim ... pa botar as coisa em cima ... roupa tudo ... e agora hoje a senhora não vê nenhuma . . . banc...nha no meio do sítio com as coisa — MJ/ITM.

(23) ELES DIZIAM que o cara ia no caminho ... levava uma topada ... quebrava a cabeça dele ia lá e ELES APOSENTAVO —JB/ITM

Importante frisar que não se trata apenas do apagamento do *-m* final do verbo, mas sim de uma redução fonológica e posterior reanálise dessa morfologia final de plural *-am*, em que *mandam* vira *mando*, *acreditam* vira *acredito*, *pegavam* vira *pegavo* e assim por diante.

4. Análise dos dados

A hipótese deste trabalho é que, diferente de outras comunidades quilombolas, como as da Bahia, por exemplo, ou da fala considerada popular, as comunidades de Alcântara realizam a marcação de plural tanto no sujeito quanto no verbo em maior número, ou seja, de forma distinta à fala popular (Silva (2005), Araújo (2014), Monte (2007), Lucchesi et al. (2009) entre outros), a marcação de plural sujeito-verbo ocorre em maior frequência do que apenas no sujeito. Contudo, a marcação de plural realizada em Mamuna e Itamatatiua não pode ser considerada uma marcação padrão.

A reanálise fonológica da terminação verbal se ampliou nessas comunidades de tal forma que levou os falante a realizá-la em contextos que não seriam esperados, nesse sentido, ao que parece, essa reanálise não seria apenas fonológica e traria consequências sintáticas e semânticas. Um exemplo disso é a ocorrência da marcação intermediária com verbos no presente.

(24) é como eu digo ... esse dinheiro num é deles ... esse dinheiro é do governo ... tá vendo? é do governo ... então aí ELES FICO com a maior banca ... botando a maior banca com coisa que o dinheiro é deles — RJ/ITM

(25) com esse estudo que o Governo Federal de ... fazer ... um ... só uma centranização ... só um um colégio ... o que que acontece ... as criança fica prejudicada [...] vai ter s e m a n a que passa a semana todinha sem vim buscar as criança ... porque não tem .... o ... o ônibus tá com pneu furado ELES não AVISO ... entendeu? — MJLP/MAM

Um fato importante dessa marcação quando o verbo está no presente é que ela começa a confundir-se com a flexão de primeira pessoa do singular, conforme observado em (24) e (25), ocorrendo, inclusive, em uma mesma sentença, como em (26):

(26) eu conheço São Bento ... Pinheiro ... pa Alcântara eu vou todo mês ... umum ... Bequimão ... por aqui perto tudo eu já fui ... EU só não VIAJO com elas assim ... porque ELAS VIAJO pra fora ...é porque num tem quem fique em casa . . . num é? — CJ/ITM

Em (26) a única distinção entre as duas ocorrências do verbo *viajo* é o pronome pessoal, pois a forma verbal é homônima, logo, a presença do pronome pessoal é essencial para que não haja confusão ou prejuízo para a interpretação.

A ocorrência da marcação intermediária com verbos de segunda conjugação, terminados em *–em,* reforçam a nossa hipótese, uma vez que não seria esperado, fonologicamente, a reanálise de *-em* para *-o*.

(27) [*Falando do atendimento dos hospitais, pois na cidade mais próxima os atendentes se recusam algumas vezes a atender o pessoal da comunidade.*] eles ... eles só quere a t e n d e r do Goiabal Raimundo Sul ... pra lá pa Alca/pa Bequimão ... agora Itamatatiua ELES não QUERO pra lá … quer Alcântara — MAJ/ITM

(28) há aí uma grande diferença ... uma coisa que ELES uso normalmente... e têm como adquirir... tá enten/ e vive a vida DELES... num MEXO com ninguém — MJLP/MAM

No dado (27), a marcação padrão seria *eles não querem*, contudo, o falante realiza como *eles não quero.* Caso fosse apenas um caso de redução fonológica do final verbal, a forma esperada seria *eles quere,* contudo, não é o que ocorre. Da mesma forma, em (28) esperaria-se, caso fosse apenas uma redução fonológica, que os falantes produzissem *eles mexe,* porém, não é o que ocorre nestes dados das comunidades alcantarenses. Assim como os demais verbos no presente, a terminação dos verbos em (27) e (28) se confundem com a primeira pessoa do singular.

Outra ocorrência que reforça a hipótese levantada é a que se dá com os verbos irregulares. Observem-se os exemplos a seguir:

(29) tirando o barro assim com a mão ... fazi/tapava tudinho ao redor e agora abria os buraco assim pa tirar o barro ... pa tirar o barro do fundo ... pa trazer pa fazer a louça como ELAS FAÇO aqui — MJ/ITM

(30) [*Falando sobre as pessoas que vão à Itamatatiua fazer pesquisa de campo.*] agora mesmo tem uma aqui da ... da Grécia ... ela tá até aqui ... hospedada ela tá f a z e n d o uma pesquisa também ... é a K ... ela tá pa Pinheiro ... aí ELES VENHO ... FAÇO muita pesquisa por aqui — ENJ/ITM

Nos dados (29) e (30) vemos a ocorrência de marcação intermediária com o verbo *fazer*. Este verbo, quando na terceira pessoa do plural, possui a terminação *-em* (*fazem*). A realização da marcação intermediária em sua terminação verbal ficaria algo do tipo *faze*:

(31) ?ELAS FAZE muita louça aqui.

Esta reanálise verbal não parece ser aceitável para este verbo nas comunidades estudadas, que "preferem" o final *-o*. Ao que parece, a saída encontrada pelos falantes para regularizar esta marcação intermediária em *-o* foi "tornar este verbo regular"[6] e, da mesma forma que a marcação intermediária no presente, a forma verbal de terceira pessoa fica homônima à marcação de primeira pessoa.

O dado em (32) reforça a hipótese de regularização. Neste exemplo é possível observar a ocorrência do final da marcação de terceira pessoa do plural *-am* no verbo irregular *fazer*, ou seja, ao invés de a ocorrência da marcação de CV ser *eles fazem*, o que seria esperado para este verbo, os falantes realizam *eles façam*, coincidindo com a forma subjuntiva, o que possibilita, posteriormente, a reanálise para *eles faço,* na marcação intermediária.

(32) verdade porque ... ELES FAÇAM muita coisa é ... foi jogado muito dinheiro fora (mermã) ... muito dinheiro fora ... tem muito dinheiro perdido no meio daquele ... daquela sucata que tá ali — MGS/MAM

6 Entendemos esta regularização tanto da forma verbal (verbo irregular/regular) quanto da marcação intermediária, ou seja, a reanálise verbal da marcação intermediária se tornou tão ampla que até mesmo verbos que não se encaixam nesta reanálise fonológica estão sendo modificados para que possam receber a terminação verbal {-o}.

Esta "regularização" ocorre também em outros verbos irregulares, como *dizer* (33) e (34), *ver* (35) e *ter* (36) e (37):

(33) aí o PESSOAL DIGO assim ... aí ele vai lá no sindicato e diz assim "eu sou lavrador" ... mas umbora ver a roça de seu fulano ... chega lá ... "onde é que tá a roça? tu né lavrador?" né ... ma rapaz ... aí num tem a roça — ACJ/ITM

(34) aí todo mundo calado aí ela disse assim .... "ah mas vocês são muito calado ... VOCÊS num DIGO nada" — MJLP/MAM

(35) sabe que eles ... dali eles ... pediro que era pra gente deixar ao meno es tirar os carro deles ... e então eles num podio ... eles num podio ... garrar ... jugar uma bomba e nós e ... dá sumiço ... umum ... nunca ... ES já tinha VIDO que já tinha acontecido ... co …pessoal deles — MFF/MAM

(36) se esses deputado ... com o governo cumprisse ... se fizesse uma lei ... firme pra .... pa nego ter medo ... acabava metade dessa valentia ... é porque ELES não TENHO medo d a lei ... ele não tenho medo da lei — RJ/ITM

(37) [*Falando sobre o atendimento médico em Bequimão, município vizinho de Alcântara.*] eu disse "mas isso num tem nada a ver né ... não tem nada a ver ... aí" ... de de coisa ... ele ELES TENHO preconceito com a gente ... pa num ir pra lá .... que tem que ir é pa Alcântara — MAJ/ITM

Interessante notar que, embora não tão amplamente quanto as comunidades quilombolas alcantarenses, este tipo de marcação também ocorre no português falado em Moçambique:

(42) Há MUITAS ALUNAS fora da escola ou porque não TENHO dinheiro de matrícula.

(43) É difícil se O PROFESSOR não TENHO o controle.

(Gonçalves e Stroud, 1998: 128)

No português falado em Angola também é possível uma marcação similar a encontrada nas comunidades quilombolas de Mamuna e Itamatatiua:

(44) O MEU MARIDO NÃO QUERO me dar dinheiro para mim ir comprar comida

(Bento, 2010, 29)

O que estes dados de marcação de plural verbal intermediária em contextos não previstos para uma redução fonológica em [o] vêm mostrar é que esta reanálise verbal, ou melhor, que a marcação verbal plural intermediária não é somente numericamente maior nessas comunidades, mas está se ampliando inclusive para formas verbais que não deveriam recebê-las, como os verbos irregulares, por exemplo.

5. Considerações Finais

Conforme apontado por diferentes autores (Raimundo (1933), Mendonça (1933), Castro (2001)) o contato do português com diferentes línguas africanas levou à reanálise da terminação verbal dos verbos na terceira pessoa do plural. Nas comunidades de Alcântara, os falantes generalizaram o final verbal *-o* para os demais verbos, quando na terceira pessoa do plural, independente do tempo verbal e da forma verbal.

Os falantes dessas comunidades ampliaram a marcação para contextos em que não seriam esperados – fonologicamente – uma redução em *-o*, como verbos de segunda conjugação e verbos irregulares, o que traz consequências sintáticas, como por exemplo nos casos do verbo no presente, que se confunde com a primeira pessoa do singular. Nesses casos, é necessário a presença do pronome para que não haja prejuízo na interpretação do falante.

Diferente de outros estudos sobre a variação na concordância verbal, nas comunidades de Mamuna e Itamatatiua, em Alcântara, não é a ausência de plural no verbo que comprovaria o contato do português com as diferentes línguas africanas na época da colonização. Se fôssemos considerar apenas numericamente, sem separar a marcação intermediária da marcação padrão, os resultados nos levariam de encontro à hipótese de contato que aponta a variação da CV como exemplo deste contato.

A resposta para esse tipo de marcação parece estar no sistema verbal das línguas africanas, em especial das línguas bantas, que teriam entrado em contato com o português, levando a uma convergência de traços, resultando na marcação de plural atestada nas comunidades quilombolas alcantarenses.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. P. da. A concordância verbal na comunidade de São Miguel dos Pretos, Restinga Seca, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

ARAUJO, S. S. da F. A concordância verbal no português falado em Feira de Santana - BA: sociolinguística e sócio-história do português brasileiro. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2014.

BENTO, C. T. J. S. F. Contributos para uma caracterização linguística do luandense. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. 2010.

CASTRO, Y. P. de. Falares Africanos na Bahia - um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks. 2001.

DUARTE, M. E. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil . Em: Português Brasileiro: uma viagem diacrônica, p. 107–128. Campinas: Editora UNICAMP. 1993.

GONÇALVES, P. e STROUD, C. (Eds.) Panorama do português oral de Maputo: Estruturas Gramaticais do Português: problemas e aplicações, Volume III. Maputo: Imprensa Universitária. 1998.

Heine, B. e Leyew, Z. Is Africa a linguistic area? Em: A Linguistic Geography of Africa, p. 15–35. New York: Cambridge University Press. 2008.

HOLM, J. Vernacular brazilian portuguese: a semi-creole. Em: E. D'Andrade and A. Kihm (Eds.), Actas do Colóquio sobre crioulos de base lexical portuguesa. Lisboa: Colibri, p. 37—66. 1992.

KATO, M. e NEGRÃO, E. V. (Eds.) Brazilian Portuguese and null subject parameter. Frankfurt: Iberoamericana -Vervuert. 2000.

LUCCHESI, D. Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro. Revista da Abralin n. 5, v. (1 e 2), p. 83–112. 2006.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. e SILVA J. A. A. da. A concordância verbal em O Português Afro-Brasileiro. Salvador: EDUFBA., p. 331-372. 2009.

MARROQUIM, M. A língua do nordeste (Alagoas e Pernambuco) (2008 ed.). Maceió: UFAL. 1934.

MENDONÇA, R. A influência africana no português do Brasil (2012 ed.). Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão. 1933.

MONGUILHOTT, I. de O. e S. Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

MONTE, A. Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. 2007.

NARO, A. J. The social and structural dimensions of syntactic change. Language, n. 57, p. 63–98. 1981.

NARO, A. J. e SCHERRE, M. M. Origens do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

RAIMUNDO, J. O Elemento Afro-Negro na Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Renascença Editora. 1933.

SILVA, J. A. A. da. A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado da Bahia. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2005.

O político sob relato na mídia impressa

Patricia Ferreira Neves Ribeiro[1]

Teresinha Souto de Azevedo Campos[2]

"Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito 'várias besteiras' e 'não está sendo homem de palavra'". Esse é o subtítulo de uma das manchetes de capa do jornal *O Globo* publicado no dia 05 de fevereiro de 2017. A propósito desse mesmo recorte temático – ligado à política local do Rio de Janeiro – o jornal *Extra* publica, também em sua capa do dia 05, o seguinte relato: *"Baixinho diz ter sido enganado pelo governador e afirma que prefeito não está tendo palavra de homem."*

As vozes dissonantes que figuram nesses fragmentos extraídos de dois jornais de grande circulação no estado do Rio de Janeiro, sendo um de referência e o outro popular (AMARAL, 2006), suscitam alguns questionamentos. No papel de (in)formar o cidadão em uma sociedade democrática, a imprensa trata de fazer ecoar as diversas falas circulantes no espaço público. Ecoando tais falas não se mostra, entretanto, isenta no jogo de divulgação das palavras do outro, seja por mascará-las, modificá-las e/ou transformá-las, de modo voluntário ou não. Sob essa direção, acenamos, neste artigo, para questões acerca das estratégias postas em uso pela mídia escrita na dinâmica de relatar o dito do outro, no âmbito do fenômeno mais amplo da heterogeneidade enunciativa, e das construções de sentido decorrentes.

Na imprensa, distingue-se, dentre as possíveis formas de heterogeneidade, o discurso relatado – inegavelmente, uma das condições enunciativas da informação midiática. Historicamente, o fenômeno do dito relatado na imprensa parece ter se tornado mais frequente depois do início do século XX, com o declínio do jornalismo de tribuna e da imprensa militante (MENDES, 2013, p.364), considerado "vetor da palavra do político ou do cidadão na tribuna" (CHARAUDEAU, 2006, p. 168). A partir daí, "no lugar de jornal-órgão, desenvolveu-se a imprensa-reflexo (de acontecimentos) e a imprensa-eco (de vozes, que não a sua)" (MOUILLAUD, 2002, p.117). As estratégias postas em uso pela imprensa-eco ganham interesse particular neste trabalho, que se volta, mais especificamente, para a investigação do emprego do dito relatado em capas dos jornais *Extra* e *O Globo*.

O discurso relatado define-se como o ato de enunciação por meio do qual um locutor relata o que foi dito por outro locutor, dirigindo-se a um interlocutor que, como lembra Charaudeau (2006,

1 Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFF, e Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Membro do projeto integrado de pesquisa Ciad-Rio (Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso) e vice-líder do grupo de pesquisa LeiFen (Leitura, Fruição e Ensino).

2 Mestre em Estudos de Linguagem, UFF, e Especialista em Língua Portuguesa. Membro do grupo de pesquisa LeiFen (Leitura, Fruição e Ensino).

p.161), não é, em princípio, o de origem. Assim, o discurso relatado configura-se como resultado do encaixamento de um dito no outro e de uma sobreposição de locutores e de interlocutores, ora explicitados, ora apagados. Na mídia, especialmente, esse encaixe não se dá sem que haja transformações enunciativas do já dito, seja no sentido de apropriação, seja no de rejeição do dito de origem pelo locutor-relator. Charaudeau (2006, p.162) chama nossa atenção para o fato de que "é nesse jogo de marcação-demarcação, por um lado, não marcação-integração, de outro, que se situa o discurso das mídias de informação".

Este trabalho debruça-se, justamente, sobre esse jogo de demarcação ou apagamento das falas proferidas por políticos que foram relatadas de modo diverso por dois diferentes jornais pertencentes à mesma Organização jornalística – *Extra* e *O Globo* – a partir de textos centrados sobre fato idêntico. Em nosso trabalho de investigação, percebemos que esses relatos deixam brechas para uma análise acerca dos possíveis cálculos estratégicos do declarante em relação a certa infidelidade quanto à maneira de relatar a palavra alheia.

Com efeito, sob a reflexão desses jogos estratégicos do discurso relatado, em uso nos dois jornais, apostamos que o emprego de tal fenômeno ora está a serviço da credibilidade, em obediência a uma lógica cidadã, ora da captação, em atenção a uma lógica comercial, tomadas como dupla finalidade do discurso da imprensa. Como *O Globo* e *Extra* não ignoram esse tensão entre credibilidade e captação, o jogo que instauram a propósito do dito relatado – cuja figura política é, neste trabalho, a origem da informação – dá-se, inegavelmente, segundo o compromisso de cada veículo.

O Globo e *Extra*, embora filiados à mesma organização jornalística, possuem compromissos distintos em relação aos diferentes sujeitos destinatários que projetam. O primeiro, caracterizado como um jornal de referência por ter prestígio e credibilidade junto aos formadores de opinião e ser dirigido às classes A e B, projeta um leitor que deve ser um sujeito político e conhecedor do que acontece no mundo para que possa agir sobre ele; o segundo, tomado como um jornal popular, dirige-se a um leitor normalmente de baixa renda, dependente do assistencialismo e desejoso por ver a publicação das injustiças sofridas "por ele" no cotidiano.

Essas diferenças entre cada tipo de jornal, relativas ao público alvo ideal, com características culturais bem definidas, refletem-se nas escolhas que cada um faz, por exemplo, quanto à tematização da informação, à seleção das fontes e ao emprego e modo de reprodução dos ditos relatados. Quanto à temática em pauta, Amaral (2006, p.52) salienta que enquanto os jornais de referência tendem a publicar notícias de interesse público, universalizando a informação, os jornais populares propõem-se a noticiar interesses do público, com foco na individualização do fato informativo. Na esteira dessa dicotomia, Amaral (2006, p.63) mostra que, num caso e no outro, as matérias publicadas serão dotadas de certas qualidades em vista de se agradar seu público-alvo. Tais qualidades são denominadas valores-notícias os quais, na imprensa de referência, identificam-se, dentre outros aspectos, com o grande impacto gerado, com a relação frente às políticas públicas e com a geração de desdobramentos; já

na imprensa popular, tais valores ancoram-se no potencial de entretenimento, utilidade, proximidade e identificação das personagens com o leitor. Em razão desses valores-notícias, torna-se difícil os dois jornais examinados neste artigo abordarem – sobretudo em suas capas – o mesmo fato e, consequentemente, ditos relatados correlacionados.

Das capas do jornal *Extra* pesquisadas, entre os anos de 2014 e 2017, apenas em 25 flagramos o político sob relato; no contraponto, em *O Globo*, testemunhamos haver, neste mesmo período, 107 ditos relatados oriundos das falas de personagens políticas locais e nacionais. Esses dados atestam mesmo a dificuldade de capturarmos, simultaneamente, a mesma voz política relatada na capa dos dois jornais. Quando essa ocorrência comum se dá, a hipótese aventada é a de que cada um dos periódicos produza estrategicamente, na passagem do dito de origem ao derivado, diferentes encenações flagradas em relação aos seguintes parâmetros de análise dados no interior da Teoria Semiolinguística do Discurso (CHARAUDEAU, 2006): modos de identificação das fontes e de reprodução do dizer alheio; modos de citação (direta, integrada e narrativizada); e tipos de posicionamento do sujeito declarante.

O *corpus* sob exame neste artigo assenta sua temática sobre as divergências entre o Senador Romário e o atual Prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella. Nos dias 05/02/2017 e 06/02/2017, *Extra* e *O Globo* noticiam em forma do gênero manchete[3], de primeira página, a aliança desfeita entre os dois, por meio, sobretudo, da presença estratégica do discurso relatado – objeto primordial de estudo deste artigo.

As matérias de domingo (05/02), de um e de outro jornal, publicadas com destaque nas capas de ambos os veículos, são apresentadas no miolo do periódico sob o gênero entrevista, realizada com o ex-jogador e atual senador Romário. Dentre diversos assuntos, ele trata de questões ligadas à sua saúde e à política local do Rio de Janeiro, e, especialmente, de sua relação com Marcelo Crivella. Já as matérias de segunda-feira (06/02), também destacadas pelos dois veículos em suas capas, figuram no interior dos jornais como notícias jornalísticas sobre a reação de Crivella às declarações de Romário, veiculadas no dia anterior.

As duas instâncias de comunicação empregam diferentes formas de reportar a fala dos políticos focalizados e, em consequência, acabam por produzir diferentes efeitos de sentido sobre o destinatário. Com vistas a elucidar o jogo estratégico posto em uso pelo dito relatado em cada um dos jornais, passaremos à análise das passagens seguintes:

3 Neste trabalho, seguimos a orientação de Lage (2006, p.72), para quem a estrutura da manchete engloba o título principal, sobretítulo – frase colocada acima do título – e subtítulo, frase inserida abaixo do título.

Jornal	***Extra***	***O Globo***
Data	**05/02/2017**	**05/02/2017**
Manchete: sobretítulo, título e subtítulo	*Romário bate forte em Pezão e critica Crivella* (Título) *Baixinho diz ter sido enganado pelo governador e afirma que prefeito não está tendo palavra de homem* (Subtítulo)	*Aliança que virou mágoa* (Sobretítulo) *Romário no ataque a Crivella* (Título) *Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito 'várias besteiras' e 'não está sendo homem de palavra'* (Subtítulo)
Data	**06/02/2017**	**06/02/2017**
Manchete: sobretítulo, título e subtítulo	*Crivella abre diálogo, mas Romário bate boca* (Título) *Prefeito desmente ex-craque sobre relações após a eleição. Baixinho o chama de mau-caráter* (Subtítulo)	*Ex-aliados em choque* (Sobretítulo) *Crivella rebate ataque de Romário* (Título) *Prefeito diz que convidou senador para integrar seu governo. Ex-jogador chama Crivella de mentiroso* (Subtítulo)

Sob esse fundamento teórico-metodológico principal, passaremos, na próxima seção, à análise de uma voz política que foi agenciada, de modos distintos, pelos jornais *O Globo* e *Extra,* suscitando, inegavelmente, construções diferenciadas de sentido para o "mesmo" relato político.

De relato em relato: a construção do acontecimento político

No âmbito de uma reenunciação restrita, focalizamos, em *O Globo* e no jornal *Extra*, algumas estratégias de uso do dito relatado em relação ao dito original. A partir desse ponto, passaremos a elucidá-las, fazendo, conjuntamente, uma apreciação crítica.

Para tanto, nos serviremos, basicamente, de parâmetros teórico-metodológicos tomados da Semiolinguística de Charaudeau (2006), no que concerne à descrição das maneiras de relatar e aos problemas do dito relatado nas mídias, sendo eles: categorias linguísticas de denominação, determinação e modalização, no escopo dos modos de identificação; modos de reprodução; modos de citação; e tipos de posicionamento. Vale acrescentar que esses parâmetros serão postos, na análise, em diálogo com os conceitos de retextualização (MARCUSCHI, 2004) e sobreasseveração (MAINGUENEAU, 2008).

Relativamente à operação de identificação da fonte do dizer e às categorias linguísticas das quais tal fonte depende (denominação, determinação e modalização), verificamos, em *O Globo* do dia 05/02, a presença de um locutor de origem retomado por seu notório título, o de senador: "Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella..." (grifo nosso). No dia seguinte, o jornal dá voz ao ex-jogador, por meio, justamente, dessa designação: "Ex-jogador chama Crivella de mentiroso." (grifo nosso). Já no jornal *Extra*, a identificação do "mesmo" declarante é feita, no título, pela indicação do prenome: "Romário (...) critica Crivella" e, no subtítulo, por menção ao

apelido dado a Romário nos tempos de craque da seleção brasileira de futebol: "Baixinho diz ter sido enganado pelo governador..." (grifos nossos). Essas escolhas lexicais empregadas pelo jornal *Extra* na denominação do locutor de origem repetem-se no dia seguinte, como comprovam trechos do título e subtítulo de uma das matérias de capa: "... mas Romário bate boca" e "Baixinho o chama de mau-caráter" (grifos nossos).

Em referência a Crivella, apenas na edição de segunda-feira (06/02), ele é alçado à condição de locutor de origem, quando os jornais coletam a reação do prefeito às declarações feitas por Romário no dia anterior. Em 06/02, é referenciado, em um e outro jornal, por seu patronímico e seu cargo político atual, como mostram as passagens a seguir: "Crivella rebate Romário" e "Prefeito diz que convidou senador..." (*O Globo*); e "Crivella abre diálogo..." e "Prefeito desmente ex-craque..." (*Extra*) (grifos nossos).

Das seleções lexicais efetuadas, verificamos, em termos de denominação, que, embora Marcelo Crivella seja identificado do mesmo modo pelas duas instâncias midiáticas ("Crivella" e "Prefeito"), o mesmo não ocorre na identificação proposta para o ex-jogador e atual senador. Dessa diferença, vale ressaltar que Romário é denominado em *O Globo* por um nome que o identifica à sua função no passado e no presente, isto é, relacionada ao mundo esportivo e ao universo político: "Ex-jogador" e "senador Romário". Por sua vez, o jornal *Extra* trata de identificá-lo, além do prenome, pelo emprego de sua alcunha – "Baixinho".

Tais escolhas para denominação dos locutores de origem dos ditos relatados sob análise – nada anônimas, vagas ou coletivas – são sintomáticas da constante busca pela credibilidade por parte das instâncias midiáticas. Assim, ao veicularem uma informação pondo em cena designações que apontam ora para o patronímico ("Crivella"), ora para a função exercida pelo locutor original ("Ex-jogador" e "senador") e até para o apelido amplamente conhecido em território nacional ("Baixinho"), os organismos de informação tornam a fonte do dizer identificável e, em consequência, a notícia digna de crédito. Parecem proteger-se, desse modo, contra possíveis acusações.

Além disso, cabe acrescentar que a categoria linguística da determinação – ligada à denominação – encontra terreno fértil para análise quanto ao emprego dos termos "Baixinho" (*Extra*) e "Ex-jogador"/ "Senador" (*O Globo*). O uso da designação afetiva, autorizada no jornal *Extra* – mas não em *O Globo* – assinala o tipo de relação que os jornais se atribuem. O modo de tratamento dos atores do espaço público, e nesse caso político, evidencia que, enquanto ao jornal *Extra* é permitido um tratamento da figura política que traduz maior proximidade afetiva da pessoa, ao jornal *O Globo*, impõe-se tratamento mais distanciado e cerimonioso.

Todo esse exame nos leva a constatar que o modo de identificação proposto no interior de cada organismo midiático produz imagem que enseja ora mais familiaridade – no caso do jornal *Extra* – ora mais respeito, no sentido de distanciamento, – no caso de *O Globo* - relativamente ao mundo político.

Essas análises clamam, neste momento, por uma aproximação teórica, que nos parece oportuna. Em seus estudos sobre discurso citado, Maingueneau (2008) introduz as noções de sobreasseveração

e sua correlata, a de sobreasseverador. Estando muito presente nas mídias contemporâneas, a sobreasseveração "implica um tipo de 'amplificação' da figura do enunciador, manifestando um *ethos* apropriado" (2008, p.82), justamente o do sobreasseverador, e caracteriza, dentre outros aspectos, um enunciado em posição de destaque no texto, atribuindo-lhe o "estatuto de um condensado semântico" (2008, p.82).

No bojo de suas reflexões, o teórico francês evidencia que nem sempre o sobreasseverador pode coincidir com o locutor do texto de origem. Essa ponderação nos remete à problemática inscrita no *Extra* e em *O Globo* com relação às distintas formas de identificação/determinação do locutor de origem que comparecem nos dois jornais. Enquanto no jornal *O Globo* quem fala a respeito da falta de compromisso de Crivella é o "senador Romário"; no *Extra*, ganha voz o "Baixinho". Assim, ainda que se constate a existência de um mesmo locutor de origem, os sobreasseveradores do "mesmo" fragmento destacado da entrevista concedida por Romário e publicado na primeira capa de cada jornal são outros. Nesse sentido, o que está em jogo é mais o efeito da sobreasseveração do que sua fonte.

Do jornal *O Globo*, depreende-se um efeito de sentido de seriedade e distanciamento em relação ao mundo político. Quem sobreassevera na capa desse jornal de referência é alguém cuja marca de deferência se explicita: quem fala é o senador da república. Por sua vez, do jornal *Extra*, extrai-se uma efeito de sentido de familiaridade e de proximidade relativamente ao mundo político. O sobreasseverador revelado na capa desse jornal popular é aquele que construiu, ao longo da bem sucedida carreira nos campos, relação de afeto com a torcida brasileira: quem fala é um dos mais habilidosos craques da seleção nacional de futebol. Nessa direção, como bem ressalta Maingueneau (2008, p.91), o que tais sobreasseveradores enunciam trata-se de uma "verdade refletida". Em suma, o que vemos, nesse caso, é um "desacordo essencial entre o locutor efetivo e esse mesmo locutor considerado sobreasseverador de um enunciado que foi destacado pela máquina midiática: esse sobreasseverador é produzido pelo próprio trabalho de citação." (MAINGUENEAU, 2008, p.91).

Ainda no escopo do parâmetro de análise "modo de identificação", tratemos de radiografar o *corpus* segundo a categoria linguística da modalização em face dos demais aspectos selecionados para o exame dos ditos relatados em tela, a saber: modos de reprodução; modos de citação; e tipos de posicionamento (CHARAUDEAU, 2006). Como bem ressalta Charaudeau (2006, p.171), "a modalização é o meio de que dispõe o locutor relator para expressar a atitude de crença para com a veracidade dos propósitos do locutor de origem" e essa atitude depende dos aspectos relacionados da reprodução, citação e posicionamento.

A partir do dito de origem – no caso de nosso *corpus* passível de ser depreendido das entrevistas dadas por Romário e Crivella às Organizações Globo – é possível tecer comparações entre o enunciado original, com sua enunciação primeira, e o derivado, sob nova enunciação. Desse modo, flagramos as distintas formas de intervenção (posicionamento) dos locutores-relatores *O Globo* e *Extra* (editores/jornalistas) sobre o discurso citado reveladoras do ponto de vista da instância midiática, nem sempre coincidentes com as dos locutores de origem.

No que concerne aos modos de citação, debruçando-nos sobre o *corpus* por meio do confronto entre o dito de origem e o relatado em um e outro jornal, verificamos que há, nos dois periódicos, o emprego do dito relatado através de um modo de citação integrada. Percebe-se que o dito de origem é *integrado parcialmente*, na terceira pessoa, ao dizer daquele que relata, com mudanças no enunciado original:

Edição de 05/02/2017	**Dito de origem**	**Dito relatado**
O Globo	*"Do Crivella, ainda não (me arrependo), apesar de estar fazendo várias besteiras, coisas que eu não faria..."* e *"Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra".*	*"Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito 'várias besteiras' e 'não está sendo homem de palavra'".*
Extra	*"Há corrupção, sujeira, enganação.../ Fui. Fui vítima do Pezão... Entrei pra campanha do Crivella no primeiro turno... Depois de eleito, ele me chamou e me convidou para participar da administração dele... Mas ele sumiu"* e *"Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra".*	*"Baixinho diz ter sido enganado pelo governador e afirma que prefeito não está tendo palavra de homem".*

A primeira mudança que se explicita na passagem do dito de origem ao dito relatado diz respeito à seleção dos verbos que atuam na descrição do modo de declaração, ou seja, dos verbos *dicendi* utilizados – introdutores de fala reportada. Tanto *O Globo* como o jornal *Extra* selecionam o verbo "dizer" para reportar a fala do entrevistado. Segundo Maingueneau (1997), esse verbo integraria o quadro dos verbos avaliativos a demonstrar a intencionalidade do locutor-relator, sendo, nesse caso, a de um efeito de imparcialidade.

Esse efeito, contudo, é obscurecido mais plenamente no *Extra* a partir do emprego de mais dois verbos *dicendi*: "afirma" ("... e afirma que prefeito...") e "critica" ("... critica Crivella") no âmbito da citação integrada. Tais verbos parecem pertencer a um mesmo campo semântico, operando, no entanto, um processo gradativo na amostragem da intencionalidade do locutor de origem (*diz-afirma-critica*): de um efeito de imparcialidade a um efeito de polemização. Já em *O Globo*, tal efeito de imparcialidade dá também lugar a um efeito de polemização, mas no bojo da citação narrativizada "Romário no *ataque* a Crivella", em que o locutor de origem é, de certa forma, fagocitado pela instância midiática e o dito original resumido em um nome: "ataque". Essa

citação narrativizada ganha destaque na capa de *O Globo* por dar título à entrevista que aparecerá na página13 do primeiro caderno do jornal.

Essa manchete de *O Globo*, centrada sobre o nome "ataque", demonstra uma forma de intervenção do locutor-relator – relativamente ao parâmetro de análise posicionamento – no sentido de operar transformação na significação enunciativa da declaração de origem, transformando o dito: "*Do Crivella, ainda não (me arrependo), apesar de estar fazendo várias besteiras, coisas que eu não faria...*" e "*Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra*", em "ação de dizer" e o locutor de origem em agente dessa ação. Relatar tal ação como o que se apresenta no texto do próprio jornal: *"o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito 'várias besteiras' e não está sendo homem de palavra"* parece mais fiel do que o relato que se faz pelo uso do nome "ataque" ("Romário no ataque a Crivella" – grifo nosso). Nesse caso, o locutor-relator passa a explicitar o que está implícito, a saber, que Romário assume o papel de um juiz a tomar o outro como culpado. Além disso, permite, por inferência, tecer relações entre sua atuação como político e jogador de futebol, brilhante atacante dos times em que jogou.

Por sua vez, o jornal *Extra* promove intervenções, enquanto locutor-relator, nas palavras do enunciado de origem, operando transformações tanto de ordem lexical, quanto da ordem da modalidade, as quais alteram a própria enunciação de origem. A análise da passagem do dito original: *"Há corrupção, sujeira, enganação.../ Fui. Fui vítima do Pezão..."* ao dito derivado: *"Baixinho diz ter sido enganado pelo governador"* revela por meio da operação de retextualização – entendida como uma espécie de reescrita que produz mudanças de um texto para o outro (MARCUSCHI, 2004) – dada por apelo à substituição, a transformação da modalidade de "afirmação" (Eu sustento = Eu declaro que fui vítima de Pezão) em modalidade de "dúvida" (Ele sustentou = Ele declarou sob sua própria responsabilidade). O emprego diferenciado entre "foi" e "ter sido" engrossa o coro a favor da modalidade da dúvida que paira sobre o dito relatado em questão e marca certa distância com relação à veracidade da declaração. Como bem ressalta Charaudeau (2006, p.174), tal tipo de intervenção "deixa a moral a salvo, pois não é o discurso de origem que se modifica, mas sim a explicitação da atitude enunciativa do locutor-relator".

Do mesmo modo, o apelo à substituição do termo "vítima" pelo nome "enganado" suaviza a declaração original. O sentido de "vítima" aponta para o de sujeito que sofre uma arbitrariedade, totalmente desprovido de culpa, suscitando no destinatário um sentimento de piedade em relação a "Romário" e, ao mesmo tempo, de algoz relativamente ao atual governador do Rio de Janeiro, "Pezão"[4]. Já o valor semântico-discursivo de "enganado", embora enseje a ideia de "traído na confiança", desencadeia sobre o governante certo amortecimento de culpa.

4 Embora a questão do dito relatado, neste trabalho, esteja vinculada primordialmente à temática da aliança desfeita entre Romário e Crivella, por haver na manchete sob análise a produção de uma fala reportada em direção a Pezão – atual governador do Estado do Rio de Janeiro – procedemos a seu exame também.

Na busca ainda por refletir sobre o problema da fidelidade quanto à maneira de relatar a palavra do outro, visualizamos mais uma ocorrência a ser tratada neste artigo. Trata-se ainda do que figura na capa do jornal *Extra* a propósito dos seguintes fragmentos em confronto: *"Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra"* – dito de origem – *e "... afirma que prefeito não está tendo palavra de homem* – dito relatado.

Observamos haver clara intervenção nas palavras do enunciado de origem, por meio da estratégia da transposição (KOCH, 2006, p.150), no quadro do processo de retextualização: a expressão de origem "homem de palavra" é adulterada para "palavra de homem" no dito derivado. O apelo a esse recurso na confecção do dito relatado gera certa contradição em relação ao texto fonte. Ao afirmar que Crivella não é "homem de palavra", constrói-se um efeito de sentido que aponta para o questionamento da honra e da honestidade do atual prefeito. Por outro lado, da afirmação de que Crivella não está tendo "palavra de homem", salienta-se uma construção de sentido ligada à covardia do sujeito público. Acrescentamos ainda a essa avaliação a que decorre da transformação lexical por substituição do verbo "ser" do dito de origem ("... ele não está sendo homem de palavra.") pela forma verbal "ter" do dito derivado ("... perfeito não está tendo palavra de homem"). O dito relatado transforma a descrição de um traço de caráter essencial em um aspecto característico de personalidade mais transitório.

Conferimos, por meio das análises expostas, como o jornal popular, no caso o *Extra*, sente-se completamente à vontade para modificar as falas citadas, fazendo isso de modo explícito. Em consequência, o que disso resulta é uma forte dissociação entre o dito relatado e o dito de origem. No jornal de referência, como *O Globo*, por sua vez, observamos um maior compromisso em manter o *ethos* objetivo e sério do periódico, não se dando o direito de alterar, pelo menos explicitamente, as falas citadas. Nesse sentido, constatamos estarem os enunciados citados mais próximos do texto de origem. A passagem a seguir mostra que, no trabalho de reescritura, o locutor-relator opta por preservar a fala do locutor de origem por apelo ao emprego do recurso tipográfico das aspas: *"o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito 'várias besteiras' e 'não está sendo homem de palavra'"*.

Segundo Maingueneau (2002, p.161), sob este ato de preservação, opera-se, simultaneamente, a utilização do dito e sua menção, o que configura uma forma híbrida: "mesmo tratando-se globalmente de discurso indireto, este contém algumas palavras atribuídas aos enunciadores citados". A esse fragmento – no nosso caso indicado por aspas – dá-se o nome de "ilha textual" ou "ilha enunciativa"; ilha esta que aparece perfeitamente integrada à sintaxe proposta pelo relator.

Ao optarem pelo emprego das ilhas textuais, os editores/jornalistas parecem querer apagar-se, colando-se à linguagem e ao ponto de vista do sujeito que fala e procurando restituir as palavras originais. Como continuaremos a examinar, veremos que esse recurso nada mais é do que mais uma estratégia para aparentar que não há adulterações na passagem do dito de origem ao derivado.

A despeito, entretanto, da preservação de uma imagem de maior rigor e seriedade por parte do jornal de referência, a verdade é que um exame mais detido do dito relatado focalizado revela que, mesmo neste tipo de jornal, há grande complexidade. Em termos da enunciação propriamente

dita, questionamos a retomada exata da citação original. Com vistas a reforçar o caráter autônomo e lapidar do enunciado "não está sendo homem de palavra", modulações enunciativas importantes para a produção de determinados efeitos de sentido são eliminadas.

Uma orientação argumentativa complexa, segmentada em pelo menos seis frases, com modulações do locutor de origem, é então transformada em oração única, de tom sentencial, conforme se observa no confronto entre as passagens a seguir destacadas, sendo a primeira da entrevista e a segunda, do dito relatado:

1) *"Quase fui expulso do partido. Ele tem que ser homem e cumprir a palavra dele. De prefeito e de homem, que não está sendo comigo. Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra. Tem que ter a atitude de me ligar, me chamar no gabinete dele e dar uma satisfação..."* (Trecho da entrevista com Romário, extraído da p. 13 de *O Globo* de 05 de fevereiro de 2017)

2) *"Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito 'várias besteiras' e 'não está sendo homem de palavra'"*. (Capa do primeiro caderno de *O Globo* de 05 de fevereiro de 2017)

Frente ao dito relatado, a modulação adversativa encontrada entre as orações: "Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra", que pode ser reescrita como: Não vou nem dizer que ele é safado, MAS vou dizer que ele não está sendo homem de palavra, dá lugar a uma orientação argumentativa própria da adição. No primeiro caso, o mas_{SN} retificador[5], implícito, orienta o texto do enunciador de origem para a tese de que Crivella depõe contra sua própria honestidade, sem, entretanto, alçá-lo à condição de que seja "safado". Tal modulação indica que o locutor de origem quer se poupar de maiores polêmicas junto ao prefeito. No segundo caso, esse efeito de sentido é apagado dando lugar a uma orientação argumentativa enunciadora da tese de que Crivella tem feito várias besteiras, *além de* não estar sendo homem de palavra. Na escala argumentativa proposta no dito relatado, o argumento "não ser homem de palavra" é decisivo para sentenciar negativamente o prefeito; por sua vez, sob a orientação argumentativa do dito original, o argumento "não ser homem de palavra" quer evitar que acusações mais pesadas, e até injustas, recaiam sobre o prefeito. Em suma, tal intervenção no dito relatado transforma, sutilmente, a posição enunciativa assumida pelo locutor de origem: da ponderação original chega-se a uma polêmica derivada.

O que ocorre em *O Globo* prova que a modificação das falas citadas não é, portanto, fenômeno exclusivo da imprensa popular, embora se dê de forma mais explícita neste segmento. Assim, verificamos também que o jornal *Extra* não fica imune às distâncias entre as modulações do dito de origem e as do dito relatado, como, oportunamente, podemos atestar pela comparação entre as passagens:

5 Na Semântica da Enunciação (DUCROT, 1987), distinguem-se dois sentidos de mas: o mas_{PA} e o mas_{SN}. O primeiro caracteriza-se por apresentar um raciocínio inferencial e o segundo, um raciocínio reparador.

1) *"Quase fui expulso do partido. Ele tem que ser homem e cumprir a palavra dele. De prefeito e de homem, que não está sendo comigo. Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra. Tem que ter a atitude de me ligar, me chamar no gabinete dele e dar uma satisfação..." (*Trecho da entrevista com Romário, extraído da p. 14 do jornal *Extra* de 05 de fevereiro de 2017)

2) *"Baixinho diz ter sido enganado pelo governador e afirma que prefeito não está tendo palavra de homem.* (Capa do primeiro caderno do jornal *Extra* de 05 de fevereiro de 2017)

Do mesmo modo que em *O Globo,* no jornal *Extra* a posição enunciativa do locutor de origem sofre inegável transformação no dito relatado; a afirmação sentenciosa sobre Crivella soma-se ao argumento contra Pezão na defesa da tese de que a política parece ser mesmo indigesta.

As análises realizadas até aqui nos convidam a pensar em consonância com Charaudeau (2006, p.19) que a imprensa parece mesmo não ecoar o que ocorre na realidade social; ao contrário, impõe aquilo que constrói do espaço público.

A Imprensa sob suspeita

Neste artigo, tecemos um caminho de interpretação de manchetes jornalísticas – publicadas nas capas dos jornais *Extra* e *O Globo* – cuja confecção atrelou-se ao emprego do discurso relatado. A partir de notícias jornalísticas pautadas sobre um mesmo acontecimento midiático, apreciamos as diferentes estratégias postas em uso pelos dois jornais ao reportarem um mesmo dito de origem. Para tanto, relacionamos, neste artigo, conteúdo teórico-metodológico oferecido no seio da Semiolinguística (CHARAUDEAU, 2006) acerca do dito relatado às considerações propostas por Marcuschi (2004) e Maingueneau (2008) sobre os respectivos procedimentos de retextualização e sobreasseveração, os quais são incremento importante ao estudo da citação.

Com esse respaldo teórico e metodológico, verificamos que as estratégias mobilizadas em ambos os jornais para a construção do dito relatado consolidam a produção de efeitos de sentido que atestam certa infidelidade relativamente ao dito de origem. Isso significa dizer que tanto no jornal popular *Extra*, quanto no jornal de referência *O Globo* a suposta imparcialidade do relator parece mesmo dar lugar a uma conduta de maior engajamento pela instauração, inclusive, de certa polêmica, diante do acontecimento midiático.

Há que se ressaltar, contudo, que as estratégias linguístico-discursivas empregadas por cada uma dessas instâncias comunicativas na construção do dito relatado são diferentes. Tal diferença reflete-se a partir do jogo enunciativo escolhido por cada jornal em vista da finalidade predominante em cada caso. O jornal *O Globo*, filiado que está ao chamado jornalismo de referência, projeta um leitor ideal interessado no mundo público. Nesse sentido, assume o compromisso ético de apurar e publicar a "verdade" dos fatos de interesse público, o que faz ao relatar o dito alheio pelo emprego, por exemplo, de aspas na garantia de uma aparente manutenção da fala alheia. Além disso, busca

dar ao relato fidedignidade por referência à menção a fontes oficiais e especializadas, que têm legitimidade para falar à sociedade. A escolha pelo emprego do termo "senador", por exemplo, em detrimento de "Baixinho", é sintomática desse aspecto. Desse modo, *O Globo* constrói uma imagem de jornal credível a projetar uma neutralidade aparente filiada ao compromisso ideológico da visada da informação.

Quanto ao jornal *Extra*, por sua vez, a construção da imagem aponta para a de um jornal mais sedutor, a seduzir o público-alvo por meio da espetacularização, filiando-se, nesse caso, em maior escala, ao compromisso ideológico da visada da captação. O uso do termo "Baixinho", por exemplo, para enunciar o locutor de origem, agora em detrimento a "senador" – na dinâmica da sobreasseveração – é pista inegável da busca por desejar afetar, emocionalmente, o interlocutor projetado, o qual, para o jornal popular, é aquele que quer ter maior identificação com a personagem noticiada.

Essas duas conclusões parecem, entretanto, encobrir certa complexidade de que a análise aqui realizada não consegue se livrar. Ainda que o jornal *O Globo* use estratégias de preservação de um *ethos* de seriedade e de objetividade na buscar por ser credível, a forma de retomada do dizer alheio não fica imune a modulações criadas no interior do próprio jornal, conforme os dados analisados comprovaram acerca da passagem de uma enunciação adversativa de origem a uma enunciação aditiva derivada.

Somente o exame detido das maneiras de relatar o dito alheio em *O Globo* e *Extra*, que coloca em foco os modos de identificação dos locutores de origem, de reprodução e citação de seus dizeres, bem como os tipos de posicionamento das instâncias comunicativas pode encaminhar o leitor crítico a ler o *político sob relato* com apoio na premissa de que a *imprensa deve estar sempre sob suspeita*.

Referências bibliográficas

AMARAL, M. F. *Jornalismo popular*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. *Ler e compreender o sentido do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAGE, N. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 2006 (Séries Princípios).

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES, P.H.A. de. Os processos enunciativos no discurso midiático: atos de fala e discurso relatado na imprensa escrita. In: EMEDIATO, W (org.). *A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Núcleo de Análise do Discurso, 2013, p.363-376.

MOUILLAUD, M.; PORTO, S.D. *O jornal: da forma ao sentido*. Brasília: Editora UNB, 2002.

O retorno de uma memória na história: revolução em movimento[1]

Flavio da Rocha Benayon[2]

Os movimentos sociais que ocuparam as ruas do Brasil não são advento da *espontaneidade*, ao menos não no sentido estabilizado que essa designação mobiliza de uma força que brota de lugar nenhum, sem remeter a já-ditos. Os movimentos atualizam memórias e reclamam sentidos na história, que é, com frequência, espaço de retornos. A trajetória dos movimentos sociais está estreitamente relacionada ao retorno de condições e designações constitutivas de e constituídas em acontecimentos históricos que produziram um nó em determinada configuração da formação social. Régine Robin, em "A memória saturada", afirma:

> Retornos, repetições, paródias, imitações, ilusões, em forma de fantasmas e de espectros, há retorno do recalcado no acontecimento, da 'hantologia' como sublinha Derrida. Diga-me que cadáveres você escondeu nos baús da história, e eu lhe direi que tipo de acontecimento você deve esperar. (ROBIN, 2016, p.60).

Os tipos de acontecimentos que devemos esperar talvez não sejam tão premeditáveis, contudo, o retorno do recalcado, como afirma Robin, configura um funcionamento produtivo para o qual é vantajoso direcionar um gesto de leitura. Em meu trabalho, inscrito na Análise do Discurso Materialista, proponho um batimento entre dois episódios de importância para a história política nacional, um ocorrido em 1922 e outro em 1929. Tomarei como fio condutor o retorno da designação *revolução*, considerando-a enquanto objeto dividido, isto é, enquanto materialidade que mobiliza significações divididas produzidas a partir da disputa entre posições em relação de contradição.

Pêcheux afirma acerca da estrutura sêmica dos objetos:

> [...] as formas discursivas nas quais aparecem os 'objetos' tais como o balão, a estrada de ferro ou a toupeira são sempre conjunturalmente determinados enquanto objetos ideológicos; nem universais históricos, nem puros efeitos ideológicos de classe, esses objetos teriam a propriedade de ser ao mesmo tempo idênticos a eles mesmos e diferentes deles mesmos, isto é, de existir como uma unidade dividida, suscetível de se inscrever em um ou outro efeito conjuntural, politicamente sobre-determinado (poderíamos, em nossa contemporaneidade ideológica fazer observações análogas sobre noções como a de 'mudança' ou de 'liberdade').
>
> Isto suporia que não há, de início, uma estrutura sêmica do objeto, e em seguida aplicações variadas dessa estrutura nesta ou naquela situação, mas que a referência discursiva do objeto já é construída em formações discursivas (técnicas, morais, políticas...) que combinam seus efeitos em efeitos de interdiscurso. (PÊCHEUX, 2014, p.158).

1 Parte deste trabalho retoma as análises presentes na dissertação intitulada "Revolução em 1930: sentidos em disputa na constituição da história", defendida por mim, em 12 de maio de 2017, no IEL – UNICAMP.

2 Pesquisador de doutorado em Linguística, no IEL – UNICAMP. E-mail: benayon@globomail.com

Ao supor a inexistência de uma estrutura sêmica inicial do objeto, que em seguida implicaria em diferentes aplicações dessa estrutura originária, Pêcheux parece afirmar que o objeto tem sua constituição sêmica a partir da formação discursiva que o enuncia. Isso implica na existência dividida do objeto, pois uma mesma designação pode ser constituída a partir de diferentes posições e significar diferentemente. Então, sob o efeito imaginário da unidade, teríamos a contradição como funcionamento constitutivo dos objetos. Assim ocorreria com "mudança" e "liberdade", para citar exemplos de Pêcheux, e também com *revolução*, que mobilizaria sentidos distintos que poderiam estar em relação de disputa, buscando estabilizar-se sobre os demais.

Sejamos radicais no que está implicado nas afirmações acima: não apenas se trata de designações idênticas mobilizando sentidos distintos, mas de objetos diferentes enunciados como se fosse um. Esse funcionamento comparece, por exemplo, em manifestações em que muitos gritam por *mudança* na política nacional, mas a mudança de uns significa na direção do neoliberalismo, as de outros na do nacionalismo, de outros significando a monarquia... Diferentes objetos enunciados como *mudança*.

Falemos de *revolução* na década de 20. Em 1929, uma coligação que reunia Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais foi formada para disputar o pleito eleitoral do ano posterior, sendo designada de *Aliança Liberal*. A constituição dessa coligação aponta para a ruptura da política do café com leite, que dividiu o poder presidencial entre candidatos paulistas e mineiros durante a Primeira República. A *Aliança Liberal* levou Getúlio Vargas como candidato à presidência contra Julio Prestes, membro do Partido Republicano Paulista (PRP) e favorito de Washington Luís – presidente no período. Em 1º de março de 1930, Vargas perdeu as eleições para Julio Prestes, porém o candidato oficial sofreu com acusações de fraude eleitoral. A fraude figurou entre as condições para a formação do movimento que levaria Vargas ao poder.

Após o resultado do pleito, não demorou para o que ficou designado por *movimento revolucionário* se formar e marchar do Rio Grande do Sul até o Rio de Janeiro a fim de tirar Washington Luís à força do poder, além de impedir a posse do presidente recém-eleito. Em outubro de 1930, uma Junta de Militares que não era próxima à Aliança Liberal depôs o presidente e, sob suspeitas de querer se manter na presidência, acabou por passá-la a Vargas. No começo de novembro do mesmo ano, Getúlio Vargas chega ao poder federal como *chefe do Governo Provisório da República*, encerrando o período que ficou institucionalizado como Primeira República. Em seu primeiro gesto oficial, no discurso de posse, enunciou:

> SD1. O movimento revolucionário, iniciado vitoriosamente a 3 de outubro, no sul, centro e norte do país, e triunfante a 24, nesta capital, foi a afirmação mais positiva, que até hoje tivemos, da nossa existência, como nacionalidade. Em toda nossa história política, não há, sob esse aspecto, acontecimento semelhante. (G. Vargas, Discurso de posse, 3 de novembro de 1930, grifos meus).

Ao recortar essa sequência, aponto o funcionamento de diferentes apagamentos. As formulações "a afirmação mais positiva" e "não há, sob esse aspecto, acontecimento semelhante" nos colocam como questões que outras afirmações de nacionalidade e que outros acontecimentos houve. No entanto, gostaria de atentar para o funcionamento de outros apagamentos, em que há a produção de um efeito de equivalência entre a voz do porta-voz e a voz do povo. Neste momento da análise, a noção de *não pessoa discursiva*, formulada por Freda Indursky, é bastante produtiva, de modo que a autora afirma: "na interlocução discursiva, a *não pessoa discursiva* corresponde ao referente lexicalmente não especificado ao qual *eu* se associa para constituir *nós*." (INDURSKY, 2013, p.82, grifos da autora). O *nós* da *não pessoa discursiva* não refere apenas ao pronome de 1ª pessoa de plural do caso reto, mas também a flexões verbais e a outras partículas equivalentes. Em SD1, em "*tivemos*", "*nossa* existência, como nacionalidade" e "*nossa* história política", a primeira pessoa do plural produz uma indistinção entre a *existência, como nacionalidade* e a *história política* do porta-voz e a *existência, como nacionalidade* e a *história política* da população. Há o apagamento das divisões que operam entre o porta-voz e a população. Mais, ainda! Há a produção de uma unidade de população, sem espaços para as divisões que constituem *população*.

As designações *existência*, *nacionalidade* e *história política* também são produzidas enquanto unidade e significadas em relação ao *movimento revolucionário*, produzindo-lhe alguma legitimidade através do apagamento da possibilidade de haver outras existências, nacionalidades e histórias políticas, assim como de haver outros movimentos. Essas designações são constituídas produzindo o apagamento do funcionamento da contradição. Nelas, não há a possibilidade de outros sentidos... mas outros sentidos inevitavelmente emergem, em disputa. Levando em conta os apagamentos brevemente analisados, direciono este texto tendo como ancoragem as seguintes questões: que outras afirmações de nacionalidade houve? Como elas rompem com as evidências configuradas pelo *movimento revolucionário*?

A designação *movimento revolucionário* convoca o retorno de sentidos e episódios anteriores ao evento de 30, de forma que ao longo dos anos de 1920, diferentes momentos da história, mobilizando sentidos para *revolução*, materializaram práticas que retornaram de forma incrivelmente semelhante constituindo o movimento que levou Vargas ao poder. Meu foco, neste trabalho, será 1º de março de 1922, quando houve uma disputa eleitoral entre o situacionista Artur Bernardes e o oposicionista Nilo Peçanha, sendo o primeiro membro do Partido Republicano Mineiro e o segundo dirigindo a coligação designada de Reação Republicana. Nilo Peçanha perdeu o pleito eleitoral, porém suspeitas foram levantadas a respeito de fraude nas eleições contra Bernardes. As questões que a fraude colocava na ocasião das eleições de 22 operaram na abertura de sentidos que contribuíram para a eclosão do tenentismo, movimento que contestou a posse do presidente recém-eleito.

Em 1930, a questão eleitoral e as acusações de fraude possibilitaram a eclosão do *movimento revolucionário*. O problema quanto ao voto se colocava desde antes da formação da candidatura de Vargas, de modo que um retorno dessa questão era configurado pela demanda por voto secreto, exigido pelo movimento tenentista no começo da década de 20 e percorrendo esses anos até 1930. A

centralidade da questão eleitoral enquanto objeto de luta dos tenentistas tinha como um de seus pontos a luta por direito de voto, entretanto, não apenas isso, mas também os primeiros levantes tenentistas foram constituídas em relação de oposição à posse de Bernardes, que havia ganhado o pleito eleitoral de 1922 sob acusação de fraude. Quanto a alguns pontos da questão eleitoral na década de 1920, o economista Wilson Cano afirma:

> [...] que a proibição do voto feminino, do analfabeto, o limite mínimo de 21 anos para votar, a farsa do voto pelo controle coercitivo das mesas eleitorais e o maior peso do voto rural, impediam não só uma eleição 'limpa', mas tolhiam ainda a participação maior da população: dos 2,7% que os eleitores de 1898 representavam em relação à população brasileira, passa a 3,4% em 1926 e ainda em 1930, atingiam tão somente 5,7%! (CANO, 2012, p.907).

Não está em jogo "a veracidade" da história institucionalizada, isto é, se de fato houve ou não fraude, ou o quanto os múltiplos aspectos da questão eleitoral "realmente" afetaram a população. O *retorno* de questões relacionadas às eleições e à fraude durante a década de 20 e em 1930 tem um de seus funcionamentos devido ao que se perpetuou enquanto possibilidade de ser atualizado. Portanto, a realidade imaginária que perdurou parece constituir uma entre outras possibilidades do retorno.[3]

A questão eleitoral retorna na história, de forma que diferentes episódios são emblemáticos ao longo da Primeira República, mas aqui me limito a trabalhar com 1922 e 1930. Após a constatação do resultado das eleições de 1º de março de 30, quando Vargas perdeu o pleito para o republicano Julio Prestes, o *movimento revolucionário* não demorou a tomar forma, sendo as dúvidas quanto à legalidade das eleições um dos fatores de sua constituição. Após a derrota de Nilo Peçanha para o republicano Artur Bernardes, em 1º de março de 1922, não demoraria para o que ficou conhecido como o primeiro levante tenentista se formar, sendo também a validade eleitoral uma questão.

Em ambos os períodos, frustrados os resultados esperados nas urnas, a luta encontrou outro campo que não a propaganda política. Sobre 1922, conforme Anita Prestes: "Para os rebeldes, só restara uma solução: pegar em armas e alcançar pela força o que era impossível conseguir pela via eleitoral, ou seja, levar Nilo Peçanha à Presidência da República." (PRESTES, Anita, 2009, p.18). Isso não ocorreu. O candidato da Reação Republicana não chegou ao poder, entretanto, uma nova rede de sentidos abria o futuro do país para novas possibilidades. Alguns anos depois, Vargas alcançaria pela força a presidência da República, o que era impossível pelo voto. Faço uma ressalva com relação à semelhança que 30 e 22 convocam. As condições de produção que determinam os sentidos de um e outro momento são diferentes e, por esse motivo, uma equiparação entre os dois episódios não é possível. Por essa razão, não falo em repetição, mas em retorno.

Levando em conta as condições levantadas, interessa-me trabalhar o retorno de *revolução* e de práticas que a configuraram em 1922 e analisar em que isso implica na constituição do *movimento revolucionário* de 1930. Em um primeiro momento, recorto três sequências discursivas relativas ao

3 Começo a caminhar, em minhas pesquisas atuais, em torno de questões sobre o *retorno* e, por essa razão, as formulações que constituo a esse respeito, muitas vezes, são modestas.

levante do Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro. Duas a respeito da negociação das forças do governo com os revoltosos durante o conflito; e outra com relação ao interrogatório de um militar a um sobrevivente do episódio, o tenente Eduardo Gomes:

> SD2. Comunico-vos, de ordem do governo da República, que não é possível conceder aos elementos do Exército nacional que se encontram revoltados no Forte de Copacabana, e sob vosso comando, o armistício que foi solicitado por intermédio do capitão Renato Aleixo. (Relatório do Coronel João Nepomuceno da Costa, Comandante das Forças de Ataque, julho de 1922, grifos meus).
>
> SD3. Parlamentei, porque isso é, militarmente falando, um grande recurso de guerra: convinha ouvir um revoltoso para apanhar com sutilezas o que de verdade pretendiam os rebeldes, politicamente falando, e quem era o chefe do movimento. De fato, pela longa e manhosa entrevista sustentada com o parlamentar, capitão Aleixo, ficou o comando convicto de que o marechal Hermes era o chefe supremo dos rebeldes e pretenso futuro ditador. (Idem, grifos meus).
>
> SD4. Perguntado se lhe constou que o mal. Hermes seria o chefe do movimento revolucionário, respondeu que o supunha naturalmente indicado para isso, mas ignorava se ele assumiu algum compromisso. (Escrivão cap. Milton de Freitas Almeida, Interrogatório do Tenente Eduardo Gomes, 12 de julho de 1922, grifos meus).

Nas sequências recortadas, como é de meu interesse trabalhar com o processo de produção de sentidos de *revolução*, não posso deixar de considerar designações como *revoltados* e *rebeldes*, pois mobilizam significações semelhantes, funcionando em uma relação parafrástica. Trabalhar com essas designações permitirá romper com a evidência que *movimento revolucionário* sustenta em 1930 e analisar outros sentidos produzidos para *revolução*. Dessa forma, prossigo para SD2. Ao analisar o processo semântico instituído por revoltados no recorte "aos elementos do Exército nacional que se encontram revoltados no Forte de Copacabana", há uma divisão implicada no interior da instituição militar. Ao lermos "que se encontram revoltados" como uma oração determinativa produzindo sentidos para "elementos do Exército nacional", essa instituição encontra-se dividida entre os militares revoltados e os militares que compõem as forças do governo. A ilusão de unidade da instituição, como órgão isento de contradições, é colocada em questão, de forma que a fissura nesse imaginário abre para diferentes possibilidades, inclusive um posterior aumento no número de militares revoltados. A divisão no Exército é uma das condições substanciais para o surgimento dos revoltados. E ainda que os rebelados tenham sofrido forte repressão, e até mesmo a morte, isso não foi suficiente para o falecimento de uma rede de sentidos que se (in)surgia, pois essa sobreviveu e se ampliou.

A mesma sequência também pode ser lida como uma relativa explicativa, levando em conta o jogo equívoco para o qual a língua está aberta. Passo a ler "que se encontram revoltados no Forte de Copacabana" como uma explicação de quem são os "elementos do Exército nacional", assim, também considero que "os revoltados no Forte de Copacabana" é uma metonímia do Exército nacional, pois

ainda que nem toda a instituição esteja lá, ela se encontra representada no Forte. Agora, faço um jogo com a supressão da relativa que venho trabalhando: "Comunico-vos, de ordem do governo da República, que não é possível conceder aos elementos do Exército nacional o armistício que foi solicitado por intermédio do capitão Renato Aleixo". O apagamento da explicativa coloca uma relação de oposição entre o governo e o Exército. Na ocasião das eleições presidenciais de 1922, a circulação de cartas falsas em nome de Artur Bernardes comprometeram as relações entre setores militares e o governo. Na leitura proposta neste parágrafo, esse impasse fica exposto, de forma que os desentendimentos entre essas duas forças concorreram para as brechas abertas no interior da instituição militar, possibilitando a configuração de uma nova rede de sentidos. Os deslocamentos possibilitados pela abertura dessa rede foram tão significativos que, em 1930, fazem Prestes significar *revolução* em oposição à Vargas e em relação a "governo dos conselhos de operários, camponeses, soldados e marinheiros" (PRESTES, Carlos, 1930), motivo de perseguição pelos militares.

O equívoco entre uma leitura explicativa e determinativa tem seu ganho nas aberturas possíveis para os sentidos canonizados. A sequência trabalhada foi recortada do relatório de um coronel que liderou as forças de ataque contra o Forte de Copacabana, pois comandou os militares que atacaram por terra, céu e mar os revoltados. Entretanto, a contradição, por ser constitutiva, já funcionava no interior do Exército. A relativa explicativa mostra o equívoco entre a instituição militar e o governo. Já a determinativa aponta para a divisão entre os militares. Ambos os movimentos fizeram parte da constituição dos *revoltados*, de forma que essa dupla leitura da relativa diz da relação entre a contradição estruturante das condições de produção do período e o equívoco materializado na língua.

Em SD3, duas designações estão em relação de substituição com *revoltados*, sendo *um revoltoso* e *os rebeldes*. Esses nomes são mobilizados a partir de uma posição que ocupa o lugar institucional de Exército nacional sob comando do Governo Federal e em batalha com os elementos revoltados, portanto, expus apenas o modo como os militares sob comando do governo designam os revoltados. Nesta mesma sequência, comparece uma estrutura regular, composta por sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito. Os recortes que a materializam são: "quem era o chefe do movimento" e "o marechal Hermes era o chefe supremo dos rebeldes". Os sujeitos "quem" e "marechal Hermes" são substituíveis, de modo que o predicativo do sujeito mobiliza qualificações ao marechal. Entretanto, creio ser mais produtivo perguntar pela incompletude que compõe *chefe do movimento* e pensar na paráfrase possível com o segundo predicativo do sujeito recortado. Em *chefe do movimento*, de que movimento se trata, que designações cabem como determinantes de *movimento*? O recorte *chefe supremo dos rebeldes* possibilita a constituição de uma paráfrase que permite mobilizar uma rede de determinações para *movimento*. Assim, considerando a relação de substituição mobilizada por *revoltados*, as seguintes designações são possíveis:

- chefe do movimento dos rebeldes
- chefe do movimento dos revoltados
- chefe do movimento dos revoltosos

Em SD4, há a repetição da estrutura composta por sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito, presente em SD3, porém, desta vez, o tempo verbal muda e o predicativo também, como segue no recorte: "o mal. Hermes seria o chefe do movimento revolucionário". O sujeito permanece o mesmo, enquanto o tempo do verbo de ligação deixa de ser "era" e muda para "seria". O deslizamento mais produtivo é marcado pelo predicativo do sujeito, materializado como *chefe do movimento revolucionário*. A designação *movimento revolucionário* compareceu em um interrogatório conduzido por militares sob o comando do governo, abrindo os sentidos para a revolução. Antes, o movimento comparecia senão de modo indeterminado e evocando lateralmente as designações *rebeldes*, *revoltados* e *revoltosos* como possibilidade de qualificação. Agora, a designação se materializa no interrogatório como *chefe do movimento revolucionário*, evocando as significações anteriores e entrando em uma rede de sentidos que abre para uma nova circulação.

O silenciamento imposto pelos governos republicanos da década de 20, com toda a violência que o aparato repressor dispunha, não foi suficiente para impedir que sentidos de *revolução* se perpetuassem, derivando e retornando sob outras formas, carregando algo como memória, que conta sobre seu passado. Quanto à *revolução* ao longo da década de 20, a beleza que reside no movimento dos sentidos está justamente no inesperado do que pode vir a ser. Em 1930, o *movimento revolucionário* não era a revolução tenentista de 22, nem a dos federalistas do sul, também não era a dos revolucionários paulistas, nem a dos membros da Coluna Prestes, nem a do Prestes leitor de Marx. O *movimento revolucionário* de 30 era outra coisa, efeito do retorno de inúmeros outros movimentos, que possibilitaram a deriva de sentidos para o inesperado de Vargas como *chefe do governo provisório da República*.

Um importante trajeto pode ser contado ao se percorrer os rastros de *revolução* por toda a década de 20, levando em conta as derivas e as disputas de sentidos que fazem parte do que foi o *movimento revolucionário* de 30 e que, ao constituir esse episódio, sobrevivem de forma esquecida. O retorno de revoluções outras, enunciadas como uma, mas significando diferentemente, figurou entre as possibilidades de constituição de *revolução* em 1930. Entre as designações atualizadas, exemplos são *chefes revolucionários em armas*, enunciada em 1923, materializada no acordo de Pedras Altas como tentativa de resolução aos conflitos no Rio Grande Sul, originados a partir da acusação de fraude nas eleições para o governo do estado. Ou no retorno em *chefes do movimento revolucionário*, no Manifesto Revolucionário Paulista, de 1924, quando ocorreu um levante tenentista de grandes dimensões em São Paulo. Ou ainda no retorno de um enunciado como "Todo o Brasil, de norte a sul, ardentemente deseja, no íntimo de sua consciência, a vitória dos revolucionários", presente na Coluna Prestes e que comparece, de forma semelhante, na enunciação de Vargas, em 1930. Não vou falar desse trajeto aqui, pois recortei como questão de análise o início do tenentismo, que minhas pesquisas apontaram figurando no começo de uma rede de sentidos.

Contudo, antes de concluir, gostaria de compartilhar um incômodo com algumas questões contemporâneas que acredito que este trabalho coloca. Por exemplo, ao analisarmos o inesperado do movimento dos sentidos que significa *revolução* e culmina na ascensão de Vargas, o que é possível

dizer de movimentos recentes ocorridos no Brasil, como junho de 2013? Ou seja, colocando de outra forma, em 1922, as relações de forças que constituíram a formação social abriram para que novos sentidos de revolução fizessem sentido, e essas significações possibilitaram que novos movimentos, inesperados, ganhassem consistência no país. Então, seria possível pensar quais aberturas um episódio complexo como 2013 possibilitou e possibilita? E que memórias, passadas, possibilitaram um evento como 2013? Ainda, a violência com que tentaram reprimir os levantes de 1922 fez com que certos sentidos de *revolução* fossem recalcados e retornassem posteriormente. Recentemente, o que fica recalcado nas ruas e o que está por retornar? Por último, chamo atenção para *revolução* enquanto objeto dividido, pois significa a partir de diferentes posições que o enunciam ao longo dos anos de 1920. Seria o caso de pensar a designação *mudança*, em 2013, como objeto divido? Que efeitos essa divisão nos colocou e ainda pode nos colocar?

Referências bibliográficas

CANO, Wilson. Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. *EconomiA*. Brasília (DF). v. 13, n. 3b, p. 897-916. set./dez. 2012.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

Interrogatório do Tenente Eduardo Gomes (12 de julho de 1922). In.: BONAVIDES, Paulo, AMARAL, Roberto. *Textos políticos da história do Brasil*: Primeira República (1889-1930). 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e interdiscurso. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de discurso*: textos selecionados. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PRESTES, Anita Leocádia. *Uma epopeia brasileira*: a Coluna Prestes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRESTES, Luís Carlos. Aos revolucionários do Brasil: manifesto de Luís Carlos Prestes (6 de novembro de 1930). In.: BONAVIDES, Paulo, AMARAL, Roberto. *Textos políticos da história do Brasil*: revolução de 30 e governo provisório. 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

Relatório do Coronel João Nepomuceno da Costa, Comandante das Forças de Ataque (julho de 1922). In.: BONAVIDES, Paulo, AMARAL, Roberto. *Textos políticos da história do Brasil*: Primeira República (1889-1930). 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

ROBIN, Régine. *A memória saturada*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

VARGAS, Getúlio. *Discurso pronunciado pelo Dr. Getúlio Vargas por ocasião de sua posse como chefe do governo provisório da República* (3 de novembro de 1930). Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1930/03.pdf/view>. Acesso em: 18 de abril de 2017.

Análise de oportunidades de aprendizagem de elementos fonético-fonológicos em manuais de espanhol e italiano como línguas estrangeiras

Luciana Pilatti Telles[1]

Luciene Bassols Brisolara[2]

1. Introdução

O ensino de pronúncia tem recebido pouca atenção por parte dos docentes de línguas estrangeiras (LEs). A rejeição ao trabalho com as questões relativas à pronúncia pode ser devida à falta de conhecimento dos professores sobre as áreas de Fonética e Fonologia. Além disso, parece haver uma preferência por dar-se ênfase a aspectos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos, deixando-se em segundo plano a pronúncia da língua, já que, em diversas situações, apesar das possíveis inadequações fonéticas, o aluno consegue se comunicar na língua-alvo.

Em que pese a aparente consideração do caráter secundário do ensino da pronúncia, aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo são contemplados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante, QECR), documento do Conselho da Europa, a partir do qual são organizadas as descrições de níveis de proficiência, para planejamento de cursos e avaliação. À p. 154 deste documento, encontramos as descrições das competências de pronúncia que o estudante deve desenvolver na aprendizagem de uma LE. Constituem essas competências as habilidades do aprendiz em reconhecer, compreender e segmentar vocábulos da língua-alvo, com o reconhecimento de segmentos e padrões prosódicos e o conhecimento de processos fonológicos.

Além do que está exposto no documento, temos a consideração de aspectos de pronúncia na organização de exames de proficiência. No exame da Universidade para Estrangeiros de Siena, a *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* (CILS), no *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) e na *Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), por exemplo, na produção oral, além das adequações morfossintáticas, lexicais e pragmáticas, são pontuados elementos de adequação de pronúncia e adequação prosódica.

Além do QECR, alguns estudos têm destacado a importância do ensino da pronúncia para o melhor desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes de LE (ALVES, 2012; ALVES & SILVA, 2013; BARRETO & ALVES, 2012; SILVEIRA, 2006; TORRESAN, 2010; CALABRÒ, 2015).

1 Doutora em Letras, docente da área de Linguística e Língua Portuguesa (FURG), coordenadora do projeto de pesquisa denominado 'A produção de atividades de pronúncia em línguas estrangeiras'.

2 Doutora em Letras, docente da área de Espanhol (FURG), integrante do projeto de pesquisa denominado 'A produção de atividades de pronúncia em línguas estrangeiras'.

Com o objetivo de verificar oportunidades de aprendizagem de aspectos fonético-fonológicos em manuais de espanhol e de italiano como LEs, desenvolvemos o presente estudo, com análise de materiais didáticos e com o desenvolvimento de instrumento, coleta e análise da percepção que os docentes de espanhol e de italiano têm dos manuais de LE que utilizam em aula, no que se refere ao desenvolvimento de competências fonético-fonológicas. Na próxima seção, apresentaremos os referenciais teóricos a partir do qual desenvolveremos a análise dos dados coletados.

2. O tratamento das questões de pronúncia no ensino de línguas estrangeiras

No ensino de uma LE, estão imbricados os desenvolvimentos de várias habilidades, uma das quais é a pronúncia. Entendemos que conhecer a fonologia da língua-alvo é importante para o bom desempenho de competências de comunicação oral, uma vez que os sistemas das línguas diferem em sua fonologia em relação a segmentos, constituição de sílabas, prosódia e processos fonológicos. Nesse sentido, é importante que o aprendiz tenha ferramentas didáticas que o ajudem a compreender, por exemplo, quais processos não são possíveis na língua-alvo, apesar de frequentes em sua língua materna (LM). Isso considerado, para que um indivíduo aprenda adequadamente uma LE é preciso que seja capaz de perceber e produzir os sons dessa língua, reconhecendo as suas características. No QECR, ao tratar-se da competência fonológica em uma LE, afirma-se que tal competência

> envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção de: as unidades fonológicas (fonemas) da língua e a sua realização em contextos específicos (alofones); os traços fonéticos que distinguem os fonemas (traços distintivos, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão); a composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavra, tons); a fonética da frase (prosódia): acento de frase e ritmo; entoação; redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes; assimilação; elisão. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.166)

No referido documento, ainda se sugere que os alunos devem aprender a pronúncia de uma língua estrangeira:

> a) pela simples exposição a enunciados orais autênticos;
>
> b) pela imitação em coro (colectiva):
>
> i) do professor;
>
> ii) de gravações áudio de falantes nativos;
>
> iii) de gravações vídeo de falantes nativos;
>
> c) por um trabalho individualizado em laboratório de línguas;
>
> d) pela leitura fonética, em voz alta, de textos aferidos;
>
> e) pelo treino do ouvido e exercícios fonéticos;
>
> f) como d) e e), mas com o apoio de textos com transcrição fonética;
>
> g) por um treino fonético explícito [...];
>
> h) pela aprendizagem das convenções ortoépicas (ou seja, a pronúncia de grafias diferentes);
>
> i) pela combinação das práticas acima apresentadas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p 213)

Ainda que essas recomendações apareçam no QECR, e que muitos docentes considerem importante o ensino da pronúncia de uma língua estrangeira, o que se tem observado é que os livros didáticos parecem tratar minimamente dessas questões, não fornecendo suporte suficiente ao professor para que trabalhe com os aspectos fônicos em sala de aula. A esse respeito, segundo Barreto & Alves (2012):

> A capacitação do professor é uma variável determinante para garantir um ensino de pronúncia dentro dos moldes comunicativos expressos anteriormente[3]. O professor deve dominar os aspectos fonético-fonológicos que serão por ele ensinados. [...] ao professor cabe, além de saber pronunciar os sons de modo o mais semelhantemente possível à língua-alvo, possuir um conhecimento formal a respeito de como as coisas acontecem e por que acontecem, o que implicará um conhecimento teórico a respeito da L2. (BARRETO & ALVES, 2012, p.237-8)

A respeito da necessidade de o professor dominar pressupostos teóricos, Torresan (2010), na apresentação e discussão de recursos ao ensino de pronúncia e ao desenvolvimento de consciência fonológica, considera válido, por exemplo, o uso de transcrições fonéticas, indicando que, através dessa atividade, o estudante tem acesso a recursos visuais, para além do *input* auditivo. Para selecionar recursos e planejar atividades é necessário que o docente tenha familiaridade com questões de âmbito fonético-fonológico. Nessa perspectiva, Torresan (2010) discute tipologias de atividades, dentre as quais aquelas de discriminação auditiva de segmentos e de padrões prosódicos e de comparação entre línguas, atividades que, quando repetidas, podem resultar desmotivantes. Segundo Torresan (2010, p. 63), é necessário que o estudante desenvolva critérios internos relativos a constituintes fonológicos para que se aproprie da fonologia da língua em aquisição. Nessa perspectiva, sugere tipologias de atividades que propiciem maior autonomia aos estudantes.

Por mais que se pretenda protagonismo e autonomia dos discentes, é importante lembrar que o planejamento passa pelo conhecimento específico do docente, e as oportunidades de desenvolvimento de consciência fonológica também dependem desse conhecimento. A respeito disso, Torresan (2010, p. 69) aponta para a crença difusa de que "os manuais de língua e os professores não dedicam atenção suficiente (ou não dedicam atenção nenhuma) à construção da competência fonológica, por considerá-la fruto de uma aquisição inconsciente[4]". De encontro a essa crença, Torresan (2010, p.70) afirma que o ensino da pronúncia, com atividades planejadas, dinâmicas, contextualizadas e que respeitem estilos de aprendizagem permitem ao discente

> vencer comportamentos automáticos que o colocam em risco de se tornar presa fácil da fossilização [...] ou vítima de uma insegurança crônica que mina fluência e eficácia pragmática e, no pior dos casos, faz atribuir a si a incapacidade de aprender uma língua. (TORRESAN, 2010, p. 70)

3 Barreto & Alves (2012), ao se referirem aos moldes comunicativos, tratam dos cinco passos do ensino comunicativo apresentados por Celce-Murcia (1996), ou seja, "descrição e análise, discriminação auditiva, prática controlada e *feedback*, prática guiada e *feedback*, e prática comunicativa e *feedback*" (idem, p. 236)

4 As citações de textos em línguas estrangeiras presentes neste artigo foram traduzidas por nós.

Também Calabrò (2015, p. 40) percebe a abordagem secundarizada de elementos fonético-fonológicos em comparação a elementos de sintaxe e morfologia. A autora reconhece que os professores devem ser sensibilizados "às dificuldades de percepção e de pronúncia dos aprendizes de acordo com sua L1 de proveniência" e defende a oferta de *workshops* fonéticos de duas horas semanais, dentro de cursos de língua e cultura italianas, constituídos no acrônimo MARSS (multimodalidade, aprendizagem colaborativa, reflexão, descoberta (*scoperta*) e sensibilização). Calabrò (2015, p. 41) entende que aumentar a consciência é "o primeiro passo na aprendizagem de uma língua a fim de estimular os discentes [a perceberem] as diferenças fonético-fonológicas entre L1 e L2" e que as atividades fonético-fonológicas devem ser dinâmicas e contextualizadas, com planejamento que preveja o fornecimento de ferramentas como alfabeto fonético. Além disso, os professores devem ser sensibilizados à percepção de que o ensino de fonética e fonologia de língua estrangeira não se encerra em si mesmo, mas é transversal, contribuindo para a aprendizagem global de componentes da língua.

Temos, no texto de Torresan (2010), a indicação da necessidade de contextualização e a ideia de *learning-by-doing tasks*. Conforme anunciamos, os livros que selecionamos para análise são destinados aos níveis A1 e A2 de acordo com o QECR, cuja abordagem anuncia-se orientada para a ação.

Sobre a abordagem orientada para a ação, Puren (2015, p. 112) nos apresenta, a partir da comparação entre abordagem comunicativa e abordagem orientada para a ação, conceitos de competências co-linguística[5] e co-cultural, que são, segundo o autor, respectivamente, "capacidade para criar e adotar uma linguagem comum de ação" e "capacidade para criar e adotar uma cultura comum de ação". Nessa perspectiva, temos "cultura escolar", "cultura profissional", "cultura de trabalho" e "cultura de empresa". A grande diferença apontada por Puren (2015) está na natureza das abordagens. Enquanto a abordagem comunicativa aponta para situações de interação em viagens turísticas, com interações que iniciam, são concluídas e não se repetem, a abordagem orientada para a ação coloca o interlocutor em cenários de atuação social cotidianas, cujas interações podem ser concluídas ou ficar suspensas e podem se repetir. Nesse contexto, da abordagem orientada para a ação, temos a pedagogia de tarefas.

Segundo Janowska (2014, p. 63), a tarefa "concretiza a ativação da competência e mantém uma relação com a ação; as estratégias regulam as ações da linguagem." A autora reconhece três instâncias de tarefas: tarefas pedagógicas, tarefas autênticas e tarefas/exercícios de pré-comunicação, que "consistem em fornecer um meio que permitiria ao aluno construir competências de linguagem adaptadas a situações de comunicação." (idem, p. 67) Consideradas essas instâncias, a tarefa está situada

> num eixo entre um polo autêntico e um polo pedagógico conforme ela se aproxima de uma prática linguística e/ou não linguística referente ao mundo real ou permite aos aprendizes desenvolver as competências necessárias para funcionar em situações comunicativas do mundo exterior. (JANOWSKA, 2014, p 67)

5 No texto, em espanhol, *co-lingüe*.

Temos então a definição de tarefas como estratégias para o desenvolvimento de competências para a atuação dos aprendizes/usuários da língua em contextos reais de interação e temos também em perspectiva o desenvolvimento de competências fonético-fonológicas. Buscamos, neste estudo, identificar e avaliar oportunidades de aprendizagem de aspectos fonético-fonológicos em manuais de espanhol e de italiano como línguas estrangeiras, além de descrever e interpretar os dados de docentes dessas línguas a partir de suas respostas ao instrumento por nós elaborado.

3. Metodologia

Para o desenvolvimento do presente estudo, analisamos três manuais de espanhol (*Nuevo Ven, Español lengua viva* e *Prisma*) e três de italiano (*Domani, Italiano: Pronti, via!* e *Nuovo Progetto Italiano*), os quais apresentaremos na seção 3.1, juntamente à descrição do instrumento por nós elaborado para a coleta de dados de professores de espanhol e de italiano.

3.1. Manuais analisados e instrumento de coleta de dados

Analisamos manuais organizados segundo níveis de proficiência do QECR destinados a estudantes estrangeiros que queiram desenvolver competências nos níveis A1 e A2. Os três livros de língua espanhola e o *Nuovo Progetto Italiano* estão organizados em unidades didáticas. *Domani* e *Italiano: Pronti,via!* estão organizados, respectivamente, em módulos e em percursos, ambos subdivididos em unidades didáticas[6]. O instrumento[7] de coleta de dados consiste em um questionário destinado a docentes de espanhol e de italiano, a fim de verificar se usam livros didáticos em sala de aula e de obter a sua avaliação referente ao espaço destinado ao ensino de pronúncia nos manuais. Constitui-se de questões de múltipla escolha e de questões discursivas, cujo acesso somente é possível após leitura e concordância com o termo de consentimento informado.

4. Análise dos livros didáticos e das respostas coletadas

Ao analisarmos os três livros didáticos de espanhol, observamos que, dentre os três, o livro *Nuevo Ven 1* contempla o maior número de exercícios relativos à pronúncia. Verificamos que, apesar de as atividades dos três manuais estarem inseridas no contexto temático da unidade, falta contextualização, em se considerando a abordagem orientada para a ação (PUREN, 2015).

6 Para informações mais detalhadas dos livros didáticos, visite suas páginas na internet: http://edelsa.es/venta/index.php?route=product/category&path=59_81 (*Nuevo Ven*)
http://www.santillanaele.com/catalogo/metodos/espanol-lengua-viva (*Español Lengua Viva*)
http://www.edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=13&Itemid=4&vmcchk=1&Itemid=4 (*Prisma*)
http://www.almaedizioni.it/it/minisiti/domani/ (*Domani*)
http://www.guerraedizioni.com/italianoprontivia/ (*Italiano: Pronti, via!*)
http://www.edilingua.it/it-it/Prodotti.aspx (*Nuovo Progetto Italiano*)

7 https://docs.google.com/forms/d/1KtilABblO7BJkW2w1iMDMl9_mGs_uU_U177ndt9I0x8/edit

Diferentemente dos outros dois manuais, *Nuevo Ven 1* traz uma seção destinada ao ensino da pronúncia. Ainda que esse livro pareça bastante interessante, há, na primeira unidade, a afirmação de que a 'escrita é fonética', no sentido de que não há necessidade de se ouvir uma palavra para saber pronunciá-la, mesmo com a presença, nesse mesmo material, da indicação de uma série de consoantes que podem causar dificuldades aos estudantes: /b/ -b-v, /x/ -g,j e /s/-/θ/ - s/c e do uso ou não de <h>. Além disso, há uma certa confusão no uso de barras em vez de colchetes para tratar de sons. Como exemplo da inadequação do termo "escrita fonética" está o dado de que, em relação ao alfabeto do espanhol, há outras dificuldades que o aluno estrangeiro pode encontrar, como por exemplo, a produção das oclusivas sonoras em *onset*; a produção variável das oclusivas em coda; e a produção da fricativa alveolar em coda, que depende de características regionais dessa língua. Embora o livro *Nuevo Ven 1* contemple atividades relacionadas à pronúncia, as mesmas restringem-se à audição de palavras, discriminação e repetição de sons, preenchimento de lacunas, detecção e classificação de sílaba tônica.

Assim como observamos no *Nuevo Ven 1*, no livro *Español Lengua Viva* afirma-se que sons e letras apresentam 'correspondência quase total' e informa-se ao usuário do livro que deve deter-se a poucos aspectos do alfabeto, como pronúncias de grafemas como <h>, sem som, <b> e <v>, com a mesma pronúncia, <r> com mais de uma pronúncia, e <c> e <g>. O livro do aluno apresenta pouquíssimos exercícios relativos à pronúncia. Em duas unidades, aparecem três exercícios, e em todos, solicita-se ao estudante que escute e repita orações para perceber diferentes entonações. No final do livro, há uma atividade na qual se solicita que o discente escute um fragmento de uma canção e preste atenção aos sons da língua.

No volume *Prisma Comienza,* há atividades de pronúncia somente nas quatro primeiras unidades, além de duas atividades que aparecem ao final do livro em caráter de revisão geral dos conteúdos do manual. As atividades do livro contemplam audição e repetição de sons do alfabeto e preenchimento de lacunas. No livro do professor, há três fichas com exercícios diversos de pronúncia, sem relação entre si. As informações sobre os objetivos dessas atividades são muito sucintas, o que exige que o professor já tenha conhecimento sobre Fonética e Fonologia para compreendê-las. A organização dos exercícios propostos nas fichas parece-nos uma tentativa de abarcar tópicos que foram deixados de lado no livro do aluno. O segundo livro da coleção Prisma analisado, *Prisma Continúa,* não apresenta nenhuma tarefa relativa à pronúncia; mas há, no livro do professor, cinco fichas com atividades diversas de ortografia, algumas das quais fazem referência a sons do espanhol.

Não há, nas coleções analisadas, ênfase a atividades que tratem de aspectos relativos à pronúncia do espanhol. Observamos também que as atividades costumam ser descontextualizadas, não proporcionando ao estudante a oportunidade de refletir sobre a língua. São, portanto, diferentes da proposta de Calabrò (2015), segundo a qual as atividades de natureza fonético-fonológica devem ser dinâmicas e contextualizadas. Encontramos nos livros analisados atividades relacionadas à unidade temática, no entanto, os exercícios tendem a ser bastante estruturais e, na maioria das vezes, não há explicação de regras. Podemos dizer que nesses livros, em poucas situações, é abordada a variação e que em todos há a adoção de apenas uma variedade peninsular. A variação só é evidenciada com

relação ao *seseo/ceceo* e, no livro *Nuevo Ven 1,* sugere-se que manter a diferença entre a fricativa alveolar e a interdental facilita a aprendizagem do idioma, como forma de se distinguir palavras como 'casar' e 'cazar'. Aliás, com exceção do *seseo* e *ceceo*, nenhum outro aspecto relacionado à variação é tratado nos livros analisados.

Nos livros de italiano analisados, verificamos diferentes quantidades de oportunidades de aprendizagem de aspectos fonético-fonológicos, embora tenhamos reconhecido em todos eles problemas no que se refere à contextualização das atividades (tendo em vista a abordagem orientada para a ação) e problemas de ordem teórica, em deixar de considerar a perspectiva de análise fonológica dentro da análise de gramática ou da análise linguística. Apesar das interessantes atividades que encontramos em *Domani 1* e em *Domani 2* e em *Italiano: Pronti, via!*, há predomínio de atividades de distinção auditiva, preenchimento de lacunas e, algumas vezes, de pronúncia. Estão em menor quantidade exercícios de reflexão sobre a regra e de produção em jogos ou em atividades contextualizadas. No manual *Nuovo Progetto Italiano*, há basicamente apresentação do alfabeto e exercícios de pronúncia para distinção de consoantes simples e geminadas. Em todo o primeiro volume, as oportunidades estão restritas às três primeiras unidades, sem que haja, contudo, seções específicas para elementos fonético-fonológicos. Nesse manual, temos ilustrações da articulação de consoantes e, em algumas delas, há equívocos de representação do movimento da língua em direção ao articulador passivo.

Em *Domani 1* e em *Domani 2*, a cada conclusão de módulo, encontramos a *Pagina della Fonetica*. Nesses livros, temos interessantes oportunidades de reflexão sobre regras fonológicas (como a pronúncia da vogal <i> pós-consoante alveopalatal em ambientes tônicos e átonos e a geminação de consoantes iniciais de pronomes átonos quando combinados a verbos conjugados no imperativo), embora algumas regras (como a alomorfia de artigos definidos, por exemplo) não recebam análise morfofonológica e a fonologia esteja sempre à parte da gramática. Em alguns módulos, principalmente em *Domani 1*, parece haver esforço pelo trabalho dinâmico com elementos fonético-fonológicos, inseridos no contexto da unidade didática ou em atividades lúdicas. Apesar disso, há maior frequência de atividades convencionais de discriminação auditiva e de representação ortográfica.

No manual *Italiano: Pronti, via!*, há oportunidades de análise fonológica distribuídas em proximidade a exercícios de análise linguística, com espaçamento entre si de dez a vinte páginas. Há nesse livro interessantes oportunidades de reflexão linguística[8], mas raramente se aproveitam elementos de fonologia para a explicação de regras morfofonológicas. Além disso, na análise de acento lexical na conjugação de verbos, são grifadas as vogais portadoras de acento, o que pode levar o estudante a supor que a regra de acento se relacione a vogais e não a sílabas. Pelas oportunidades de reflexão perdidas e pelas regras que não se apresentam coerentes com propostas teóricas referentes a tipologias de acento e de sílaba, o estudante pode ter reduzidas as suas chances de desenvolvimento de 'critérios internos', como definiu Torresan (2010), os quais interpretamos como consciência fonológica.

8 No guia do professor, há indicações referentes a variações regionais.

Em relação a critérios relacionados à abordagem para a ação, reconhecemos esforço de contextualização e de desenvolvimento de reflexão sobre ferramentas linguísticas para a produção de uma determinada ação social nos manuais *Domani* e *Italiano: Pronti, via!*, ainda que em poucas páginas. No *Nuovo Progetto Italiano*, os objetivos de análise parecem estar relacionados estritamente à ortografia e à percepção de pronúncia em italiano. Parece-nos que, nesse manual, se trabalhe com a ideia segundo a qual os estudantes desenvolverão por si conhecimentos de aspectos fonético-fonológicos, de modo inconsciente.

Dos dados coletados através do instrumento, analisamos respostas de onze docentes de espanhol e onze de italiano[9], nas quais verificamos o que segue: à exceção de um professor de italiano[10], todos são brasileiros. Em relação ao conhecimento de outra língua estrangeira, são dez os docentes de espanhol que falam outra LE, e nove os docentes de italiano. Grande parte dos docentes de espanhol e de italiano aprendeu o idioma quando em idade compreendida entre 16 e 25 anos, em um Curso de Letras ou cursos de Línguas. Dos docentes de espanhol, dez lecionam o idioma há mais de dez anos e, dentre os docentes de italiano, quatro lecionam há um período compreendido entre quatro e seis anos, e cinco, há mais de dez anos. A maioria dos docentes das línguas investigadas atende a mais de um nível do QECR. Os onze docentes de italiano usam livro didático, e apenas três do espanhol fazem uso de manuais. Com relação ao livro didático, todos os usuários informam identificar atividades de pronúncia no livro adotado, mas nem todos concordam que as mesmas sejam adequadas. Um docente de espanhol e cinco de italiano afirmam que as atividades de pronúncia não são adequadas. No que se refere às questões discursivas, descrevemos a seguir as respostas recebidas.

Em relação à contribuição do livro adotado para o desenvolvimento de atividades de pronúncia, os professores de espanhol que adotam algum livro afirmam que as atividades são predominantemente de produção oral, sem que haja explicitação de algum som específico. Apesar disso, reconhecem que as atividades de pronúncia ajudam no reconhecimento dos sons que são característicos do espanhol. Os docentes de italiano afirmam que normalmente as atividades se concentram na unidade introdutória e que todos os exercícios seguem o mesmo padrão, ou seja, há exemplos de palavras para um determinado caso, exercícios de pronúncia apoiados em CD de áudio e atividades de discriminação de sons parecidos. Um docente menciona que as atividades de pronúncia servem para que o aluno conheça a pronúncia *standard*. Os professores de italiano destacam a necessidade de que em cada unidade do livro adotado haja mais exercícios e tópicos relacionados à pronúncia.

No que concerne aos aspectos relacionados à pronúncia de espanhol/italiano como LE as quais os docentes consideram importante abordar, os professores de espanhol acreditam ser necessário realizar análises comparativas entre a LM e a LE e tratar das dificuldades específicas de brasileiros na aquisição da nova língua. Além disso, apontam a necessidade de se tratar da variação linguística e

9 Obtivemos respostas de quatorze docentes de italiano até 31 de janeiro de 2017. Desses dados, excluímos as respostas de um docente que participa como proponente do projeto de pesquisa dentro do qual se insere a presente análise e excluímos também os dados de duas docentes autoras dos métodos aos quais se referiram suas respostas.

10 O professor que não é brasileiro tem como língua materna o italiano.

apresentar ao aluno outras variedades de espanhol, além daquela empregada pelo docente, demonstrando o papel de aspectos geográficos. Assim como os professores de espanhol, os de italiano mencionam a importância de se mostrar as diferenças entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo, destacando-se diferenças relevantes que dificultam a interação nos níveis iniciais de aprendizagem do idioma. Também destacam a necessidade de se mostrar as diferenças regionais no que se refere à pronúncia, a fim de se mostrar a variação linguística. Alguns docentes especificam aspectos de pronúncia que devem ser abordados nos cursos de italiano como, por exemplo, a nasalização (que é mais saliente nas variedades do português brasileiro), os sons do italiano que não integram o português, as diferenças de 'ti' e 'di' em relação ao português, o acento lexical, as consoantes geminadas e algumas vogais que são mais abertas ou mais fechadas no italiano.

Referente aos aspectos relacionados à pronúncia que não são abordados no livro adotado, os três docentes de espanhol que adotam livros reconhecem que faltam oportunidades de abordagem a sons que geram maiores dificuldades a falantes de português, no âmbito de sua articulação e de sua percepção. Como exemplo, falta abordagem às diferentes realizações do grafema <x> em espanhol, além disso, falta contraste entre o espanhol e o português na abordagem a oclusivas alveolares /t/ e /d/ e suas realizações. Considerando as respostas dos professores de italiano, há avaliações bastante discrepantes. Dos onze entrevistados, um considera que todos os aspectos relacionados à pronúncia são trabalhados no livro adotado; diferentemente desta opinião, outro docente afirma que a pronúncia fica sob a responsabilidade quase exclusiva dos professores, já que há pouca ou nenhuma abordagem à pronúncia no livro. Os demais docentes afirmam que sentem a necessidade de que, no manual, haja explicitação sobre a) a pronúncia de palavras estrangeiras muito usadas no italiano; b) a pronúncia correta de vogais, principalmente a abertura ou fechamento de /e/ ou /o/, e das consoantes geminadas; c) o uso do grafema <z>; d) o alfabeto e sons como [g], [×]; e) acento lexical em verbos e em palavras de modo geral; f) entonação em frases interrogativas; g) diferenças regionais de pronúncia do italiano.

No que se refere aos aspectos relacionados à pronúncia que são abordados nos livros, mas que não parecem relevantes ao público atendido, os docentes de espanhol que usam algum livro didático fazem breves referências a alguns sons vocálicos e à entonação. Alguns docentes de italiano afirmam que todos os aspectos abordados no livro são relevantes, embora a pronúncia tenha pouco espaço no material adotado. O que é relatado nas respostas de alguns docentes como desnecessário para o público atendido são a) os sons do grafema <s> e b) as diferenças entre o <p> e o <b>. Um professor destaca que o problema é que os livros são feitos para um público geral, não para falantes nativos de uma língua específica; por isso o professor precisa adequar o que está contido no material às necessidades do falante de português.

No que concerne à possibilidade de abordagem à pronúncia em exercícios com foco em outros componentes linguísticos, como morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, dos onze professores de espanhol que responderam à pergunta, apenas um menciona que não havia pensado em tal possibilidade. Assim como aconteceu com um docente de espanhol, dois professores de italiano não souberam responder a esta questão, pois dizem não terem pensado sobre o assunto.

Ao final do questionário, pedimos aos docentes que assim o desejassem que registrassem comentários relativos ao instrumento. Apesar de poucas, as observações que registraram foram bastante interessantes para nosso estudo. Um docente de espanhol julgou importante responder à última questão, que trata da possibilidade de se abordar pronúncia em exercícios que têm como foco outros componentes linguísticos. Um professor de italiano afirmou que o questionário o ajudou a refletir sobre planejamento, e outro também relatou que o instrumento foi bastante útil para pensar a respeito da pronúncia em italiano.

Conclusões

Neste estudo, procuramos analisar as oportunidades de ensino de pronúncia encontradas em seis livros didáticos de nível A1/A2 que seguem as orientações do QECR, bem como as avaliações de docentes de espanhol e italiano como língua estrangeira. Sustentamos nossas hipóteses. Ao analisar os livros didáticos, observamos que há neles poucos espaços de desenvolvimento de consciência fonológica, tendo em vista que, apesar de alguns volumes terem seções de fonologia/ pronúncia com sistematicidade de apresentação em percursos/módulos didáticos, suas atividades são, predominantemente, de discriminação de segmentos, preenchimento de lacunas e, eventualmente, pronúncia. Essa metodologia parece estar de acordo com a recomendação do QECR, uma vez que, nos manuais, há gravações de áudio na língua-alvo, o que cumpre o objetivo de exposição à pronúncia, além dos exercícios de percepção dos sons, acento lexical e acento de frase. Apesar disso, as atividades parecem, em sua maior parte, descontextualizadas em relação aos projetos de interação de unidades/módulos/percursos em que estão inseridas.

Ao retomarmos as orientações do QECR expressas à página 166, verificamos que a maior parte dos manuais analisados não desenvolve adequadamente e completamente as suas orientações, dado que, para desenvolver a competência fonológica do aprendiz, é necessário que o mesmo saiba perceber e produzir sons em *contextos específicos*, bem como *os traços fonéticos que distinguem os fonemas* (QECR, 2001, p.166). Constatamos ainda, na análise dos dados dos docentes, a sua percepção em relação à necessidade de maiores oportunidades de aprendizagem de elementos fonético-fonológicos nos livros didáticos.

Referências bibliográficas

ALBA, Águeda et al. *Método de español para extranjeros Prisma del profesor*. Nivel A1 Comienza. Madrid: Edinumen, 2009.

_____. *Método de español para extranjeros Prisma del profesor*. Nivel A2 Continúa. Madrid: Edinumen, 2009.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.* 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012, p. 211-230.

_____; SILVA, Susiele Machry. M[e]nino ou M[i]nino? Bol[o] ou bol[u]? O tratamento das vogais do português brasileiro (LE) por manuais voltados a aprendizes argentinos. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.16, n.1, p.131-153, jan./jun. 2013.

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.* 2.ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012, p. 231-258.

BRASIL. Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2015.

BLANCO, Raquel et al. *Método de español para extranjeros Prisma Continúa.* Nivel A2. Madrid: Edinumen, 2009

BUESO, Isabel et al. *Método de español para extranjeros Prisma Comienza.* Nivel A1. Madrid: Edinumen, 2009.

CALABRÒ, Lidia. Il workshop di fonetica in italiano L2/LS. In: *Italiano Lingua Due*, 2015.

CASTRO el al. *Nuevo Ven 1.* Libro del profesor. Madrid: Edelsa Didascalia, S.A, 2005.

_____. *Nuevo Ven 1.* Libro del alumno. Madrid: Edelsa Didascalia, S.A, 2010.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.* Porto: ASA Editores II, 2001.

FARIAS, Maria Solange de. O ensino da pronúncia nos manuais de espanhol como língua estrangeira. Disponível em: <http://uece.br/eventos/siel2015/anais/trabalhos_completos/150-31749-08092015-120012.pdf>. Acesso 07 out. 2016.

GUASTALLA, Carlo; NADDEO, Ciro Massimo. *Domani 1.* Firenze: Alma, 2010.

_____. *Domani 2.* Firenze: Alma, 2010.

JANOWSKA, Iwona. Tarefa: um conceito-chave da perspectiva acional (Tradução de Eduardo Nadalin e José Carlos Moreira). In: *Revista X. vol. 4. Dossiê Especial – Didática sem Fronteiras.* Paraná: UFPR, 2014.

MARIN, Telis; MAGNELLI, S. *Nuovo Progetto Italiano.* Roma: Edilingua, 2006.

MARTÍN, María Teresa; PÉREZ, Loreto; RAMOS, Javier. *Español lengua viva 1:* guía del profesor. Madrid: Santillana Educación, S.L., 2007.

_____. *Español lengua viva 1*. Madrid: Santillana Educación, S.L., 2008.

MEZZADRI, Marco; BALBONI, Paolo. *Italiano: Pronti, via!* Perugia: Guerra, 2010.

PUREN, Christian. Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social. In: *Les Cahiers du GERES n° 7, Actes de la XIIème Rencontre Internationale du GÉRES « L'espagnol et le monde du travail »,* Metz, 19-21 juin 2014, pp. 104-120.

SILVEIRA, Rosane; ROSSI, Albertina. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* – ReVEL. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

TORRESAN, Paolo. Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera. In: *Entre Lenguas*. Vol. 15 Enero - Diciembre 2010.

Argumentação e imaginários sociodiscursivos em ameaças veiculadas através de uma rede social

Welton Pereira e Silva[1]

Introdução

A Linguística Forense é uma área de aplicação da linguística que se preocupa em analisar a linguagem em situações referentes ao fórum e sua atuação, no caso, se ampliando às leis e ao confronto a essas leis. Desta forma, o discurso criminoso (SILVA, 2016) também pode ser objeto de estudo no interior da Linguística Forense. Para estudá-lo, no entanto, faz-se necessária uma abordagem teórica e metodológica que nos forneça os princípios científicos necessários para o estudo sistemático do discurso. No presente estudo, analisaremos quatro textos de ameaça postados na rede social Facebook a partir da Teoria Semiolinguistica do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau. Nosso recorte se dará sobre os argumentos patêmicos utilizados pelos sujeitos que se posicionam, ou são posicionados a partir de suas ações, na identidade de criminosos. Nossa hipótese central é a de que determinados imaginários sociodiscursivos relacionados à criminalidade e violência urbanas podem servir de subsídio para tornar os argumentos utilizados como ameaça mais credíveis. Na primeira seção do presente trabalho, apresentamos uma breve explanação acerca da argumentação; posteriormente, discorremos a respeito da patemização e sua relação com os imaginários sociodiscursivos. Na terceira seção, apresentamos as análises das postagens selecionadas para compor nosso *corpus*. Por fim, trazemos algumas considerações.

1. A argumentação na teoria semiolinguística do discurso

A argumentação é entendida, por muitos linguistas de diferentes áreas, como a atividade basilar da comunicação humana. Ao nos dirigirmos a outro, temos a intenção de persuadir, influenciar, comover, convencer, orientar. Devido a isso, mesmo os enunciados que parecem indispor de uma forma argumentativa podem ter uma dimensão argumentativa, por serem capazes de alterar o modo de ver e de pensar (AMOSSY, 2007). Neste trabalho, partimos desse ponto de vista, afinal, até mesmo um simples "bom dia" possui uma finalidade específica, seja a de cumprimentar, iniciar uma conversa, deixar o interlocutor favorável a te ouvir, dentre outras possibilidades que vão muito além de realmente desejar que o interlocutor tenha um bom dia.

1 Doutorando em Letras Vernáculas. UFRJ. Membro do grupo de pesquisa Forproll-CNPq

Após séculos no silêncio, os estudos a respeito da argumentação ressurgiram na década de sessenta do século passado, nomeadamente através do Tratado da Argumentação, no qual os filósofos do Direito Perelman e Tyteca teorizam a respeito da Nova Retórica, que emancipa e refunda os estudos da argumentação após a Segunda Guerra Mundial (PLANTIN, 2013). Para Perelman e Tyteca, o principal objetivo da argumentação consiste em:

> provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação pretendida ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 50).

Ou seja, através de determinadas técnicas argumentativas, elencadas pelos autores, o sujeito argumentante seria capaz de fazer com que o auditório, o interlocutor, individual ou plural, aceite as teses levantadas pelo locutor. Em nossa abordagem, além de levarmos em conta a Nova Retórica, estaremos utilizando o formato da argumentação proposto por Charaudeau (2012) a partir daquilo que ele chama de Modo de Organização Argumentativo do Discurso.

Para a Semiolinguística, a argumentação apresenta três componentes básicos: a asserção de partida, um dado, uma premissa que pode ou não ser comprovada; a asserção de chegada, que consiste na conclusão em si; e a asserção de passagem, os argumentos, as provas. Assim, nessa teoria, o dispositivo argumentativo se baseia sobre três quadros: a proposta, ou tese; a proposição, ou o posicionamento do sujeito em relação à tese (acordo ou desacordo) e a persuasão, as provas. A partir de uma tese (T), o sujeito se baseia em argumentos e provas ancorados em determinados valores sociais e chega a uma conclusão (C). Assim, a asserção de passagem é amparada em *topoi*, nos conhecimentos compartilhados por uma dada comunidade que serve para dar suporte ao argumento:

> No âmbito da Teoria Semiolinguística do Discurso, Charaudeau (1992) considera que a argumentação é um processo intersubjetivo, já que exige, além de um sujeito que desenvolva uma asserção sobre uma tese, um outro sujeito que constitui o alvo da argumentação e a quem o sujeito que argumenta pretende levar a partilhar não a mesma verdade, mas uma veracidade, que dependeria das representações socioculturais partilhadas pelos membros de um grupo dado em nome da experiência e do conhecimento; assim, a existência de um dispositivo argumentativo não determina a forma particular que assumirá a argumentação num texto, mas essa depende dos fatores situacionais, isto é, da influência determinada pela situação de troca e pelo contrato de fala (MELO, 2013, p. 192).

Esses valores socioculturais são compreendidos, por Charaudeau (2015), como integrantes do que ele chama de Imaginários Sociodiscursivos. Com isso, o interlocutor poderá ser inluenciado, convencido, ou se emocionará se seu universo de crença for compatível ao do locutor. Ou seja, um argumento só terá valor probatório se os interlocutores compartilharem determinados conhecimentos que viabilizam a chegada a uma certa conclusão. Conforme veremos na próxima seção, os argumentos que procuram despertar determinadas emoções no interlocutor só surtirão efeito e atingirão suas finalidades comunicativas se o interlocutor entender o argumento como viável para despertar essa ou aquela emoção. Essa noção será mais esclarecida adiante.

2. **Emoções e imaginários sociodiscursivos**

As emoções são um fenômeno psico-biológico complexo, tão complexo que são objeto de estudo em diversas áreas científicas, como as neurociências, biologia, psicologia, antropologia, sociologia e, de certo modo, na linguística. No que diz respeito à Análise do Discurso, cabe ao analista estudar a forma como determinados enunciados podem ser capazes de despertar esta ou aquela emoção no destinatário. Ou seja, na AD, a emoção é sempre tratada como uma possibilidade:

> A análise do discurso não pode se interessar pela emoção como realidade manifesta, vivenciada por um sujeito. Ela não possui os meios metodológicos. Em contrapartida, ela pode tentar estudar o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser estabelecida, ou seja, tratá-la como um *efeito visado* (ou *suposto*), sem nunca ter a garantia sobre o *efeito produzido* (CHARAUDEAU, 2010, p. 34).

Dessa forma, a patemização, nos termos de Charaudeau (2010), seria a capacidade que certos enunciados têm de despertar algum tipo de emoção no interlocutor. Essas emoções, no entanto, dependem dos saberes compartilhados entre os sujeitos que participam da situação de comunicação.

A respeito desses saberes compartilhados, é importante frisar que a Teoria Semiolinguística do Discurso possui muita influência de alguns estudos em Psicologia Social. Uma dessas influências diz respeito ao conjunto de representações sociais que circulam em sociedade e, no âmbito da Semiolinguística, recebe o nome de Imáginários Sociodiscursivos:

> À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, falaremos de "imaginários". E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de "imaginários discursivos". Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de "imaginários sociodiscursivos" (CHARAUDEAU, 2011, p. 203).

Os imaginários sociodiscursivos são separados em "saberes de crença", aqueles oriundos de crenças religiosas ou populares, e "saberes de conhecimento", advindos de estudos científicos e comprovação. Quando o enunciador faz uso de um argumento com possível teor patemizante, ele se ampara em determinados valores compartilhados socioculturalmente em sua comunidade discursiva e, caso o interlocutor também compartilhe daquela crença ou conhecimento, poderá vir a sentir alguma emoção. Para o criador da Semiolinguística, o despertar das emoções passam por algumas etapas, a saber:

> i) as crenças são constituídas por um saber polarizado em torno de valores socialmente compartilhados; ii) o sujeito mobiliza uma, ou várias, das redes inferenciais propostas pelos universos de crença disponíveis na situação onde ele se encontra, o que é susceptível de desencadear nele um estado emocional; iii) o desencadeamento do estado emocional (ou a sua ausência) o coloca em contato com uma sanção social que culminará em julgamentos diversos de ordem psicológica ou moral (CHARAUDEAU, 2010, p. 30).

Assim, quando um criminoso, em uma ameaça, diz que a vítima deverá tomar cuidado para que não tenha sua vida em risco, o interlocutor poderá acessar seus conhecimentos partilhados com

sua comunidade que giram em torno do alto índice de violência urbana e, com isso, vir a sentir medo, pavor, enfim, acreditar na ameaça recebida. Veremos, na próxima seção, como os imaginários sociodiscursivos podem embasar determinados argumentos capazes de provocar emoções diversas.

3. **Imaginários como subsídio para ameaças no *facebook***

A ameaça é um crime prescrito em lei sob o artigo 147 do Código Penal[2], que diz que este crime diz respeito ao ato de "ameaçar alguém, por palavra, escrita ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave". A detenção para esse crime varia de um a seis meses, sendo também passível de multa. É interessante observar que a própria redação do Código Penal chama a atenção para o fato de a ameaça poder ser efetuada através da palavra, da linguagem oral, escrita, gestual ou "qualquer outro meio simbólico", abrangendo outros recursos semióticos e procurando evitar brechas na lei.

No presente artigo, apresentamos a análise de quatro textos postados na rede social *Facebook* e disseminadas na internet através de *sites* de notícia. Não tentaremos, nesse breve trabalho, definir e categorizar a postagem como um gênero, essa empreitada ficará destinada a trabalhos futuros. Partiremos, portanto, para a análise específica dos argumentos patêmicos e dos possíveis imaginários sociodiscursivos que serviram para embasá-los. A grafia original foi mantida:

a) Mas o Sr dê um jeito de vetar o mais rápido possível, pois caso contrário iremos tomar atitudes drásticas, o crime esta muito bem preparado para uma guerra contra seu governo.

No excerto acima, retirado do texto I do nosso *corpus*, observamos que o sujeito argumentante entende que o governador pode vetar o projeto de lei, assim, caso o político não atenda suas exigências, haverá consequências. Para convencer seu destinatário, o argumentante elenca alguns argumentos que vêm a ser entendidos como ameaças: "caso contrário iremos tomar atitudes drásticas" e "o crime esta muito bem preparado para uma guerra contra seu governo". Observamos que o enunciador faz uso de uma relação lógica de causa e consequência do tipo *se X então Y*, se não vetar o projeto, então, iremos tomar atitudes drásticas.

Notamos, de igual modo, que o sujeito argumentante, visando a captar seu interlocutor, faz uso da ameaça como argumento patêmico que procura despertar a insegurança e o medo no destinatário de seu enunciado, o governador do estado do Ceará. Embasando seu argumento está o imaginário sociodiscursivo que gira em torno do alto poder bélico e político detido pelo crime organizado de diferentes facções no Brasil. Se o crime, a facção, está bem preparado para uma guerra contra o governo, é possível que essas atitudes drásticas sejam tomadas e a ameaça poderá ser concretizada.

2 Código Penal, artigo 147. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em 01 de jan. 2017.

Observemos outro argumento desse mesmo texto:

b) Se o senhor tiver achando que o crime está brincando o senhor vá adiante que você vai sentir o poder do crime no estado, que não é só nos presídios você sabe muito bem...

Novamente, além da relação de causa e consequência, efetuada através da *dedução condicional* (CHARAUDEAU, 2012), notamos a evocação dos saberes que circulam em sociedade a respeito do alcance do crime organizado, que não se restringe aos presídios, mas se extende a outras áreas, tanto urbanas como rurais. Estamos diante de um saber de conhecimento, visto que esse tipo de saber é veiculado pela mídia e comprovado em trabalhos acadêmicos.

Passemos, agora, a algumas análises do texto II do nosso *corpus*:

c) O crime do estado do Ceará mais uma vez vem através de um edital deixa vocês ciênte que estamos bastantes preparados para começarmos uma guerra entre vocês governantes, responsáveis pela máquina opressora

O enunciado acima, construído com o auxílio de palavras que podem evocar emoções relacionadas ao medo, "crime", "guerra", apresenta uma ameaça velada ao Governo tido como responsável pela "máquina opressora". É interessante notar que os criminosos que se intitulam como "crime do estado do Ceará", em uma clara personificação do crime organizado, afirmam estar preparados para uma possível guerra. Esse argumento é embasado em certos imaginários sociodiscursivos relacionados ao verdadeiro estado de guerra civil que encontramos em determinadas cidades brasileiras, já que os criminosos, muitas vezes, apresentam-se munidos de armamento bélico de grande porte, alguns de uso exclusivo das Forças Armadas. Por compartilharem desses saberes de conhecimento divulgados, principalmente, pela mídia, tanto os governantes quando a população em geral que entra em contato com essa ameaça podem vir a sentir terror, medo, insegurança.

Além desses imaginários embasados na vida e criminalidade urbana, principalmente no que diz respeito ao crime organizado, encontramos, em uma outra postagem, um argumento que se vale da imagem violenta de certas localidades. Observemos:

d) Eu vou pegar vocês na saida da escola deleta esse fã clube se não quiser sofrer as conseguencias

Na postagem de onde foi extraído esse excerto, uma mulher ameaça uma estudante que criou um grupo na rede social para denunciar problemas encontrados em sua escola. Ela e um amigo, que criou um fã clube para a página, foram alvos de ameaças postadas na própria página que administram. Notamos que, desta vez, os imaginários sociodiscursivos trazidos à tona dizem respeito à localidade urbana "saída da escola", lugar costumeiramente tido como propício à prática de alguma violência.

Diversos imaginários, alimentados por filmes e novelas, giram em torno da "saída da escola", o "fim da aula", como o horário e o local propício para brigas entre alunos, venda de drogas, dentre outras atividades não aceitas nos extremos deste local: a escola e a casa. Encontramos, então, um entrelugar tido, nos imaginários, como um local de violência, sem regras. Caso a vítima da ameaça dispusesse desses imaginários, emoções relacionadas ao terror, à insegurança e ao medo poderiam ser mais intensamente despertadas.

Como vimos, alguns imaginários acerca da criminalidade urbana podem auxiliar e embasar argumentos patêmicos. Outros tipos de imaginários, no entanto, também podem ser evocados, tal como encontramos no enunciado abaixo, pertencente ao texto IV do nosso *corpus*:

e) Para mim fazer uma besteira contigo XXX é só eu deixar de ir a consulta no Dr. XXX que eu faço mensal e parar de tomar meu tarja preta.

Observamos, no trecho acima, que o sujeito enunciador ameaça um sujeito destinatário de forma velada. Essa ameaça, no entanto, é facilmente recuperável graças ao lexema "besteira", compreendido como algo ruim, algo do qual alguém pode se arrepender. Notamos que o argumento utilizado pelo sujeito que ameaça é pautado em uma relação de causa e consequência. Caso ele deixe de se tratar, pode vir a fazer uma "besteira" contra o destinatário. Em outros momentos da postagem, ele deixa claro que comprará uma arma e vai "disparar cinco bala" "sem ter pena". Observa-se, então, que o argumento patêmico é respaldado por alguns imaginários sociodiscursivos que giram em torno dos remédios chamados popularmente de "tarja preta", vendidos sob rigorosa vistoria e, normalmente, destinados a tratamentos psiquiátricos. A partir dessa informação, o sujeito espera que o conhecimento de mundo do destinatário evoque noções ligadas à loucura, aos tratamentos psiquiátricos, à insanidade capaz de atingir àqueles que precisam de tratamento, mas não o realizam de forma adequada.

Considerações finais

Como pudemos notar, os imaginários sociodiscursivos auxiliam no processo chamado de asserção de passagem que liga a asserção de partida (tese) à asserção de chegada (conclusão) (CHARAUDEAU, 2012). Assim, visando a despertar, no sujeito interpretante, emoções relacionadas ao medo, ao terror, à insegurança, os sujeitos que se valem da ameaça lançam mão de argumentos embasados em imaginários relacionados à alta criminalidade e violência urbana, tal como vimos em três dos textos aqui analisados. Esses imaginários podem, por exemplo, girar em torno do alto poder bélico de algumas facções do crime organizado que, como vimos nos dois primeiros textos, se apresenta como preparado para uma possível "gerra", já que detém alto poder de fogo.

Além disso, ainda relacionado à criminalidade urbana, encontramos uma ameaça centrada no entrelugar da "saída da escola", lugar sem regras, de acordo com alguns imaginários sociodiscursivos,

já que não é mais a escola, mas ainda não é a casa do aluno. Por fim, a última postagem de *Facebook* analisada apresentou um argumento embasado em determinados imaginários relacionados ao tratamento psiquiátrico através de medicamentos de "tarja preta" e as consequências de esse tratamento ser interrompido. Implicitamente, o sujeito afirma que, ao deixar de se tratar, será mais capaz de levar a cabo suas ameaças.

Embasados, principalmente, na Teoria Semiolinguística do Discurso, portanto, pudemos perceber que alguns imaginários sociodiscursivos podem ser evocados visando a embasar determinados argumentos patêmicos. Caso o sujeito interpretante compartilhe das mesmas crenças e conhecimentos trazidos à *mise en scène* pelo sujeito que ameaça, as chances de emoções ligadas ao medo, ao terror, serem evocadas são maiores.

Referências bibliográficas

ANGHER, Anne Joyce. *Código Penal – Código de Processo Penal – Constituição Federal.* São Paulo: Editora Rideel, 2004.

AMOSSY, Ruth. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 9, p. 121-146, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia, *As emoções no discurso*, v. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____. *O Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Linguagem e discurso:* modos de organização. São Paulo: Contexto, 2012.

PLANTIN, Christian. *A argumentação*: História, teorias, perspectivas. Parábola: São Paulo, 2013.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação* – A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Sites:

Site *Na Rota das Notícias*. Disponível em: <http://www.narotadasnoticias.com.br/2016/04/texto-publicado-tarde-no-facebook.html > Acesso em 20 fev. 2017.

Site *G1*. Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/02/criadora-do-diario-de-classe-recebe-ameaca-de-morte-pelo-facebook.html> Acesso em 20 fev. 2017.

Site *Tribuna do Ceará*. Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/segurancapublica/nova-mensagem-de-bandidos-ameaca-explodir-torres-de-celular-do-ceara-se-nova-lei-nao-for-vetada/ >.Acesso em 20 fev. 2017.

Site *Portal de Notícia CE*. Disponível em: <http://www.portaldenoticiace.com.br/2015/06/prefeito-sofre-ameacado-de-morte-apos.html >. Acesso em 20 fev. 2017.

Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa: aspectos rítmicos e gramaticais no uso da pontuação

Tania Maria Nunes de Lima Camara[1]

1. Introdução

Muitos estudos evidenciam o texto, em suas diversas variedades e modalidades, como princípio e fim do ensino da língua portuguesa. Revelam ainda que, no cotidiano da sala de aula, o trabalho com o texto deve pautar-se em algum gênero e o uso dos conteúdos gramaticais, adequar-se a esse gênero. Tal cuidado não se observa, porém, quanto ao emprego dos sinais gráficos, abordados sempre de modo tradicional.

O principal objetivo do presente trabalho é, portanto, relacionar gênero textual e pontuação, pois, do mesmo modo que se distingue linguagem referencial e linguagem artística, é possível reconhecer o emprego normativo e o emprego expressivo dos sinais gráficos. Para tanto, é necessário que o professor leitor leve seus alunos a perceberem que, ao lado das regras sintáticas que norteiam o uso da pontuação, outros fatores devem ser igualmente considerados, como o ritmo, a entonação e a expressividade.

Nossa pesquisa vem sendo desenvolvida com alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, em escolas públicas e particulares do município do Rio de Janeiro, e realizada por bolsistas de PIBIC, acompanhados da coordenadora e orientadora do projeto. A metodologia adotada envolve apresentação de textos de gêneros e de domínios discursivos diversos; leitura em voz alta do texto selecionado; provocação quanto ao emprego dos sinais de pontuação – se estes obedecem, ou não, à orientação sintática, presente nas gramáticas, bem como busca de justificativas para o uso observado, em termos de produção de sentido. Os resultados obtidos até o presente momento revelam maior sensibilidade dos alunos quanto à importância da pontuação em diferentes textos, chegando a perceber o papel do gênero textual na maneira possível no uso dos sinais gráficos.

2. Considerações gerais

A necessidade de eternizar a expressão fez o homem, desde os primórdios da civilização, recorrer a arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, no intuito de não perder dados de sua

1 Doutorado em Língua Portuguesa. UERJ. taniamnlc@gmail.com

história. Daí, o valor da escrita, que, além de guardar a palavra, materializa o pensamento, revelando valores, visões de mundo, sentimentos, que, até um momento anterior, se mantinham em estado de possibilidade, em condição de imanência ou de manifestação apenas oral.

Segundo Rosa (1994), durante décadas do século XX, os estudos linguísticos pouco consideravam a língua escrita como tópico relevante, dada a própria avaliação que os estudiosos da época: simplesmente um sistema que buscava reproduzir, de maneira imperfeita, a fala de uma comunidade.

A história da humanidade, no entanto, apresenta avaliação oposta a essa. Segundo a autora, tal é a importância da escrita na civilização ocidental, que pode servir de divisor de águas: antes e a partir dela, identificando-se com os avanços do espírito humano. Na condição de sistemas que, ao mesmo, se aproximam e se distanciam, fala e escrita buscam, com seus recursos específicos, produzir e organizar os enunciados de maneira tal, que enunciador, enunciatário, objeto, propósito e situação se achem devidamente contemplados.

Para tanto, a escrita dispõe de um instrumento gráfico próprio: a pontuação. Enquanto, na fala, o enunciador, sujeito à sua capacidade de memória, constrói o enunciado, muitas vezes, pautado numa construção sintática que em nada corresponde ao padrão gramatical, sem que com isso a produção se mostre necessariamente ininteligível, na escrita, a possibilidade de o enunciador voltar e analisar aquilo que foi grafado faz com que ele seja capaz de demonstrar, no produto, segundo Machado Filho (2004, p.30), “graus de continuidade e de descontinuidade lógicos, que a tradição escrita vem procurando historicamente normativizar”.

Essa, portanto, tem sido a perspectiva segundo a qual vêm se desenvolvendo os estudos sobre a pontuação: a tendência lógico-gramatical no emprego dos sinais gráficos no texto escrito. È importante, porém, observar que, além da visão que prioriza os mecanismos sintáticos como fatores de construção textual, é possível também se perceber, na escrita, dada a interface desta com a expressão oral, a representação de marcas prosódicas. Além disso, não se pode deixar de considerar também o papel que a pontuação desempenha como recurso estilístico na produção artística, em especial na literária, recurso esse do qual diversos autores fazem uso.

Desse modo, o tom que se deve imprimir ao estudo da pontuação busca evidenciar as diferentes possibilidades de emprego dos sinais gráficos, revelando-se necessário que o leitor esteja sempre atento a determinados pontos essenciais. O primeiro deles remete à idéia de que a pontuação é instrumento valioso na produção de sentido do texto escrito; o segundo diz respeito ao fato de que, ao lado de um padrão sintático-semântico, pode ocorrer um de ordem rítmico-semântica, igualmente plausível, herança da tradição histórica, ambos constituindo tendências observáveis em textos de língua portuguesa, especialmente nos literários; o terceiro alude à possibilidade de manutenção ou de subversão das normas gramaticais vigentes, dadas as intenções comunicativas do enunciador, bem o gênero em que enquadra o texto produzido.

Pontuar, na língua escrita, é mais do que empregar sinais gráficos segundo uma determinada base; é, na verdade, produzir sentido, não se deixando de considerar que não usar sinais gráficos também constitui uma forma de pontuar, uma vez que também produz sentido.

Todos esses aspectos devem ser considerados tanto pelo leitor comum, quanto pelo professor, este também necessariamente leitor, no intuito de apreender ou de levar outros – especificamente os alunos –a perceberem a pontuação como geradora de sentido.

Segundo Catach (1994, p.95-6),

> os tipógrafos e os revisores não estão, em geral, de acordo com os escritores no que diz respeito à implicação oral dos sinais de pontuação. Os primeiros atacam, às vezes violentamente, esse aspecto do problema, qualificando-o de "erro muito antigo e muito comum"(...) Eles consideram os valores usuais, lógicos, como primeiros. O que não é, longe disso, a opinião dos escritores (...) São os escritores que têm razão.

A pontuação, portanto, não é empregada para elucidar textos ininteligíveis, ou seja, aqueles que originariamente haviam sido pontuados de maneira tal, que era praticamente impossível compreendê-los e, consequentemente, apreciá-los, como acreditam alguns autores. Longe disso, o que se faz realmente necessário á apresentar-se o leitor permeável às maneiras distintas como os textos podem ter sido pontuados, considerando fatores de ordem entonacional, rítmica, gramatical, determinantes nas escolhas. A confirmação de tal afirmativa encontramos em Cardoso (2003, p.117), para quem

> existe uma estreita relação entre a trama textual e a pontuação (...) a pontuação é o indicador de superfície do grau de distância ou de ligação, entre os constituintes da representação mental subjacente ao texto.

Desse modo, imaginar o ato da criação na escrita, considerados os diversos gêneros de produção textual, submetido a uma camisa de força exclusivamente gramatical seria fechá-lo, aprisioná-lo, cristalizá-lo de tal modo, que o criador só poderia comportar-se como mero repetidor de um modelo pré-estabelecido a cujas regras deveria obedientemente submeter-se – às regras sintáticas – o que, em essência é paradoxal ao próprio sentido de criar.

3. Língua portuguesa, pontuação e ensino

Até meados dos anos de 1960, o ensino de Língua Portuguesa orientava-se por uma perspectiva fundamentalmente gramatical, adequada à época. O texto, por sua vez, escrito por diversos autores ligados a momentos literários distintos compunha as memoráveis Seletas, Antologias, e era, de modo geral, apresentado ao aluno como deleite; uma produção artística que, tal qual uma pintura ou uma escultura, ele apreciava e saboreava. O "prazer do texto", tal como nos ensina Barthes (2004), decorria desse contato, que já vinha incentivado e possibilitado pela família, à qual cabia a formação intelectual de seus descendentes. À escola, cabia um burilamento da bagagem de conhecimentos que

o aluno trazia consigo, ou seja, desenvolver a arte do "bem falar e do bem escrever", dado que o aluno de então já dominava, por influência do meio familiar, uma variante linguística bastante próxima da norma padrão, na fala e na escrita.

Nos anos de 1970, a democratização do acesso à escola de fato ampliou o efetivo de alunos matriculados, o que, consequentemente, alterou significativamente o perfil discente, na medida em que promoveu a inserção de discentes com desempenho linguístico bastante distinto daquele que, até então, frequentava a sala de aula. Foi, portanto, necessário mudança de enfoque para o ensino da língua materna, uma vez que o registro padrão não mais se mostrava a única forma de expressão presente.

É importante lembrar que tal situação coincidiu com a visão tecnicista que se instalava e que marcou os estudos linguísticos. Tal tecnicismo ligava-se à visão da língua unicamente como instrumento de comunicação, do que resultou um estudo voltado para a prática de exercícios estruturais, o treinamento de habilidades de leitura e o ensino de técnicas de redação que, efetivamente, não garantiam ao aluno o papel de comunicador proficiente, pois, no cotidiano, a comunicação verbal entre os indivíduos de uma comunidade linguística não se restringia à utilização de fórmulas e de esquemas aplicados à língua, com vistas à construção do discurso. As orientações formais e as transformações apresentadas especialmente nos livros didáticos mostravam-se meras atividades repetitivas, exteriores a qualquer espécie de reflexão por parte do aluno, principalmente porque dissociadas do texto, verdadeira unidade de interação social.

Ainda que menos pautado no propósito de estudar a língua materna meramente como instrumento de comunicação, os anos de 1980 pouco contribuíram para a realização de mudanças metodológicas significativas. No momento presente, por conta de estudos na área da Linguística Textual, já se percebem alterações expressivas tanto no modo de a escola perceber o que significa ensinar língua materna para falantes nativos quanto nas estratégias metodológicas buscando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, na condição de falante, ouvinte, leitor, escritor, o que, por sua vez, faz da linguagem um conjunto amplo no qual a expressão verbal se apresenta como um dos elementos econômicos, um fenômeno de interação verbal. No dizer de Travaglia (2000, p.23),

> um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológica.

O conteúdo da passagem acima reflete a base em que se apoiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2002), com vistas ao desenvolvimento no aluno de competências e habilidades que lhe permitam, entre outros propósitos, compreender a língua materna como geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, bem como estar apto a analisar, interpretar e aplicar recursos linguísticos expressivos adequados aos textos em seus contextos, considerando ainda a natureza, a funcionalidade e a estrutura das manifestações.

Levando-se em conta o fato de que a interação humana ocorre, segundo Bakhtin (2000), por meio de textos, qualquer que seja sua extensão ou complexidade, o texto ganha, portanto, lugar de destaque no ensino da língua materna. Além disso, o papel ativo do aluno no processo da aprendizagem, no tocante ao uso da língua, revela-se igualmente essencial, na medida em que o coloca não só na condição de sujeito histórico de seu discurso, por meio do qual interage com outros membros de sua comunidade linguística, como também no papel de interlocutor de outros sujeitos.

O texto, portanto, especificamente, no presente estudo, o texto verbal, constitui o instrumento de formação e de desenvolvimento do cidadão, em termos de constituição da identidade e do exercício da cidadania. A proficiência do uso da língua materna como lugar de interação humana envolve, retornando os objetivos acima citados, o domínio desse instrumento em todos os níveis de interação.

Sabe-se, porém, que, apesar de uma mudança considerável de caráter metodológico atualmente verificada, muita coisa ainda precisa ser feita. O trabalho com conteúdos gramaticais desvinculados do ensino da leitura e da produção escrita ocorre ainda com certa frequência nas salas de aula da Educação Básica, destinando-se ao trabalho com o texto o mero papel de pretexto para a abordagem de tópicos gramaticais.Entenda-se aqui que não se pensa, em hipótese alguma, abolir o ensino da gramática da língua padrão; o que se pretende é fazer com que os conhecimentos gramaticais solidamente sedimentados entre os saberes que o aluno detém funcionem como instrumentos para a formação de um falante/ouvinte/autor/leitor proficiente nas diferentes situações comunicativas ante as quais se encontre. Na relevância do aprendizado desses conteúdos, deve estar presente o conhecimento da funcionalidade do emprego da pontuação.

Em pesquisa realizada por Neves (2003) com cento e setenta professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede oficial de quatro cidades do Estado de São Paulo, no tocante aos conteúdos mais trabalhados e fixados por meio de exercícios, o resultado foi o seguinte: classes de palavras (39,71%); sintaxe (35,85%); morfologia (10,935); semântica (3,37%); acentuação (2,45%); silabação (2,25%); texto (1,44%); redação (1,44%); fonética, fonologia (0,96%); ortografia (0,80%); estilística (0,32%); níveis de linguagem (0,32%); versificação (0,16%).

Chamou-nos a atenção o fato de não figurar na relação acima o tópico “pontuação”. Tal fato exibe de forma cristalina a pouca importância dada ao uso dos sinais gráficos na prática da sala de aula, a despeito de eles constituírem, no dizer de Bechara (1999, p.604), “peça fundamental da comunicação” e se imporem “como objeto de estudo e de aprendizado”.

Atuando como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, deparei-me com situações interessantes. Era bastante frequente, após ler em voz alta o texto a ser trabalhado e pedir aos alunos que fizessem considerações acerca do texto lido, as observações normalmente se relacionavam a ideias expostas, reconhecimento de figuras de linguagem. Raras eram as vezes em que fatos gramaticais eram destacados em termos funcionais visando à produção de sentido. Nem mesmo sobre as figuras de linguagem identificadas eram capazes de apontar-lhes a funcionalidade. Ficava evidente a dissociação a que foram levados a fazer, por conta de procedimentos metodológicos equivocados,

entre conhecimento gramatical, leitura e, posteriormente observado, produção textual. Indicações sobre o emprego da pontuação nunca eram feitas, nem mesmo quando o uso dos sinais gráficos contrariava as regras gramaticais ensinadas em relação a cada um deles.

Tais experiências levaram-me à necessidade de estabelecer um olhar cuidadoso quanto ao ensino da pontuação. No que se refere ao livro didático, o assunto é apresentado, de modo geral, de modo simplista, pouco abrangente, limitando-se, com frequência, a listar o emprego dos sinais gráficos tal qual o faz a gramática tradicional, tirando, consequentemente do estudo todo o atrativo que ele verdadeiramente tem. Preso ao padrão lógico-gramatical no uso dos sinais, o livro didático restringe sobremaneira o tratamento do tema, o que acaba por gerar desinteresse, uma vez que a preocupação maior acaba sendo com a memorização de regras sintáticas quanto ao uso dos diferentes sinais: os casos proibidos, obrigatórios e facultativos do uso da vírgula, a proibição de uso do ponto de interrogação em casos de interrogação indireta, por exemplo.

A entonação, o ritmo, a expressividade são desconsiderados, o que deixa prejudicado o propósito de ampliar a visão do aluno quanto à possibilidade de diversos empregos da pontuação, especialmente em relação aos textos em que o elemento artístico aparece como traço de funcionalidade, como, por exemplo, nos textos publicitários e literários. Cabe aqui lembrar que, em alguns momentos, o professor apresenta a seus alunos textos literários cujos autores rompem com o padrão sintático no em prego da pontuação e tal procedimento é destacado pelo professor como recurso de expressividade. Diante de uma situação como essa, o aluno mostra-se, quase sempre surpreso, o que suscita observações, tais como: “Fulano pode fazer isso, eu não posso!”; “Se eu fizesse isso na minha redação, vinha tudo marcado de vermelho!”, observações que naturalmente associam as rupturas de uso a quem as faz: se um escritor famoso ou um aluno desconhecido.

Realmente não poderia ser outra a reação do aluno, uma vez que ele é , ao longo de sua vida escolar, obrigado a memorizar regras sintáticas que respaldam o emprego da pontuação, e agora se encontra diante de um texto que contraria toda a memorização e que é , metaforicamente, aplaudido pelo professor. Esse aluno desconhece, por conta da abordagem metodológica realizada, que empregos com maior ou menor distanciamento da orientação gramatical são possíveis de ocorrer, bem como são determinantes na produção de sentido; desconhece também que as diferentes possibilidades de emprego dos sinais gráficos não está relacionada a que escreve – o autor do texto – mas à finalidade social do que está sendo escrito – o gênero textual.

4. Pontuação e gêneros textuais

A ligação ser humano – língua – mundo Traz de imediato à mente Drummond (1974), segundo o qual “Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos. (...) Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos”. Parafraseando nosso célebre escritor, pode-se afirmar que entre discursos das mais diferentes naturezas nos estabelecemos socialmente, cumprindo cada um deles um papel específico no meio sociocultural em que circulam.

Segundo Bakhtin (2000, p.279),

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana 9...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

As constantes e variadas formas de utilização da língua como instrumento de realização efetiva de práticas sociais evidencia o seu papel como elemento de interação entre os membros de uma dada comunidade linguística. Nesse intercâmbio social, cada enunciado produzido apresenta marcas que visam a garantir a realização do propósito a ele destinado. A sociedade reconhece, por meio de determinadas especificidades, a finalidade das produções verbais que abriga. No dizer de Bakhtin (2000), tal reconhecimento decorre de três elementos: o conteúdo temático; a escolha adequada dos elementos linguísticos que melhor respondam ao papel destinado, envolvendo recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; a construção composicional. Juntos compõem um todo indissociável que vai corresponder diretamente às peculiaridades das já referidas esferas sociais: os domínios discursivos com seus respectivos gêneros textuais.

Na condição de práticas sócio-históricas, os gêneros textuais são fenômenos diretamente vinculados à vida social e cultural por meio dos quais se estabilizam as atividades comunicativas cotidianas. No dizer de Marcuschi (2005, p.19),

> Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (...) numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada *cultura cibernética* (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

O estudo dos gêneros textuais considera, antes de tudo, a natureza do enunciado em sua diversidade e as diferentes esferas da interação humana, não tendo sido outra a razão que buscamos estabelecê-los como ponto de partida para a determinação de um caminho capaz de levar a uma nova orientação para a problemática levantada neste estudo. Se um dos objetivos da escola é aproximar o aluno do mundo em que ele vive, não só lhe oferecendo condições de interagir com esse mundo, mas também desenvolvendo-lhe a capacidade de, pelo domínio e adequação da linguagem, inserir-se socialmente, bem como modificar aquilo que não julgar adequado, a relação língua – vida, além de essencial, mostra-se estreita e recíproca. O trabalho, em sala de aula, com textos de diferentes gêneros, por conseguinte, tanto atende às necessidades primeiras do ensino quanto se apresenta como esclarecedor de dúvidas que ainda persistem em relação ao ensino da língua portuguesa.

Brait (2005, p.157), trabalhando conceitos-chave de Bakhtin, destaca as palavras deste quanto à "importância do contexto comunicativo para a assimilação do repertório de que se pode dispor para enunciar uma determinada mensagem". uma vez que os gêneros textuais não são formas comunicativas apre(en)didas em manuais, mas na interação social. Para tanto, é necessário que o professor possibilite ao aluno o contato com diferentes gêneros, no intuito de que este se torne capaz de perceber semelhanças e diferenças entre as diversas produções.

No tocante à relação entre situação comunicativa e registro lingüístico, vários fatores interferem na escolha da forma de expressão mais adequada. Segundo Oliveira (2004a), além do grau de formalidade, constituem fatores intervenientes o *status* dos interlocutores, o local, o assunto, o gênero textual, a modalidade escrita ou oral da comunicação, por exemplo. O gênero, portanto, define o registro, e, ainda segundo Oliveira (2004b, p.191), "o que é virtude num gênero textual pode ser defeito em outro", havendo gêneros em que a obediência à gramática normativa é obrigatória; em outro, facultativa e em outros, contraindicada. Há, portanto, condições específicas que determinam o maior, ou o menor, rigor no uso linguístico padrão. Por sua condição de signo, inclui-se nesse princípio o emprego o sinal gráfico da pontuação.

O caráter de obrigatoriedade, de facultividade e de contraindicação no emprego dos sinais gráficos nos leva a considerar a divisão dos gêneros textuais em dois grandes grupos, os quais denominamos grupo de gêneros normativos e grupo de gêneros não normativos.

Nos gêneros normativos, a estabilidade e a economia na comunicação, bem como a necessidade de garantir o máximo de compreensão entre os interlocutores não abrem espaço para que ocorra afastamento do padrão estabelecido pela gramática normativa; desse modo, pontuação e regras gramaticais caminham juntas. Fazem parte desse conjunto os gêneros pertencentes aos domínios discursivos burocrático, jurídico, científico, pedagógico, bem como alguns gêneros do domínio jornalístico, como notícia, editorial, por exemplo.

Nos gêneros não normativos, por sua vez, tal obediência poderá ocorrer ou não, dependendo das marcas que caracterizam o estilo de cada autor, pelos propósitos estéticos próprios desses gêneros. Desse modo, a não normatividade do discurso artístico – em especial, do literário – implica a liberdade da forma de expressão, a qual assegura a possibilidade de o enunciador não fazer uso do modelo lógico-gramatical de pontuação; a motivação para o emprego dos sinais gráficos pode, então, estar atrelada a aspectos rítmicos, semânticos, estilísticos, sendo a escolha de uma dessas bases um fator necessário à produção de sentido do texto.

Conclui-se, pois, que um ensino de língua portuguesa assentado no estudo dos gêneros textuais não pode, definitivamente, considerar os instrumentos de produção textual sob uma única perspectiva. No caso da pontuação, enxergá-la única e exclusivamente pela ótica do padrão sintático implica anular as distinções existentes entre os diferentes gêneros textuais; perder de vista a heterogeneidade própria da natureza interacionista que eles encerram e deixar de tratá-los segundo os propósitos socioculturais a eles peculiares.

5. Considerações finais

A preocupação com o ensino de Língua Portuguesa é constante entre profissionais e estudiosos da área. Eventos realizados em universidades estaduais, federais e particulares, trazendo em sua programação palestras, mesas-redondas, simpósios, revelam esse cuidado permanente.

Caminhos são permanentemente apontados e observa-se haver consenso de que, na sala de aula, a língua materna deve ser trabalhada a partir de dois eixos principais: a leitura e a escrita. Tal é a posição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram o texto a unidade básica desse ensino. Sabe-se, porém, não ser ainda essa a realidade que se mostra, na medida em que, salvo raras situações, o texto é apresentado como pretexto para outros fins, frequentemente para a abordagem de fatos gramaticais.

Considerada essa realidade, é equivocado pensar que, trabalhando a gramática de maneira descontextualizada, o aluno automaticamente fará a transferência dos conteúdos estudados quando da produção de seus próprios textos ou da leitura daqueles produzidos por outros. Ledo engano.

O problema maior no ensino da língua materna não reside nos conteúdos da disciplina, mas na maneira como são apresentados esses conteúdos. Trata-se, pois, de um problema de ordem metodológica.

A formação cidadã passa pelo conhecimento decorrente da vivência com textos de diferentes gêneros e pela capacidade de escolher de forma adequada os elementos linguísticos que levarão à produção de sentido. Desse modo, a principal preocupação do mprofessor deve ser a de fazer com que seu aluno se torne um leitor/ autor autônomo e competente nas diferentes situações comunicativas nas quais venha a se encontrar.

O conhecimento gramatical, em todos os seus aspectos, longe de ser considerado dispensável, deve sofrer mudanças unicamente em relação ao foco de abordagem: de finalidade do ensino da língua materna, passa a meio de expressão em uma modalidade socialmente aceita e prestigiada que convive com outras normas igualmente legítimas e adequadas a determinadas situações comunicativas. Para tanto, é necessário que o aluno, para construir sentido, conheça o mais amplamente possível o material e os recursos linguísticos dos quais os usuários em geral e os artistas em especial se utilizam na produção de seus textos orais ou escritos.

O fato de o presente estudo tratar da pontuação, nosso olhar recai exclusivamente sobre o texto escrito. Conforme foi exposto ao longo do presente estudo, o emprego dos sinais gráficos tem importância vital na produção de um texto, qualquer que seja o gênero.

No que diz respeito às bases sobra as quais o uso da pontuação se apoia, é importante reafirmar que as regras de pontuação formuladas a partir da sintaxe, ou seja, o padrão lógico-gramatical atende acertadamente aos gêneros normativos, enquanto as bases rítmico-semânticas, estilístico-expressivas encontram-se perfeitamente adequadas aos gêneros não normativos.

Referências bibliográficas

ANDRADE, C.D. *De notícias & não notícias faz-se a crônica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ernantina Galvão. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: conceitos- chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CARDOSO, C.j. *A socioconstrução do texto escrito*: uma perspectiva longitudinal. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CATACH, N. *La ponctuation*: histoite et système. Paris: Presses Universitaires de France,1994.

MACHADO Filho, A.V.L. *A pontuação em manuscritos medievais portugueses*. Salvador: EdUFBA, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NEVES, M.H.M. *Gramática na escola*. 7ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, C. *Ensino médio*. Rio de Janeiro: DPCA, 2002.

OLIVEIRA, H.F. *Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação.* Rio de Janeiro. Texto digitado, 2004a.

------. Os gêneros de redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C.C. e SIMÕES, D. *Língua e cidadania*: novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004b.

ROSA, M.C.A.P. *Pontuação e sintaxe em impressos portugueses renascentistas*. Tese de Doutorado em Linguística (UFRJ), 1994.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. 5ed. São Paulo: Cortez, 2000.

A variação na concordância verbal de terceira pessoa no português moçambicano: um olhar sociolinguístico

Karen Cristina da Silva[1]

1. Introdução

O fenômeno da concordância verbal é tema de grandes discussões, especialmente no que tange ao debate entre as variedades de Língua Portuguesa – a brasileira, a europeia e a africana. Sobre o Português do Brasil, vários linguistas realizaram trabalhos variacionistas (cf. dentre outros, NARO, 1981; GRACIOSA, 1991; SCHERRE; NARO, 2006; VIEIRA, 1995; VIEIRA; BAZENGA, 2013) sobre a marcação de plural, encontrando resultados, nos termos de Labov (2003), de uma regra variável, cujos percentuais variam de 17% de aplicação da regra (LUCCHESI *et al*., 2009) em variedades extremamente rurais a 94% de marcação no português urbano culto (GRACIOSA, 1991). O Português europeu, por outro lado, demonstra tendências de preferência expressiva pela concordância verbal, caracterizando, nas poucas pesquisas realizadas (VAREJÃO, 2006; MONGUILHOTT, 2009; GANDRA, 2009; VIEIRA, 2011; RUBIO, 2012; MONTE, 2012; VIEIRA; BAZENGA, 2013), uma regra semicategórica, dado que todos os resultados apresentam percentual acima dos 90% de marcação de plural.

Já as variedades africanas do Português, carecem de trabalhos que se debrucem sobre a concordância verbal. Os autores que já analisaram o Português de São Tomé e Príncipe (FIGUEIREDO, 2009, 2010; JON-AND, 2011; VIEIRA, 2011; BRANDÃO; VIEIRA, 2012, VIEIRA; BAZENGA, 2013, VIEIRA; BRANDÃO, 2014), encontraram tendências de aplicação parcial das regras de marcação plural, o que constitui, assim como no Português do Brasil, uma regra variável, mesmo que com percentuais não tão baixos quantos os da variedade brasileira. Sobre a variedade moçambicana, não há registros de pesquisas que verifiquem o estatuto da regra de concordância. Em outras palavras, os trabalhos ora realizados (GONÇALVES, 1997; GONÇALVES et al. 1998; ANTÓNIO, 2011; BAVO, 2011; NHONGO, 2005; JEQUE, 1996; JUSTINO 2015; MORENO & TUZINE, 1997) tem por objetivo a descrição dos casos de ausência de concordância, sem tratamento quantitativo dos dados obtidos.

1 Mestranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Dessa forma, o presente trabalho justifica-se não só pela ausência de trabalhos que observem quantitativamente a concordância verbal do Português de Moçambique, mas também pela importância da descrição das variedades africanas como contribuição para o debate sobre a convivência de normas na Língua Portuguesa. Além disso, tal discussão pode levantar hipóteses sobre as origens do Português, haja vista o caráter extremamente multilíngue da comunidade de fala que representa Moçambique e as semelhanças entre sua formação e a do Português brasileiro.

Vale ressaltar que, em Moçambique são faladas mais de 20 línguas locais para além do Português, língua oficial do país desde 1975. Dentro deste cenário, a Língua Portuguesa destes informantes pode ter sido influenciada, de alguma forma, durante sua formação. Considerando que, ao ser implantado como língua oficial, o Português é a língua de maior prestígio, e já existem muitos habitantes na cidade que a consideram como sua língua materna (L1). No entanto, sendo a cidade um lugar que recebe pessoas de todas as áreas de Moçambique, a convivência com as línguas locais é inevitável. Ademais, muitas dessas pessoas que habitam atualmente a cidade, são advindos de áreas rurais, onde o uso do Português é mais restrito e, portanto, são sua segunda língua (L2) e convivem, igualmente, com as línguas locais.

Assim, pode-se imaginar que o Português Moçambicano tenha características próprias, que o diferenciam tanto da variedade brasileira quanto da europeia, sendo então, passível de uma descrição aprofundada e uma sistematização que a enquadre em estudos variacionistas e permita sua comparação com as demais variedades. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo: (i) constatar o tipo de regra de concordância do Português Moçambicano, se categórica, semicategórica ou variável, consoante Labov (2003); (ii) investigar as motivações linguísticas e extralinguísticas que favorecem o cancelamento da marca de plural em 3ª pessoa do plural e (iii) averiguar a possível influência do contato com as línguas locais no Português falado pelos moçambicanos.

Destaca-se, no entanto, que esta é uma pesquisa preliminar, que pretende levantar observações sobre uma pequena amostra de dados que não permitem, por ora, generalizações sobre o estatuto do fenômeno da concordância verbal no Português de Moçambique. Com isso, os problemas a serem aqui discutidos envolvem a verificação do índice de concordância, as variáveis sociais que se mostram influentes no cancelamento da marca e a exemplificação de alguns dados linguísticos que demonstram, ainda que de maneira incipiente, a atuação de algumas variáveis linguísticas e, por fim, compreender se as línguas locais usadas pelos informantes têm, de fato, alguma influência sobre os resultados obtidos.

Para dar seguimento ao trabalho, a seção 2 tratará dos aspectos teórico-metodológicos referentes à pesquisa; a seção 3 apresentará os resultados preliminares obtidos neste estudo; e, por fim, a seção 4 levantará as considerações finais sobre os resultados apresentados, bem como as próximas etapas que serão necessárias para o aprofundamento da presente análise.

2. Aspectos teórico-metodológicos

2.1 Os pressupostos teóricos

Partindo dos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968) e os Tipos de Regras (LABOV, 2003), pretende-se observar as características da sociolinguística variacionista atuantes nessa variedade do Português. Sendo esta uma ciência que estuda essencialmente a língua falada em situações reais de uso, ela privilegia os fenômenos de variação e mudança, isto é, a observação atenta da fala dos indivíduos permite a descrição e a análise aprofundada do fenômeno social que é a língua, passível de sofrer variação inerente ao sistema linguístico por influência do contexto social.

Sendo assim, investiga-se o condicionamento das regras a partir dos contextos linguísticos e sociais que podem atuar sobre essa variação e que determinam se as regras utilizadas são (i) categóricas – nunca violadas, com 100% de ocorrências, (ii) semi-categóricas – violações raras, da ordem dos 96% aos 99% de ocorrências, ou (iii) variáveis – ausência de uma regra fixa, cujos valores alternam entre 0% e 95% de aplicação.

Além disso, dada a situação multilíngue da comunidade de fala observada, é igualmente importante compreender as questões relacionadas à Aquisição de Línguas (KRASHEN, 1982; 1985), teoria que estuda como funciona o processo de aprendizagem tanto de línguas maternas quanto de segundas línguas. Sendo assim, o presente estudo parte do pressuposto de que, sendo o Português uma L2 para muitos dos informantes explorados, a língua utilizada por eles tende a passar por processos de restrições linguísticas, seja por conta da forma como aprenderam a língua ou, principalmente, por causa do constante contato linguístico com as línguas locais, faladas em todas as províncias do país.

2.2 As etapas do trabalho e o corpus *estudado*

A primeira etapa do trabalho consistiu na montagem do *corpus* através da realização de entrevistas sociolinguísticas realizadas em Maputo, Moçambique. Com a ajuda da linguista Perpétua Gonçalves, 35 informantes foram entrevistados acerca de assuntos como a vida na cidade, as tradições culturais, educação, política, saúde e línguas utilizadas na comunidade. Essa atividade está vinculada ao projeto "Estudo comparado de padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e portuguesas: a natureza das restrições e o contato linguístico"[2], que objetiva a análise e comparação dos dados referentes à concordância verbal nas variedades do Português.

As entrevistas realizadas estão em processo de transcrição e revisão e, por isso, o presente trabalho apresentará apenas um recorte da amostra, sem pretensões de generalizações sobre o Português de Moçambique, mas com o intuito de levantar hipóteses a serem futuramente aprofundadas[3]. Sendo

2 Para mais informações, acesse www.letras.ufrj.br/concordancia.

3 Este trabalho levanta resultados preliminares sobre a variedade, que serão oportunamente aprofundados na dissertação de mestrado da presente autora. Uma vez que o *corpus* está em processo de montagem, não foi possível averiguar os dados de todos os informantes da amostra. No entanto, os resultados parciais que serão aqui apresentados parecem já demonstrar, de maneira bastante objetiva, as tendências gerais do Português de Moçambique em relação ao fenômeno da concordância verbal.

assim, os resultados a serem apresentados não seguem o modelo clássico variacionista, com todas as células preenchidas e a geração de pesos relativos. Logo, observam-se os dados coletados de 6 informantes da amostra, homens e mulheres, distribuídos em duas faixas etárias: A (18-35 anos e C (56-75 anos). Sobre a escolaridade, foi possível distribuí-los em três níveis: 1 (ensino fundamental), 2 (ensino médio) e 3 (ensino superior).

Os procedimentos realizados foram a coleta de dados desses informantes, seguida da codificação e quantificação percentual destes segundo variáveis linguísticas, quais sejam, faixa etária, escolaridade, sexo, localidade, português como L1 ou L2 e uso de línguas locais. Os resultados linguísticos, por sua vez, foram apresentados qualitativamente, ou seja, apenas exemplificam as tendências que se mostraram mais relevantes dentro da pequena amostra observada, sendo elas: a posição do sujeito em relação ao verbo, a configuração morfossintática do sujeito, a saliência fônica, o paralelismo no nível clausal e alguns casos de infinitivo.

Segue-se agora a apresentação dos dados ora obtidos, seguidos de suas interpretações parciais.

3. Resultados preliminares

Considerando os tipos de regra de Labov (2003), constatou-se, em termos percentuais, a presença de uma regra variável no Português de Moçambique, com preferência expressiva pela concordância. Como se verá na tabela a seguir, dos 755 dados coletados para a presente pesquisa, 714 são de marcação explícita de plural, totalizando 95,5% de aplicação da regra.

Tabela 1. Distribuição dos dados com e sem marca verbal de 3ª pessoa plural no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	Ocorrências
Concordância	95,5%	714/755
Não concordância	4,5%	41/755

A seguir, serão apresentados os percentuais das variáveis extralinguísticas quantificadas para o presente trabalho, seguidas da exemplificação dos contextos linguísticos em que houve ausência de concordância. Assim, os resultados preliminares ora apresentados não poderão trazer respostas definitivas sobre as questões em discussão, mas poderão, sem dúvida alguma, demonstrar as tendências sobre o fenômeno em questão, esboçando o que poderá vir a ser o resultado final da futura pesquisa.

3.1 Variáveis extralinguísticas

Observando a tabela 2, a seguir, nota-se que, como já esperado, os informantes do ensino fundamental são aqueles que desfavorecem mais a concordância verbal (13,7%), devido ao seu menor contato com a Língua Portuguesa ensinada na escola. Vale ressaltar, por outro lado, que o número de ocorrências sem as marcas de plural no ensino superior foi surpreendente (11 ocorrências, resultando em 3,7% dos dados), já que a expectativa era a de diminuição das ocorrências de ausência conforme

aumentasse o nível de escolaridade. No entanto, como será exposto da exemplificação dos dados na seção 3.2, alguns dos exemplos demonstram que as ocorrências de ensino superior geram algumas ambiguidades discutíveis, sobre as quais será preciso maior aprofundamento em pesquisas futuras, com o objetivo de observar mais atentamente se houve, de fato, ausência de concordância ou se houve algum outro tipo de restrição linguística que tenha afetado o processamento linguístico da marcação de plural.

Tabela 2. Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *escolaridade* no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	**Ocorrências**
Ensino Fundamental	13,7%	23/168
Ensino Médio	2,4%	7/290
Ensino Superior	3,7%	11/286

A variável seguinte, uso de Português como L1 ou L2, de acordo com a declaração dos próprios informantes durante as entrevistas, demonstra que, como se vê na tabela 3, os falantes de Português como L2 desfavorecem a concordância (6,6%), sendo responsáveis por 30 dados de não concordância dentre as 458 ocorrências de 3ª pessoa obtidas.

Tabela 3. Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *português L1 ou L2* no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	Ocorrências
Português L1	**3,7%**	**11/297**
Português L2	**6,6%**	**30/458**

É importante destacar que essa variável parece ser muito relevante para a variedade moçambicana do Português, uma vez que a sociedade convive em intenso contato linguístico com outras línguas e, portanto, a grande maioria de seus falantes é, de fato, falante de português como segunda língua. Além disso, tal variável pode configurar uma relação direta com a questão da escolaridade. Segundo declarações dos informantes e de professores das escolas de Maputo, indivíduos que chegam ao ensino superior são, necessariamente, falantes de Português como L1. Mesmo que a presente amostra seja muito pequena, o cruzamento das duas variáveis já mostra tendências de confirmação dessa hipótese:

Tabela 4. Cruzamento das variáveis *escolaridade* e *português L1 ou L2* sem marca verbal de 3ª pessoa plural no Português de Moçambique (PM)

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Oco.	**%**	**Oco.**	**%**	**Oco.**	**%**
Português L1	-	-	-	-	11/297	4%
Português L2	26/168	14%	7/290	2%	-	-

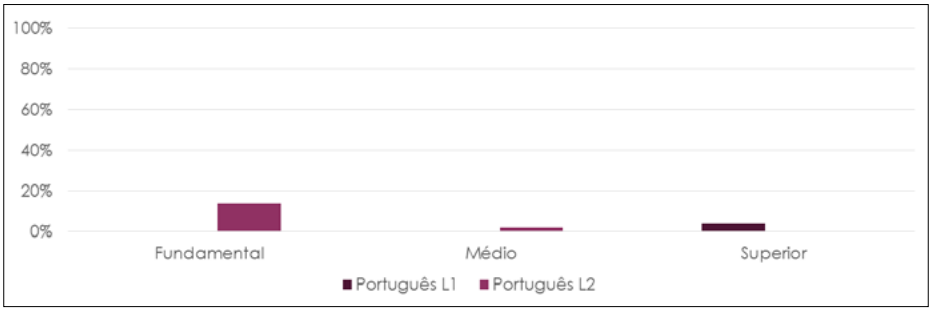


Gráfico 1. Cruzamento das variáveis *escolaridade* e *português L1 ou L2* sem marca verbal de 3ª pessoa plural no Português de Moçambique (PM)

Como se vê no gráfico 1, informantes de Português como L2 concentram-se nos níveis de ensino fundamental e médio, totalizando 458 dados (61% do número total de ocorrências) da amostra em questão. Os 297 dados restantes são dos informantes de ensino superior e consequentemente, os únicos que se declaram falantes de Português como L1.

Tendo em vista que a Língua Portuguesa é considerada a língua de prestígio, que promove melhores condições de vida, seja para o mercado estudantil e/ou para o trabalho, compreende-se, factualmente, que aqueles indivíduos que falam o Português desde criança e têm menos contato com as línguas locais, são os candidatos mais propícios à evolução dos estudos e ao acesso às universidades moçambicanas, devido às suas condições sociais particulares.

Por sua vez, a variável faixa etária demonstra a distribuição de falantes de Português de acordo com as gerações. A tabela 5 mostra que, tanto a faixa A (18-35 anos) quanto a faixa C (56-75 anos) apresentam comportamento bastante semelhante em relação à marcação da regra. O primeiro grupo, com 4,5% das ocorrências de não concordância e o segundo com 6,5% das mesmas:

Tabela 5. Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *faixa etária* no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	Ocorrências
Faixa A: 18-35 anos	4,5%	18/402
Faixa C: 56-75 anos	6,5%	23/353

Esse comportamento similar parece encontrar explicação plausível no fato de serem estas as faixas em que há maior contato com as línguas locais. No caso dos informantes mais novos, estes são os indivíduos que convivem em ambientes sócias mais informais, nos quais o Português dito padrão não é exigido e a intercomunicação com os idiomas nacionais se faz de maneira natural e corriqueira. Já para os indivíduos mais velhos, pode-se destacar o fato de muitos desses terem sido obrigados a aprender a Língua Portuguesa, seja por pressão/obrigação de aprender, tardiamente, em contextos não formalizados pela escola e/ou pela dificuldade em aprender uma língua que não faz parte do seu cotidiano. Sendo assim, esses informantes ainda mantêm o uso das línguas locais dentro de casa e entre amigos, deixando o Português apenas para os ambientes em que este é exigido.

Por conta desse cenário, decidiu-se inquerir aos informantes se, em vista da aparente dificuldade que muitos tinham de informar a sua L1, já que muitos aprendem as línguas locais e o Português simultaneamente, eles eram falantes apenas de Português ou desta e outras línguas. Em caso de uso de mais de uma língua, eles eram levados à indicar em quais situações utilizavam cada uma delas.

A partir desse questionamento, a grande maioria dos informantes afirma ser falante de Português e de outras línguas simultâneas. Do recorte utilizado neste trabalho, nenhum deles se declarou como falante apenas de português, apesar de o restante da amostra ter um ou outro que faça tal afirmação. Assim, foi necessário indicar, dentre eles, (i) quais falavam as línguas locais em alguns ambientes (por exemplo, somente com amigos ou somente com os avós), (ii) quais informavam apenas "compreender" as línguas locais, mas falar propriamente apenas em apenas e (iii) quais falavam mais as línguas locais do que o Português.

Tabela 6. Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *línguas locais* no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	Ocorrências
Só fala português	-	-
Fala português e, em alguns contextos, línguas locais	4,2%	17/409
Só fala português, mas compreende línguas locais	3,7%	11/297
Fala mais línguas locais que português	26,5%	13/49

Como a tabela 6 apresenta, a distribuição das ocorrências foi bastante regular (17, 11 e 13 ocorrências, respectivamente), indicando que qualquer tipo de contato com as línguas locais, seja ele menor ou maior, pode não ser, até o presente momento um índice que altere muito o resultado final em relação à concordância. No entanto, vale ressaltar o último cenário, em que apenas um informante da amostra declara "Falar mais línguas locais que o português", cujo percentual foi mais elevado em relação aos outros (26,5%). Este é um caso bastante peculiar, de um senhor que já vive em Maputo há mais de 50 anos, trabalhando como guarda no campus universitário. Ele afirma ter aprendido

Português no trabalho da universidade e que somente naquele ambiente ele fala essa língua. Em todas as outras situações de sua vida, ele utiliza uma língua local para se comunicar.

Tendo um Português totalmente L2, esse informante demonstra que, ainda que em situação adversa e extrema em relação aos outros informantes, o maior contato com línguas locais pode vir a ser um contexto muito relevante à ausência de marcas de plural. No entanto, somente o aprofundamento de tal questão, após a identificação de outros informantes que se somem à amostra, poderá trazer respostas mais apropriadas sobre tal variável.

Segue-se à exemplificação dos dados obtidos após larga exposição dos dados sociais reconhecidos na presente amostra.

3.2 Exemplos linguísticos de ausência de concordância

Os contextos linguísticos mais relevantes observados nos dados de não concordância de são relacionados, principalmente às seguintes variáveis: posição do sujeito em relação ao verbo, configuração morfossintática do sujeito, saliência fônica e paralelismo no nível clausal.

A. Posição do sujeito em relação ao verbo:

Variável extremamente relevante aos estudos sobre concordância verbal, tais exemplos confirmam a tendência geral de que sujeito pospostos desfavorecem a marcação de número:

a. todos distrito falavam português... **existe aquelas zonas** lá... escondidas né?
b. tinha velhos colono ainda... **saiu os colono** consolidar a vida...
c. **ficou 8 filhos**... Sim

B. Configuração morfossintática do sujeito:

Sujeitos que se apresentam sem marcas explícitas de plural, como os pronomes relativos, tendem a desfavorecer a concordância, como os exemplos mostram:

a. por causa dos **problemas que existe** da confiança de que ela é minha namorada depois mais tarde encontra uma mensagem no telefone dela
b. tem **coisas que acontece** você encontra miúdo de qualquer maneira a mãe já não quer saber porque a mãe faz o filho deixa com o avô
c. é normal **colegas meus que tá** no outro no outro semestre da faculdade escreverem muito mal português...

Da mesma forma, sujeitos não expressos, seja por distância da referência ou por omissão da mesma, igualmente mostram tendências ao desfavorecimento das marcas de plural nos verbos de 3ª pessoa:

d. [os doutores] **começa** a fugir *(omissão)*
e. vejo principalmente nas mulheres de hoje em dia aqui em Maputo elas já escolhem trabalhar já e **deixa** aquela parte de respeitar o seu esposo *(referência distante)*
f. ainda existem mulheres assim mas agora normalmente não... **existe** mas não muito assim *(referência distante)*

C. Saliência fônica:

Outra variável sempre relevante aos estudos sobre o fenômeno, a saliência fônica mostra tendências opostas a depender das formas do verbo. Formas mais próximas como no par *fala/falam* tendem a ser desfavorecedores da concordância devido à baixa saliência entre as formas verbais, isto é, à pouca diferença de material fônico, que causa pouco estranhamento aos ouvidos. Seguindo à escala de saliência de Guy (1981), esse tipo de verbo é classificado como tendo saliência de GRAU 1 (exemplo *a* e *b*). Por outro lado, pares como *é/são*, *veio/vieram*, estariam no outro extremo da escala, representando o GRAU 5 (exemplos *c, d, e*) de saliência, já que a diferença entre as formas é de alta distinção. A tendência, portanto, seria de que esses verbos favoreceriam a concordância, já que a ausência dela causaria grande estranhamento. No entanto, nessa amostra foi possível encontrar ocorrências de ambos os graus, como se vê a seguir:

a. porque **as mulher** daqui não **deixa** a possibilidade diz não se você quer casar a segunda…
b. **[Os filhos] fala** changana
c. falam-se mais nessa língua porque nem todas **pessoas conseguiu** falar português
d. **seus pais é** velho... tudo lá a pedir esmola...
e. **as crianças nasceu** na minha vida

D. Pararelismo no nível clausal:

Seguindo o princípio do paralelismo de que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros, constituintes que recebem todas marcas tendem a favorecer a concordância e vice-versa, como se vê nos exemplos:

a. **Os filho foi** pra escola
b. **nove filho**... onde... **pode** estudare... a vencimento não chega a pagar uma escola

Dos exemplos encontrados, especialmente nos dados do ensino superior, alguns deles são bastante questionáveis, necessitando de maior aprofundamento em pesquisa futuras. Sendo assim, casos como os com verbo no infinitivo (*a, b, c*), casos em que a referência está muito distante no discurso e o falante pode ter considerado todo o período como um tópico e ter mudado a referência ao longo do processamento linguístico (*d, e*), casos de voz passiva analítica (*f*) e casos em que a fonética do item subsequente podem alterar a percepção do ouvinte (*g*), dentre outros casos, carecem de apreciação mais cuidadosa, que não cabe ao escopo deste trabalho, devido a restrições de espaço.

a. **[as pessoas]** vão morrendo porque passam a maior parte do tempo a fazer... o tratamento com com curandeiros... em vez de **ir** aos hospitais...
b. **aquelas famílias** com baixo nível de escolaridade ainda continuam a/ a ter muitos filhos apesar de **assistir** muitas palestras
c. algumas pessoas acreditam... é por isso que até **algumas pessoas** morrem mesmo... por não **ir** ao hospital...
d. **as mães** já ganham mais confiança com o hospital...não é... já **sabe** que não está... sozinha...
e. **[as escolas]** então tudo começa no...no distrito...não é...a base... então... **joga** no distrito...
f. Algumas vezes **se cria choques** dentro da igreja
g. **As pessoas** da zona rural **tinha** muito apoio... da família

Considerando os contextos ora destacados, pode-se dizer que, de maneira geral, os contextos em que foram encontradas ausência de marcas de plural são aqueles que se mostram relevantes na maioria dos estudos já realizados sobre o fenômeno nas outras variedades do Português já exploradas. Parte-se então, às considerações parciais sobre os resultados obtidos.

4. Considerações parciais

Parece haver uma regra variável no PM, com preferência expressiva pela concordância. De um lado, a produtividade da concordância sugere a adoção (ainda que parcial) do modelo europeu de concordância (cf. 99% em Lisboa). Por outro lado, o índice geral obtido até então é semelhante ao que se verifica no PB em variedades urbanas cultas/semicultas (GRACIOSA, 1991; VIEIRA, 2011)

As tendências extralinguísticas de favorecimento das marcas de plural parecem perpassar pelos níveis médio e superior de escolaridade; os indivíduos mais jovens; e aqueles poucos informantes que tem o Português como L1. A menor frequência de uso das línguas locais também parece favorecer a concordância, ainda que não haja respostas conclusivas sobre a atuação desta variável.

As tendências linguísticas destacam as seguintes variáveis: (i) Posição do sujeito: concordância desfavorecida com sujeitos pospostos; (ii) Configuração do sujeito: sujeitos sem marca explícita de plural (pronome relativo) e sujeitos não expressos desfavorecem a concordância e (iii) Paralelismo: sujeitos com explicitação das marcas de plural favorecem a concordância. Os casos de saliência fônica, assim como os casos destacados como "questionáveis" (infinitivo, voz passiva, tópico, influências fonéticas, etc.) requerem devido aprofundamento para definir se, de fato, ocorre ausência de concordância nos dados obtidos.

Sabendo que esta é uma pesquisa ainda em andamento, na qual pretendeu-se apresentar apenas as tendências sobre o fenômeno da concordância na variedade moçambicana do Português, as próximas etapas da pesquisa se debruçarão sobre o levantamento de dados dos 12 informantes restantes, a codificação das variáveis linguísticas, o tratamento quantitativo dos dados através do programa computacional Goldvarb X, a análise e interpretação dos resultados obtidos e, por fim, a investigação aprofundada sobre os casos discutíveis.

Por ora, acredita-se ter colaborado, ainda que de maneira incipiente, com os estudos quantitativos sobre as variedades de Língua Portuguesa e para a atualização de dados específicos de uma variedade africana, cujo número de trabalhos realizados até o presente momento não permitem a constatação do estatuto da regra de concordância verbal no Português de Moçambique.

Referências bibliográficas

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. 2005. "Psychological dimensions of bilingualism". In: Language, contact and bilingualism. Amsterdam: Amsterdam University, p. 73-81.

BRANDÃO, S. F. & VIEIRA, S. R. (2012b) Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. ALFA – Revista de Lingüística. Vol. 56, n. 3.

CAO PONSO, L. (2016). O contato entre o Português e as línguas Bantu em Moçambique: a alternância de atitudes sobre o estatuto social das línguas em jovens universitários. In: Cadernos de Letras da UFF: Línguas e culturas em contato, nº 53, p. 121-144.

CHIMBUTANE, F. S. (2012). Panorama linguístico de Moçambique: Análise dos dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

_____ (2015). O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: o contexto de ensino bilíngue em Moçambique. In: Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais, Vol. 1, No 1, pp 7-25.

_____ (2015). Língua e Educação em Moçambique: Uma perspectiva Sócio-Histórica. In: GONÇALVES, P. & CHIMBUTANE, F.S. (Org.) (2015). Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em direção a uma coerência entre discurso e prática. Moçambique: Alcance Editores.

CHOMSKY, N. (1986). Knowledge of language: Its nature, origin, and use. Cambridge: MIT Press, 1986.

GRACIOSA, D. (1991). Concordância verbal na fala culta carioca. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GONÇALVES, Perpétua (1997). Tipologia de erros do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: GONÇALVES, P. & STROUD, C. (orgs.) Panorama do Português oral de Maputo. Volume II – A construção de um Banco de "Erros". INDE – Cadernos de Pesquisa nº 24. Maputo, Moçambique. Pp.37-70.

_____ (2010). A gênese do Português de Moçambique. Lisboa: INCM

_____ & CHIMBUTANE, F.S. (Org.) (2015). Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em direção a uma coerência entre discurso e prática. Moçambique: Alcance Editores.

_____ (2015a) Aspetos morfossintáticos da gramática do Português de Moçambique: A concordância nominal e verbal / Morphosyntactic aspects of the grammar of mozambican portuguese: Nominal and verbal agreement. Cuadernos de la ALFAL, 7: 9-16

GUY, G. (1981) Linguistic Variation in Brazilian portuguese: aspects of the Phonology, Syntax, and Language History. 391 p. Ph.D. Dissertation (Linguistics) – University of Pennsylvania.

KRASHEN, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

LABOV, W. (1972). Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

LABOV, W. (2003). Some sociolinguistic principles. In Paulston, C. B. & Tucker, G. R. (org.). Sociolinguistics: the essential readings. Oxford: Blackwell. p. 235-250

PETTER, M, M., T. (2009). Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano. Revista Papia, Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. Nº 19. p. 201-220.

_____ (2015). Introdução à Linguística Africana. São Paulo: Editora Contexto

_____ (2015). Ampliando a investigação do continuum afro-brasileiro de Português. Revista Papia. Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. Nº25 (2). p. 305-317

TIMBANE, A. A. & BERLINCK, R. A. (2012). A norma-padrão europeia e a mudança linguística na escola moçambicana. In: Revista Gragoatá nº22. Niterói, Rio de Janeiro. Pp. 207-226.

TIMBANE, A. A. (2015). Desafios do ensino do português em contexto multilíngue em Moçambique. In: Revista Travessias. Vol.8. nº2. Paraná: UNIOESTE.

_____ (2014). Que português se fala em Moçambique? Uma análise sociolinguística da variedade em uso. In: Revista Vocábulo. Vol. VII. Ribeirão Preto, São Paulo.

VIEIRA, S. R. (2011). O estatuto da regra variável e o fenômeno da concordância verbal em variedades do português. Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL. Alcalá de Henares: ALFAL.

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. (1968) Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W. & MALKIEL, Y. (eds.) Directions for Historical Linguistics. Austin: University of Texas Press. p. 97-195.

Aécio Neves e Dilma Rousseff em debate (2014): uma análise do discurso político na mídia

Ariana da Rosa Silva[1]

1. Introdução

Neste artigo, traremos algumas questões trabalhadas e algumas conclusões obtidas em nossa dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, intitulada *Uma análise do discurso político na mídia televisiva: Aécio Neves e Dilma Rousseff em debates 2014* (SILVA, 2017).

Nossa pesquisa está filiada à Análise do Discurso Francesa, fundada pelo filósofo Pêcheux (2014a [1969]) e seu grupo de estudos, na França, na década de sessenta, e sendo posteriormente desenvolvida no Brasil, a partir de estudos de Orlandi (2003 [1984]). Importa dizer que esta é uma disciplina que se propõe a trabalhar no entremeio, "fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva" (ORLANDI, 2007, p. 25). Esta teoria coloca-se em um lugar entre a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, sendo, ao mesmo tempo, atravessadas por uma teoria da subjetividade, com base na Psicanálise Lacaniana, sempre produzindo deslocamentos e colocando questões para as três áreas do conhecimento.

A Análise do Discurso está em constante movimento de análise e construção teórica, sempre se reelaborando e permitindo novas teorizações, pois como afirma Mariani (1996), ela é uma disciplina que está a todo tempo reinvestigando "os fundamentos de seu campo de conhecimento: as relações entre a linguagem, a história, a sociedade e a ideologia, a produção de sentidos e a noção de sujeito" (MARIANI, 1996, p. 21).

Além disso, é uma disciplina que compreende a linguagem sempre em relação à "constituição dos sujeitos e à produção de sentidos", levando em conta sua relação com a exterioridade, ou seja, é a "incrição da história na língua que faz com que ela signifique" (ORLANDI, 1994, p. 53).

Desta forma, ancorados no aporte teórico desta teoria e em seus procedimentos de análise, analisamos em nossa dissertação o discurso político dos debates eleitorais da campanha presidencial de 2014 no Brasil, buscando compreender o funcionamento da linguagem nestas condições de produção. Nosso *corpus* foi composto por enunciados produzidos por dois candidatos à Presidência:

1 Ariana da Rosa Silva é Mestra em Estudos de Linguagem (UFF), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Bethania Mariani; Doutoranda em Estudos de Linguagem (UFF) sob orientação da Profª. Drª. Bethania Mariani.

Aécio Neves do *Partido Social da Democracia Brasileira* (PSDB) e Dilma Rousseff do *Partido dos Trabalhadores* (PT), já que estes foram os dois candidatos que chegaram ao segundo turno da campanha. Foram selecionados enunciados de ambos os candidatos em dois debates televisionados, sendo o primeiro da campanha, do primeiro turno, que foi transmitido pela *Rede Bandeirantes* e o último do segundo turno transmitido pela *Rede Globo*. Estes dois debates foram escolhidos para que fosse possível observar se havia regularidades ou não no funcionamento da linguagem, desde o início ao fim da campanha.

Debruçados na materialidade de nosso *corpus*, muitas questões se colocaram para nós. Uma delas foi em relação ao lugar de circulação e produção do discurso político eleitoral dos debates: a mídia televisa.

É importante ressaltar que, em nosso trabalho, no discurso político há o perene processo de divisão de sentidos, de acordo com a teoria a qual nos filiamos, mas também, trata-se de um discurso político eleitoral, partidário, que circula na mídia televisiva durante uma campanha, mais especificamente em debates eleitorais, o que não significa da mesma maneira do discurso político que se produz ou que circula em outros espaços, por exemplo, em uma campanha de rua, ou no parlamento.

Desta forma, consideramos importante tratar da mídia e da televisão, já que fazem parte das condições de produção do discurso, fazendo com que os sentidos possam ser outros. Desenvolvemos em nossa dissertação um estudo sobre a discursividade na/sobre a mídia, especialmente a televisão, como mais um espaço em que o discurso político eleitoral se produz e tem sua circulação, já que a campanha de rua ainda existe intensamente pelo país. E é sobre isso que abordaremos a seguir.

2. Mídia e o discuro político

Primeiramente, é importante dizer que, do ponto de vista discursivo, o trabalho da mídia é muito mais do que intermediar informações, ela é, sobretudo, lugar de produção e circulação de sentidos. Segundo Dela Silva (2011), há, com a Análise do Discurso, uma proposição de um novo olhar para o discurso da mídia, uma vez que não são as técnicas ou as intenções dos comunicadores que importam, mas sim um questionamento sobre os efeitos de sentido e sua forma de constituição neste espaço. Desta forma, na atualidade, a mídia se coloca como este espaço que, direta ou indiretamente, influencia na constituição dos sujeitos e na formação de opinião pública, sendo considerada como a forma mais presente de interpelação ideológica no mundo contemporâneo.

De acordo com Orlandi (2007), há uma regulação, na forma de uma censura, exercida sobre a mídia pelo *ibope* (Instituto brasileiro de opinião pública e estatística), que vai guiar, regular o que pode ou não se fazer, o que pode ou não ser dito na mídia, imobilizando os sentidos que nela se produzem.

Payer (2005) afirma que a mídia é considerada o texto fundamental do mercado na atualidade, fazendo com que o sujeito esteja exposto a um vasto conhecimento, necessitando ter, para isso, a capacidade de dominar múltiplas formas de linguagem: a virtual, tecnológica, linguagens técnicas,

etc., para que, deste modo, seja possível ter a sensação de controle e, assim, convencer o interlocutores por meio da produção das evidências de sentidos.

Deste modo, a autora afirma que se busca atingir uma espécie de "retórica do convencimento", como modelo de transmissão de informação. Para que isso seja possível, faz parte desta performance "um modelo de enunciação certeiro e firme, sem indecisões, tropeços, sem reticências ou rupturas sintáticas. Em suma: um modo de enunciação determinado, que produza efeitos de certeza" (PAYER, 2005, p. 12), que para nós, analistas do discurso, devem ser questionados, já que consideramos, conforme Pêcheux (2014b [1988]) que em todo ritual há falhas e buscamos retirar as evidências dos sentidos.

Podemos dizer que a televisão, como mídia, também se configura como espaço de produção e circulação de sentidos. Aos poucos, ela foi se tornando uma realidade no dia a dia dos brasileiros até se tornar parte da sociedade, tendo sentidos tão evidentes, pelo trabalho da ideologia e fazendo com que os sujeitos tenham a impressão de que ela é necessária. Isto se dá por meio de uma interpelação mercadológica e capitalista, que traz ao sujeito um desejo de preencher uma falta, que lhe é constitutiva, conforme Mattos (2010).

Desta maneira, pensando discursivamente, podemos afirmar que à medida que a televisão foi se tornando parte da sociedade, também o discurso político ganhou um novo espaço de circulação e produção de sentidos. O discurso político, que antes era produzido nos palanques das campanhas de rua, nos parlamentos ou tribunas pelo mundo, agora também está presente na mídia, em especial, na televisão, fazendo com que haja, com este novo espaço de circulação, novas possibilidades de sentidos e também novas formas de produção, trazendo à tona uma "política-espetáculo", conforme teoriza Courtine (2003 [1990]).

O autor (2003 [1990]) afirma que através das imagens se pode corromper as palavras e considera que é por meio da televisão que se tem uma profunda mudança no discurso político, já que a interação entre os políticos e os eleitores passou a ocorrer de um outro modo, ou seja, não estão mais frente a frente. Agora, esta interação se dá através uma tela, que vai intermediar esta relação. É importante dizer que toda esta transformação do discurso político passa não apenas pelo verbal, mas também pelo corpo, voz, gestos, expressão da face, que, em conjunto, compõem o que Courtine (2003 [1990]) chama de "espetáculo-político", uma teatralidade midiática, que pode ser observada nos debates eleitorais.

Além disso, é preciso observar que existe nos debates, uma tentativa de controle dos sentidos também por meio do *marketing* político, que tem como base as formações imaginárias do sujeito, de acordo com o que propõe Pêcheux (2014a [1969]), em relação à sua posição no discurso, em relação à posição do outro candidato e do outro eleitor[2]. Sendo assim, o *marketing* vai regular o que se pode ou não fazer e dizer neste momento, tentando seguir o que Payer (2005) nos apresenta como um modelo de enunciação que não pode falhar.

2 Fazemos em nossa dissertação uma análise destas formações imaginárias do sujeito, em relação à posição que ocupa no momento da enunciação nos debates, em relação ao lugar do outro candidato e do outro eleitor.

Nesta medida, podemos afirmar que o que está em jogo não são as necessidades do povo, uma vez que, o *marketing*, quando utilizado nas campanhas eleitorais, trabalha de modo a satisfazer as necessidades mercadológicas e capitalistas, buscando vender o produto política ao cidadão eleitor, que se torna o consumidor deste produto, conforme afirma Courtine (2003 [1990]). Além disso, vale dizer que o eleitor também exerce um controle sobre o candidato, já que está atento ao que se diz ou se faz através da tela televisiva. Isso configura o que Foucault (2013 [1973]) chama de *Panopticon*, ou seja, um modelo de organização social do controle, da vigilância.

No entanto, como já afirmamos, consoante Pêcheux (2014a [1969]), não existe ritual perfeito, todo ritual é passível de falha, assim também ocorre com o ritual dos debates políticos eleitorais. Todo o controle e vigilância exercidos sobre o discurso político nestas condições de produção se desestabilizam quando surge uma falha no discurso, trazendo novas possibilidades de sentidos, já que, de acordo com a Análise do Discurso, o sujeito é interpelado ideologicamente e, ao mesmo tempo, atravessado por um inconsciente, fazendo com que não tenha controle sobre o que diz.

Pêcheux (2014b [1988]) afirma que o inconsciente divide o sujeito, que no momento em que é interpelado, captura-o, sob forma de falha, equívoco, deslizando os sentidos, "no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais 'apagados' ou 'esquecidos', mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/non-sens do sujeito dividido" (PÊCHEUX, 2014b [1988], p. 277).

O sujeito, ao enunciar, encontra-se em sua ilusão de unicidade e de consciência de si, pensa ser dono de seus atos e ter controle sobre o que diz, sem se dar conta de que existe um "Outro" (inconsciente) que se manifesta no discurso, furando todo o trabalho do *marketing* político, da censura pelo ibope e a vigilância dos eleitores e, consequentemente, trazendo sentidos que não são esperados e que não podem ser controlados pelo sujeito.

Deste modo, o sujeito, em sua ilusão de origem e consciência de si, assume algumas posições no discurso, que lhe são permitidas nestas condições, para enunciar em um debate, produzindo um efeito de um dizer "verdadeiro", mesmo que não seja, na medida em que tenta interpelar os eleitores a fazerem escolhas que o favoreçam.

3. Um recorte de análise: o controle da mídia X o incontrolável do sujeito

De acordo com a Análise do Discurso, as *sequências discursivas* são fluidas, sendo construídas pelo analista a partir de seu dispositivo de análise. Para Courtine (2014 [1981]) as sequências discursivas são sequências orais ou escritas superiores às frases. São essas sequências que vão compôr o *corpus* discursivo de análise, através de *recortes* produzidos na materialidade discursiva. Estes recortes já fazem parte de um gesto do analista do discurso. Orlandi (1984) define recorte como "uma unidade discursiva", ou seja, são fragmentos "correlacionados de linguagem-situação". Desta forma, podemos dizer que "um recorte é um fragmento da situação discursiva" (ORLANDI, 1984, p. 14).

Em nossa dissertação, recortamos 167 sequências discursivas para o desenvolvimento de nossa análise, partindo do conceito de formações imaginárias de Pêcheux (2014a [1969]). Nossa análise foi dividida em dois subcapítulos. No primeiro, analisamos as formações imaginárias do sujeito em relação à sua posição no discurso a partir de um *eu* (pessoal ou político) em que o sujeito se coloca como centro e origem de seu dizer, e também de um sujeito universal, no momento de sua enunciação nos debates eleitorais. Além disso, observamos como este sujeito, em sua ilusão de consciência produzida pelo ifeito ideológico e sua divisão inconsciente produz deslizamentos em seus dizeres, trazendo outras possibilidades de sentidos. É neste momento que podemos verificar que toda a tentativa de controle da mídia pode falhar, já que o sujeito não tem controle sobre o que diz. Trouxemos para este trabalho três sequências discursivas recortadas de nosso *corpus,* que consideramos representativas para visualização deste efeito. No segundo subcapítulo de análise, trabalhamos com as formções imaginárias do sujeito em relação a um *nós*, um *vocês* e um *eles*, em que pudemos observar quais as imagens possíveis para estes lugares no discurso político dos debates eleitorais televisionados. Mas este é um caso para um próximo trabalho.

Nas análises de nosso *corpus*, foi possível verificar a ilusão do sujeito como origem do dizer em grande medida, como podemos observar na sequência discursiva que segue, recortada de nosso *corpus*:

> **SD1:** É uma honra estar aqui podendo debater com você, meu caro Eduardo. **Temos afinidades sobre muitos temas**, **tenho certeza disso** e elas afloraram durante o processo constituinte, mesmo depois no parlamento **e temos, obviamente, posições divergentes** em relação a outros temas. **Em relação ao aborto, em especial**. **Eu acredito que a legislação atual deve ser mantida**. **Uma posição pessoal que tenho e que defendo com a absoluta tranquilidade**, **mas eu defendo**, sobretudo, meu caro amigo Eduardo Jorge, que haja cada vez mais informação e educação, sobretudo, para as adolescentes de mais baixa renda espalhadas por todo Brasil, e que não têm acesso aos anticoncepcionais e a mesmo as políticas preventivas que poderiam evitar o número excessivo de gravidezes que existem hoje no Brasil. (...) Não podemos aqui também, transferir permanentemente responsabilidades. É preciso que haja sim, um esforço maior de educação, de informação para essas jovens, **mas eu tenho as minhas convicções, as defendo de forma absolutamente clara e nessa questão relativa ao aborto, muito específica, eu prefiro manter a legislação como ela está** (Candidato Aécio, Debate TV Band, 21 de agosto, 2014).

É possível perceber, nesta sequência, assim como em muitos outros momentos de nossa pesquisa, que o sujeito encontra-se na ilusão de origem do dizer, sem se dar conta do funcionamento da ideologia e do inconsciente, que, operam e, ao mesmo tempo, ocultam seu próprio funcionamento, não sendo acessíveis ao sujeito. Ao tomar a palavra, o sujeito enuncia: “eu acredito”, “eu defendo”, “tenho certeza”, acreditando estar, realmente, no controle do que diz. Entretanto, há uma identificação deste sujeito com a formação discursiva a partir da qual enuncia, ou seja, encontra-se historicamente inscrito em processos de produção de sentidos que são anteriores à sua formulação.

Assim, para afirmar sua posição de manter a legislação que proíbe o aborto no Brasil, utiliza-se sempre a primeira pessoa, marcando em um *eu* a sua identificação. Este sujeito, ao enunciar, está

sendo afetado, sem que saiba, por outros discursos que já estão estabilizados pelo efeito ideológico, são sentidos naturalizados, como podemos verificar em: "Uma posição pessoal que tenho", "defendo com a absoluta tranquilidade", "minhas convicções", em que o sujeito acredita ser uma posição pessoal, não levando em conta este atravessamento de sentidos, que não são visíveis para ele.

No entanto, existe um "Outro" que habita o sujeito e faz com que este tropece na língua, como afirmam Mariani e Magalhães (2013), fazendo emergir nas brechas do discurso uma verdade do sujeito, sempre em um semi-dizer, que desestabiliza os sentidos e desconcerta o sujetito, trazendo o que é inesperado, imprevisível e incontrolável, como podemos ver nas sequências a seguir:

> **SD2:** Em primeiro lugar, **eu reafirmo** que os programas transferência de renda, iniciados, inclusive, no Governo do PSDB, já fazem parte da paisagem econômica e social de vastas regiões brasileiras e serão **mentidos**, e serão **mantidos** (Candidato Aécio, Debate TV Band, de 21 de agosto, 2014).
>
> **SD3: Candidato, ah, desculpa, ô...** Você pode ser um dia candidato, né, querido? Mas, **o que eu quero te dizer? Você pode ter certeza** que esse foi o único programa feito desse porte no Brasil. (...) **Nós vamos construir até... nós vamos construir e entreg...** e contratar até o final desse ano três milhões, setecentos e cinquenta mil moradias. Nunca no Brasil aconteceu isso, agora, **por que eu acho que tenho condições de fazer?** Porque nós construímos o programa. Não é que ele seja monopólio, **é que nós fizemos**. Eles jamais fizeram, eles não têm experiência (Candidata Dilma, Debate TV Globo, 24 de outubro, 2014).

É possível verificar nas sequências uma falha no momento da enunciação dos candidatos Aécio Neves e Dilma Rousseff. Em SD2, Aécio, ao dizer que os programas sociais seriam mantidos em seu governo, comete uma falha e enuncia: serão mentidos, trazendo novas possibilidades de sentidos. Já na sequência SD3, vemos que ao longo de toda resposta de Dilma houve rupturas sintáticas, tropeços, indecisões na fala. Ao chamar o eleitor de "candidato", Dilma mostra que os eleitores talvez sejam vistos também como adversários políticos. Assim, podemos observar, que as marcas na língua não se apresentam da mesma forma para cada sujeito, pois cada um é afetado de formas diferentes pelo inconsciente, isto é, em sua divisão subjetiva, conforme afirmam Mariani e Magalhães (2010).

4. Conclusões

Vimos que a mídia é, na atualidade, considerada a forma mais eficiente de interpelação ideológica. No entanto, como em todo ritual há falhas, esta interpelação que atende a interesses capitalistas, em algum momento, também falha. Sendo assim, podemos afirmar que todo o controle midiático, de *marketing*, exercido sobre o discurso político e sobre os candidatos em uma eleição e, especificamente, nos debates eleitorais, não é garantido, já que devemos considerar a possibilidade de falhas, equívocos, deslizamentos de sentidos no momento da enunciação do sujeito, que, por não ser origem do dizer, não pode controlar os sentidos produzidos, como verificamos em análises de nosso *corpus*.

Por fim, é importante lembrar que o trabalho do analista do discurso é retirar as evidências do sentido, na tentativa de compreender "a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente" (ORLANDI, 2010, p. 59). Foi isto que buscamos fazer em nossa pesquisa.

Vale ressaltar que o discurso político no Brasil ainda merece um trabalho árduo de investigação, para que possamos melhor compreender as questões que envolvem seu processo de produção e, assim, não nos deixemos levar pelas evidências de sentidos postas pelo efeito ideológico, uma vez que já nos encontramos avisados de seu funcionamento.

5. Referências

COURTINE, J. J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.* São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014 [1981].

COURTINE, J. J. *Os deslizamentos do espetáculo político.* In: GREGOLIN, M. R. (org.) Discurso e mídia: a cultura do espetáculo. São Carlos, SP: Claraluz, 2003[1990].

DELA SILVA, S.C. *A televisão no Brasil: um olhar discursivo.* Fragmentum. N.30. Laboratório Corpus: UFSM, Jul./Set. 2011. Disponível em : http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/fragmentum/issue/view/428/showToc Acesso: 23 de março de 2017.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. [1973] Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013.

MARIANI, B. S. C.; MAGALHÃES, B. *Lacan*. IN: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). Estudos do Discurso. Parábola editorial, 1º ed., São Paulo, 2013.

MARIANI, B.S.C. *O comunismo imaginário; práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922/1989)*. Tese de doutorado, IEL/UNICAMP, Campinas, SP: 1996.

MATTOS, S. A. S. *Origens e desenvolvimento histórico da televisão brasileira.* In: História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política. Petrópolis: Editora Vozes, 5ª ed. Ver. e ampliada. 2010.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Pontes. Campinas, São Paulo: 2003 (1984).

ORLANDI, E. P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* Campinas, SP: Pontes. 5ª edição, 2007.

ORLANDI, E. P. *Discurso, Imaginário social e conhecimento*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, E. *Segmentar ou recortar?* Linguística: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

PAYER, M. O. *Linguagem e sociedade contemporânea- sujeito, mídia, mercado.* Revista RUA, Campinas, 11: 9-25, 2005.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso (AAD-69).* [1969] In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio.* [1988].Tradução Eni P. Orlandi. 5ª edição. Campinas, SP: Unicamp, 2014b.

SILVA, Ariana da Rosa. *Uma análise do discurso político na mídia televisiva: Aécio Neves e Dilma Rousseff em debates 2014.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ : 2017.

O Pavão Misterioso e a viagem da palavra: reflexões semiótico-estilísticas e dialógicas

Morgana Ribeiro dos Santos[1]

Apresentação

Este trabalho consiste em uma análise de um fragmento do cordel *O Romance do Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende, fundamentada em estudos estilísticos, semióticos e na perspectiva dialógica. O aparato teórico que sustenta esse estudo é constituído por textos de Simões (2009), Câmara Jr. (1978), Lapa (1982), Bakhtin (2000) e outros que se impuseram.

A leitura proposta inicia-se na observação dos substantivos e adjetivos do cordel, sua seleção e emprego, sua participação nos efeitos de sentido decorrentes da elaboração textual, com o objetivo de identificar o processo de construção, por meio da palavra, de uma dimensão mágica que desliza no tempo e tem sensibilizado diferentes gerações. Além disso, o poema de José Camelo é examinado como importante elo de uma cadeia dialógica que resgata os contos árabes *As mil e uma noites*. Esse *continuum* de relações de sentido é retomado na canção *O Pavão Misterioso*, composta por Ednardo na década de setenta, e, ainda nos dias atuais, a história do pavão encantado aguça a criatividade dos artistas.

Qual será o mistério do pavão, envolto na plumagem multicor da palavra? A primeira edição do cordel de José Camelo é de 1923, permanecendo no Século XXI como uma história nova e fecunda, que seduz e clama por vida como a palavra de Sherazade; planta, ainda nos dias atuais, a semente da poesia e desperta a imaginação de ouvintes e leitores de todas as idades. Essas reflexões norteiam o presente artigo, empenhado na valorização da literatura de cordel e da inventividade popular que essa manifestação registra e perpetua.

1. Fundamentação teórica

Iniciando a investigação, consideram-se os estudos de Simões (2009). A autora desenvolve suas pesquisas em Semiótica com base nos trabalhos de Peirce, que, segundo ela, "não se ocupou do signo verbal, senão da construção de uma teoria universal que abrigasse signos de qualquer natureza" (2009, p. 63).

1 Mestre em Letras – Língua Portuguesa (UERJ); cursando Doutorado em Letras – Língua Portuguesa (UERJ); professora de Língua Portuguesa no Instituto Benjamin Constant.

Na perspectiva de Simões (2009), o signo é dinâmico, ou seja, é um "objeto que se movimenta em meio aos movimentos sociais e que se cria e recria cotidianamente" (2009, p. 21). A estudiosa ressalta a importância da imagem para a comunicação e para a compreensão do signo verbal. Segundo a autora, "a pintura, a fotografia e o cinema foram desenhando um cenário sociocultural", de modo que "ensinar a língua para a autonomia da expressão e da comunicação demanda ter em conta a indiscutível influência da imagem" (2009, p. 53).

O signo pode se caracterizar como símbolo – natureza convencional –, índice – representando determinado objeto com base na contiguidade – ou ícone – funcionando a partir da similaridade. Simões (2009) aponta a manifestação da iconicidade na seleção, organização e emprego dos recursos linguísticos. Segundo a autora:

> É observável: a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos; a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas; a eleição do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto etc. Também o projeto de texto, sua arquitetura visual ou sonora, é material icônico a ser observado. (SIMÕES, 2009, p. 78)

Simões argumenta que "a iconicidade será tão mais eficiente (no que concerne à representação de seu objeto) quanto mais adequada for a seleção de itens léxicos (palavras ou expressões) por parte do enunciador" (2009, p. 84). Nessa perspectiva, entende-se a importância do léxico para a representação do mundo por meio da linguagem.

A autora ressalta a importância da iconicidade isotópica para a construção do sentido. Isotopia, segundo a semioticista, é a "propriedade de um enunciado ser substituído por equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão. Dessa forma tem-se a isotopia numa tomada sinonímica" (2009, p. 88). Simões defende, todavia, que essa noção seja ampliada, afirmando que "é possível (...) defini-la como a possibilidade de um recorte temático" (2009, p. 89).

Simões destaca que os recortes temáticos ou isotópicos são estabelecidos pelo emprego do léxico. Nas palavras da pesquisadora, "a garantia dos recortes isotópicos propostos para esse ou aquele texto se assenta exatamente na possibilidade de identificação de itens léxicos (palavras ou expressões) que constituam campos lexicais ou campos semânticos" (2009, p. 89). Como exemplo, a autora cita as isotopias da traição e do ciúme que conduzem o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. A professora denomina âncoras textuais as "palavras-chave que norteiam a identificação de uma isotopia" (2009, p. 91).

Simões salienta a seleção e a aplicação elaborada dos elementos linguísticos como procedimentos desencadeadores de efeitos especiais de sentido. Segundo a estudiosa:

> Não é novidade que os signos verbais sejam regulados por uma gramática. No entanto, o arranjo destes na produção dos enunciados muitas vezes transcende as normas gramaticais estabelecidas e gera novas possibilidades estruturais sem que com isso a gramática seja aviltada. Cumpre lembrar que as normas existem para regular um padrão de produção ao alcance da média de utentes. No entanto, há fórmulas não-previstas, às

> vezes surpreendentes, que enriquecem a expressão e amplificam o potencial semiótico do texto: ora pela escolha do item sígnico mais apropriado ora pelo arranjo mais estratégico dos signos." (SIMÕES, 2009, p. 93-94)

Nessa perspectiva, as observações da semioticista, que também produziu trabalhos orientados pela Estilística, apresentam uma interseção com a ciência que se ocupa do estilo ou "a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade", conforme estabelecido por Charles Bally (*Apud* MONTEIRO, 2009, p. 39).

Segundo Câmara Jr. (1978), "a estilística vem complementar a gramática" (1978, p. 14), investigando os desvios do sistema linguístico, que inscrevem no discurso uma personalidade ou estilo. O estudioso explica que o sistema linguístico proporciona certo grau de liberdade ao falante, o que dá margem à atividade criadora. Em outras palavras, "a liberdade que a língua faculta num ou noutro ponto permite-nos ser originais continuando, pelo menos, inteligíveis; e essa oportunidade o nosso espírito logo aproveita para o fim das suas exigências expressivas" (1978, p. 16).

Câmara Jr. afirma que um dos propósitos da Estilística é a "depreensão desse mecanismo de motivações que a linguagem expressiva estabelece, entre o significante e o significado" (1978, p. 19). Ou seja, a Estilística, até certo ponto, questiona ou relativiza a arbitrariedade do signo linguístico, postulada por Saussurre: "a carga expressiva, estendendo-se a todos os elementos linguísticos, forceja por anular o princípio da arbitrariedade, sob cuja égide eles se constituíram" (1978, p. 18).

O estilo, segundo o autor, não se limita ao plano individual. Reconhecido o valor social da linguagem, Câmara Jr. amplia a noção de estilo para o plano coletivo: "o estilo individual se esbate, assim, no estilo de uma época, de uma classe, de uma cidade, de um país. E é desta sorte que se pode falar até no estilo de uma língua, como pôs em evidência Bally para o francês em cotejo com o alemão" (1978, p. 16).

Nas palavras do estudioso:

> Visando à pesquisa da personalidade linguística, podemos fazer a estilística de um sujeito falante especialmente dotado, e, no âmbito literário, concentrarmo-nos num poeta ou num pensador de nota. Dada, por outro lado, a circunstância de que o estilo tende a ser um denominador comum de um grupo humano coeso, podemos no mesmo sentido tratar de uma época, ou de uma escola literária, ou de uma classe social, ou investigar uma gíria, quer entendida como calão de malfeitores, onde se exteriorizam recalques e impulsos afetivos, quer ainda, lato-sensu, como um estilo popular coletivo. (CAMARA JR., 1978, p. 23)

Martins, tratando da estilística da palavra, afirma que os substantivos e adjetivos – classes de que se ocupa o presente trabalho – se incluem na categoria das palavras lexicais, "também chamadas lexicográficas, nocionais, reais, plenas" (2000, p. 77). A autora explica que essas palavras, "mesmo isoladas, fora da frase, despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações" (2000, p. 77). Segundo Martins as palavras lexicais

"têm significação extralinguística ou externa, visto que remetem a algo que está fora da língua e que faz parte do mundo físico, psíquico ou social" (2000, p. 77).

Lapa, a respeito do valor estilístico do substantivo, observa que "pouco difere do adjetivo, são dois aspectos duma mesma realidade linguística" (1982, p. 92). Segundo o autor, "a própria origem do nome tem mais de adjetivo do que de substantivo" (1982, p. 92), já que "ao princípio, todos os seres foram designados por uma qualidade fundamental que os caracterizava" (1982, p. 92). O estudioso ressalta a importância do adjetivo na arte de escrever, pois a aplicação precisa dessa categoria de palavras contribui para "dar cor a tudo, às coisas e aos pensamentos" (1982, p. 99).

A fim de subsidiar a leitura do fragmento do cordel *O Romance do Pavão Misterioso* e compreender o evidente diálogo desse texto com outros, consideram-se os estudos de Bakhtin (2000). Sobre a relação dialógica entre os enunciados, o autor explica que o discurso sempre recebe uma atitude do ouvinte como resposta.

> De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em colaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290)

Nessa perspectiva, a "atitude responsiva ativa" transforma o ouvinte em produtor de discurso. Nas palavras do estudioso: "toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor" (2000, p. 290).

Segundo a orientação bakhtiniana, a interação humana ocorre em uma cadeia complexa de enunciados que são produzidos a partir de outros, em um processo contínuo.

> O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Bakhtin esclarece que os enunciados carregam reminiscências de outros com os quais dialogam. Nas palavras do autor, "o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal" (2000, p. 316). O estudioso afirma ainda que o enunciado é uma "resposta a enunciados anteriores", pois "refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles" (2000, p. 316).

Em estudo sobre o pensamento de Bakhtin, Fiorin distingue enunciado e texto. O enunciado, segundo o pesquisador, é "um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica" (2008, p. 52), corresponde a "uma posição assumida por um enunciador" (2008, p. 52). Fiorin afirma que "o texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos" (2008, p. 52). Nessa perspectiva, "há relações dialógicas entre enunciados e entre textos" (2008, p. 52). As relações dialógicas materializadas em textos são chamadas, segundo o estudioso, intertextualidade.

Na próxima seção, será apresentada uma análise concentrada nos efeitos de sentido decorrentes dos substantivos e adjetivos empregados no poema de cordel *O Romance do Pavão Misterioso*. Além disso, investiga-se o diálogo desse texto com um conto de *As Mil e Uma Noites* e com a canção *Pavão Misterioso*, de Ednardo, a fim de ressaltar a riqueza sígnica que se materializa no cordel de José Camelo de Melo Rezende, consagrando-o como um tesouro da literatura popular.

2. Análise do *corpus*

Devido à extensão do poema de cordel *O Romance do Pavão Misterioso*, destacou-se um fragmento composto por oito estrofes. Ressalte-se que é um poema muito tradicional, considerado um dos clássicos da literatura de cordel, com sua presença garantida em diversas antologias e estudos dos pesquisadores dessa manifestação da literatura popular. Esse famoso poema, escrito por José Camelo de Melo Rezende, nascido em Guarabira (PB) em 1885 e falecido em 1964, teve sua primeira edição em 1923. Os versos de José Camelo contam a história fantástica de um jovem turco apaixonado, chamado Evangelista, que contrata um engenheiro para inventar um aparelho que lhe possibilitasse um encontro com Creuza, uma linda condessa grega que vivia reclusa por ordem de seu pai.

– Eu fiz um aeroplano
da forma de um pavão
que arma e se desarma
comprimindo em um botão
e carrega doze arrobas
três léguas acima do chão.

Foram experimentar
se tinha jeito o pavão
abriram alavanca a chave
encarnaram num botão
o monstro girou suspenso
maneiro como um balão.

O pavão de asas abertas
partiu com velocidade
cortando todo o espaço
muito acima da cidade
como era meia-noite
voaram mesmo à vontade.

Então disse o engenheiro
– já provei minha invenção,
fizemos a experiência
tome conta do pavão
agora o senhor me paga,
sem promover discussão.
Perguntou Evangelista:
– quanto custa o seu invento?
– Dê-me cem contos de réis
achas caro o pagamento?
o rapaz lhe respondeu:
– acho pouco dou duzentos.

Edmundo ainda deu-lhe
mais uma serra azougada
que serrava caibro e ripa
e não fazia zoada
tinha os dentes igual navalha
de gume bem afiada.

Deu um lenço enigmático
que quando Creuza gritava
chamando pelo pai dela
então o moço passava
ele no nariz da moça
com isso ela desmaiava.

Então disse o jovem turco:
– muito obrigado fiquei,
do pavão e dos presentes
para lutar me armei
amanhã à meia-noite
com Creuza conversarei.

Os substantivos e adjetivos observados nas estrofes em análise constroem um ser ambíguo: um aeroplano em forma de pavão. Como aeroplano, dotado de mecânica e capacidade de voo e transporte, inserido no mundo objetivo, concreto, pesado; como pavão, caracterizado por magia, mistério, liberdade, envolto por um universo subjetivo, abstrato, afetivo. Na tabela abaixo, os substantivos e adjetivos estão organizados por estrofe e segundo a relação com o mundo objetivo da máquina ou com o universo fantástico do pavão misterioso.

Tabela 1. Substantivos e adjetivos organizados por linhas isotópicas.

Substantivos e Adjetivos	Aeroplano – Mundo Objetivo	Pavão – Universo Fantástico
Estrofe 1	aeroplano, botão, arrobas, léguas, chão	pavão
Estrofe 2	jeito, alavanca, chave, botão, maneiro, suspenso	pavão, monstro, maneiro, suspenso, balão
Estrofe 3	asas abertas, velocidade, espaço, cidade	pavão, asas abertas, espaço
Estrofe 4	engenheiro, invenção, experiência, discussão	pavão
Estrofe 5	Evangelista, invento, réis, caro, pagamento, rapaz, pouco	Evangelista
Estrofe 6	Edmundo, serra, caibro, ripa, zoada, dentes, navalha, gume, afiada	(serra) azougada
Estrofe 7	lenço, Creuza, pai, moço, nariz, moça	(lenço) enigmático
Estrofe 8	jovem turco, obrigado, presentes, Creuza	pavão

Contabilizam-se mais palavras referentes ao aeroplano e ao correspondente mundo objetivo do que palavras referentes ao pavão e à dimensão encantada que o acompanha. Todavia, essa análise está focada nos vocábulos que participam da construção da esfera fantástica. As estrofes mais ricas em substantivos e adjetivos que remetem à fantasia são a segunda e a terceira do fragmento, justamente as estrofes que narram o momento do voo, o instante em que se abandona o chão e torna-se possível um afastamento da realidade, a aventura, a realização do sonho mitológico de Ícaro.

Alguns substantivos e adjetivos da coluna relativa ao aeroplano e ao mundo objetivo se repetem, nessa análise, na coluna dos termos relativos ao pavão e ao universo fantástico. *Maneiro* e *suspenso* são adjetivos que caracterizam objetos concretos, todavia, como denotam a leveza, se opõem ao peso da realidade. A expressão *asas abertas* pode fazer referência a aeroplanos, mas também aos pássaros que despertam a inveja e a imaginação do ser humano, e o substantivo espaço ultrapassa o sentido físico, contagiado pelos mistérios vislumbrados no firmamento. Optou-se por repetir também nas duas colunas o substantivo próprio *Evangelista*, que não remete, especificamente, a um universo mágico, todavia, por significar o sujeito que prega o Evangelho, carrega traços de religiosidade, pureza, aproximação de Deus, reforçando a natureza sobrenatural do pavão em que o jovem se desloca em direção ao amor.

Observando-se com mais atenção os substantivos e adjetivos da terceira coluna, conclui-se que a isotopia do mistério em torno do pavão é construída pelo emprego de signos que o determinam como um ser fantástico: *monstro*, capaz de transpor o peso da realidade: *maneiro*, *suspenso*, comparado a um objeto que evoca o lúdico, a inocência, o infantil: *balão*. A *serra* e o *lenço*, instrumentos complementares recebidos por Evangelista junto com o pavão, apresentam propriedades mágicas, pois são caracterizados, respectivamente, pelos adjetivos *azougada* e *enigmático*.

Cabem algumas considerações sobre o substantivo nuclear do poema: *pavão*. Esse substantivo faz referência a um animal que representa a beleza e a vaidade. O verbete pavão, no *Dicionário de Símbolos*, apresenta informações muito curiosas:

> Embora imediatamente façamos do pavão uma imagem de vaidade, essa ave de Hera (Juno), a esposa de Zeus (Júpiter), é antes de tudo um símbolo solar; o que corresponde ao desdobramento de sua cauda em forma de roda. (...) É ainda nesse caso o símbolo da beleza e do poder de transmutação, pois a beleza de sua plumagem é supostamente produzida pela transmutação espontânea dos venenos que ele absorve aos destruir as serpentes. Sem dúvida, se trata aí, acima de tudo, de um simbolismo da imortalidade. (...) Na tradição cristã, o pavão simboliza também a roda solar e, por esse fato, é um signo da imortalidade; sua cauda evoca o céu estrelado. (...) O pavão serve às vezes de montaria, ele dirige de maneira certeira seu cavaleiro. Chamado de animal de cem olhos, ele se torna o símbolo da beatitude eterna, da visão face a face de Deus pela alma. (...) Nas tradições esotéricas, o pavão é um símbolo de totalidade, na medida em que reúne todas as cores no leque de sua cauda aberta. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2015, p. 692-693)

Observa-se que a simbologia do pavão se mantém no poema de cordel, pois o misterioso pássaro está relacionado, na narrativa em versos, à transformação, à vitória do bem contra o mal, à superação, à liberdade, ao amor. Além disso, o pavão é o meio de transporte que leva o jovem apaixonado à sua realização heroica. Quanto à beatitude relacionada ao pavão, infere-se que é confirmada pelo substantivo próprio que nomeia seu condutor: *Evangelista*, aquele que proclama o Evangelho.

A natureza encantada do pavão é reforçada pela imagem xilogravada na capa do folheto. Seguindo a perspectiva de Simões (2009), considera-se, nessa análise, que a figura do pavão sobre um fundo escuro representando o céu estrelado da meia-noite contribui para a compreensão do viés misterioso que permeia a narrativa do poema. O voo, à noite, as estrelas, todos esses elementos reiteram o universo do sonho, da subjetividade que o texto em foco se esforça para despertar no leitor/ouvinte.

Imagem 1. Capa do folheto O Romance do Pavão Misterioso

Aprofundando um pouco mais a investigação sobre o poema de José Camelo de Melo Rezende, ratifica-se que a viagem do pavão misterioso é longa. Há muitas semelhanças entre o poema de cordel e um conto árabe de *As mil e uma noites*. Nesse conto, Sherazade narra a história de um ancião que vivera um romance com uma princesa chamada Scirina. Sherazade conta a aventura ao sultão Shariar, seu marido, em uma tentativa de escapar da morte, pois ele decidira se casar cada noite com uma mulher e, na manhã seguinte, matá-la, para punir a malícia e a infidelidade feminina. O ato de narrar, desse modo, coincide com a sedução e com a vontade de viver.

Eis um fragmento do conto:

> Com as tábuas o carpinteiro fez, com a ajuda do forasteiro, uma caixa de dois metros de comprimento por um e meio de largura. Terminada a caixa, o forasteiro a cobriu com um tapete da Pérsia e mandou que a levassem a um descampado. Pediu que os escravos se retirassem e, estando a sós comigo, de repente a caixa levantou voo e sumiu nas nuvens. Depois desceu e pousou a meus pés.
>
> – Vês que é um veículo bastante cômodo – disse ele, acrescentando que o recebesse como um presente seu. – Assim podes realizar as viagens que quiseres a qualquer parte do mundo.
>
> Agradeci o presente e, dando-lhe uma bolsa cheia de dinheiro, perguntei como se punha o veículo em movimento.
>
> – Eu te mostrarei – respondeu, fazendo-me entrar na caixa com ele. Tocou em um parafuso e logo estávamos voando.
>
> (...)

> Depois de várias demonstrações, fez a caixa tomar a direção de minha casa e pousamos em meu jardim. O forasteiro despediu-se de mim e então guardei a caixa em um dos cômodos da casa.
>
> Continuei minha vida de farras com os amigos até consumir quase tudo o que possuía. Tomei dinheiro emprestado e em consequência disso tive que enfrentar muitas complicações. Recorri então à minha caixa: pus nela víveres, peguei o dinheiro que me restava, a levei secretamente para o jardim e levantei voo, indo assim para longe de meu país e de meus credores.
>
> Durante toda a noite voei com o máximo de velocidade e ao despontar do dia, olhei por um buraco da caixa e só vi montanhas, precipícios e campos desertos. Continuei voando por todo aquele dia e à noite, até amanhecer, quando me vi sobre um espesso bosque junto ao qual havia uma pequena cidade. Detive-me para contemplar a cidade e especialmente um magnífico palácio que ali havia; próximo divisei um camponês que lavrava o solo. Desci no bosque e ali deixei a caixa. Aproximei-me do camponês e perguntei-lhe como se chamava aquela cidade.
>
> – Jovem – respondeu-me ele, – vê-se logo que és estrangeiro, já que ignoras chamar-se Gazna esta cidade, residência do bom e valoroso rei Bahaman.
>
> – E quem mora naquele palácio?
>
> – O rei Gazna, que o fez construir para nele encerrar a princesa Scirina, sua filha, pois, segundo o horóscopo, será enganada por um homem.
>
> (...)
>
> Após consumir as provisões que me restavam, decidi passar a noite ali. Mas não consegui dormir. Não parava de pensar na princesa Scirina a que se referira o camponês. Imaginava-a uma mulher formosa como jamais vira outra na vida e, de tanto nela pensar, tive vontade de tentar a sorte. Disse-me que seria necessário transportar-me ao terraço do palácio e penetrar no quarto da princesa. Pode ser que eu agrade a ela, quem sabe? (GULLAR, 2015, 38-40)

Percebe-se um diálogo entre o poema de cordel e o conto árabe, uma retomada da ideia de usar um objeto mágico para voar até o quarto da princesa enclausurada e vencer os obstáculos impostos pela realidade que oprime o amor, a fantasia, o encantamento.

Sabendo-se que a Península Ibérica foi ocupada pelos árabes no Século VIII e que estes lá permaneceram por um longo período, compreende-se que essa história fantástica tenha chegado ao território brasileiro na bagagem portuguesa, transformando a caixa mágica em pavão misterioso. O objeto mágico que possibilita a superação das limitações humanas adquiriu, no cordel, cores, beleza, vida, um mistério maior.

A viagem do pavão misterioso no curso do tempo continua, estabelecendo novas relações dialógicas, materializadas em textos como a canção *Pavão Misterioso*, composta pelo cantor e compositor cearense Ednardo, em 1974. Essa música é o tema do personagem João Gibão, da novela *Saramandaia*, apresentada pela rede Globo em 1976 e reprisada em 2013. O personagem João Gibão se caracteriza como um jovem estranho, dotado de asas e capacidade de voar, que luta

para ser aceito por si próprio e pelos outros e para viver a plenitude do amor. Transcreve-se a seguir a letra da canção de Ednardo.

Pavão misterioso
Pássaro formoso
Tudo é mistério
Nesse teu voar
Ai se eu corresse assim
Tantos céus assim
Muita história
Eu tinha pra contar

Pavão misterioso
Nessa cauda
Aberta em leque
Me guarda moleque
De eterno brincar
Me poupa do vexame
De morrer tão moço
Muita coisa ainda
Quero olhar

Pavão misterioso
Pássaro formoso
Tudo é mistério
Nesse teu voar
Ai se eu corresse assim
Tantos céus assim
Muita história
Eu tinha pra contar

Pavão misterioso
Pássaro formoso
No escuro dessa noite
Me ajuda a cantar
Derrama essas faíscas
Despeja esse trovão
Desmancha isso tudo
Que não é certo não

Pavão misterioso
Pássaro formoso
Um conde raivoso
Não tarda a chegar
Não temas minha donzela
Nossa sorte nessa guerra
Eles são muitos
Mas não podem voar

(EDNARDO. Pavão Misterioso. In: *Acervo Especial*. Coletânea. RCA/ BMG, 1993. Faixa n. 1).

A canção de Ednardo recupera os sentidos de amor, beleza, mistério, inocência, superação, coragem, que envolvem a narrativa do pavão misterioso. Viver, nesse texto, é ter história para contar, assim como ocorre no duelo de Sherazade contra a morte. De modo análogo, o povo nordestino, a despeito das condições desfavoráveis e das desigualdades sociais, constrói um patrimônio cultural valioso que embeleza a vida e fortalece a identidade nordestina. Podemos citar como manifestações desse patrimônio a música, as danças, as festividades, a culinária, o artesanato, o cordel. A música, a poesia, o amor, nessa perspectiva, têm o poder de "desmanchar" as mazelas do mundo e sustentar a vida.

Retomando a apreciação dos substantivos e adjetivos do cordel *O Romance do Pavão Misterioso*, infere-se que sua seleção e emprego, de acordo com o conteúdo semântico que carregam, contribuem de modo significativo na criação da atmosfera de encantamento e superação em torno da figura sobrenatural do pavão misterioso. A elaboração do texto possibilita o resgate da(s) narrativa(s) que jaz(em) na memória ancestral, acrescentando novos elementos e permitindo novos diálogos. Desse modo, a história do pavão misterioso segue seu curso na linha dinâmica e contínua onde passeia a inventiva dos poetas.

A seleção e o emprego vocabular, sobretudo no que diz respeito aos substantivos e adjetivos referentes ao universo fantástico despertado pelo voo do pavão misterioso, são motivados pela intenção ou necessidade de expressar o sentimento místico que permeia a existência humana, em especial, brasileira e nordestina. O poema de José Camelo é icônico, à medida que representa o modo de ser do sujeito nordestino, que acredita no amor, na liberdade, no socorro sobrenatural que garante a justiça e a supremacia do bem.

O cordel *O Romance do Pavão Misterioso* traduz, com sua linguagem simples, musicalidade, beleza, riqueza sígnica, misticismo, o estilo de um povo. Os substantivos e adjetivos, que remetem ao extralinguístico, ao mundo do leitor, são selecionados e empregados de modo a atrair o público, estabelecendo uma familiaridade do texto com o imaginário do povo, seus medos, suas crenças, suas curiosidades. O poeta lança sua palavra para seduzir o leitor, assim como o pavão abre sua cauda colorida em leque para atrair a fêmea e a admiração humana. O sucesso na iconicidade verbal do cordel de José Camelo é evidente nos diálogos estabelecidos com diversos textos, como a canção de Ednardo e a novela *Saramandaia*. A história do pavão encantado permanece viva, nova e fecunda, constituindo rico material para estimular produções artísticas e pesquisas científicas.

3. Conclusão

Na análise do fragmento do poema *O Romance do Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende, um clássico da literatura de cordel, observa-se que a seleção e o emprego dos substantivos e adjetivos contribuem para que a elaboração do texto resulte em riqueza sígnica e expressividade. No poema em foco, alguns substantivos e adjetivos sustentam o recorte isotópico da realidade, no qual o pavão é descrito como uma máquina, um aeroplano com suas engrenagens, um objeto criado, experimentado e negociado pelos homens. Outros substantivos e adjetivos sustentam o recorte isotópico do encantamento, no qual o pavão é um ser fantástico que representa a subjetividade humana, seus anseios por amor, justiça, liberdade, sua crença no sobrenatural.

Esse universo mágico que envolve o pavão misterioso desliza na linha do tempo, por meio da palavra, que manifesta as profundezas do imaginário popular. Resgata o passado, mantendo vivas as memórias, conforme constatado no diálogo estabelecido com o conto árabe de *As Mil e Uma Noites*, renova-se, inspirando os poetas e artistas na criação de outros textos, como a canção *Pavão Misterioso*, de Ednardo. Essas relações de sentido que mantêm viva e nova a história fantástica do

pavão ocorrem por meio dos arranjos linguísticos que permitem dar vazão à afetividade e atingir a emoção do ouvinte ou leitor.

A literatura de cordel, neste trabalho representada pelo poema *O Romance do Pavão Misterioso*, expressa a ancestralidade, a identidade e as perspectivas do povo brasileiro, especialmente nordestino. Com linguagem simples e riqueza sígnica, o cordel constitui patrimônio cultural e linguístico de valor imensurável, merecendo destaque nas escolas e universidades, pois documenta, nos versos dos poetas populares, o pensamento do povo, o que percebe do mundo objetivo e o colorido subjetivo com que enfeita e supera a realidade em que vive.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CÂMARA Jr. J. M. *Contribuição à Estilística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. 28. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

EDNARDO. Pavão Misterioso. In: *Acervo Especial*. Coletânea. RCA/ BMG, 1993. Faixa n. 1.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GULLAR, F. (trad.) *As mil e uma noites*: contos árabes. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MONTEIRO, J. L. *A Estilística*: Manual de análise e criação do estilo literário. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

REZENDE, J. C. M. *O Romance do Pavão Misterioso*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 2000. Folheto.

SIMÕES, D. *Iconicidade Verbal*: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

Karitiana: uma língua com dupla marcação de modo

Luiz Fernando Ferreira[1]

1. Introdução

Modalidade é uma categoria do significado translinguística, ou seja, a expressão dessa categoria pode ser observada e estudada em diversas línguas do mundo (Palmer, 2001). A boa descrição de uma categoria translinguística deve levar em conta como essa categoria se comporta nas mais variadas línguas, dessa maneira, ela só é possível quando há dados em boa quantidade e qualidade provenientes de línguas de diferentes famílias e troncos linguísticos. Um estudo que descreva modalidade através de dados de apenas uma família específica ou mesmo de um tronco específico podem enviesar a discussão deixando de lado como essa categoria do significado se manifesta em famílias ou troncos linguístico diferentes.

Apesar dos estudos com modalidade em diferentes línguas ser de extrema relevância, o material sobre modo e modalidade disponível em línguas não familiares possui problemas em relação a sua quantidade e qualidade (Palmer, 2001).[2] Em relação a quantidade de dados, Palmer (2001) menciona haver menos dados do que o desejado para se fazer um estudo tipológico de modalidade nas diferentes línguas do mundo. Os estudos teóricos em línguas indígenas costumam, segundo o autor, focar em outras categorias como tempo e aspecto e poucos realizam um estudo embasado sobre modalidade sendo essa a razão para a pouca quantidade de dados. O segundo problema está relacionado a qualidade dos dados que ocorre devido aos seguintes fatores: (i) em alguns trabalhos com línguas não familiares, percebe-se a imposição de categorias tradicionais às línguas que estão sendo analisadas e (ii) nesses trabalhos também há problemas em relação às interpretações dos dados feitas pelos autores.

O primeiro problema ocorre quando gramáticas de línguas indo-europeias são tomadas como modelo na hora de analisar uma língua indígena ou africana fazendo com que apareçam na descrição dessas fenômenos que não ocorrem nessa língua. Um exemplo desse fato pode ser observado em Anchieta (1595), que faz a gramática do Tupi Antigo tomando como modelo a gramática do Latim. O autor, influenciado pelo Latim, apresente sentenças em Tupi Antigo como estando no modo indicativo, sendo que, essa língua não possui nenhuma marca morfológica no verbo a qual pode se referir como sendo modo indicativo.[3] O mesmo equívoco pode ser observado nos materiais didáticos elaborados por Navarro para o Tupi Antigo (2005) e para o Nheengatu (2011). Esses materiais fazem

1 Mestrando em Linguística, USP, Apoio Capes.

2 O termo *não familiar* será usado aqui para se referir as línguas que possuem poucas ou nenhuma análise como as línguas indígenas e africanas. O termo é uma tradução direta de *unfamiliar languages* usado por Palmer (2001) para se referir a essas línguas.

3 Anchieta, J. d. (1595). *Arte de Grammatica da Lingva Mais Vsada na Costa do Brasil*. Coimbra: Antonio Mariz.

uso do termo *modo indicativo* para descrever sentenças nessas línguas quando, na realidade, elas não possuem nenhuma marca morfológica no verbo que possa ser classificada como de modo indicativo.[4,5]

O segundo problema com os trabalhos produzidos sobre modalidade relatado por Palmer (2001) é a falta de um tratamento teórico ao lidar-se com as categorias modo/modalidade. Segundo o autor, a qualidade dos dados sobre modo/modalidade é questionável, pois sem um embasamento teórico explicito para embasar a classificação, essa categorização de um morfema/partícula como modo está sujeita apenas a interpretação do autor que pode estar equivocada. Um exemplo disso é dado por Palmer (2001) em uma análise o da língua Hidatsa feita por Matthews (1965). Nessa análise vários dos fenômenos são tratados como modo pelo autor e Palmer (2001), em uma análise mais acurada dos dados, afirma que a análise de Matthews (1965) está equivocada.[6,7]

Tendo em vista os problemas existentes em relação a escassez de dados de modo e modalidade em línguas menos conhecidas e o problema com os dados existentes, é extremamente relevante a condução de pesquisas que investiguem o tema com um aporte teórico adequado. É nesse contexto que esta pesquisa se insere com dois objetivos gerais: (i) ampliar o conhecimento sobre as categorias modo/modalidade estudando-as em uma língua tipologicamente diferente e (ii) contribuir com a melhora da descrição de línguas indígenas em relação as categorias modo e modalidade realizando um estudo empírico embasado teóricamente.

O objeto de estudo desta pesquisa é a língua Karitiana. O Karitiana é uma língua indígena da família Tupi e da subfamília Arikém falada por aproximadamente 350 falantes em um reserva indígena próxima a cidade de Porto Velho. A língua é a única remanescente de sua subfamília e corre risco de extinção devido à baixa quantidade de falantes.

Esta pesquisa coletou dados em Karitiana a fim de descrever o comportamento das categorias modo e modalidade nessa língua. Os dados analisados neste trabalho são provenientes de duas fontes que são os textos disponíveis na língua que narram mitos e lendas na língua e dados coletados pelo autor deste artigo com informantes da tribo Karitiana. Os dados foram coletados através de elicitação contextualizada de dados seguindo a metodologia defendida por Matthewson (2004) e Sanchez-Mendes (2014) para coleta de dados em línguas indígenas para um estudo semântico.

Este estudo mostrou que a língua Karitiana possui um comportamento singular porque possui dois lugares para marcar modo na estrutura morfológica do verbo. Essa língua parece diferenciar dois tipos de modo através do comportamento morfossintático e semântico: (i) modo como um morfema que expressa modalidade e (ii) modo como um morfema que expressa tipos sentenciais. A língua permite que esses dois tipos coocorram na estrutura do verbo.

4 Navarro, E. d. (2005). *Método moderno de Tupi Antigo: A língua do Brasil dos primeiros séculos*. São Paulo: Global.

5 Navarro, E. d. (2011). *Curso de Língua Geral (nheengatu ou tupi moderno)*. São Paulo.

6 Matthews, G. H. (1965). *Hidatsa syntax*. The Hafue: Mouton. 31, 70, 72, 78, 83.

7 Este artigo não estrará em detalhes sobre os problemas que Palmer (2001) encontra nos autores (ver Palmer, 2001).

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: A segunda seção apresenta a descrição da categoria modo em Karitiana feita por Storto (2002). A terceira seção traz o quadro teórico que embasa este trabalho. A quarta seção traz a análise dos dados e a quinta seção traz as considerações finais.

2. Modo em Karitiana segundo Storto (2002)

O objetivo desta seção é mostrar a análise para a categoria modo feita por Storto (2002). Esse tema em Karitiana foi tratada unicamente por Storto (1999, 2002). A autora afirma que "o Karitiana tem um sistema de modo bastante desenvolvido porém ainda pouco entendido". A concepção adotada por Storto (com. pess.) é a de modo como um morfema marcador de tipo sentencial. Para a autora a língua possui seis morfemas marcadores de modo, a saber: *na(ka)-/ta(ka)-* que marcam o declarativo, *pyt-* que marca o modo assertivo, *-a/-y/-ø* que marcam o modo imperativo, *pyn-* que marca o modo deôntico, *jỹ-* que marca o modo condicional e *iri-* que marca o modo citativo.

Os morfemas *na(ka)-/ta(ka)-* marcam o modo declarativo que é utilizado para se fazer uma declaração na língua como pode ser observado em (01) abaixo:

(01) taso ø-**na**-oky-t boroja
taso 3-**dec**-matar-nfut cobra
'O homem matou a cobra' (Storto, 2002)

O morfema *pyt-* marca o modo assertivo que é utilizado, segundo a autora, nos seguintes contextos: (i) em passivas, (ii) em respostas afirmativas à perguntas polares, (iii) em início e fim de narrativas e (iv) em enunciados enfáticos. O morfema *iri-* marca o modo citativo e ocorre prefixando o verbo dizer quando este possui uma citação como encaixada. O uso de ambos os morfemas pode ser observado no exemplo (02) abaixo:

(02) ø-**py**-se'adn-yn ø-**iri**-'a-j Botỹj
3-**ass**-ser.bom-nfut 3-**cit**-dizer-fut Botỹj
'"Sim, está bom" disse Botỹj' (Storto, 2002)

Os morfemas *–a/-y/-ø* marcam o modo imperativo que é utilizado para ordens como pode ser observado no exemplo (03) abaixo.[8]

(03) a-tat-**a**
2-ir-**imp**
'Vá!' (Storto, 2002)

8 Para Storto (1999, 2002) todos os morfemas de modo são prefixos. Os morfemas de modo imperativo aparecem como sufixo devido a reajustes causados pelo tom (Storto, com. pess.).

O morfema *pyn*- marca o modo deôntico que é utilizado para expressar um dever na língua como pode ser observado no exemplo (04) abaixo.

(04) ø-**pyn**-pyt'y-t

3-**deo**-comer-nfut

'Ele deve comer' (Storto, 2002)

O morfema jỹ- marca o modo condicional que é utilizado para expressar o sentido condicional na língua como pode ser observado no exemplo (05) abaixo.

(05)	yn	ø-**jỹ**-pit	eremby	[a-otam-am]
	1	3-**cond**-amarrar	rede	[2-chegar-perfvo]

'Eu amarraria a rede se você tivesse chegado' (Storto, 2002).

Esta seção apresentou a análise de Storto (2002) para a categoria funcional modo em Karitiana. A próxima seção apresentará o conceito de modo utilizado neste trabalho para o aprofundamento da análise dos morfemas classificados como modo em Karitiana.

3. Modo, modalidade e força ilocucionária

O objetivo desta seção é apresentar os paradigmas teóricos utilizados por esta pesquisa para a reanálise dos morfemas de modo em Karitiana. Esta pesquisa trabalhou com o conceito de modo de dois paradigmas: a semântica e a pragmática.

Semanticamente assume-se que modo são marcas gramaticais que expressam modalidade (Bybee, 1985; Palmer, 2001; Portner, 2011). A modalidade é uma categoria semântica e sua relação com os morfemas de modo seria semelhante à relação entre noção semântica de tempo e os morfemas de tempo (Palmer, 2001). A modalidade na semântica formal está relaciona à expressão de necessidades e possibilidades (Kratzer, 1981; von Fintel, 2006; Hacquard, 2011).

Há cinco tipos principais de modalidade (von Fintel, 2006), a saber: (i) epistêmica; (ii) deôntica; (iii) bulética; (iv) teleológica e (v) circunstâncial.[9] A modalidade epistêmica está relacionada a expressão de necessidades/possibilidades de acordo com o que se sabe a partir das evidências como pode ser observado no exemplo (06) abaixo.

(06) (De acordo com as evidências disponíveis,) *Tem de estar chovendo*. [após observar pessoas entrando com guarda-chuvas molhados]

9 Essa lista apresentada não é uma lista fechada de todas as modalidades uma vez que outros tipos de modalidades aparecem descritos em Kratzer (1981) ou Hacquard (2011). Essa lista traz aquelas que são as modalidades mais consensuais nos trabalhos em semântica formal.

A modalidade deôntica está relacionada à expressão de necessidades/possibilidades de acordo com as leis e regras como pode ser observado no exemplo (07) abaixo.

(07) (De acordo com as regras do hospital,) *visitantes têm de sair às 16h*.

A modalidade bulética está relacionada a expressão de necessidades/possibilidades de acordo com os desejos de alguém como pode ser observado no exemplo (08) abaixo.

(08) (De acordo com os meus desejos,) *você tem de ir pra cama em 10 minutos*.

A modalidade teleológica está relacionada a expressão de necessidades/possibilidades de acordo com um certo objetivo como pode ser observado em (09) abaixo.

(09) (De acordo com o objetivo de chegar na festa a tempo,) *você tem de tomar um taxi.*

A modalidade circunstancial está relacionada a expressão de necessidades/possibilidades de acordo com as circunstâncias como pode ser observado no exemplo (10) abaixo.

(10) (De acordo com a circunstância atual do meu nariz,) *eu tenho de espirrar*.

O que essas modalidades têm em comum é o fato de todas são quantificação sob mundos possíveis (Kratzer, 1981). Isso pode ser constatado nos exemplos (6) e (7) acima. O exemplo (06) expressa que em todos os mundos possíveis acessíveis ao falante a partir das evidências, 'estar chovendo' é uma proposição verdadeira e o exemplo (07) expressa que em todos os mundos possíveis acessíveis a partir das regras, a proposição 'visitantes sair às 16h' é uma proposição verdadeira.

Dessa forma um morfema no verbo que realize quantificação sob mundos possíveis expressando assim necessidades e/ou possibilidades está expressando algum tipo de modalidade, sendo classificado como modo nesse paradigma.

Na pragmática, por sua vez, o termo modo é utilizado para se referir a morfemas que marcam tipos de sentenças (Portner, 2011). Há três tipos de sentenças que são universais, a saber: (i) as declarativas como em (11), (ii) as interrogativas como em (12) e (iii) as imperativas como em (13) (Portner, 2004).

(11) Ana fuma.

(12) Ana fuma?

(13) Fume!

Os diferentes tipos de sentenças estão relacionadas às diferentes forças ilocucionárias que uma sentença pode ter. Dessa maneira, um morfema que esteja relacionado à expressão da força ilocucionária de uma sentença marca o tipo dessa sentença sendo classificado como modo nesse paradigma.

Uma consequência ocasionada por essa concepção de modo é que não pode haver mais de duas marcas de modo em uma mesma sentença. Se modo está relacionado a expressão de força ilocucionária e cada sentença possui uma única força, então deve haver no verbo apenas uma marca

de modo que esteja relacionada a essa força (Sadock & Zwicky, 1985). Em outras palavras, marcas de modo não coocorrem porque uma sentença têm apenas uma força ilocucionária.

Esta seção apresentou os dois paradigmas que utilizam diferentes concepções para classificar um morfema como modo. A seguir será apresentada a reanálise desses morfemas feita por esta pesquisa a partir desses paradigmas.

4. A dupla marcação de modo em Karitiana

O objetivo desta seção é reanalisar as marcas categorizadas como modo por Storto (1999, 2002) dando enfoque especial a dupla marcação de modo que ocorre nessa língua. É possível observar nos dados em Karitiana que os morfemas categorizados como modo sentencial nessa língua coocorrem entre si, como mostra (14) abaixo. Isso é um problema porque, como visto na seção anterior, a teoria prevê que morfemas de modo não coocorrem (Sadock & Zwicky, 1985).

(14) a-pip **na-pyn**-kĩkĩ andyk y-'ete-'et
aquilo-pos **dec-deo**-chorar asp 1-filho-filho
'Aí, deve-se chorar então, meu neto.' (Storto, 2002)

(15) y-'it [dinheiro tyyt y-aki-ip] [a-**ta-jỹ**-hit celular]-ty
1-filho [dinheiro ter 1-cop-?] [2-**dec-cond**-dar celular]-ty
'Meu filho, se eu tivesse dinheiro, eu te daria um celular'

Como lidar com essa dupla marcação na mesma sentença? Há duas possibilidades. Ou a teoria precisa ser revista ou a classificação desses morfemas deve ser reanalisada. Esta pesquisa optou pela reanálise dos morfemas. Como visto na seção 2 Storto (1999, 2002) constatou apenas uma posição na estrutura morfológica do verbo para a marcação de modo. A estrutura para a autora de uma verbo na matriz seria a seguinte:

PESSOA-**MODO**-RAIZ-TEMPO

Esta pesquisa, porém, constatou dois morfemas categorizados como modo ocorrendo entre o morfema de pessoa e a raiz verbal, ou seja, há duas posições para morfemas de modo entre o morfema de pessoa e a raiz verbal como representado abaixo:

PESSOA-**MODO$_1$**-**MODO$_2$**-RAIZ-TEMPO

Os testes elaborados pelo autor deste artigo mostraram que o morfema que ocorre na primeira posição interage com o tipo de sentença como pode ser observado comparando-se os dados (16) e (17) abaixo. O dado (16) é uma sentença negativa e o verbo apresenta apenas o morfema *pyn*-. Quando o dado é colocado em um contexto declarativo o morfema na- classificado como modo declarativo aparece como pode ser observado em (17).

(16) Atykiri ø-**pyn**-pyt‘y gop by‘y

Então 3-**deo**-comer vespa osso

‘Após colocar a vespa, a pessoa não deve comer’

Contexto: Há um rito de passagem feito pelos homens da tribo em Karitiana no qual fura-se um vespeiro. Após furar o vespeiro, o homem que passa pelo rito não deve comer o que está sendo expresso pela sentença acima.

(17) Atykiri ø-**na-pyn**-pyt‘y gop by‘y

Então 3-**dec-deo**-comer vespa osso

‘Após colocar a vespa, a pessoa pode comer’

Contexto: Foi perguntado ao informante como ele falaria a sentença (16) se as regras do ritual fossem diferentes e os homens pudessem comer e essa foi a sentença produzida.

A pesquisa de Storto (2002) assume que o Karitiana possui apenas uma posição para marcar modo através de dados como (16) no qual apenas um morfema de modo aparece na estrutura verbal. Esta artigo assume que na estrutura dos verbos nos dados (16) e (17) há duas posições na estrutura morfológica para marcar modo. Porém, em (16) isso é menos transparente porque em sentenças não declarativas o morfema de modo seria zero. Assim, a glosa do dado (16) assumida nesta pesquisa está representada por (18) abaixo.

(18) Atykiri ø-**ø-pyn**-pyt‘y gop by‘y

Então 3-**ndec-deo**-comer vespa osso

‘Após colocar a vespa, a pessoa não deve comer’

Assumimos aqui a marcação morfológica zero com base na definição de Kehdi (1993, pp. 24-25) que afirma que ‘quando uma ausência morfológica é portadora de significado, ela pode ser classificado como morfema zero’. Assim, em Karitiana a ausência de morfemas de modo nessa primeira posição é portadora de significado porque indica que a sentença é não declarativa. Dessa maneira a classificamos neste artigo como morfema zero.

Os morfemas *na-* e *ø-* que ocorrem nessa primeira posição interagem com o tipo de sentença e podem ser categorizados como modo de acordo o paradigma pragmático explorado na seção 3 que considera que morfemas de modo marcam tipos de sentença.

Os morfemas que ocorrem na segunda posição aparecem sempre relacionados ao tipo de modalidade como pode ser observado em (19) e (21). O morfema *pyn-* que ocorre no dado em (19) está expressando modalidade deôntica realizando uma quantificação universal sob mundos possíveis (Ferreira, 2014) representada pela forma lógica em (20).

(19) pongyp ø-na-**pyn**-tarak-ø
quieto 3-dec-**deo**-andar-nfut
'Tem que andar calado'

(20) **Pyn –** Para qualquer mundo w, [[□S]]w = 1 sse [[S]]w' = 1 para todo mundo possível w' tal que R(w,w')

PARÁFRASE: Para qualquer mundo w, a sentença 'ser necessário S' é verdadeira nesse mundo w, se e somente se a sentença 'S' é verdadeira em um mundo w', para todo mundo possível w' tal que esse mundo w' seja acessível a partir de w.

O morfema *jỹ-* que ocorre no dado em (21) também realiza uma quantificação universal sob mundos possíveis (Ferreira, no prelo) representada pela forma lógica em (22).

(21) y-'it [dinheiro tyyt y-aki-ip] [a-ta-**jỹ**-hit celular]-ty
1-filho [dinheiro ter 1-cop-?] [2-dec-**cond**-dar celular]-obl
'Meu filho, [se eu tivesse dinheiro] [eu te daria um celular']

(22) **Jỹ -** Uma condicional contrafactual [[se p então q]] é verdadeira em *w* sse para cada P: P ∈ Aw([[p]]) e não há nenhum Q ∈ Aw([[p]]) tal que P ⊂ Q, ∩ P ⊆ [[q]]

(23) PARÁFRASE: Uma condicional contrafactual [[se p então q]] é verdadeira em um mundo *w* se e somente se para cada conjunto de mundos P, esse conjunto que deve ser um subconjunto máximo no conjunto Aw criado a partir do antecedente [[p]] e o consequente [[q]] estiver contido em P.[10]

Como pode ser observado, os morfemas *pyn-* e *jỹ-* que ocorrem na segunda posição também podem ser categorizados como modo mas não sob o mesmo paradigma que os da primeira posição. Enquanto os morfemas que ocorrem na primeira posição foram categorizados como modo por estarem relacionados ao tipo de sentença, os da segunda posição podem também ser categorizados como modo a partir do paradigma que assume que modo é um morfema que quantifica sob mundos possíveis exprimindo modalidade.

Essas diferentes concepções de modo são relatadas em Portner (2011) e Saeed (2009). Portner (2011) utiliza os termos 'modo verbal' para se referir a um morfema que expressa modalidade e 'modo

10 A maneira como a forma lógica denota os significados expressos pelos morfemas não será explorado aqui por questões de espaço. A investigação pormenorizada de cada morfema pode ser vista em Ferreira (2014) e Ferreira (no prelo).

sentencial' para se referir a um morfema que está relacionado ao tipo de sentença. Esta pesquisa adota essa nomenclatura presente em Portner (2011) de maneira que a estrutura morfológica para os verbos em Karitiana seria a apresentada abaixo.

PESSOA-**MODO.SENTENCIAL-MODO.VERBAL**-RAIZ-TEMPO

Percebe-se que o que possibilita a coocorrência de morfemas de modo em Karitiana é o fato de que os morfemas que coocorrem não representam o mesmo tipo de modo. A estrutura acima, no entanto, descreve apenas a relação entre os morfemas *na(ka)-/ta(ka)-* (declarativo), ø- (não declarativo), *pyn-* (deôntico) e *jỹ-* (condicional). Há dados que sugerem que essa não a única configuração na qual os morfemas de modo podem se organizar nessa língua. Dos seis morfemas categorizados por Storto (2002) como modo e descritos (ver seção 2), apenas quatro foram analisados nesta pesquisa.[11] As contribuições semânticas e posições na estrutura morfológica do verbo dos morfemas *iri-* e *pyt-* são desconhecidas. Há dados que sugerem que morfemas de modo em Karitiana ocorrem em outras posições na estrutura morfológica do verbo. Isso pode ser observado no dado (23) abaixo no qual *–wak* é descrito como expressando modalidade bulética. O problema é que *–wak* ocorre como sufixo e não entre a raiz e o morfema de modo sentencial como os outros morfemas que expressam modalidade.

(24) A-tat-a-**wak** an-o?
2-ir-<ve>-**des** 2-q?
'Você quer ir?' (Everret, 2006)

Assim, mais pesquisas precisam ser conduzidas a fim de determinar a contribuição semântica e a posição na estrutura morfológica dos morfemas *iri-* e *pyt-* e para determinar todas as configurações possíveis nas quais os morfemas de modo podem se organizar e os fatores relevantes para a variação na posição desses morfemas. Esta seção fez uma reanálise dos morfemas de modo em Karitiana para explicar a razão para coocorrência entre esses morfemas. A próxima seção traz as considerações finais.

5. Considerações Finais

O Karitiana aparentemente apresentava um desafio uma vez que os dados dessa língua apresentavam coocorrência de morfemas de modo o que pareciam desafiar a teoria que prevê que morfemas pertencentes a essa categoria de modo não coocorrem. A partir da reanálise dos dados mostrou-se que os morfemas que coocorrem não são considerados modo a partir do mesmo paradigma, ou seja, não são o mesmo tipo de modo e o que possibilita que eles coocorram entre si. A análise do Karitiana mostra a complexidade que uma língua pode ter ao codificar gramaticalmente informações que são comumente relacionadas à categoria modo mostrando que pode haver duas ou mais posições para essa categoria na estrutura morfológica do verbo.

11 O sufixo –ø apresentado por Storto (2002) como modo imperativo é tratado pelo autor como o prefixo não declarativo ø- (Ferreira, no prelo).

Lista de Abreviações

1	Primeira pessoa do singular
2	Segunda pessoa do singular
3	Terceira pessoa
ass	Modo assertivo
asp	Aspecto
cond	Modo condicional
cop	Cópula
cit	Modo citativo
dec	Modo declarativo
deo	Modo deôntico
des	Desiderativo
fut	Tempo futuro
imp	Modo imperativo
ndec	Modo não-declarativo
nfut	Tempo não-futuro
obl	Caso oblíquo
perfvo	Aspecto perfectivo
pos	Posposição
q	Partícula de questão
ve	Vogal epentética

Referências bibliográficas

Bybee, J. L. (1985). *Morphology: a study of the relation between meaning and form.* Amsterdam: John Benjamins.

Everett, C. (2006). Patterns in Karitiana: Articulation, Perception and Grammar Ph.D. Dissertation. Houston: Rice University.

Ferreira, L. (2014). *Modalidade deôntica em Karitiana*. Resumo para o SIICUSP. São Paulo.

Ferreira, L. (no prelo). *Uma análise de sentenças contrafactuais com enfoque no operador contrafactual jỹ- do Karitiana*.

Hacquard, V. (2011). Modality. In K. von Heusinger, C. Maienborn, & P. Portner (Eds.), *An international Handbook of Natural Language Meaning vol. 2* (pp. 1484-1515). Berlin: Mouton de Gruyter.

Kehdi, V. (1993). *Morfemas do Português.* São Paulo: Ática.

Kratzer, A. (1981). The notional category of modality. Em H.-J. Eikmeyer, & H. Rieser (Eds.), *Words, Worlds and Contexts: New approaches in Word Semantics.* W. de Gruyter.

Matthewson, Lisa 2004. On the Methodology of Semantic Fieldwork. *International Journal of American Linguistics* 70:369-415.

Mendes, L. S. (2014) Trabalho de Campo para análise linguística em Semântica Formal. Em: *Revista Letras*. Curitiba: UFPR. 277-293.

Palmer, F. (2001). *Mood and Modality.* Cambridge: Cambridge University Press.

Portner, P. (2004). The semantics of imperative within a theory of clause types. In K. Watanabe, & R. Young (Ed.), *Proceedings of Semantics and Linguistic Theory XIV - SALT* (pp. 235-252). Ithaca: Cornell University.

Sadock, J., & Zwicky, A. (1985). Speech act distinctions in syntax. In T. Shopen (Ed.), *Languange Typology and Syntactic Description* (pp. 155-196). Cambridge: Cambridge University Press.

Saeed, J. I. (2009). *Semantics* (3 ed.). Oxford: Wiley-blackwell.

Storto, L. (1999). Aspects of a Karitiana Grammar. Ph. D. Dissertation. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Storto, L. (2002). Algumas Categorias Funcionais em Karitiana. *Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história.* Brasília: Atas do I encontro Internacional de Grupos de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL. Tomo I.

von Fintel, K. (2006). Modality and Language. Em D. M. Borchert (Ed.), *Encyclopedia of Philosophy* (2ª ed.). Detroit: MacMillan Reference USA. Fonte: http://mit.edu/fintel/www/modality.pdf

A linguagem dos cantadores, de Clóvis Monteiro: reedição anotada

Laura do Carmo[1]

Cynthia Vilaça[2]

O objetivo deste texto é apresentar a proposta de reedição *on-line* do livro *A linguagem dos cantadores*: segundo textos coligidos e publicados por Leonardo Mota: contribuição para o estudo do português popular no nordeste do Brasil (1933), de autoria de Clóvis Monteiro. A reedição será acrescida de informações existentes nas fichas lexicográficas preparadas pelo autor durante o processo de coleta de dados e será acompanhada das cantigas coligidas no livro *Cantadores*: poesia e linguagem do sertão cearense (1921), de Leonardo Mota (coletânea de textos em verso que embasaram o levantamento lexical e linguístico de Clóvis Monteiro). A publicação será *on-line* e conterá *links* que permitirão ao leitor navegar entre o estudo de Clóvis Monteiro e o poema de onde foi coletada a informação, de modo a possibilitar uma apreciação mais contextualizada dos fenômenos linguísticos assinalados pelo autor e a aumentar a articulação entre o seu estudo e a obra de Leonardo Mota[3].

As informações sobre a proposta de reedição da mencionada obra encontram-se organizadas em quatro seções principais. A primeira contém uma caracterização pormenorizada da obra a ser reeditada e alguma notícia sobre seu autor. Na segunda seção, mencionamos a motivação para a elaboração da proposta de reedição e apresentamos justificativas para a escolha do tipo de edição e do sistema de registro. A terceira seção traz um breve relato dos procedimentos que realizamos para conhecer melhor os dados registrados por Clóvis Monteiro nas fichas lexicográficas e o *corpus* de que se serviu o autor. Na quarta seção, apresentam-se notícias sobre as etapas do trabalho de edição e seu andamento, além de algumas decisões dos editores. Finalmente, na conclusão deste texto, ressaltamos a importância deste trabalho para determinadas vertentes do estudo da língua portuguesa e apontamos possíveis desdobramentos da proposta de reedição apresentada.

1 Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ e pesquisadora do Setor Ruiano da Fundação Casa de Rui Barbosa.

2 Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela UFMG e professora adjunta do Setor de Língua Portuguesa e de Filologia da UERJ.

3 Esse projeto iniciou-se em março de 2016 e vem sendo desenvolvido pelas autoras deste texto e pelos professores Flávio de Aguiar Barbosa e Claudia Moura, pesquisadores do Centro Filológico Clóvis Monteiro (CEFIL/UERJ), auxiliados por uma bolsista mestre (Sarah do Couto).

1. *A linguagem dos cantadores*

Antes de falarmos sobre a obra, apresentaremos o seu autor. Clóvis do Rego Monteiro (1898-1961) era cearense, mas desenvolveu sua carreira de filólogo e professor no Rio de Janeiro, no ensino médio e superior. Desempenhou cargos administrativos, com realizações bastante representativas para a extensão e qualidade do ensino (merenda escolar, criação de escolas rurais, aumento do número de escolas). Os primeiros títulos que publicou são resultados de teses para concursos públicos, como era praxe à época. Entre essas teses, inclui-se a que ora reeditamos, apresentada pelo autor à Congregação do Colégio Pedro II.

A pesquisa de Clóvis Monteiro a respeito da linguagem dos cantadores vem na esteira de um movimento importante de descrição de variedades linguísticas brasileiras, que contou com estudos pioneiros de Amadeu Amaral (*O dialeto caipira*, 1920), Antenor Nascentes (*O linguajar carioca*, 1922) e Mário Marroquim (*A língua do Nordeste*, 1934). O estudo de regionalismos alimentou a produção de diversos ensaios, monografias, concursos e glossários (PINTO, 1981, p. xxii-xxiv).

Os trabalhos publicados pelo professor Clóvis dedicados ao português do Brasil são *Da influência do tupi no português* (1926), que será agregado ao livro *Português da Europa e português da América* (1931), *A linguagem dos cantadores* (1933), "A língua nacional" (artigo publicado na revista *Escola Nova* em 1952) e *Fundamentos clássicos do português do Brasil* (1959)[4].

A peculiaridade de *A linguagem dos cantadores* está na escolha da variedade dialetal e das fontes de onde foram coletados os dados: a linguagem popular do Ceará registrada em textos folclóricos. A publicação é uma brochura de 69 páginas, composta por seis capítulos não numerados, a saber: (i) A linguagem dos cantadores; (ii) Vocabulário, subdividido em verbos e nomes; (iii) À margem do vocabulário; (iv) Tendências fonéticas; (v) Morfologia; e (vi) Sintaxe.

Desses capítulos, o segundo ("Vocabulário") é o mais extenso, ocupa 41 páginas e consiste em uma relação de palavras, distribuídas em duas colunas. Os 1.992 vocábulos (454 verbos e 1.538 substantivos) são distribuídos em grupos, de acordo com a origem (do radical).

O capítulo "À margem do vocabulário" consiste em 50 notas de caráter semântico, como esta:

> 9 — **barra**. Na significação em que Figueiredo dá à palavra como brasileirismo do norte, — "as cores avermelhadas do poente, ao cair da tarde", — vem no seguinte verso:
>
> Daqui pra barra quebrá. (MONTEIRO, 1933, p. 45)

4 Os outros títulos de autoria de Clóvis Monteiro são: *Morfologia e sintaxe do substantivo na língua portuguesa* (tese de concurso, 1920), *Da tendência analítica da evolução do nosso idioma* (tese, 1926), *Traços do Romantismo na poesia brasileira* (tese, 1929), *Denominação da língua nacional* (1948), *Ortografia da língua portuguesa* (1954), *Esboços de história literária* (1961), *Nova antologia brasileira* (livro didático, 1933; com 15 reedições/reimpressões até 1966). É também autor de poesias: *Sombra e luz*, publicado postumamente, em 1988.

Os demais capítulos registram peculiaridades fonéticas, morfológicas e sintáticas da linguagem estudada. Trata-se de notas bastante pontuais, como as reproduzidas a seguir (todas as marcações são do original):

> 5 — **Mudança de categoria**
>
> — *a* — protónico, sem duvida por influencia da labial *n*, está substituido por *u* em *maciço*, donde *muciço*, que é forma popular; aparece, no entanto, em vez de *ó* em *desacupado*, talvez por dissimillação. (Ibid., p. 56)

> d) **bom**, adv. de modo:
>
> Eu cuidei de atirá **bom**,
>
> Mas êle atira mió... (Ibid., p. 68)

Com relação à sintaxe há apenas duas anotações, uma sobre concordância e sobre o uso dos pronomes retos e oblíquos, como na estrofe:

> O capitão do navio,
>
> Só pros outros se inzemplá,
>
> Em dez carrada de lenha
>
> Deixáro o fogo **o** queimá... (Ibid., p. 69)

O estudo centra-se no léxico, assim como os estudos dialetais de Amadeu Amaral e Antenor Nascentes. E é sobre essa seção do livro que comentaremos neste trabalho, por ser a que já tem o desenho da estrutura montado e parcialmente testado em termos de apresentação.

No livro de Clóvis Monteiro, como se disse, os termos são listados de acordo com a origem. Raramente há informações acerca do significado. Segundo Eneida Bonfim (2002, p. 15): "[e] xplicações ou esclarecimentos só aparecem se o termo não estiver dicionarizado ou se tiver nos textos acepção diferente da comum." Buscas feitas aleatoriamente em toda a lista revelam, entretanto, que esses critérios, se estabelecidos por Clóvis Monteiro, não foram seguidos de modo rígido. Dicionários publicados até o final da década de 1920 (Cândido de Figueiredo, 1913; Morais Silva, início século XX; e Caldas Aulete, 1925) contêm grande parte dos vocábulos, dos significados e das variantes informados pelo professor. Entre eles: *carrapato*, *judia* e *judiar*, *tarrafa*, *salema*, *déu* (locução *déu em déu*).

Alguns poucos vocábulos são também acompanhados de variantes. Por exemplo: "mourão, moirão, (pau em que se amarram as reses)"; "quizila = quizília"; "sonhim = saguim"; "axichá = chichá". A variante "chichá" também estava dicionarizada à época, assim como várias daquelas formadas pela junção do "a-" protético, como em *assoprar*, *avoar*, *assubir* etc.

Os versos de onde foram coletadas as ocorrências não constam do livro, mas a reedição em curso será acrescida das informações presentes nas fichas que trazem a transcrição dos versos e a indicação das páginas em que ocorrem no livro de Leonardo Mota, além de alguns comentários

não transcritos no livro (relativamente a significados, variantes ou de caráter morfológico). Trata-se de aproximadamente 2.000 fichas, contendo 1.889 lemas. A quantidade de vocábulos incluídos em *A linguagem dos cantadores* (1.992) é maior que a do levantamento apresentado pelas fichas. O desenrolar do trabalho é que demonstrará quais foram as inclusões feitas à revelia das fichas. Segundo informa Eneida Bonfim (2002, p. 17): "[a] intenção de Clóvis Monteiro era incorporá-las ao texto, numa futura edição". Essa informação é privilegiada, já que Eneida Bonfim, além de linguista, era filha de Clóvis Monteiro. E foi a filha da professora Eneida, Maria Inês do Rego Monteiro Bonfim, professora da Faculdade de Educação da UFF, que, juntamente com outros herdeiros, procurou a Casa de Rui Barbosa para saber se a instituição acolheria esse singelo e precioso acervo. Vejam-se, na sequência, fotografias de duas das referidas fichas:

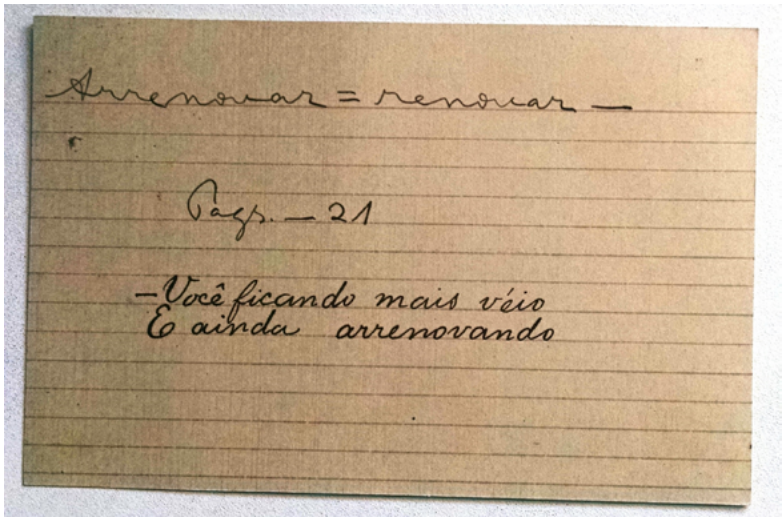


Figura 1. Ficha lexicográfica do verbo "arrenovar"

Fonte: Acervo do AMLB (Fundação Casa de Rui Barbosa)

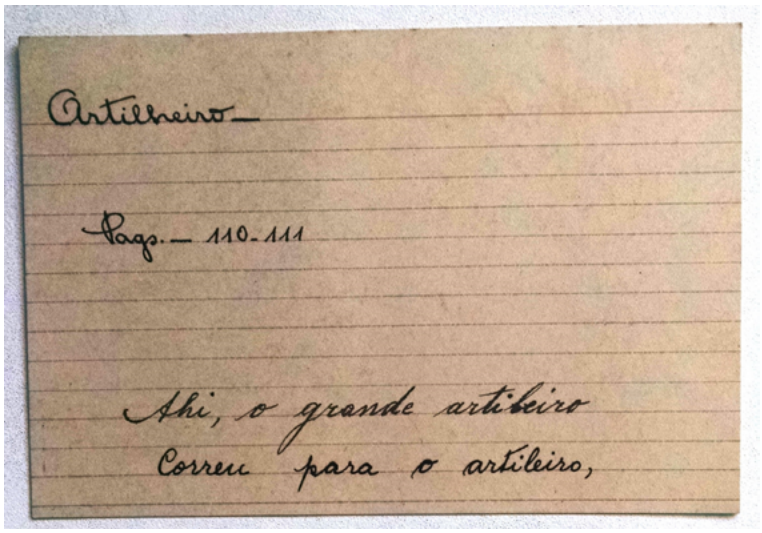
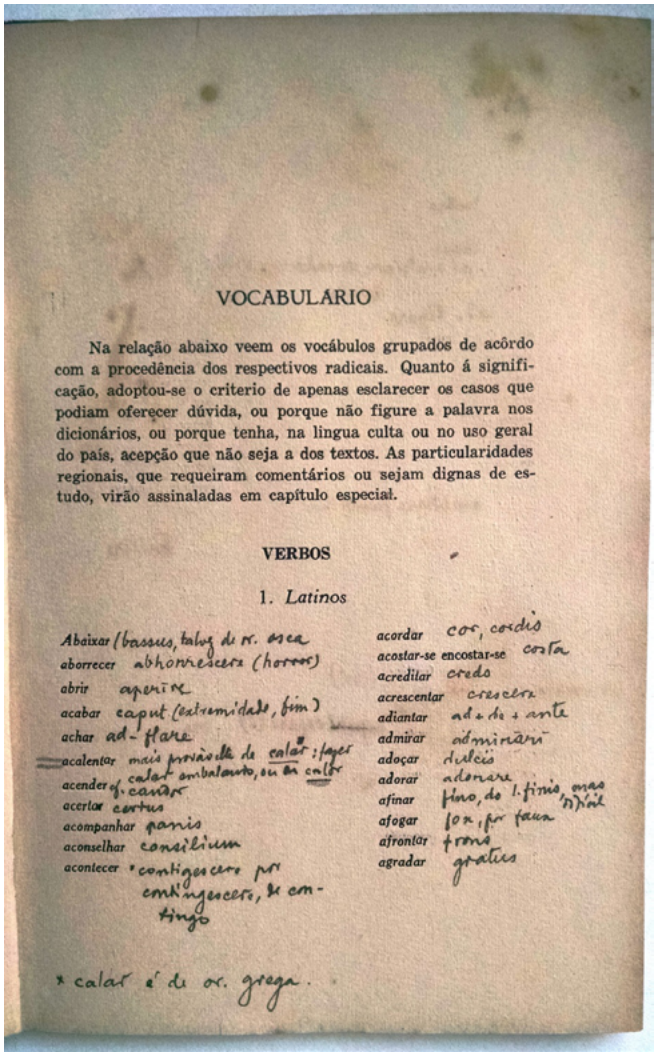


Figura 2. Ficha lexicográfica do substantivo "artilheiro"

Fonte: Acervo do AMLB (Fundação Casa de Rui Barbosa)

Recentemente, tivemos acesso a um exemplar de *A linguagem dos cantadores* com algumas anotações manuscritas de caráter etimológico na lista de verbos (MONTEIRO, 1933, p. 7-15). O cotejo entre a caligrafia dessas anotações e a das fichas lexicográficas nos faz supor que aquelas tenham sido redigidas pelo próprio Clóvis Monteiro. Esse dado pode refletir o desejo do autor em dar continuidade ao estudo que lhe garantiu a vaga de professor no Colégio Pedro II. Eis uma página do exemplar do livro com anotações autorais:



VOCABULÁRIO

Na relação abaixo veem os vocábulos grupados de acôrdo com a procedência dos respectivos radicais. Quanto á significação, adoptou-se o criterio de apenas esclarecer os casos que podiam oferecer dúvida, ou porque não figure a palavra nos dicionários, ou porque tenha, na lingua culta ou no uso geral do país, acepção que não seja a dos textos. As particularidades regionais, que requeiram comentários ou sejam dignas de estudo, virão assinaladas em capítulo especial.

VERBOS

1. *Latinos*

Abaixar (bassus, talvez de or. osca
aborrecer abhorrescere (horror)
abrir aperire
acabar caput (extremidade, fim)
achar ad-flare
acalentar mais provàvelle de calar*; fazer calar embalando, ou em calor
acender cf. candor
acertar certus
acompanhar panis
aconselhar consilium
acontecer *contigescere por contingescere, de contingo
acordar cor, cordis
acostar-se encostar-se costa
acreditar credo
acrescentar crescere
adiantar ad + de + ante
admirar admirari
adoçar dulcis
adorar adorare
afinar fino, do l. finis, mas difícil
afogar fox, por faux
afrontar frons
agradar gratus

* calar é de or. grega.

Figura 3. Exemplar de *A linguagem dos cantadores* com anotações do autor

Fonte: Acervo da família de Clóvis Monteiro, doado à Fundação Casa de Rui Barbosa.

Cantadores: poesia e linguagem do sertão cearense foi lançado por Leonardo Mota em 1921. Teve pelo menos mais cinco reedições até 1978, sendo que a segunda foi em 1953, 32 anos após a primeira, portanto. A frase de abertura desse livro, ao explicar o que são cantadores, comunica ao leitor a literatura ali coligida.

> Cantadores são os poetas populares que perambulam pelos sertões, cantando versos próprios e alheios; mormente os que não desdenham ou temem o *desafio*, peleja intelectual em que, perante auditório ordinariamente numeroso, são postos em evidência os dotes de improvisação de dois ou mais vates matutos. (MOTA, 1921, p. 9)

A maioria da cantigas foi anotada por Leonardo Mota a partir da audição ("O Cego Sinfrônio é, acima de tudo, perito improvisador. Ao chegar, à primeira vez, à minha casa, ele cantou, com a naturalidade de quem falava, estas sextilhas que eu anotei taquigraficamente." [MOTA, 1921, p. 15]), ou a partir da memória ("Ainda na serra de Baturité, ouvi esta quadra reveladora das cenas idílicas de quando ocorre a colheita dos cafezais." [Ibid., p. 100]). O cantador ou informante a reproduzia, em situação natural (no ato de cantar), o que compusera ("Azulão recitou-me como de sua lavra a seguinte glosa" [Ibid., p. 76]), ou mesmo o que ouvira de outro cantador ("Foi também Anselmo Vieira que me recitou essas três perguntas enigmáticas contidas num desafio sustentado por *Chica Barrosa* e *José Bandeira*." [Ibid., p. 217, grifos no original]). Há ainda raros casos em que Leonardo Mota reproduz cantiga coletada em registro escrito. Apesar de passar por interferências de mais de um intérprete, quem ouviu cantar, quem cantou, quem falou e quem ouviu e anotou, as cantigas guardam peculiaridades da língua falada. O próprio folclorista (ou recolhedor), no penúltimo capítulo do livro, "A grafia de 'Cantadores'" (Ibid., p. 363-364), fala da anarquia e incoerência dos registros fônicos, o que certamente se estende à sintaxe. Alguns cantadores, segundo ele, tinham pronúncia "quase correta" e pronúncias contaminadas pelas andanças por outros estados. Outras vezes, ele, Leonardo Mota, confessa-se capaz de ter adulterado o registro prosodicamente, por influência do seu próprio falar cearense.

2. Por que e como reeditar esse estudo?

O projeto de reedição de *A linguagem dos cantadores* foi motivado pela doação das referidas fichas lexicográficas, preparadas pelo autor, ao AMLB (Arquivo-Museu de Literatura Brasileira), setor da Fundação Casa de Rui Barbosa. Considerada como parte de um movimento mais amplo de descrição de variedades linguísticas brasileiras, empreendido a partir da década de 1920, essa tese de Clóvis Monteiro e o material que a gerou são de importância singular para a historiografia dos estudos dialetológicos no Brasil.

Ao entrar em contato com material tão primoroso e pouco explorado, começamos a pensar em um tipo de edição que permitisse a inclusão das informações constantes das fichas, não incorporadas por Clóvis Monteiro na tese em questão, possivelmente, por não ser algo exequível dentro do prazo para a inscrição no concurso para uma das cadeiras de língua portuguesa do Colégio Pedro II (BONFIM, 1965, p. 67). Em primeiro lugar, dado o valor histórico da obra, optamos por critérios conservadores para transcrever tanto *A linguagem dos cantadores*, como as fichas lexicográficas e as cantigas que serviram como *corpus* para o estudo, retiradas do livro *Cantadores*,

de Leonardo Mota. A transcrição do estudo de Clóvis Monteiro foi feita a partir de exemplar da única edição (impressa em 1933), pertencente ao acervo da Casa Rui[5]; a do livro de Leonardo Mota, com base na edição *princeps*, publicada pela Livraria Castilho em 1921. Em segundo lugar, julgamos que o melhor sistema de registro para se apresentar a reedição planificada é o digital, a fim de proporcionarmos melhor acesso a dados relacionados entre si, no caso, vocábulo listado em *A linguagem dos cantadores* e versos/cantigas de *Cantadores*. A relação entre as duas obras será por meio de *links* que unem dados do mesmo arquivo. Além disso, o formato digital apresenta muitas vantagens, dentre elas: difusão mais ampla do trabalho de Clóvis Monteiro e a possibilidade de que o leitor/pesquisador faça buscas específicas, especialmente com relação a itens listados na seção "Vocabulário". Em terceiro lugar, visto que a reedição incluirá acréscimos de dados coletados pelo próprio autor (provenientes das fichas lexicográficas), preenchimentos de lacunas (sempre registrados como conjectura dos editores), comentários, notas e índices produzidos pelos editores, decidimos por identificá-la com o adjetivo "anotada".

Por fim, cabe salientar que há anuência dos herdeiros de Clóvis Monteiro para a reedição dos seus estudos e que o produto da proposta de reedição aqui relatada, além de contribuir para a recuperação, transmissão e preservação do patrimônio cultural escrito do português brasileiro, pode propiciar outras pesquisas em diversas áreas do conhecimento, principalmente em linguística histórica, dialetologia brasileira, filologia portuguesa e literatura brasileira. Ademais, a obra de Leonardo Mota entrará em domínio público em 2019, o que permitirá, sem maiores problemas, a transcrição das cantigas que ele coligiu.

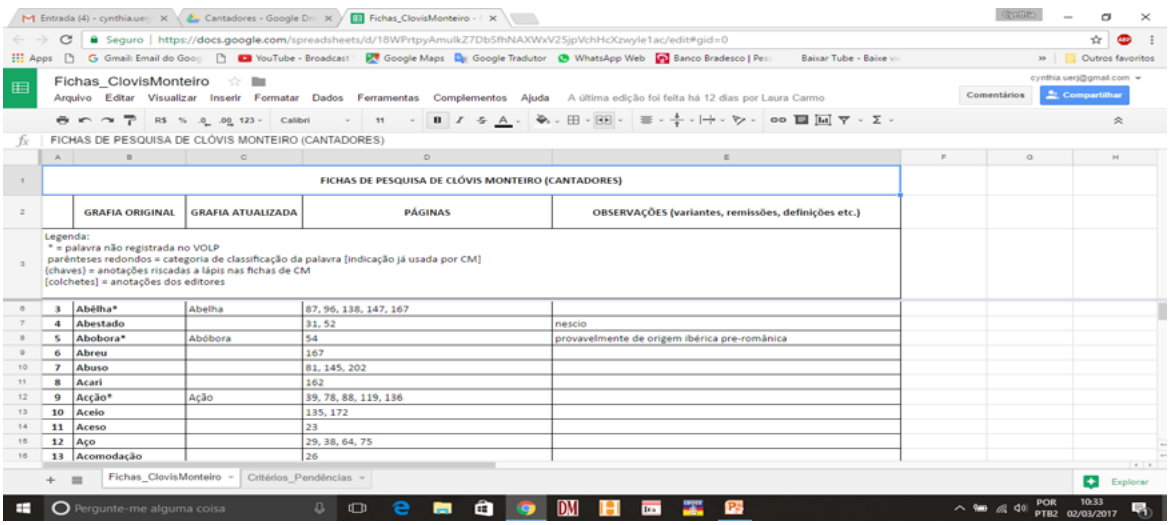
3. Procedimentos pré-editoriais

A fim de conhecermos melhor o levantamento feito por Clóvis Monteiro (que tipo de anotação faz, se o levantamento das ocorrências é preciso e exaustivo, como lematiza as entradas etc.), comparando-o com o resultado apresentado por ele em seu livro, optamos por começar o trabalho com as fichas. Após organizá-las em ordem alfabética, de acordo com a palavra-título, transcrevemos todo o seu conteúdo (caracteres alfabéticos, diacríticos, sinais de pontuação, sinais abreviativos e números) em uma planilha do editor Excel. Esse documento possui quatro colunas: na primeira, aparece o lema com grafia original; na segunda, o lema com grafia atualizada[6]; na terceira, as referências a números de página de *Cantadores*; e, na quarta, informações adicionais (variantes,

5 Em 1974, foi feita uma reimpressão desta obra junto com *Morfologia e sintaxe do substantivo na Língua Portuguesa* (1920), também de Clóvis Monteiro, em um mesmo volume.

6 Os registros de grafia original e atualizada limitam-se às alternâncias gráficas sem mudança na estrutura silábica (são, por exemplo, os casos de "directora/diretora"; "distraido/distraído"; "peiado/peado", além de alternâncias de timbre vocálico registradas graficamente, como em "coidado/cuidado"; "crear/criar"). O mesmo não se dá com "fígado/fígo"; "sábado/sabo" — nestes casos, a forma fonologicamente alterada é registrada com asterisco na coluna "grafia original" e a correspondência é feita em "observações", seja com o formato de anotação do próprio Clóvis Monteiro, seja como anotação dos editores). Formas com alternâncias de afixo também não se enquadram nos casos de atualização de grafia.

remissões, definições etc.) anotadas nas fichas por Clóvis Monteiro e, entre colchetes, observações dos editores. A seguir, apresentamos um pequeno recorte desse documento:



Fichas_ClovisMonteiro

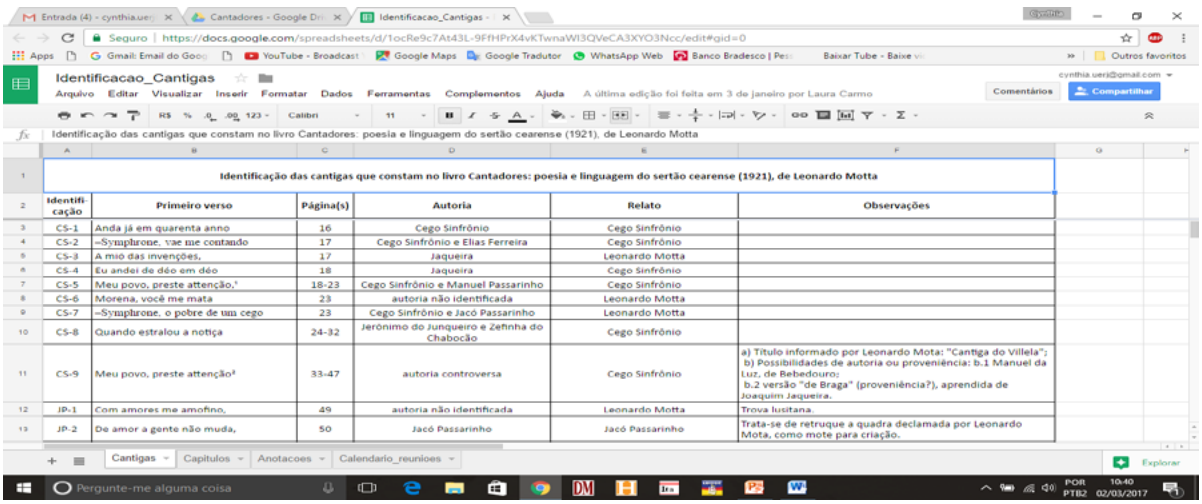
FICHAS DE PESQUISA DE CLÓVIS MONTEIRO (CANTADORES)

	GRAFIA ORIGINAL	GRAFIA ATUALIZADA	PÁGINAS	OBSERVAÇÕES (variantes, remissões, definições etc.)
	Legenda: * = palavra não registrada no VOLP parênteses redondos = categoria de classificação da palavra [indicação já usada por CM] {chaves} = anotações riscadas a lápis nas fichas de CM [colchetes] = anotações dos editores			
3	Abêlha*	Abelha	87, 96, 138, 147, 167	
4	Abestado		31, 52	nescio
5	Abobora*	Abóbora	54	provavelmente de origem ibérica pre-românica
6	Abreu		167	
7	Abuso		81, 145, 202	
8	Acari		162	
9	Acção*	Ação	39, 78, 88, 119, 136	
10	Aceio		135, 172	
11	Aceso		23	
12	Aço		29, 38, 64, 75	
13	Acomodação		26	

Figura 4. Transcrição das fichas lexicográficas

Em seguida, passamos ao reconhecimento do *corpus* utilizado por Clóvis Monteiro: *Cantadores* de Leonardo Mota. Fizemos a leitura desse livro e a codificação das cantigas. Também em uma planilha do editor Excel, as informações sobre as cantigas foram organizadas em seis colunas. Na primeira, inserimos uma sigla correspondente ao nome ou alcunha do cantador, seguida por indicação numérica referente à ordem em que a cantiga aparece na seção do livro de Leonardo Mota dedicada a esse cantador (ex.: CS-1 = Cego Sinfrônio, primeira cantiga). Na segunda coluna, transcrevemos o primeiro verso da cantiga[7], já que a maioria delas não recebe um título. Na terceira coluna, indicamos a(s) página(s) em que a cantiga se encontra na edição de 1921. Na quarta, apontamos o nome do autor da cantiga; quando não mencionado por Leonardo Mota, usamos a notação "autoria não identificada", quando há questionamento ou pluralidade de versões para a autoria de uma cantiga, registramos a notação "autoria controversa". Na quinta coluna, identificamos o responsável pelo relato; quando não há esclarecimento a respeito do autor do relato, registramos "Leonardo Mota" nessa coluna; empregamos, ainda, "reprodução de registro impresso", em casos de transcrição de folhetos ou de outros documentos, e "reprodução de manuscrito", quando a fonte foi essa. Na última coluna, há informações de natureza variada: casos de cantigas que consistem em continuação de outra já registrada na planilha; títulos de cantigas informados por Leonardo Mota; autores possíveis; caracterização da cantiga pelo próprio Leonardo Mota (ex.: "desafio atribuído a Manuel Serrador e Josué Romano"; "trova lusitana"). Eis uma parte dessa planilha:

7 Para cantigas com primeiros versos idênticos, a coluna "primeiro verso" foi preenchida com numeração alceada para diferenciar os registros.



Identificacao_Cantigas

Identificação das cantigas que constam no livro Cantadores: poesia e linguagem do sertão cearense (1921), de Leonardo Motta

Identificação	Primeiro verso	Página(s)	Autoria	Relato	Observações
CS-1	Anda já em quarenta anno	16	Cego Sinfrônio	Cego Sinfrônio	
CS-2	–Symphrone, vae me contando	17	Cego Sinfrônio e Elias Ferreira	Cego Sinfrônio	
CS-3	A mió das invenções,	17	Jaqueira	Leonardo Motta	
CS-4	Eu andei de déo em déo	18	Jaqueira	Cego Sinfrônio	
CS-5	Meu povo, preste attenção,¹	18-23	Cego Sinfrônio e Manuel Passarinho	Cego Sinfrônio	
CS-6	Morena, você me mata	23	autoria não identificada	Leonardo Motta	
CS-7	–Symphrone, o pobre de um cego	23	Cego Sinfrônio e Jacó Passarinho	Leonardo Motta	
CS-8	Quando estralou a notiça	24-32	Jerônimo do Junqueiro e Zefinha do Chabocão	Cego Sinfrônio	
CS-9	Meu povo, preste attenção²	33-47	autoria controversa	Cego Sinfrônio	a) Título informado por Leonardo Mota: "Cantiga do Villela"; b) Possibilidades de autoria ou proveniência: b.1 Manuel da Luz, de Bebedouro; b.2 versão "de Braga" (proveniência?), aprendida de Joaquim Jaqueira.
JP-1	Com amores me amofino,	49	autoria não identificada	Leonardo Motta	Trova lusitana.
JP-2	De amor a gente não muda,	50	Jacó Passarinho	Jacó Passarinho	Trata-se de retruque a quadra declamada por Leonardo Mota, como mote para criação.

Figura 5. Identificação das cantigas presentes em *Cantadores*

4. Procedimentos editoriais

O trabalho de edição compreende sete etapas, quais sejam: (i) transcrição completa de *A linguagem dos cantadores*, de Clóvis Monteiro; (ii) transcrição das cantigas presentes na obra *Cantadores*, de Leonardo Mota; (iii) criação dos *links* entre os vocábulos presentes na seção "Vocabulário" da tese *A linguagem dos cantadores* e cada ocorrência destes registrada por Clóvis Monteiro nas fichas lexicográficas; (iv) organização de um índice de grafias atualizadas e variantes; (v) elaboração de notas contendo preenchimento de lacunas conjecturais, atualização de informações etc.; (vi) redação de prefácio, de dados sobre o autor e a obra, de listas de siglas empregadas pelos editores, das normas de edição etc.; (vii) organização do material para ser apresentado ao público.

As duas primeiras etapas já foram realizadas e revisadas. Para as transcrições da obra de Clóvis Monteiro e do *corpus* por ele utilizado, seguimos as seguintes normas:

- transcrição dos caracteres alfabéticos, reproduzindo-se as diferenças de módulo (maiúsculas e minúsculas) e a separação vocabular (intra- e interlinear) como no modelo;
- transcrição de diacríticos e sinais de pontuação como no modelo;
- reprodução fiel da paragrafação.

A criação de *links* está sendo feita por meio da ferramenta disponível no processador de textos Word. Esse procedimento tem nos permitido encontrar certos lapsos de Clóvis Monteiro e alguma dificuldade em compreender a lógica que o terá guiado na organização das informações que coletou. Até então, foram concluídos (e ainda não completamente revisados) os itens referentes a substantivos iniciados pela letra A. O exemplo a seguir mostra a possibilidade prática de consulta da edição que ora se organiza. A partir da lista que compõe *A linguagem dos cantadores*, foram incluídas

as ocorrências identificadas por ele nas fichas. Cada ocorrência da palavra-lema no verso é um *link*. Ao clicar sobre ela, o leitor é direcionado para a cantiga de onde o verso foi coletado.

aprumar
LQ-6 Sacco cheio não se apruma,
alto
AZ-14 Alto no chão é serrote,
CA-6 Falou alto e sem segredo:
LQ-15 Estas altas novidades
LQ-16 Do alto sertão o queijo,
SE-2 Eu planto sempre nos alto
AN-12 Pra mais alta não ficá,[8]

Para retornar à lista de vocábulos, clica-se na palavra em questão, dentro do verso. Transcrevemos a seguir, por questão de limite de espaço, apenas a estrofe em que o verso está contido.

[LQ-6]
Cigarro ruim não se fuma
Onde há marca "Lafayette"...
Negro em roda não se mette,
Sacco cheio não se apruma,
Sabão ruim não faz espuma,
Pau pôdre não mata cobra,
Comida boa não sobra...
Aonde está Luiz Danta,
Defunto não se levanta
Nem sacco cheio se dobra! (MOTA, 1921, p. 136-137)

[LQ-15]
Eu descrevo nestes versos
E não censuro, antes louvo
Estas altas novidades
Que são do gosto do povo…
Por isso, canto e elogio
Porque eu mesmo aprecio (Ibid., p. 146)

8 As cantigas foram identificadas pelas iniciais do nome do seu autor ou da seção intitulada por esse nome, seguidas por um número que corresponde à sequência em que aparecem no livro *Cantadores* de Leonardo Motta. Assim, LQ = Luiz Dantas Quesado; AZ = Azulão; CA = Cego Aderaldo; SE = Serrador; AN = Anselmo.

A organização do índice de variantes e grafias atualizadas tem por finalidade garantir a acessibilidade de qualquer tipo de consulente, familiarizado ou não com grafias pretéritas, registradas ao longo do texto. O índice conterá todos os vocábulos trabalhados por Clóvis. A seguir, apontamos exemplos apenas de casos que justificam a criação desse índice.

Forma atual	Forma utilizada em *A linguagem dos cantadores*
abelha	abêlha
ação	acção
axixá	axichá
batizado	baptisado
buquê	bòqué
cuidado	coidado
jenipapo	genipapo
peru	pirú
vasa	vaza

Ao realizarmos a tarefa de relacionar os dois livros e as informações das fichas lexicográficas, temos observado certos equívocos e algumas lacunas, mantidos nessa reedição por conta do seu caráter conservador. Uma dos equívocos é classificação da ocorrência de "apanha" no verso "Numa apanha de feijão!" (MOTA, 1921, p. 98) como verbo e como substantivo. Outra confusão diz respeito à palavra *aço*. A ficha lexicográfica relativa a esse item contém uma página a mais do que o número de versos transcritos. Faltava o verso da página 38. A partir de buscas de ocorrências nas cantigas digitadas, descobrimos que o verso faltante era o da página 58 (não o da 38). Incluímos o verso e fizemos uma nota elucidando a questão. O encaminhamento dado pelos editores será criar notas fazendo a ressalva. Por ora, as notas de complementação serão elaboradas apenas em casos para os quais não há dúvida. Haverá também notas que dizem respeito a atualizações sobretudo de informações etimológicas. O sistema editorial das notas ainda não foi definido, pois dependerá do número e das variáveis encontradas.

5. Conclusões

A reedição anotada de *A linguagem dos cantadores* pretende divulgar e tornar acessível o estudo realizado em determinada época (com conhecimentos e recursos dessa época), de modo a valorizar o que foi feito e mostrar o atual estado dos estudos nessa área. Em outras palavras, a proposta de trabalho aqui relatada poderá contribuir para a historiografia de estudos linguísticos e dialetológicos na década de 1930 no Brasil. Além disso, certamente trará dados para os estudos do léxico do português brasileiro.

Finalmente, vale acrescentar que a parcial imersão nas duas obras (*Cantadores* e *A linguagem dos cantadores*) aponta para desdobramentos dessa proposta. Listamos algumas delas:

a) relacionar variantes, vocábulos e significados regionais não catalogados por Clóvis Monteiro, de modo a contribuir com os estudos lexicais do português do Brasil;

b) fazer um levantamento lexical na obra de Leonardo Mota (proposta mais audaciosa, admitimos), a partir de programas computacionais como o Word Smith Tools, de modo a estudar o universo lexical das cantigas, bem como inferir os critérios da seleção feita por Clóvis;

c) pesquisar o acervo de Leonardo Mota, guardado no AMLB. Esse acervo é composto por 20 volumes encadernados, datados e numerados, com artigos e reportagens publicados na imprensa, entre 1916 e 1945. Desses 20 volumes, 18 contêm apenas textos escritos por Leonardo Mota. Será interessante conhecer o que Leonardo Mota escreveu antes e após a publicação de *Cantadores*, assim como seus comentários sobre o estudo de Clóvis Monteiro. A propósito, Magdaleno Barroso (1991, p. 8) assegura que ambos conviveram por um curto espaço de tempo.

Referências bibliográficas

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*: gramática, vocabulário. 3. ed. Prefácio de Paulo Duarte. São Paulo: Hucitec em co-edição com a Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1976.

AULETE, Caldas. *Diccionario contemporâneo da língua portuguesa*. 2. ed. atual. Lisboa: Antonio Maria Pereira, 1925. 2 v.

BARROSO, Magdaleno Girão. *Clóvis Monteiro um filólogo cearense a serviço da língua nacional*. [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, Casa José de Alencar, 1991.

BONFIM, Eneida do Rego Monteiro. Estudos do português popular: *A linguagem dos cantadores*, de Clóvis Monteiro. *Idioma*, Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Letras, Centro Filológico Clóvis Monteiro, n. 22, p. 14-20, 2002.

_____. Modos, tempos e vozes do verbo na *Linguagem dos cantadores*. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de (Org.). *Miscelânea filológica em honra à memória do professor Clóvis Monteiro*. Rio de Janeiro: Ed. do Professor, 1965. p. 67-85.

FIGUEIREDO, Cândido de. *Novo diccionario da lingua portuguesa*. Nova ed. corr. e copiosamente ampl. Lisboa: A.M. Teixeira, 1913. 2 v.

MONTEIRO, Clóvis. *A linguagem dos cantadores*: segundo textos coligidos e publicados por Leonardo Mota. Rio de Janeiro: [s.n.], 1933.

MOTTA, Leonardo. *Cantadores*: poesia e linguagem do sertão cearense. Rio de Janeiro: Liv. Castilho, 1921.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Sussekind e Cia, 1922.

PINTO, Edith Pimentel (Seleção e apresentação). *O português do Brasil*: textos críticos e teróricos: 2- 1920/1945. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Universitários; São Paulo: Edusp, 1981.

RIBEIRO, Joaquim. A posição de Clóvis Monteiro na filologia brasileira. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de (Org.). *Miscelânea filológica em honra à memória do professor Clóvis Monteiro*. Rio de Janeiro: Ed. do Professor, 1965. p. 107-120.

SILVA, Antonio de Morais. *Diccionario da lingua portugueza*. 9. ed. Lisboa: Empreza Litteraria Fluminense, [189?-190?]. 2 v.

Um glossário-poema como ritual próprio da língua

Eliana de Almeida (UNEMAT - CNPq)[1]

Vanise Medeiros (UFF - CNPq)[2]

Chão / *O chão é um ensino, Manoel de Barros*

Nosso trabalho se propõe à compreensão do ritual discursivo, como um espaço de dizer definido e configurado na língua, no modo de dizer; como uma textualização ritualizada da linguagem que especifica o que se diz e define-se como um modo próprio de dizer (PÊCHEUX, 1990, 1997; FOUCAULT, 1996, 2005, 2006). Trazemos para leitura o funcionamento discursivo do *glossário*, com suas glosas, repetições, palavras sob palavras, regido sob as configurações da literatura que, enquanto linguagem, o leva aos últimos limites de se significar como ritual (COMPAGNON, 1996). Enquanto tal, o *glossário* funciona como um dizer que se diz pela repetição, dobras, *murmúrios* do já ouvido/dito e, também, como um modo de dizer que propõe a quebra dessa ordem, pela ruptura do mesmo, pela instauração de sentidos outros.

O *glossário-poema*, na poesia de Manoel de Barros, enquanto ritual, citação, glosa, palavra sob palavra denuncia uma palavra outra e uma palavra anterior, dando visibilidade à alteridade que o constitui. Propusemos à leitura da poesia *Glossário de transnominações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*, de Manoel de Barros (1916-2014), da obra *Arranjos para assobio* (1998), enquanto esse texto outro e anterior, ao propor-se enquanto *glossário* à definição de palavras pela indefinição e ao tomá-lo como o ritual de dizer pela poesia. (In)*Definições pela poesia*.

Os diferentes *chãos* deste artigo dizem do percurso de formulação, desde às retomadas teóricas, a partir do que problematizamos sobre a escrita literária, enquanto um ritual discursivo de dizer, indo aos chãos que nos conduzem, de modo especial, à compreensão do *glossário-poema* enquanto ritual próprio, como ritual literário de dizer.

Outros chãos /*Aquilo que ensina de chão, Manoel de Barros*

Ao considerar que a linguagem humana não seja diretamente ligada à especificidade do canal-áudio-oral, Auroux (1998) confere à escrita o lugar de suporte transposto, definindo- a na sua relação

1 Professora e pesquisadora da UNEMAT.

2 Professora e pesquisadora da UFF/LAS.

com os elementos da língua mesma e não com os do mundo. A escrita é, para o autor, uma das formas de representação das linguagens naturais, tornando possível a reflexão linguística, na civilização ocidental, pela alteridade que lhe é própria. Alteridade esta que se apresenta, conforme Auroux (1998), à medida que a escrita vai transpondo sob sua ordem outras formas de linguagem, pois que vão ficando os restos, os vestígios das formas primeiras. A propósito da escrita, vale dizer, nos termos de Auroux, que uma transposição de suportes só é possível porque a substância, o conteúdo, não é essencial à linguagem.

Do ponto de vista discursivo, Orlandi (1999) afirma a escrita como estruturante das relações sociais, nas sociedades de escrita. Da afirmação de Auroux (1998, p. 70), de que a *memória das sociedades orais não funciona da mesma maneira que a das sociedades grafematizadas* pode-se inferir, discursivamente, a partir de Orlandi (1999, p. 7-21), que *a escrita especifica a natureza da memória* e define para o sujeito, em seus processos de individualização, um saber elaborado pelo trabalho simbólico, sócio-histórico, não apenas o saber da urgência técnica para um sujeito pragmático. A escrita se inscreve assim nos estudos discursivos da linguagem como o espaço de dizer da relação entre língua/ela mesma e língua/sujeito.

Em *A ordem do discurso*, Foucault trata do *comentário* como uma forma de controle exercida no interior do discurso e por ele mesmo, cujos procedimentos funcionam *a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, etc.*. O autor submete o comentário ao acontecimento e ao acaso, concomitantemente, à medida que a escrita permite, por um lado, construir indefinidamente novos discursos, sempre reatualizáveis, e, de outro lado, permite dizer o que estava articulado no texto primeiro. Com isso, Foucault atesta o paradoxo próprio do comentário, ao afirmar que dele se desloca sempre, mas dele não se escapa nunca, como reitera em *dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito.*

O *comentário* refere-se então, conforme Foucault, a propósito da escrita, aos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, etc., enquanto *narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas.* Tal funcionamento discursivo da escrita, em que o mesmo é posto em movimento pelas formulações que o reatualizam, o paradoxo entre o acontecimento e o acaso, próprio do comentário, é reiterado como na formulação *o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta.* (idem, 1970)

A conferência inédita de Michel Foucault *Linguagem e Literatura* trata da ordem do discurso literário, quando afirma a literatura não ser tão antiga quanto a linguagem. Assim, propõe o questionamento das obras de Dante, Cervantes ou Eurípedes enquanto literárias, e, enquanto tais, questiona o fato de serem impostas como parte da nossa literatura, afirmando o gesto como uma *relação* [de importância] *que só a nós diz respeito.* Ao considerar que a literatura grega ou latina não tivera jamais existido, Foucault (2005) o atesta pela impossibilidade, à época, de uma memória literária e então demarca o surgimento da literatura, coincidindo com o modo de ser da linguagem, possível no início do século XIX, ao descrever as relações entre a escrita literária e os livros primeiros,

o texto literário e a memória discursiva que o constitui. A literatura supõe assim a memória da língua. Nos termos do autor, a literatura consiste *numa linguagem que repete o que foi dito e que, por causa dessa repetição, apaga tudo o que foi dito e, ao mesmo tempo, o aproxima o mais possível de si mesma para recuperar* a própria *essência,* cuja essência do texto poético, literário, é o funcionamento próprio da linguagem sobre si mesma.

Nesse movimento entre repetição/diferença, a literatura, enquanto um modo de ser da linguagem, não se configura a formas e formatos rígidos para a sua textualização, ao definir- se como uma *espécie de ritual prévio que traça o espaço das palavras*, como afirma o autor. (Foucault). Um ritual prévio, instaurado por um modo literário de dizer, que se define por uma pertença recíproca entre os da sociedade literária de discurso. Um ritual próprio de dizer pela escrita o discurso do Outro, à medida que tal ritual captura o escritor pelo/no curso de suas palavras.

Não obstante aos efeitos do ritual, no trabalho de naturalização dos sentidos da literatura, ao fixar modelos, produzir repetição, vale dizer que, ao mesmo tempo, o ritual desfaz-se no lapso, no furo, como afirma Pêcheux (1997), ao considerar que *o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua*, *e é por aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe.* E considera, a partir de Canguilhen, que se o homem é capaz de jogar sobre o sentido, é porque, por essência, a própria língua encobre esse jogo.

Em *Delimitações, inversões, deslocamentos*, Pêcheux (1990) supõe as ideologias dominantes e dominadas como que indivisas no interior do discurso, lugar de sem fronteiras, cujo efeito de separação se liga ao fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito, levando até as últimas consequências a interpelação ideológica como um ritual pelo reconhecimento de que não há ritual sem falha, dado que a contradição passa a ser constitutiva do discurso. O autor consdera o surgimento do novo na quebra de rituais, na movência dessas fronteiras discursivas e afirma:

> [...] o frágil questionamento de uma ordem, a partir da qual o lapso pode tornar-se discurso de rebelião, o ato falho, de motim e de insurreição, o momento imprevisível em que uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um acontecimento histórico, rompendo o círculo da repetição. (PÊCHEUX, p. 1990, 17)

Se a literatura, como vimos a partir de Foucault, funciona enquanto essa linguagem infinita sob a forma do comentário em rituais próprios, tematizando e formulando pela/na repetição de si mesmos, pelo controle e administração de uma sociedade do discurso literário, ao mesmo tempo, é também enquanto linguagem que a literatura expõe-se pela/na falha ao estilhaçamento do signo, à quebra do ritual mesmo, conforme Pêcheux, para a produção do novo.

Chão palavra / *Espécie de vazadouro para contradições, Manoel de Barros*

Glossário de transnominações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos nos avisa o poeta jogando com um certo fazer escrita. Fiquemos por ora com glossário: glosas sobre a palavra, nos revela a etimologia da palavra, que nos leva à escrita medieval: comentário,

como sabemos com Compagnon e como trouxemos com Foucault. Texto sobre texto; palavra sobre palavra(s). Dobras.

Em *O trabalho da citação,* Compagnon nos fala que citar nasce do grifo, da marca da leitura sobre a palavra ou sobre o texto. Encontro com a palavra e na palavra; encontro com o texto e no texto (ele nos lembra, em nota, que citar em espanhol tem também o sentido de encontro). Encontro que se faz movimento pelo contato e pelo que dali se depreende para se acomodar em outro lugar. Objeto outro agora tornado seu ainda que como outro. No grifo, citação, glosa e glossário se encontram: advêm da leitura – para usar uma imagem dele: cobrem o texto de olhos – e se tornam escrita. Olhos nos textos; olhos, que, recuperando Compagnon, tanto se defendem contra o olhar outro quanto se mostram ao olhar outro. Pontos de contato sobre o texto que, no atrito, ganha movência. Pontos de corte e de sutura, podemos dizer dos três. Pontos de fuga e contenção. Pontos do outro e do Outro.

O glossário, tal como a citação, denuncia um texto outro, um texto anterior; ambos se constituem na alteridade e a expõem. Com Auroux (1992), sabemos que os glossários nasceram da alteridade. Aí alteridade remete teoricamente ao outro; não ao Outro. Com ele, ficamos sabendo que os glossários se prestavam à leitura de uma língua outra ou de textos antigos a serem decifrados; vinham à margem do texto ou no meio deles. Em poucas palavras, a alteridade tange, então, ao outro que lhe antecede (texto ou língua) e que se desconhece (texto ou língua). Os glossários, textos outros, eram, portanto, tomados como servindo à elucidação do desconhecido.

Com Authier (1990), a questão da alteridade, sob a forma de uma reflexão sobre a heterogeneidade, assume outra dimensão. É já clássica a sua explicação de que *sempre sob as palavras, 'outras palavras' são ditas*; ou seja, de que as palavras são desde sempre advindas do Outro, com maiúsculas, anterior e não localizável, que atravessa todo e qualquer discurso e que constitui o sujeito: heterogeneidade constitutiva. Com essa, que constitui o dizer, Authier nos diz negociar uma outra, da ordem da representação e que assegura ao sujeito sua separação em relação ao dizer outro (ilusão necessária para se fazer um em seu dizer/ser). Essa outra heterogeneidade (mostrada) demarca fronteiras nos dizeres que seriam do um e do outro. A citação, a glosa e o glossário aí se situam. Configuram, então, fronteiras que garantiriam ao sujeito a tranquilidade de supor que, jogando com as palavras de Authier, o que diz *vá ou não de si*. Mas não se pode deixar de assinalar que, com elas, se escamoteia a heterogeneidade constitutiva, o Outro. E, assim, no caso, as paradas sobre a palavra ou texto de que resultam as citações, glosas e glossários, para além de tomadas como da ordem da elucidação de um desconhecido, são pensadas como lugares que denunciam o trabalho de um "eu' que se supõe "eu" com o que pode instaurar seu(s) outro(s). Citação, glosa e glossário passam, então, a serem compreendidos como lugares de embate do sujeito na língua que o constitui. Recuperando Auroux, podemos dizer que os glossários se configuram como uma reflexão metalinguística sobre o outro que resulta numa reflexão sobre si.

Se pudemos aproximar os três, é preciso dizer algumas das suas distinções; afinal, funcionam diferentemente. Se a citação ou a glosa se acomodam à linha da escritura; o glossário transborda,

extravasa, ultrapassa as fronteiras e se faz corpo em outro espaço. Se a citação, conforme Compagnon, se introduz como enxerto privilegiado – lugar de reconhecimento – que se integra ao texto e a ele serve, sobre a glosa, lendo Authier, diremos que funciona como indício de algum descompasso: é preciso voltar à palavra, é preciso redizer, bem-dizer, maldizer, desdizer... Do glossário talvez possamos dizer que funciona como *vazadouro de sentidos*, para usarmos o que aprendemos com o poeta, na ilusão da saturação, como aponta Orlandi sobre a nota de pé de página. Espaço contraditório: é por se apresentar como espaço de explicação, definição, de se fazer como lugar de contenção dos sentidos, que expõe, no gesto de apreensão do sentido, a possibilidade de que o sentido poderia ser outro. Mas nosso glossário não cai neste engodo: as *transnominações... não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*. Ao contrário, com ele joga. Se os glossários ou as notas não permitem, de novo nos valendo de Compagnon, *nenhum remorso*, uma vez que neles tudo estaria dito (e aí reside a ilusão do desvendamento, do deciframento que se ancora no um); não é caso do poema-glossário aqui em foco. Estamos não na língua dos gramáticos, mas nas *rupturas do ordinário da língua de que é feita a poesia* (Lemos). Não no espaço do cálculo, da lógica, da regra, do sistema, mas naquele que sustenta o furo, a falha, naquele que suporta o desejo e o gozo, de que fala Milner (1987), ao indicar um real da língua que o linguista foraclui, mas não, ousamos dizer, nosso poeta.

Chão poeta //*Sabiá com trevas. Manoel de Barros*

A literatura, como pensamos ancorada em Foucault, vai se constituindo a partir de rituais que instauram uma memória da e na língua: memória na sintaxe (ALMEIDA), nas repetições; memória que dá forma e formato à escrita/texto; memória que se inscreve também nas bordas do texto delimitando-os e contendo-os: título, dedicatória, epígrafes, notas, e, entre outras bordas, glossários. Um ritual que inscreve o que pode estar dentro e o que pode/deve ser o fora do texto. Um ritual que se parte, que fura. Com o poema, estamos diante desta quebra. Não se trata de um texto à parte, como é o caso dos glossários, mas de um *glossário- poema* ou *poema-glossário* que põe em foco a palavra: matéria-prima do poeta, da letra.

O poema em foco encontra-se no livro chamado *Arranjos para assobio* (1998). Compõe-se de onze verbetes, em itálico, sobre os quais se indicam classe gramatical e gênero, seguidos de ao menos quatro definições que aparecem encadeadas sob a forma de listas (umas abaixo das outras); ao final, um apêndice com três definições-verso, e, por fim, uma referência como nota do autor. É preciso vê-lo/lê-lo.

Letra, caligrafia, desenho, bordado, fotografia são algumas das materialidades simbólicas que se fazem poesia em Manoel de Barros. No poema, o glossário se faz poesia listando definições e, com elas, se descolam e deslocam sentidos, instauram-se outras polissemias, desfazem-se lugares já estabelecidos por uma dicotomia entre o que seria humano e o que seria natureza – *Cisco. Pessoa esbarrada em raiz de parede; Árvore. Gente que despetala.* – Aqui, nada é dicotômico. É *vazadouro; é desentendimento*. É deslocamento. *Réstia espantada; brasa verdejante que se usa em música*. É

contraste; contradição. *Lascívia do ínfimo; sabiá com trevas.* As definições-verso não se pontuam, não se esgotam; permanecem suspensas como à espera de outras no vão que se abre entre os blocos no jogo infinito do definir indefinindo.

No poema, insiste-se numa metalinguagem em que todos os termos são substantivos, marcados somente pelo gênero. *Cisco*, *Poesia, Lesma, Boca, Água, Poeta, Inseto, Sol, Trapo, Pedra, Árvore.* A palavra é substantiva: substância do poeta, substância do glossário. Nela poeta e lexicógrafo encontram-se em sua paixão/prazer pela palavra.

Com a palavra se brinca também no modo como se introduzem as definições no dicionários e glossários: seja no gozo jocoso das assertivas – *Produto de pessoa inclinada a antro; Lugar de arroio haver sol; Barata pela qual alguém se vê; Possessão de insetos –,* no espanto da definição – *Ave-nêspera! –,* ou ainda no jogo com os enunciados-definitórios – *Diz-se também de homem numa sarjeta; Indivíduo que experimenta a lascívia do ínfimo; Designa o fim das águas e o restolho a que o homem tende; Aquele que viça de líquenes no jardim*. Se a definição tece uma relação entre um significante tomado como signo autônimo (como verbete) e significado que com ela, definição, se constrói, o jogo aqui é expor sua trapaça, ou ainda, a ilusão da fórmula X = Y em espaços *logicamente estabilizados* (Pecheux). O poema transborda em nota: *Pessoa que se adquire da umidade*/ - Eu te levanto da umidade, inseto! Invectiva do folclore pantaneiro colhida por Leonardo Leite de Barros (N.do A.).* Sobre as notas, Orlandi (1990) nos avisa que denunciam a não-linearidade do sentido e constituem sintomas da incompletude do texto. Espaço de um dizer a mais na ilusão de tudo dizer e de com ela o dizer se bastar. A nota, nos aponta Compagnon (1996) na mesma clave, *não permite nenhum retorno, nenhum remorso, nenhuma repetição: com ela, tudo está dito.* Na nota do poema comparece o exemplo com a respectiva fonte outra – *colhida por Leonardo Leite de Barros* – que produz o efeito de atestação do sentido num movimento, diríamos, borgeano ou ainda roseano, de dar veracidade ao dizer/fazer escrita no jogo da indicação/criação de fontes várias, no uso jocoso do discurso da ciência que nelas se ancora. Compagnon nos sussurra: a nota *proíbe o recurso, é o selo ou carimbo que garante a autenticidade do texto, seu acabamento; e assinatura do autor* (idem). Nosso poeta assina: (N. do A.).

Do *glossário-poema*, o apêndice faz parte, interno ao corpo, inscrito na memória do dicionário que se apresenta na sintaxe que faz equivaler desiguais (X é Y); sintaxe-assinatura do lexicógrafo-poeta que aí diz: *Olho é uma coisa que participa o silêncio dos outros; Coisa é uma pessoa que termina como sílaba; O chão é um ensino.* Três substantivos-substâncias: *olho, coisa, chão. Olho* que remete para *coisa*. *Coisa* que remete para *pessoa*. Corte para *chão, ensino. O chão é um ensino*. Ponto final denunciando o chão como ponto, parada e ensino.

Com o poema (des)acordam-se, enfim, imagens, sonoridades, sintaxes e sentidos no gesto do ir além do já posto/suposto, na captura do significante que, no jogo do gesto glossarístico, se transmuda e se esgarça para outros sítios de significância, denunciando a trapaça da palavra como signo e nos lembrando que sob as palavras muito se diz à despeito do suposto domínio do falante.

Das notas, glossários e apêndices talvez se possa dizer que funcionam na duplicidade contraditória do supérfluo (porque à parte) / necessário (porque a mais). Partes que assombram o texto suposto como unidade – princípio, meio e fim – e que denunciam seu *real*: um (a se) fazer que não se fecha e que não se inicia na letra que abre o texto. Em outras palavras, seguindo Orlandi (1987), estamos recuperando o texto como objeto discursivo, com espessura histórica, memória que apaga o trabalho sobre ele, sobre a língua, sobre o outro/Outro, apagamento que estas bordas deixam entrever. Aí também reside o blefe neste poema ao trazer tais partes como material simbólico para poesia.

Ainda chão /*Pequena abertura para o deserto, Manoel de Barros*

Do *glossário-poema* do nosso poeta ousamos dizer que troça com estes efeitos e ilusões construindo-se na ludicidade que assume a equivocidade dos sentidos, na equivocidade da língua acenando a *lalangue* – nas palavras de Milner (1987, p. 15), *o que faz com que uma língua não seja comparável a nenhuma outra* –, na equivocidade que, novamente com Milner (1987, p. 13), *promove a homofonia, homossemia, homografia, tudo o que suporta* outros sentidos, que admite o *éter da língua* (*idem*).

avidez de raiz

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Eliana. Cabeludinho: Língua, sujeito e nação. In: ALMEIDA, Eliana; PAROLIN, Maria Inês (Org.). *Fronteiras de sentidos e sujeito nacionais*. v. 1. 180p. 1ª. ed. CAMPINAS: RG, 2012.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas.* Campinas, SP: Unicamp, 1998.

_____. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)* Caderno de Estudos Linguísticos 19, 1990, Campinas.

AUROUX, Sylvan. *A filosofia da linguagem.* Com a colaboração de Jacques Deschamps, Djamel Kouloughli. Tradução: José Horta. Campinas: SP, Editora da Unicamp, 1998.

_____.*A revolução tecnológica da gramatização*, Campinas, São Paulo: Unicamp, 1992. BARROS, M. de. *Gramática expositiva do chão.* Editora Civilização Brasileira, Rio de

Janeiro: RJ, 1990.

_____. *Memórias Inventadas: a Infância.* Editora Planeta, São Paulo: SP, 2003.

_____. *Memórias Inventadas: A Segunda Infância.* Editora Planeta, São Paulo: SP, 2006.

_____. *Memórias Inventadas: A Terceira Infância.* Editora Planeta, São Paulo: SP, 2008.

_____. *Exercícios de ser criança.* Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Editora Salamandra. Rio de Janeiro: RJ, 1999.

_____. Glossário de transnominações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos. *Manoel de Barros, poesia completa*. São Paulo: Leya, 2014.

_____. *Arranjos para assobio.* Rio de Janeiro: Record, 1998.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 1996 DUBOIS, J. et. al. *Dicionário de Linguística,* São Paulo:Cultrix, 1991.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* Aula Inaugural no Collége de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Edições Loyola. São Paulo: SP, 1996.

_____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.* Coleção Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: RJ, 2006.

_____. Linguagem e Literatura. IN: MACHADO, Roberto, *Foucault, a filosofia e a literatura*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro: RJ, 2005.

LEMOS, Claudia T. G. de. Poética e significante, revista *Letras & Letras,* 25, Uberlândia, 2009.

MEDEIROS, Vanise. Memória e singularidade no gesto do escritor-lexicógrafo. RJ: Revista

Confluências, no. 46, 2014.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. *Reflexões sobre escrita, Educação Indígena e Sociedade.* IN: Revista Escritos, Número 05, Escrita, Escritura, Cidade. Laboratório de Estudos Urbanos – Nudecri, Campinas: SP, 1999.

_____. Un point c´est tout. Interdiscours, incomplètude, textualisatoin. In: AUTHIER- REVUZ, Jacqueline, LALA, Marie-Christine (dir.) *Figures d´ajout: phrase, texte, écriture.* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2007.

_____. *Terra à Vista*, São Paulo: Cortez, 1990.

_____. A produção da leitura e suas condições. In: ORLANDI, E. *Linguagem e seu funcionamento.* 2ª. edição, SP, Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, Michel. *Delimitações, inversões, deslocamentos.* Cadernos de Estudos Linguísticos, Número 19, p. 7-24, Unicamp, Campinas: SP, 1990.

_____. Ler o arquivo hoje. IN: *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Eni Orlandi (Org.).

Tradução: Bethania S. C. Mariani, Campinas: SP, Editora da Unicamp, 1997.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Campinas: Pontes, 1990b.

Um sistema panóptipo histórico e seus reflexos na educação escolar indígena de Dourados/MS

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi[1]

Marlon Leal Rodrigues[2]

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo[3]

Considerações iniciais

Nossa inferência aqui ao sistema panóptico de Jeremy Bentham mencionado na obra *Vigiar e Punir* de Foucault (2005) é pela percepção de semelhança com o sistema de confinamento que os indígenas foram submetidos. O panóptico tinha como objetivo a vigilância da sociedade por meio da docilização dos corpos sem a necessidade do uso da força física. Da mesma forma, foi orquestrado o sistema de confinamento dos indígenas, quando o SPI, com a suposta intenção de protegê-los recruta os indígenas em espaços limitados para receberem assistência e impõem a alguns índios o serviço de vigilância de seu próprio povo.

Foucault (2005) em Vigiar e Punir elenca três esquemas disciplinares utilizados no decorrer da história: o exílio dos leprosos, a vigilância da cidade pestilenta e o modelo panóptico de Bentham. Quanto aos dois primeiros esquemas o intuito era impedir o alastramento das doenças, já o terceiro foi orquestrado com a finalidade de impor uma vigilância constante, disciplinar ao indivíduo a ponte dele mesmo se tornar um fiscal de si mesmo.

O sistema de controle social exerceu o poder sobre o corpo até meados de século XIX, porém a pena centrada no suplício, no sofrimento pede espaço para a perda de direitos ou bens. Nesse sentido, diante da reformulação das formas de punir, há um deslocamento de sentido no sistema de punição sobre o corpo.

O que se depreende nessa nova organização é um regime de poder em que as técnicas e discursos científicos se entrelacem para exercer a prática de punir. O resultado desse novo regime punitivo é a produção de saberes que constituem práticas como ferramentas de controle dos indivíduos.

Diante disso, o poder passa a ser visto não mais como homogêneo, centrado em um indivíduo sobre o outro, mas sim como práticas de relações de poder que são estabelecidas socialmente. Assim o poder é exercido diante das relações, não é privilégio apenas de uma classe.

1 Pós Doutora - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

2 Pós Doutor -Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP

3 Doutoranda- Universidade Estadual do oeste do Paraná- UNIOESTE.

Nesse sentido, as novas práticas de punir para exercer seu poder precisam se instituir de um saber, logo, poder e saber estão relacionados, não há exercício de saber descentralizado de um poder. Desse modo, o poder é exercido e adquirido a partir do conhecimento de um determinado campo de saber. De acordo com Foucault (2005, p.27) "Temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber"[...].

É nessa relação poder e saber que as práticas disciplinares se executam como mecanismos de controle e vigilância, a partir de um domínio institucional representante de um saber que estabelece normas, como escolas, hospitais, quartéis, prisões, asilos, entre outras instâncias , inclusive reservas indígenas.

A determinação dos espaços destinados aos indígenas, inclui o confinamento em reservas, juntamente à imposição do modelo de escola imposto ,primeiramente, pelos Jesuítas, são estratégias de controle com implicações na atualidade.

Toda essa busca por controle social suscita apontar que se há controle, há resistência, pois se só existisse dominação, submissão não haveria história. Ao indicar a existência de resistências isso induz que nenhum poder é absoluto, ele se transita por meios das brechas deixadas por sua incompletude, assim permite o aparecimento de rupturas produção/reprodução e transformação na história.

Assim, a relação entre sujeito e poder é permeada pela resistência, inscrita nos afrontamentos, os questionamentos sobre as posições do sujeito no contexto social, seja no sentido do direito a afirmação das diferenças ou pelas incessantes buscas de exclusão. Logo, as lutas na atualidade têm como cerne a procura da identidade e não necessariamente determinadas instituições de poder, mas sim uma forma de poder com implicações na vida cotidiana. Nessa mesma perspectiva, como indicação de problemas da atualidade, Foucault (2001,p.144) sugere que "o problema que nos coloca na modernidade não é o de tentar libertar o indivíduo do Estado e das instituições, mas o de libertá-lo das representações de individualização criadas pelo poder globalizador", nesse caso toma amplitude vasta a questão porque a própria mídia é fonte poderosa e inesgotável de produção e reprodução de subjetividades nas sociedades.

O processo panóptico durante a história

> *Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papeis; torna-se o princípio da sua própria sujeição.*
> (FOULCAULT, 2005, p. 168)

O discurso como complexo social deve ser compreendido como uma junção entre linguística e contexto sócio-histórico visto que é essa exterioridade a qual permite o que pode e deve ser dito e, principalmente, que produz o efeito de sentido de acordo com as condições de produção.

Dessa forma para compreender os discursos da atualidade em relação à educação escolar para a população indígena, torna-se necessária uma retomada à história construída em torno da questão. O ideal seria poder retomar essa história a partir do ponto de vista de ambas as partes envolvidas, porém, em se tratando de luta de classes em que as relações se dão entre "descobridor e descoberto", "civilizado e selvagem", as mesmas não acontecem de maneia tranquila; a história considerada como digna de sistematização e ocupação em lugares de destaques, como nos documentos oficiais, é a história a partir dos relatos do "civilizado". O intercâmbio nessa situação não acontece, pois o *outro, o diferente,* sempre foi/é representado de forma pejorativa, não humana, não normal, assim não há troca, precisa ser excluído, silenciado, apartado do *nós*.

Nessa direção, o que se tem, também, sobre a história da educação voltada aos indígenas é decorrente da concepção de educação do não índio. Logo, durante todo processo histórico, desde a colônia, a organização da educação escolar voltada aos indígenas serviu como instrumento de imposição, seja de valores, crenças, mas, principalmente, de negação de suas identidades.

Os instrumentos de imposição utilizados pelo Estado, colonizadores e missionários iniciaram em 1549 com a chegada do primeiro governador-geral Tomé de Souza ao território nacional, juntamente com os jesuítas, os quais tinham como líder, Manuel de Nóbrega. A história ainda nos afirma que dentre os principais objetivos para a colonização estava a expansão da fé católica, ato que se concretizava por meio da catequese.

Assim, a catequização realizada a partir da educação formal, constituía barreiras no sentido de invisibilizar os valores indígenas, visto pelos europeus como não adequados, negativos, fomentando, assim, espaços para a implementação de outros valores, considerados positivos. Essa educação formal desestabilizava todo pilar de sustentação da cultura indígena, pois tanto a língua, quanto a religião são os alicerces dessa cultura e passaram a ser desqualificadas. Nesse caminho, Mariani aponta que:

> ao se impor a língua portuguesa para os índios, **está se impondo também uma língua com uma memória outra:** a do português cristão submisso ao Rei. Ensinar português aos índios objetivando a **catequese é silenciar a língua e a memória de outros povos**. Assim, no silêncio imposto pela colonização, a imposição de uma língua **camufla a heterogeneidade e contribui para a construção de um efeito homogeneizador** que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil. (MARIANI, 2004, p. 96, grifos nossos).

Logo, as ações missionárias centravam-se na conversão ao cristianismo e na pacificação, pois era preciso tornar os índios dóceis para que pudessem aceitar as ordens de desenvolvimento do trabalho braçal, dessa forma os discursos de inferioridade cumpriam o papel de silenciar essa população, fazendo com que acreditasse apenas nas vontades do colonizador, como sugere a narrativa de um professor[4] indígena de Dourados/ MS.

4 Sequência discursiva é um recorte retirado de redações realizadas por professores indígenas participantes do Processo Seletivo para a Licenciatura Intercultural Indígena de 2010, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. As referidas redações são parte dos arquivos documentais do Projeto Investigações em Linguística Aplicada: entre Política Linguística à Educação Bilíngue – O caso dos Tekohá Kuera no MS, aprovado e financiado pela CAPES/MEC/INEP por meio do edital destinado ao Observatório da Educação Escolar Indígena, 2009. A fim de atender as prerrogativas éticas da pesquisa, foram omitidas as identificações dos autores das redações.

[SD-1] Antes da chegada do Europeus aqui no continente Americano. A educação indígena eram diferente dos europeus. Depois da chegada dos colonizador mudou esse sistema, colonizador fez colégio para alfabetizar, catequizar e ensinar a cultura dos europeus. Aprender a falar a língua do colonizador e converter índios para á igreja católico. Ser como branco. Que objetivo o colonizador fez colégio para os índios, mudar cultura deles, transformar como branco, negar suas maneira de ser, deixar de ser índio. Não estava a buscar o interesse dos índios mas sim dos brancos. (índio guarani)

O processo discursivo exposto pode ser interpretado a partir do conceito de Formação Imaginária proposto por Michel Pêcheux (2001, p. 82) visto que é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Nesse Jogo de imagens são refletidas as imagens que se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Logo, os discursos não se caracterizam por simples trocas de informações entre A e B, mas em efeitos de sentidos entre seus interlocutores, que são constituídos a partir das relações de poder inerentes aos seus lugares sociais.

E é nessa relação de poder que muitas ações direcionadas ao ensino para indígenas foram empregadas. Assim, outros propósitos nessa direção de "atender" às especificidades da comunidade indígena reaparecem, tanto no momento em que o Estado busca sistematizar políticas indigenistas, quanto na sutileza de mascarar a real situação ou, ainda, atenuar a imagem do país perante a sociedade mundial.

Um dos momentos na história em que se demonstra essa tentativa de buscar a prestação de assistência aos indígenas foi a criação do Projeto SPI - Serviço de Proteção aos Índios- em 1910, o qual nas colocações de Orlandi (1990, p.61),"(...) é, na verdade, um serviço de controle do índio e de proteção ao branco, ou melhor, de alguns brancos". Contudo, sob os ideais positivistas, o referido projeto de integração desse índio à sociedade nacional, tinha como base pacificá-lo e torná-lo civilizado, pois assim atenderia a demanda da expansão capitalista uma vez que os índios eram vistos como entrave para o desenvolvimento econômico e anteciparia uma questão que ,segundo a lógica positivista ,a história inevitavelmente faria.

O processo de integração era realizado por meio do trabalho e da escola, entendidos como mecanismos de disciplinarização, pois os índios eram "violentos", "selvagens" e precisavam ser "tratados", enquanto o não índio só seria violento, caso houvesse resistência. Ainda sobre os papeis atribuídos ao SPI, Orlandi (1990) defende que o mesmo pode ser percebido como um programa de apagamento da população indígena, pois tinha a função de:

> (...)gerenciar os conflitos entre índios e brancos, **dando ao branco o poder de controle tento em sua dimensão efetiva quanto retórica,** ou seja, a função de dar sentido aos conflitos, ao contato etc. isso é: **o branco é quem possui esse saber e esse discurso. É ele que diz o que é o conflito e como resolvê-lo**. (ORLANDI, 1990, p. 63, grifos nossos)

Isso indica um processo de silenciamento dessa população, na/da história, pois só há possibilidade de veiculação de um discurso, apenas uma versão da história e, principalmente, de um sentido das representações de mundo.

Nesse caminhar, o discurso colonizador continua reproduzindo seus sentidos, os quais não são fixos, pois estão atrelados às condições que lhes permitam suas ressignificações, ou seja, se constituem sempre em relação a um já dito; são esses discursos ecoados em outros momentos da e na história que permitem os dizeres na atualidade e, principalmente, que constroem as imagens e determinam os lugares dos indivíduos na sociedade.

Ainda sobre os posicionamentos do SPI, Segundo Gomes (1991, p.85), "(...)o índio era digno de conviver na comunhão nacional, embora inferior culturalmente e é dever do Estado dar-lhe condição de evoluir lentamente a um estágio superior, para daí se integrar à nação". É nesse momento que o índio passa a ter o direito de preservação de suas tradições, segundo a concepção de política indigenista, em que o Estado fica incumbido de lhe prestar proteção. Agora tudo relacionado ao índio, como educação escolar, fica ordenado que seja realizado dentro das aldeias, com o objetivo maior de fortalecer o convívio tribal. Entretanto, os interesses em atender ao campo econômico eram visíveis na elaboração de políticas dirigidas à população indígena.

O desenvolvimento econômico estava ameaçado pelos "selvagens", era preciso criar condições de ocupar as regiões consideradas "desabitadas", assim era necessário avançar, mesmo que de forma violenta, dependendo da reação dos não civilizados, pois a violência só existiria caso houvesse resistência, o que justificaria o "crime".

Apesar desse novo modelo de tutoria "humanista", a qual tinha como base "tratar" o índio que resistia às imposições, a mesma pode/deve ser entendida como reducionista uma vez que aparenta contemplar a diversidade cultural desses povos e o extermínio não explícito. Outro indício de reducionismo está na questão da língua, ou seja, do ensino bilíngue que não era considerado, pois naquele momento histórico as autoridades não entendiam essa questão como sendo de relevância frente ao número reduzido de falantes por comunidades, assim não justificava a elaboração de materiais didáticos e a preparação de professores para atenderem às mesmas, assim a escola se constitui como mais um "componente no processo de silenciamento".

Já com a criação da FUNAI - Fundação Nacional do Índio -,em 1967, o que era desconsiderado passa a ser o cerne de uma nova política indigenista; se inicia uma etapa de valorização da diversidade linguística dos indígenas e a utilização das línguas indígenas no processo de alfabetização, juntamente ` indução para aquisição da língua portuguesa.

Uma educação bilíngue era almejada no intuito de facilitar o processo de integração à sociedade nacional, pois o ensino da língua materna era usado como ponte de transição para o ensino da língua portuguesa, porém logo após aquisição dessa última não se falava ou pouco se falava a língua materna.

Um dos grandes desafios da FUNAI em implantar a educação bilíngue foi a falta de materiais sistematizados na língua indígena os quais viabilizassem esse ensino; o que ocorreu foi que em 1970, com o auxílio do SIL - *Summer Instituteof Linguistics*-, que contava com especialistas na área da linguística, capazes de apreender e descrever as línguas indígenas, teve início a elaboração de gramáticas e cartilhas que permitiram a preparação de docentes da FUNAI e missões religiosas para a alfabetização na língua. Desse modo, o Estado passa a financiar essa educação bilíngue desenvolvida pelo SIL e juntamente repassa as responsabilidades de toda educação escolar indígena também a esse órgão.

A partir da Constituição de 1988 foram previstas garantias aos indígenas referentes à educação escolar específica e diferenciada, assim, nos artigos 210, 231 e 232 são assegurados direitos vinculados às especificidades dos povos indígenas, como a garantia de utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem pelas comunidades indígenas (§ 2º do art. 210); o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231),além da legitimidade jurídica dos índios e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses (art. 232).

Por esse viés, o que era proibido passa a ser objeto central das políticas para os povos indígenas. Nesse sentido, o Estado, agora, busca desempenhar o papel de orientador das discussões no intuído de atender aos interesses dessa população. Logo, dentre as atribuições do Estado, a mais significativa está em incentivar o uso das línguas indígenas na escola, o que era proibido até 1988, esse talvez tenha sido, ou seja, um dos maiores desafios da educação escolar para essa população, pois as mesmas prerrogativas sistematizadas em documentos oficiais, não se efetivaram, ainda no dia a dia, no século XXI.

Conjuntura atual: o que dizem os professores indígenas

As considerações até aqui expostas indicam que toda a política linguística que sempre buscou o apagamento das línguas existentes com o objetivo de fortalecer a ideia de um país monolíngue, acabou por apagar, também, de certa forma o modo de viver da cultura do indígena, como exposto abaixo.

[SD-2] Com a constituição de 1988, os povos indígenas em geral no Brasil reconquistaram as suas formas próprias de organização social através da sua língua materna. (índio guarani).

Perder uma língua, independe de qual for a cultura, é oficializar a morte de um povo, e isso não é diferente na cultura indígena. No enunciado anterior isso fica evidente quando o sujeito indica que a "**organização social**" de seu povo só foi possível por meio da língua.

É possível inferir que essa organização se estende à educação escolar, pois para os indígenas a relação ensino/aprendizado se faz de forma interligada às demais atividades sociais, ou seja, a aquisição do conhecimento se dá de forma contínua e por isso indicam que sua escola precisa ser diferenciada.

[SD-3] A educação indígena é muito diferenciada na aldeia os professores os diretores e os demais funcionários ensinam os alunos a língua própria materna e paterna na matéria guarani (...) a escola faz parte da comunidade indígena. (índio guarani).

Fazer parte da comunidade é aprender na observação, no cotidiano. O conceito de aprender aqui nesse contexto é distinto da noção de ensino/ aprendizado ocidental e por isso a "educação é diferenciada". Quanto ao enunciado de que essa educação se constitui na língua dentro do contexto escolar, o mesmo contradiz o que temos observado na realidade, pois muitas das discussões em voga em reuniões de professores é sobre esse desafio; o de como se efetivar um ensino na língua materna.

Não há uma unidade de modelo de ensino nas escolas indígenas, por conta de muitos fatores, como, o de não ter professores capacitados falantes da língua e, também, diante da variedade linguística das aldeias, assim como realizar uma aula na língua? E o mais desafiador, em qual língua?

Contudo, os discursos de que uma educação diferenciada de qualidade só será possível se for na língua materna é muito recorrente em todas as redações que compõem o *corpus* desse estudo, porém, ainda com referência à realidade escolar, essa recorrência não aparece com a mesma ênfase, pois como já mencionado, nem todos os professores são falantes e os que o são não se sentem tão encorajados em por isso em prática.

[SD-4] Também os professores que iam para trabalhar desconheciam totalmente a realidade da comunidade, não sabiam a língua falada por aquela comunidade, assim dificultava muito o diálogo e a aprendizagem das crianças. (...) descobriram que tinha na lei dentro da Constituição Federal, onde um dos artigos falava da educação para os povos indígenas, que tinha que ser uma educação diferenciada na sua própria língua, o português como a segunda língua. (índio Guarani).

Por esse viés, o enunciado indica a questão do despreparo por parte dos profissionais que atuam em escolas indígenas e como consequência as dificuldades, principalmente, para os alunos. Porém, o conhecimento, a partir da Constituição, os empoderam a efetivar uma educação diferenciada, percebendo os lugares das línguas dentro do currículo escolar, contudo, mais uma vez, isso não ocorre na realidade, pois não são todas as escolas que ao menos tentam desenvolver um ensino dentro dessas prerrogativas.

Em muitas das escolas indígenas a língua portuguesa tem lugar de primeira língua e quando há tentativas em pôr o guarani como primeira língua, ela aparece apenas como língua de transição, um trampolim para a inserção do português. Há uma resistência linguística entre os profissionais, a qual pode estar baseada na questão do preconceito ou da não valoração da língua.

Vale ressaltar que todos esses desafios relacionados à língua indígena são decorrentes do colonialismo sofrido pelas línguas que aqui existiam como indica Mariani, (2003, p. 80), "a política linguística estabelecida pelo Diretório dos Índios e a ação de Pombal constituem elementos cruciais no processo de apagamento das línguas indígenas e da língua geral", e isso pode ser evidenciado no discurso indígena que segue:

[SD-5] Depois da chegada dos colonizador mudou esse sistema, colonizador fez colégio para alfabetizar, catequizar e ensinar a cultura dos europeus. Aprender a falar a língua do colonizador e converter índios para á igreja católico. Ser como branco. Que objetivo o colonizador fez colégio para os índios, mudar cultura deles, transformar como branco, negar suas maneira de ser, deixar de ser índio. (INDIO GUARANI).

O enunciado expõe as eficácias de uma ideologia colonizadora, que, como já dito, fez colégio para os índios deixarem de ser índios. Nesse sentido, torna-se pertinente recorrer ao conceito de ideologia, visto a visível influência nas posições das línguas dentro do contexto social. A ideologia está presente nas relações sociais entre o homem e o mundo e materializa-se por meio das FDs.

Pêcheux, a partir das orientações de Althusser, exposta em AIE(Aparelho Ideológico do Estado), nesse caso específico a escola representa o aparelho de reprodução dos objetivos do Estado, ele acrescenta, ainda, que o funcionamento das ideologias, do mesmo modo que a interpelação dos indivíduos em sujeitos, se dá pelo discurso:

> as formações ideológicas comportam necessariamente como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (PÊCHEUX e FUCHS 1997, p. 166).

Os autores indicam que toda Formação Discursiva emerge de condições de produção específicas, constituídas a partir das Formações Ideológicas; é então, a partir dessa relação que se tem a ilusão de transparência dos sentidos, pois a ideologia produz um efeito de linearidade, apagando qualquer processo de imposição diante das interpretações. Desse modo, Pêcheux assegura que a ideologia:

> (...)fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 160).

Esse efeito do óbvio implica em imprimir um caráter ilusório de transparência da linguagem e a naturalização dos sentidos, o que não condiz, pois não há uniformidade semântica, considerando que os sujeitos podem ocupar lugares sociais distintos.

A ideologia não está atribuída a somente uma classe social específica, ideologia se concretiza nos Aparelhos Ideológicos de Estado. Assim, segundo Pêcheux (1975, p.133-134) deve ser entendida como processo de "reprodução/transformação das relações de produção (...)", isso porque é nessa relação que se reproduzem a subordinação/desigualdade que caracterizam o estado da luta de classes em uma dada formação social.

[SD-6] Os indígenas antigo nunca se deu conta de que eles tinham que estudar, eles sempre tiveram medo porque os não índios humilhavam, viam eles como se fosse uns bicho do mato que não sabiam de nada. (índio guarani)

A desigualdade pela qual se luta vai, também, na tentativa de desconstruir estereótipos de um índio incapaz, visto como "bicho", ou seja, subumano, incapaz de frequentar uma sala de aula. É a partir dessa perspectiva que entendemos as políticas linguísticas que excluem outra língua, e, automaticamente, excluem seus falantes, assim, ao promoverem somente uma língua dominante, promovem juntamente uma ferramenta para deslegitimar as línguas minoritárias, logo ganham outros sentidos, conforme as palavras de Orlandi (2012, p.42),"(...)o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas".

Ainda sob a perspectiva da Análise do Discurso, a partir do conceito de memória entendemos que os sentidos são reelaborados e alimentados pela e na memória discursiva, a qual permite o retorno de um discurso e, do mesmo modo, permite os novos efeitos de sentidos.

E é assim que a discussão sobre a questão da educação escolar indígena produz significados sustentados em um imaginário histórico que confirma o trabalho da memória discursiva na produção dos efeitos de sentidos. Isso porque, como indica Mariani (2003), a memória histórica possui o papel de fixar um sentido sobre os demais. Assim, permite a homogeneização das representações sociais. Nessa direção, Pêcheux indica que:

> A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível." (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Isso implica em apontar que todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outros discursos. Logo, a homogeneização das representações sociais é naturalizada. No caso da educação escolar indígena é preciso evidenciar como os discursos inerentes à mesma emergiram e ainda permanecem produzindo sentidos.

[SD-7] Antigamente os indígenas não se preocupavam com a educação dos brancos. Não tinham a necessidade de serem instruídos através de escola e universidades. (índio guarani).

O enunciado explicita a questão dos deslizamentos de sentidos, pois a construção "não se preocupavam com a educação", adquiriu outros sentidos, diante das condições sociais em que vivem os índios na atualidade, assim esse "não se preocupar" perdeu espaço para, ou outros efeitos de sentido como, "desinteressado, que não se esforça". Ele indica que não havia essa necessidade de instrução acadêmica, pois tinham outros recursos suficientes para seu modelo de ensino/aprendizagem, contudo, o que temos discursivamente nesse sentido se reduz somente à sentença de que os índios não são capazes.

Essa memória que permite esse dizer é entendida por Orlandi (2009) como interdiscurso, exterior constitutivo, responsável pelo sentido advindo de outro lugar, ou seja, a memória discursiva é a recorrência de dizeres que emergem a partir de um determinado momento histórico específico, sendo atualizado ou esquecido de acordo com o processo discursivo, é algo que fala antes, em outro lugar.

Considerações finais

As considerações até aqui nos indicam que estamos diante de sujeitos marginalizados, silenciados historicamente, contudo, considerando, ainda, as organizações e reivindicações da comunidade indígena, não só em busca por uma educação escolar de acordo com sua realidade, mas também em busca relacionada às questões territoriais, é possível afirmar que há resistência e deslizamento de sentidos.

Contudo, de acordo com a AD, para que os sentidos se configurem há necessidade de uma relação entre sujeito, forma-sujeito e, em especial, a identificação desse sujeito à determinada formação discursiva. O sujeito que enuncia é determinado pelo lugar do qual está inserido, pela história que o atravessa e pela exterioridade que o cerca. É a partir dessa configuração de um sujeito dividido que os sentidos escapam, deslizam e sempre podem se tornar outro. Porém, é preciso ressaltar que essa relação se faz de forma inconsciente, ou seja, o sujeito que enuncia não percebe toda essa rede que compõe seu discurso, como indica Pêcheux (1988 [1975], p.163) "(...)o sujeito se constitui pelo 'esquecimento' daquilo que o determina".

Por consequência, pode-se inferir que tanto o sujeito, quanto a forma-sujeito indígena são processos constituídos na e pela história. As representações são projeções feitas pelos protagonistas na e pela história as quais determinam o lugar de A e B. isso é o que Pêcheux (1995) denomina como formação imaginária que está relacionada a outras categorias como antecipação, relação de força e relação de sentido, todas manifestas durante o processo discursivo.

Assim, a antecipação propicia idealizar a figura mental do interlocutor, logo se configura a representação imaginária, a qual determina as condições de produção indicando as estratégias discursivas utilizadas. Diante dos lugares sociais ocupados pelos interlocutores são estabelecidas as relações de forças, ou seja, pelo menos em teoria, o sujeito que ocupa um lugar social de maior prestígio e poder, possui maior força no processo discursivo. No que se refere às relações de sentido, essas se estabelecem nas interdiscursividades com outros textos visto que não há discurso isolado.

Nesse sentido, é preciso compreender os desencontros de sentidos que marcaram a educação escolar voltada à sociedade de cultural oral e, ainda, pôde-se perceber o início de todo o processo de silenciamento de um povo por meio da não valorização de sua língua. A história nos indica a falta de sensibilidade do homem ao impor outra cultura, outras crenças, outra língua a outro homem: tirar a língua do povo guarani/kaiowá foi e é tirar a alma desse povo, pois o conceito de língua para eles vai além de processo de comunicação, é a ligação com o divino, a relação com a mãe terra, com a natureza.

Assim, as análises sinalizam para uma não estabilização dos discursos, por mais que aja uma ideologia a qual procura a cristalização das imagens e lugares sociais, é preciso considerar que os sujeitos dos discursos são sujeitos da linguagem, logo são constituídos por contradições e falhas.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Fontes, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer.** Campinas: Unicamp, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARIANI, BETHANIA. **Colonização linguística:** línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Terra à Vista! Discurso do confronto**: velho e novo mundo. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. Campinas(SP): Pontes, 2005. [1999].

PÊCHEUX, Michel & GADET, Françoise (1981) **A Língua Inatingível**. O Discurso na História da Linguística. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel [1983]. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002; 2008.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio.Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1988; 1990; 1995; 1997; 1998.[1975].

SGARBI, Nara, M, F, Q. **Interdiscursos sobre a educação escolar indígena:** Opressão e Resistência. Relatório de Pós-Doutoramento. Supervisão Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues. UEMS. Campo Grande ,2017.

Publicidade? não! é capa de revista! estratégias linguísticas e discursivas na construção do(s) sentido(s) na capa da *Veja*

Ilana da Silva Rebello[1]

Neste trabalho, baseando-se, sobretudo, na teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, na linha de Charaudeau, analisamos algumas estratégias linguísticas, discursivas e semióticas presentes em uma capa de revista, a fim de evidenciar que, por meio de elementos verbais e não verbais, os veículos de comunicação que têm por objetivo a comprovação de fatos reportados, com valor documental, legitimam e veiculam seu discurso ideológico, pondo em evidência determinadas escolhas.

Apresentamos questões que envolvem a Análise do Discurso, como o processo de *semiotização de mundo* (Charaudeau, 1995); o ato interenunciativo entre o *sujeito comunicante* e o *sujeito interpretante* (Charaudeau, 2001) e a distinção entre "sentido de língua" e "sentido de discurso"/ compreensão e interpretação (Charaudeau, 1999, 1995).

A capa é da revista *Veja*, disponível na internet, e tem como tema a corrupção política no Brasil. A capa é um gênero textual, já que é um texto materializado que circula no dia-a-dia e que apresenta características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Tal gênero é elaborado com imagens que, normalmente, são fruto de edições, interferências como saturação de cores, efeitos gráficos etc.

Assim, verificamos, por exemplo, como determinadas características semióticas extrapolam a dimensão denotativa e convergem para a criação de signos completamente conotativos. O sujeito que interpreta um texto não busca o sentido intrínseco das palavras/imagens (significado referencial), mas seu valor social e seu peso na troca interativa. Nesse sentido, em relação aos elementos não verbais, analisamos como a imagem direciona o olhar e chama a atenção do leitor para o fato noticiado.

Os resultados obtidos nessa análise podem ser não só objeto de aplicação pedagógica nas aulas de leitura e produção textual, como também podem ser utilizados em outras disciplinas, pelo viés da

1 Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF, vinculada à linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da interação do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Atua também no curso de Especialização em Língua Portuguesa. Desenvolve pesquisa em Análise do Discurso, na linha da Semiolinguística Francesa, e em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna. E-mail: ilanarebello@id.uff.br Endereço lattes: http://lattes.cnpq.br/3408468123212172.

interdisciplinaridade. O papel da escola, na formação do aluno como sujeito capaz de transformar seus horizontes de conhecimento de mundo, começa pela leitura do meio que rodeia esse sujeito social.

Teoria e análise

O nome Semiolinguística, da teoria de Análise do Discurso, criada pelo pesquisador da Universidade Paris XIII, Patrick Charaudeau, evidencia que a construção do sentido se faz por meio de uma relação forrma-sentido e que o material de análise é oriundo das línguas naturais. (CHARAUDEAU, 1995, p. 98)

Aplicaremos alguns conceitos da Semiolinguística na análise de uma capa de revista cujo tema é política, verificando como determinadas estratégias linguísticas e não linguísticas produzem significação. A capa é da revista *Veja,* do dia 13 de abril de 2016.

Figura 1. Revista Veja (13/04/2016)

A capa de revista não tem a função meramente de ilustrar a manchete, mas de chamar a atenção do leitor para o fato noticiado. Algumas assemelham-se até a publicidade, tendo em vista o espetáculo criado. Nem tudo é só o que aparenta ser. Uma palavra pode dizer muito mais do que o seu sentido literal. Da mesma forma, uma imagem pode revelar muitas informações, muitas mensagens nas suas cores, formas, linhas...

Nesse sentido, não basta que o leitor reconheça o sentido de língua, ou seja, o sentido linear das palavras e frases para que perceba a mensagem pretendida pelo *sujeito comunicante*, mas que penetre nas sutilizas do texto, isto é, chegue ao *sentido de discurso*, a fim de que reconheça as ideias que estão implícitas no texto. Portanto, o leitor precisa ir além do significado literal das palavras para interpretar o que lê.

Esse processo de leitura só é possível através da semiotização ou discursivização – transformação do mundo (passagem do significado – sentido genérico da língua para a significação – sentido específico do discurso) e transação entre sujeitos, que veremos no decorrer deste trabalho.

De acordo com a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, todo ato de linguagem é uma encenação, uma *mise en scène*, que comporta quatro protagonistas, sendo dois *situacionais*, externos e dois *discursivos,* internos. Os sujeitos "externos" são o *EUc* (eu-comunicante) e o *TUi* (tu-interpretante) e os sujeitos "internos", o *EUe* (eu-enunciador) e o *TUd* (tu-destinatário).

No circuito externo, os seres são de ação, instituídos pela *produção* (*EUc*) e pela *interpretação* (*TUi*) e guiados pelo *FAZER* da situação psicossocial. Já no circuito interno, os seres são da *fala*, instituídos pelo *DIZER* (*EUe* e *TUd*). (CHARAUDEAU, 2001, p. 31-32).

Nesse sentido, o ato de linguagem não pode ser visto como uma simples produção de uma mensagem por um *eu-comunicante* em direção a um *tu-destinatário*, mas como um encontro dialético.

Como já visto, numa situação de comunicação, alguns dados são levados em consideração como a *identidade* dos parceiros (quem fala a quem?), a *finalidade* do ato de linguagem (qual o objetivo?), o *propósito* (do que se trata?) e o dispositivo (que ambiente se inscreve o ato de comunicação, que canal de comunicação é utilizado?).

Em relação à finalidade, a realização de uma encenação enunciativa pode ser produzida por diferentes estratégias discursivas, sendo que algumas chegam até mascarar o *fazer* pelo *dizer*. De acordo com Charaudeau (2006, p. 69), todo ato de linguagem é ordenado em função de um objetivo: "fazer fazer" (levar o outro a agir de uma determinada maneira), "fazer saber" (transmitir um saber a quem se presume não possuí-lo), "fazer crer" (levar o outro a pensar que o que está sendo dito é verdadeiro ou possivelmente verdadeiro) e "fazer sentir" (provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável).

No gênero capa de revista, o *eu-comunicante* é o jornalista/ o fotógrafo/ o design. Já o *eu-enunciador* é aquele que vai pôr em cena a notícia. Nesse caso, os sujeitos enunciadores são vários, tendo em vista que a construção da capa é feita por uma equipe.

Assim, por meio da *semiotização de mundo*, o *eu-comunicante* tem por objetivo transformar um mundo bruto em um mundo significado (processo de transformação), a partir de seus propósitos, para um *tu-interpretante* (processo de transação).

Em relação ao texto jornalístico, Charaudeau (2006, p. 256) afirma que

> (...) o cidadão nunca tem acesso ao acontecimento bruto, ele sempre entra em contato com um acontecimento filtrado pela mídia. Assim, ora o acontecimento bruto e acontecimento veiculado pela mídia se confundem, ora um prepondera sobre o outro, criando um círculo vicioso (...)

Dessa forma, no *processo de transformação*, o sujeito utiliza algumas operações: i*dentificação* (identidades nominais), *qualificação* (identidades descritivas), *ação* (identidades narrativas) e

causação (os seres agem em razão de certos motivos). Já no *processo de transação*, o sujeito põe em cena alguns princípios: de *alteridade*, de *pertinência*, de *influência* e de *regulação* (CHARAUDEAU, 2007, p. 14-16).

Na capa em análise, é possível identificar algumas operações e princípios. Por exemplo, em relação ao primeiro processo, o de *transformação*, a *identificação* que, por meio da substantivação, designa, nomeia e classifica os elementos discursivos, está presente no nome (*logo*) da revista – *Veja*, em alguns elementos da manchete e do *lead* - *Dilma, liquidação, superqueima, cargos, ministérios*. No termo "superqueima", percebe-se a intensificação por meio do superlativo prefixal "super", recurso muito utilizado em textos publicitários. (Cf. REBELLO, 2004/2005).

A segunda operação, a de qualificação que, por meio de adjetivos, põe em evidência as características dos seres ou mesmo acrescenta informações a esses seres, está presente em "*Últimos* ministérios". Essa qualificação pode ser objetiva ou subjetiva. Além disso, não é uma operação obrigatória, porém, revela intenção do sujeito enunciador, pois se a caracterização é realizada por meio de elementos favoráveis ao referente, leva o *tu-interpretante* a fazer uma interpretação positiva do fato. Da mesma forma, se os elementos utilizados têm uma carga negativa, o *tu-interpretante* também será levado a fazer uma interpretação negativa.

Assim, Kerbrat-Orecchioni (1997) propõe um estudo em que os adjetivos podem ser *objetivos* ou *subjetivos*. Os primeiros marcam propriedades inerentes aos substantivos denotados, passíveis de serem verificadas por um amplo grupo de sujeitos, independentemente de suas visões pessoais; já os segundos marcam, necessariamente, uma avaliação dos enunciadores, envolvendo ou não um julgamento de valor a respeito do que se qualifica.

Na capa em análise, o adjetivo empregado "último" é objetivo e se adequa à proposta da revista – causar uma espécie de correria entre os leitores. O chamamento - "Dilma em liquidação. Superqueima de cargos. Corra! Últimos ministérios!" - assemelha-se às propagandas de grandes lojas que invadem os horários nobres da TV, anunciando liquidações. Se a intenção é fazer o cliente correr, não faz sentido o uso de adjetivo subjetivo. Aqui, o adjetivo objetivo não deixa dúvidas – são os "últimos" ministérios que estão sendo liquidados.

Dando continuidade ao processo de semiotização, a terceira operação de transformação, a de representação de fatos e ações que, por meio de verbos e advérbios, sinaliza as mudanças de estados dos seres, está presente no verbo "Corra!". O verbo está no imperativo, ou seja, a revista dá uma ordem ao leitor. O verbo no modo imperativo também é muito recorrente em textos publicitários, tendo em vista que a função da linguagem predominante é a apelativa. Tal função, proposta primeiro por Karl Bühler e, mais tarde, estudada também por Jakobson (2007, p. 122), tem como foco o destinatário, a fim de influenciá-lo a agir em uma determinada direção ou a comprar uma determinada ideia ou um produto e, para tanto, utiliza-se, normalmente, de vocativos, imperativos e de outras marcas de segunda pessoa.

A quarta e última operação é a de causação que, por meio da modalização, de operadores lógicos e de outros elementos discursivos, expõe a razão de ser e de fazer dos seres, numa cadeia de causalidade. Na capa, essa operação está implícita na relação "Corra!" (consequência)/ "Superqueima de cargos/Últimos ministérios!" (causa).

Nas capas da *Veja*, encontram-se, normalmente, diferentes modos (narrativo, descritivo, argumentativo). Charaudeau (2008) não faz distinção entre argumentar e expor e acrescenta o modo enunciativo. Outros autores, como, por exemplo, Marcuschi (2002) fala em *tipo textual* e propõe cinco tipos, a saber: *narração, argumentação, exposição, descrição* e *injunção*.

Na capa em análise, percebe-se a predominância de dois modos: o descritivo (nas nomeações e nas qualificações) e o injuntivo (no uso do verbo no modo imperativo).

O modo enunciativo proposto por Charaudeau (2008) comanda os outros modos, colocando em evidência a posição do locutor com relação ao interlocutor, numa relação de influência (*modalidade alocutiva*); com relação a si mesmo, explicitando o ponto de vista do sujeito (*modalidade elocutiva*) e com relação aos outros (*modalidade delocutiva*). Essa última modalidade, a *delocutiva*, pode estar presente, no texto, sob a forma de *asserção* (a opinião emitida tem existência nela mesma, impondo-se aos interlocutores pelo seu modo de dizer) ou de discurso reportado (o sujeito comunicante relata aquilo que o outro diz e como ele o diz).

Na capa em análise, há o presença da *modalidade delocutiva* (asserção), nas nomeações e descrições, e da *modalidade alocutiva*, no uso do verbo no imperativo. O sujeito-comunicante tem o objetivo de levar o "sujeito-interpretante" a se identificar com uma imagem ideal do destinatário, que deve ser o ator de um "fazer". Na verdade, trata-se de uma zombaria, pois o imperativo é direcionado ao leitor, mas não é este que pode correr, mas sim, deputados e senadores. Assim, a *injunção* é característica da *modalidade alocutiva*.

Ainda no processo de *transformação*, vale a pena também destacar o uso do ponto exclamação, muito utilizado em peças publicitárias, mas não em textos informativos.

Detalhando mais o processo de *semiotização de mundo* na capa da revista em análise, no segundo processo, no *de transação*, o sujeito precisa satisfazer algumas condições a fim de atingir os objetivos com a sua *mise en scène*. Nessa encenação, os interlocutores precisam satisfazer algumas condições apontadas por Charaudeau (2007, p. 15): de *legitimidade* (princípio de *alteridade* – todo processo de comunicação pressupõe uma interação entre um ***eu*** que fala, um ***tu*** que escuta e um ***ele*** de quem se fala), de *credibilidade* (princípio de *pertinência* – para que a mensagem seja entendida, é necessário que os elementos envolvidos tenham um saber comum acerca do que se fala) e de *captação* (princípio de *influência* – cada um dos elementos ligados pelo ato de comunicação procura influenciar o comportamento do outro e de *regulação* – os elementos do ato de comunicação devem buscar um equilíbrio, uma troca de informações), para realizar finalmente um texto.

Dessa forma, em todo ato de comunicação há, necessariamente, a presença de interlocutores que se definem por meio da identidade e pelas restrições da situação. Por exemplo, o papel de jornalista, de designer, de fotógrafo, de editor é atribuído e reconhecido institucionalmente, mas não imutável. Um jornalista pode tornar-se fotógrafo, o editor pode vir a ser o jornalista e assim por diante.

Da mesma forma que o sujeito tem uma identidade social ou até várias identidades, a depender da situação – filho, pai, esposo, jornalista... - ele também tem a identidade discursiva que é percebida no texto. Ou seja, o discurso de um pai pode ser autoritário, pode ser feminista, ou pode ser machista... Na capa de uma revista ocorre o mesmo. A voz que fala nesse gênero textual, o *eu-enunciador*, pode se projetar como de "direita", de "esquerda", como "machista" e assim por diante, de acordo com a intenção e com as estratégias que utilizará para influenciar ou simplesmente informar um fato ao interlocutor.

Os gêneros do domínio jornalístico, normalmente, procuram projetar uma imagem social de um veículo sério, objetivo, imparcial. Com a *Veja* não é diferente. No entanto, na capa em análise, é possível perceber que a voz que enuncia apresenta uma identidade discursiva parcial, construída por meio das estratégias discursivas de *legitimação*, de *credibilidade* e de *captação*.

A legitimação não se confunde com a legitimidade, que é uma conquista atribuída antecipadamente pela situação de comunicação. Por exemplo, um radiologista tem legitimidade para fazer um raio x, um médico tem legitimidade para fazer um diagnóstico e prescrever uma medicação e assim por diante. As estratégias de legitimação dizem respeito àquelas estratégias utilizadas pelo sujeito, a fim de mostrar ao destinatário que está apto a desempenhar uma determinada identidade social.

A *Veja* procura legitimar-se como uma revista séria, comprometida com a verdade dos fatos. Constrói uma imagem de si, um *ethos* de uma revista que sabe pesar os prós e os contras, que prova aquilo que diz, que relata fatos comprovados etc. Essa legitimação conquista leitores, pois quem compra a revista espera ler informações provenientes de fontes confiáveis, fidedignas.

Ao lado da estratégia de legitimação, atuam também as estratégias de credibilidade e de captação.

Por meio da estratégia de *credibilidade*, a *Veja* procura levar o interlocutor a acreditar no projeto de linguagem da revista. O *eu-comunicante* pode adotar diferentes atitudes discursivas, como de *neutralidade*, de *distanciamento* e de *engajamento*.

Na atitude de *neutralidade*, o sujeito-enunciador tenta apagar, em seu texto, qualquer indício de subjetividade, de parcialidade, de julgamento pessoal. O texto precisa parecer verdadeiro, objetivo, como se fosse o próprio fato. A revista procura mostrar essa suposta imparcialidade inserindo dados estatísticos, depoimentos, entrevistas, ou seja, atribui ao outro a responsabilidade pelo dizer.

Na capa em análise, não há neutralidade. Toda a composição – cores, tamanho de letras, escolha lexical... – mostra um *eu-enunciador* totalmente engajado com o dizer. Ao propor uma capa ao estilo de propaganda, a revista ironiza a situação e mostra uma visão subjetiva, carregada de ideologia sobre o fato.

A segunda atitude, a de *distanciamento*, está muito atrelada à atitude de neutralidade. Nessa segunda atitude, o sujeito-enunciador procura mostrar uma atitude fria, controlada, diante dos fatos, ou seja, tenta assumir uma identidade discursiva própria de um especialista quando analisa um fato e não expõe sentimentos. Mesmo que esse seja o objetivo dos veículos de informação, o distanciamento é quase nulo. A *Veja*, por exemplo, sempre demonstra, de forma muito explícita, a ideologia que quer vender ao público.

A capa é o primeiro elemento de uma revista que o leitor, possível comprador, tem contato, e uma boa imagem será sempre importante, tendo em vista que poderá prender ou não a atenção do leitor. Além disso, a capa direciona o olhar do leitor para determinados aspectos, influenciando a interpretação. Segundo Scalzo (2011, p. 69),

> quando alguém olha para uma página de revista, a primeira coisa que vê são as fotografias. Antes de ler qualquer palavra, é a fotografia que vai prendê-lo àquela página ou não. Fotos provocam reações emocionais, convidam a mergulhar em um assunto, a entrar em uma matéria. (...) Elas devem exercitar, entreter, surpreender, informar, comunicar ideias ou ajudar o leitor a entender a matéria. (...).

O mesmo acontece com as imagens que não são fotografias. Elas são utilizadas para chamar a atenção e, por serem criadas, a possibilidade de manipulação do conteúdo é ainda maior.

Nesse sentido, as capas representam a embalagem das notícias, formando antecipadamente a opinião dos leitores a respeito dos assuntos que serão abordados dentro da revista. Como grande parte do público leitor não tem acesso às reportagens anunciadas nas revistas de modo integral, ou seja, o leitor de banca, a simples exposição dos elementos sígnicos na capa transmite informações e direciona a interpretação dos fatos. Tal exposição altera o que seria a mera informação, ou seja, a objetividade/imparcialidade proposta nessa esfera de circulação de notícias, "mesmo sabendo que a objetividade, a neutralidade e a verdade absolutas não existem". (SCALZO, 2011, p. 81).

Por último, a terceira atitude que o sujeito enunciador pode adotar na luta pela credibilidade é a de *engajamento*. A *Veja*, mesmo sem assumir totalmente, aposta muito nessa última estratégia. Ao transformar a capa da revista em uma "propaganda", a revista mostra total engajamento com o que enuncia.

Além da estratégia de credibilidade, na construção da identidade discursiva, o sujeito locutor vale-se da estratégia de *captação*. Ou seja, para captar a atenção do sujeito destinatário e leva-lo à compra, já que a revista não está em posição de autoridade e não pode obrigar o leitor a comprar ou a concordar com as ideias veiculadas, a revista pode apelar para o estado emocional (efeitos de *pathos*), valendo-se de três atitudes – a *polêmica*, a *sedução* e a *dramatização*.

Na atitude *polêmica*, o *eu-enunciador* faz questionamentos ou objeções a respeito das ideias em foco. Na atitude de *sedução*, muito presente nos textos publicitários, o *eu-enunciador* propõe ao leitor um mundo imaginário, no qual ele – sujeito destinatário – desempenharia papel de beneficiário. E, por último, na atitude de *dramatização*, o *eu-enunciador* apela diretamente para as emoções do sujeito destinatário, descrevendo fatos e dramas da vida ou transformando a vida em um espetáculo.

Essas três atitudes estão presentes na capa da *Veja*. Com jogo de cores, imagens editadas e efeitos gráficos, a revista tenta *seduzir* o destinatário para adquirir um exemplar e tornar-se um leitor assíduo.

Na capa em análise, a *Veja* também *dramatiza* a situação, ao utilizar o verbo no imperativo. O Palácio do Planalto em chamas é a própria imagem do terror. É a espetacularização da vida. Além disso, ao interpelar os deputados, com a manchete secundária: "Atenção, deputados! Só os senhores, com seu voto e sua consciência, podem acabar com essa farra.", a *Veja* polemiza. A escolha lexical "farra" é altamente subjetiva e tal léxico é utilizado para denominar a ação da então Presidente da República na nomeação dos políticos para os Ministérios.

A manchete principal "Dilma em liquidação. Superqueima de cargos. Corra! Últimos ministérios!" parece mais um texto publicitário, anunciando uma grande liquidação, como fazem algumas lojas do varejo. Com a saída do PMDB do governo, os cargos vagos passaram a funcionar como uma moeda de troca nas articulações do governo para tentar assegurar a vitória da então presidente no processo de impeachment. E, na nota de rodapé, os editores ainda expõem o alerta aos deputados.

Assim, para vender bem, uma revista precisa conquistar o leitor. Outro teórico, Hernandes (2012, p. 49-81), utilizando-se de pressupostos da Semiótica Discursiva de Greimas, cita três estratégias para se conquistar o leitor. A estratégia inicial para conquistar o leitor é de ordem sensível, como é o caso das imagens, das fotos grandes nas capas de revistas. A imagem deve levar o leitor a querer saber o que aconteceu - *estratégia de arrebatamento*. Além disso, a capa de uma revista, não tem, como no jornal, a característica de ser uma síntese da própria edição. O leitor precisará folheá-la para conhecer o conteúdo.

Então, após esse primeiro estágio, se for conquistado, o leitor passa a viver um estado de disforia, de insatisfação, de tensão, provocado pela falta de um saber, de uma curiosidade ainda não solucionada. Uma boa revista, então, precisa levar o leitor, após esse estado de disforia, a uma situação de euforia e de satisfação com o consumo da revista – *estratégia de sustentação*. Tal estratégia é mais da ordem passional.

E, por último, é preciso tornar o leitor em um consumidor assíduo – *estratégia de fidelização*. O leitor precisa ser levado, mesmo que inconscientemente, a criar um vínculo com a revista, satisfazer-se com o seu conteúdo, com a forma de transmitir os fatos etc. Essa última estratégia, apesar de envolver sentimentos, é mais da ordem racional.

Nessa perspectiva, articulando tal conhecimento aos da Semiolinguística, segundo Charaudeau (2006: 92),

> (...) o contrato de informação midiática é, em seu fundamento, marcado pela contradição: finalidade de fazer saber, que deve buscar um grau zero de espetacularização da informação, para satisfazer o princípio de seriedade ao produzir efeitos de credibilidade; finalidade de fazer sentir, que deve fazer escolhas estratégicas apropriadas à encenação da informação para satisfazer o princípio de emoção ao produzir efeitos de dramatização. (...)

A capa de revista põe em evidência o "fazer sentir", tendo em vista que a encenação da informação produz efeitos de dramatização. O objetivo é chamar a atenção do leitor. É o que Hernandes (2012: 48) chama de estratégia de arrebatamento, visível na superfície visual (a exemplo das cores empregadas, dos contrastes, das comparações...) e também na superfície textual (quando, por exemplo, exibem-se notícias que comovem e estimulam o engajamento empático do público).

A capa, então, ao mesmo tempo em que apela para as emoções, ou seja, para o "fazer sentir", precisa também, a fim de atender a função do contrato de comunicação estabelecido socialmente para esse gênero, "fazer saber". É por meio da estratégia de "fazer saber" que, segundo Charaudeau (2006: 92), o texto midiático satisfaz o "princípio de seriedade ao produzir efeitos de credibilidade".

Ainda no processo de transação, para proceder a uma análise do texto, o *sujeito interpretante* precisa não só mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação como também construir um sentido que corresponda a sua intencionalidade. Nesse ponto, passa-se do *sentido de língua* ao *sentido de discurso*, tendo em vista que o *sujeito interpretante* não busca o significado das palavras ou sua combinação (*sentido de língua*), mas seu sentido social (*sentido de discurso*).

Charaudeau (1999, p. 29; 1995) estabelece uma distinção entre *sentido de língua* e *sentido de discurso*. O *sentido de língua* refere-se ao mundo de maneira transparente, construindo uma imagem de um locutor-ouvinte-ideal, ou seja, uma visão simbolizada referencial do mundo. O sentido linguístico trabalha apenas com um signo linguístico capaz de associar o significante a um significado.

Já o *sentido discursivo* caracteriza-se por sua opacidade em relação ao mundo, no momento em que se refere ao próprio processo de enunciação e a um sujeito que se define em relações múltiplas de intersubjetividade. Assim, o signo remete a algum significado, mas este não pode ser visto a partir de um valor absoluto e autônomo, mas apenas como portador de um sentido potencial que precisa ser articulado com outros signos e com a prática social para que seja construído o sentido discursivo.

No sentido de discurso, o significante pode ter múltiplos sentidos, pois, para Charaudeau (1999, 1995), as palavras não valem por si, mas quando estão relacionadas a um "*ailleurs*" (contexto). Nesse caso, o sujeito que interpreta um texto não busca o sentido intrínseco das palavras (significado referencial), mas seu valor social e seu peso na troca interativa.

Na manchete em análise, "Dilma em liquidação", percebe-se a conotação, tendo em vista que o *eu-enunciador* faz uma associação: liquidação (promoção) de produtos de lojas do varejo e liquidação da então presidente Dilma. Da forma como está na capa, parece que Dilma (representando uma instituição) está em promoção, ou seja, os produtos (Ministérios) da "loja Dilma" estão em liquidação, como moeda de troca, na "barganha" de votos. O mesmo acontece em "Superqueima de cargos". Um cargo político não é "queimado" como em uma liquidação, mas ocupado por políticos eleitos pelo povo.

Nesse sentido, se o leitor se detiver apenas no sentido de língua, sentido literal das palavras, não entenderá a proposta da revista, a associação estabelecida entre publicidade e política, que gera um sentido de discurso.

Além disso, a revista associa essa "Superqueima de cargos" a uma "farra", a uma momento de muita diversão, de euforia. Ou seja, a distribuição dos Ministérios, o que era para ser um ato sério da presidente, é mostrada para o leitor como uma espécie de zombaria.

Em relação à imagem, fazendo uma leitura superficial, de busca do "sentido de língua", identificamos, na capa da *Veja*, a foto do Palácio do Planalto, em Brasília, em meio a chamas. Parece um incêndio. A cor que predomina é o vermelho. Essa simples leitura, de "sentido de língua", não é suficiente para entendermos o(s) sentido(s) proposto(s) pelo veículo de comunicação. Muito mais que ilustrar uma manchete, uma foto ou um desenho colabora ou direciona a interpretação do fato. A imagem é também um texto que precisa ser lido, interpretado.

Uma imagem apresenta uma mensagem denotada, que procura imitar o real e outra conotada, fruto de escolhas, edições. Segundo Joly (2012, p. 60),

> quem já fabricou qualquer imagem sabe disso, mesmo com relação a tirar a fotografia mais comum. Fazer uma imagem é primeiro olhar, escolher, aprender. Não se trata "da reprodução de uma experiência visual, mas da reconstrução de uma estrutura modelo", que tomará forma de representação mais bem adaptada aos objetivos que estabelecemos para nós (...)

Para a criação de uma capa de revista, há um acontecimento bruto que precisa ser descrito e narrado, a fim de que seja transformado em "notícia", em "capa". Esse acontecimento bruto passa a um acontecimento interpretado no momento em que uma equipe faz escolhas, ou seja, seleciona um dentre tantos fatos para dar ênfase, escolhe a foto, faz edições... São tantas interferências que o "real" passa a ser um "objeto construído".

A revista, num mercado competitivo, precisa chamar a atenção e levar o leitor a compra da edição. Assim, o que vemos não é a pura descrição do real, mas a espetacularização, ou seja, a dramatização do real.

Dessa forma, na edição em análise, o vermelho e o amarelo do fogo predominam. O preto é utilizado no logo da revista, nas manchetes secundárias e no fundo da manchete principal. Parece um texto publicitário, chamando a atenção dos leitores para a grande liquidação.

Segundo Guimarães (2003, p. 54), quando não relacionado a assuntos como saúde, ou violência, o vermelho passou a ser utilizado pela *Veja* "para representar a esquerda [...] acompanhada da negatividade do preto", ilustrando "todas as capas que trataram de escândalos, corrupção, golpes, etc." O vermelho é a cor do partido do PT do Brasil.

Ainda em relação à cor vermelha, segundo Chevalier; Cheerbrant (2012, p. 945), "o vermelho vivo, diurno, solar, centrífugo, incita à ação; (...)" Nesse sentido, a cor que toma conta da capa convida o leitor para uma ação, ou seja, para a leitura do fato noticiado.

Assim, à primeira vista, o vermelho da capa pode significar perigo, alerta, tendo em vista que o tema da edição é corrupção. Mas não é só isso: o vermelho faz alusão ao Partido dos Trabalhadores e, mais precisamente à presidente da época.

Dessa forma, mesmo sendo uma imagem única, fixa, segundo Barthes (1990), uma foto também é polissêmica. A fotografia não é o real, mas é uma imagem que se assemelha a algo da realidade, o seu original, um "analogon", no dizer de Barthes. Por trás de uma aparente neutralidade imposta pela fotografia, escondem-se outros sentidos que interferem na interpretação do fato.

Na imagem da capa, o que se tem não é uma foto, mas uma imagem construída para impactar. A manchete principal, num primeiro plano, rouba a cena. Um pouco mais para trás, o Palácio do Planalto sendo consumido pelas chamas de um grande incêndio. Uma pessoa analfabeta ou um leitor desatento poderão pensar realmente num incêndio. Essa é a mensagem denotada. No entanto, essa leitura superficial não dá conta dos sentidos embutidos na exposição dos elementos sígnicos.

Assim, ao comprar uma revista, a informação que o leitor tem, ou seja, o resultado do processo de semiotização – transformação do mundo bruto em mundo significado e interpretado, é aquela fornecida pelo jornalista. Como visto, o real é descrito a partir de escolhas. Se o leitor não estiver atento, pode interpretar um fato, por exemplo, a partir da maneira pela qual ele é mostrado pela revista. As palavras e as imagens apresentadas podem ou não coincidir com a realidade, podem ou não estar manipuladas.

Para finalizar

Para que a comunicação possa atingir a finalidade esperada pelo *sujeito comunicante*, é imprescindível que os parceiros estejam ligados pelo que Charaudeau chama de "*contrato de comunicação*" e que tenham um saber em comum; caso contrário, a comunicação estará vazia de significados para o *sujeito interpretante*. Não basta falarem a mesma língua, é preciso que se entendam culturalmente. O processo de comunicação é uma *coconstrução* de sentido, ou seja, não dispensa a participação de um dos sujeitos. Cada um tem a sua função dentro do processo. O texto, como resultante é, portanto, uma configuração de sentido. Cabe a nós, leitores, mergulharmos nas entrelinhas do texto, a fim ultrapassarmos o "sentido de língua".

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. Coord. da equipe de trad. Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

------. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso:* reflexões para o ensino. 2. ed. Rio de Janeiro : Lucerna, 2007, p. 11-29.

------. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

------. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do discurso*: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001, p. 23-37.

------. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. *et alli.* (Orgs.). *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges - Núcleo de Análise do Discurso. Fale – UFMG, 1999, pp. 27-43.

------. Une analyse sémiolinguistique du discours. In: *Langages* nº 117, Les analyses du discours en France. Paris, Larousse, mars 1995.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

GUIMARÃES, Luciano. *As cores na mídia*: a organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: Annablume, 2003.

HERNANDES, Nilton. *A mídia e seus truques*: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 118-162.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Trad. Marina Appenzeller. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *La enunciacion*: de la subjetividad en el lenguaje. 3. ed. Argentina: Edicial, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

REBELLO, Ilana da Silva. Desvelando os processos de formação de palavras no texto publicitário. In: *Cadernos de Letras da UFF*. Nº 30-31. Niterói, Instituto de Letras, UFF, 2004/2005, pp. 49-63.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2003.

Webliografia consultada

REVISTA VEJA. Disponível em <https://acervo.veja.abril.com.br/#/edition/37066?page=1&section=1>. Acesso em agosto de 2016.

Imagem em ação: imaginários sociodiscursivos e estratégias de referenciação em charges

Eveline Coelho Cardoso[1]

Thatiana Muylaert Siqueira[2]

Apresentação

Os textos verbo-visuais preenchem amplamente os espaços de comunicação contemporânea, formando uma verdadeira "floresta de signos", como nos diz Santaella (2012), de modo que se torna imprescindível a sua abordagem nas aulas de língua portuguesa para a formação de leitores/escritores eficientes. Entretanto, essa tarefa não será possível partindo da simples aplicação dos processos verbais de leitura aos elementos visuais, mas é preciso superar a aparentemente fácil percepção da imagem, bem como reconhecer e explorar suas complexidades, tendo em vista seu potencial sígnico representativo.

Sendo assim, este trabalho apresenta uma análise do gênero textual verbo-visual charge, cuja leitura se apoia necessariamente em conhecimentos extratextuais e imaginários sociodiscursivos. Selecionamos três peças, retiradas de livros didáticos de língua portuguesa de Ensino Fundamental, para nos conduzir no seguinte objetivo: verificar se é feita e como é feita a exploração da verbo-visualidade nas obras-suporte, propondo, ao mesmo tempo, intervenções que podem tornar essa abordagem mais significativa.

Partiremos de uma reflexão sobre o gênero charge com base na Teoria Semiolinguística, sobretudo apoiados na descrição do processo de semiotização do mundo e do contrato comunicativo midiático (CHARAUDEAU, 2005, 2010). Em seguida, focalizaremos algumas estratégias de referenciação possíveis nesses textos (KOCH, 2003; MONDADA e DUBOIS, 2016; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014), observando a articulação entre os elementos verbais e não verbais que os sustentam (SANTAELLA, 2012) e a mobilização de imaginários sociodiscursivos partilhados nessas operações, a fim de construir e comunicar uma imagem que interpreta a realidade (CHARAUDEAU, 2007, 2008).

1 Professora de língua portuguesa e doutoranda em Estudos da Linguagem (UFF).

2 Professora de língua portuguesa e mestranda em Estudos da Linguagem (UFF).

Charge: o mundo noticiado num traço subjetivo

A palavra "charge" tem origem no verbo francês *charger*, que significa "carregar, atacar violentamente". Esse gênero discursivo tem seu berço nas revistas ilustradas dos séculos XVIII e XIX, época em que se delineava aos poucos sua função de humor e crítica a tipos políticos e sociais influentes. Hoje, mais diversificado quanto aos temas, personagens e quanto à própria autoria[3], é possível encontrá-lo nos mais variados suportes, inclusive na internet, em *blogs*, redes sociais etc. Porém, apesar da diversidade de locais que suportam as charges atualmente, geralmente são publicadas em jornais e construídas em pequenos quadros (divididos ou não) que misturam o signo verbal e o não verbal (quando não trabalham apenas com este último).

Como outros gêneros jornalísticos, as charges são marcadamente circunstanciais, isto é, retratam acontecimentos do cotidiano de determinado público, local e momento histórico; seu compromisso, contudo, não está tão voltado para a "realidade e credibilidade" comuns a esse tipo de texto, uma vez que são regidas pelo humor e pela ironia do chargista. O enunciador das charges interpreta os fatos que quer retratar, ressaltando os aspectos que acha mais relevantes, que extrapolam, muitas vezes, as proporções "reais", como vemos nas caricaturas de que muitos lançam mão na produção de seu discurso imagético.

Essa liberdade de que goza o desenhista de charges permite que "modos de apreensão do mundo nascidos no seio das representações sociais" – ou imaginários sociodiscursivos (CHARAUDEAU, 2007, 2008) – fluam e se entremeiem com mais facilidade em sua produção, devendo, em contrapartida, ser captados pelo leitor durante a leitura. Entretanto, há restrições de natureza situacional, discursiva e formal a que o chargista obedece intuitivamente no momento de sua criação, as quais integram o contrato comunicativo midiático, que se equilibra entre duas visadas comunicativas opostas: a visada de informação, que procura *fazer saber;* e a visada de captação, cuja intenção é *fazer sentir* (CHARAUDEAU, 2010).

O contrato midiático tem por finalidade, portanto, relatar o que ocorre no espaço público se equilibrando entre informação e captação. Contudo, o chargista pende para o interesse de fazer sentir, sintetizado, na estrutura de seu discurso verbo-visual, por uma *agressividade da forma*, porque revela um posicionamento direto e crítico em relação ao mundo; e por um *delírio de conteúdo*, porque ultrapassa os limites de sua expressão (TEIXEIRA, 2005).

É nessa empreitada mais atrativa do que informativa que o chargista semiotiza o mundo por meio de um processo de *transformação* e *transação* (CHARAUDEAU, 2005), em que um "mundo a comentar" passa por um trabalho de construção de sentido que o constitui em "mundo comentado", dirigido a um destinatário cuja identidade se postula. Dessa forma, o acontecimento, no mundo a comentar, recebe o olhar de um sujeito que o integra num sistema de pensamento e o torna

3 Com a democratização proporcionada pelas tecnologias digitais e pela Internet, podemos encontrar diversos canais de publicação de charges on-line de desenhistas reconhecidos e também de muitos amadores. Alguns jornais, inclusive, abrem espaço para publicar as criações dos seus leitores em seus veículos.

inteligível, baseado em seus saberes de crença e de conhecimento, movimento que gera a "notícia" ou acontecimento construído.

Trata-se de um ciclo que envolve percepção-captura-sistematização-estruturação por parte do sujeito linguageiro, que obedece a critérios de atualidade, socialidade e imprevisibilidade na seleção dos acontecimentos, a fim de favorecer a captação; e, igualmente, por parte do sujeito interpretante, que reestrutura tornar tais acontecimentos interpretados, segundo sua competência e inteligibilidade (CHARAUDEAU, 2010, p. 114). O acontecimento comentado na charge é, pois, mediatizado pelo discurso e oriundo de um duplo processo de intepretação e troca, sob um efeito de "espelho": os parceiros sintonizam-se pelo viés das representações supostamente partilhadas entre si, as quais circulam livremente sendo levadas pelos discursos e constituem o "real", que emerge da atividade linguageira.

Gera-se, assim, um espaço para a chamada opinião pública, que, segundo Charaudeau, é atravessada por uma dramatização, na qual se percebem projeções de imagens cristalizadas de sujeitos e acontecimentos capazes de despertar, naquele que se informa, efeitos discursivos ligados à emoção (*Op. cit*., p. 93). Uma das maneiras pelas quais essa dramatização se manifesta textualmente nas charges é a construção de *objetos de discurso*, levando em conta os tecidos referenciais que emergem do encontro entre palavra e imagem.

Traço e texto: o verbal e o não verbal construindo *objetos de discurso* nas charges

A charge, como já citamos, é um gênero sincrético (multimodal ou verbo-visual) constituído, em muitos casos, de duas parcelas textuais para a produção de sentido, uma verbal e outra visual. Algumas linhas de pesquisa consideram "sincrético um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação" (TEIXEIRA, 2008, p. 10). Independentemente da nomenclatura (que não temos espaço para aprofundar aqui), concordamos que não é viável analisar as diferentes manifestações linguageiras que compõem o texto sincrético fora de uma totalidade significante, sendo preciso, portanto, focalizar os arranjos decorrentes de sua união formal e as relações que se estabelecem a partir dela (*Op. cit*., p. 10).

Tendo escolhido dialogar com a Linguística textual neste trabalho, concordamos que, como os textos puramente verbais, os textos verbo-visuais também são produzidos a partir de relações de coesão e coerência responsáveis pela tessitura textual. O processo referencial, ativado na (re)construção de referentes – ou *objetos de discurso* – por meio de diferentes estratégias e com diferentes funções nos textos, integra essencialmente essa tessitura, sendo determinante para a produção e compreensão dos efeitos de sentido.

Fala-se em *referenciação* para dar ênfase não à *referência*, ou às entidades da língua, do mundo ou da cognição discretizadas objetivamente nos textos; mas aos processos nos quais essa atividade simbólica é possível, considerando a instabilidade constitutiva dos *objetos de discurso* e das práticas intersubjetivas que os originam (MONDADA e DUBOIS, 2016). Nesse sentido, citando Rastier,

Mondada e Dubois explicam que "a referenciação não diz respeito a 'uma relação de representação das coisas ou dos estados das coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não-linguística da prática em que ele é produzido e interpretado'" (2003, p. 20).

Logo, o processo de semiotização do mundo, fundamentado por Charaudeau (2005), está diretamente ligado à construção referencial de objetos de discurso, tendo em vista que este processo cria e recria, a partir do des(conhecido), e passa a significar a partir do movimento de transação e transformação das unidades significativas do discurso. Para Mondada e Dubois, "[...] o problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão sentido ao mundo" (*Op. cit*., p. 20).

Sendo assim, a utilização das categorias nominais para introduzir ou manter os *objetos de discurso* em foco no texto dependerá do contexto e dos participantes envolvidos na produção de cada texto/discurso. A nomeação ou renomeação de um objeto contém uma caracterização que dá pistas sobre a *mise-en-scène*, de sorte que a referenciação está ligada às escolhas lexicais que um sujeito enunciador possa fazer, conferindo encadeamento progressivo ao todo textual.

Muitos são os processos referenciais e diferentes as funções que desempenham nos textos, restringindo-nos, portanto, a pincelar aqueles que se relacionam mais de perto às charges em estudo. Segundo Koch e Elias (2010), as expressões nominais, que modificam o sentido do texto ao longo de sua produção, podem ser *introduzidas*, *mantidas* ou *desfocalizadas* pelos sujeitos enunciadores do discurso:

Quadro 1. Estratégias de referenciação[4]

Introdução (construção)	Retomada (manutenção)	Desfocalização
Um "objeto" até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse "objeto" saliente no modelo textual.	Um "objeto" já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco.	Quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Ao tratar de desdobramentos mais atuais no estudo da referenciação, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) mencionam alguns estudos da área que investigam outras linguagens, deixando claro que as representações sobre um objeto de discurso podem ser construídas a partir de recursos diversos. Os autores salientam que, quanto aos processos referenciais, os recursos visuais de um texto podem exercer funções semelhantes aos recursos linguísticos e, quando os dois aparecem concomitantemente, complementam-se (*Op. cit*., p. 43).

4 Baseado em Cf. KOCH e ELIAS, 2010, p. 125.

As relações referenciais entre palavra e imagem podem ocorrer, portanto, de forma ancorada, uma vez que uma informação se apoia sobre a outra para introduzir, reforçar ou desfocalizar os objetos de discurso. Logo, a parcela visual é fundamental para a leitura e interpretação de gêneros discursivos verbo-visuais ou visuais, tais como as charges, e participa ativamente de seu processo de referenciação, o que nos leva a reforçar, mais uma vez, sua importância para a formação de leitores hábeis.

Silva (1985, p. 74-5), criticando a primazia do verbal como sistema semiótico, defende que todo ato de comunicação é sincrético, uma vez que a fala, "antes de ser mensagem, enunciado, frase, proposição, é corpo, ou melhor, tem corpo". Sendo assim, numa comunicação visual, é preciso um esforço de desconstrução e reconstrução simbólica da mensagem, a fim de ir além do signo em si mesmo.

Nesse viés, Santaella (2012) ressalta a necessidade de se investir no *letramento imagético*, já que a sociedade contemporânea e mesmo o meio escolar, muitas vezes, ignoram sua importância e recorrência. Com efeito, no dizer da autora, é fundamental considerar as imagens/ilustrações como elementos de interação e alargar o conceito de leitura e de leitor, a fim de planejar e executar melhor as ações docentes, que devem "desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações". (*Op. cit*., p. 14)

Para atingir o objetivo de aprender e de ensinar a decifrar as múltiplas camadas contidas no interior da imagem das charges, é substancial conhecer melhor as relações específicas estabelecidas entre texto verbal e não verbal. Santaella nos explica que tais relações podem ser sintáticas, semânticas ou pragmáticas. As relações sintáticas se estabelecem a partir do lugar ocupado pela imagem e pelo texto no plano gráfico; as relações semânticas trabalham com as trocas possíveis de significados entre imagem e texto – razão pela qual nos interessam mais de perto neste breve estudo; e as relações pragmáticas lidam com os efeitos que imagem e texto produzem no receptor (*Id*.).

As relações verbo-visuais de natureza semântica são ferramentas essenciais para uma análise da relação texto/imagem, porque investigam a importância das combinações entre as parcelas do texto e verificam se trazem a mensagem de forma completa e adequada. De acordo com Santaella (*Ibid*., p. 112-117), tais relações podem ser de quatro tipos:

Quadro 2. Relações Semânticas entre texto/imagem[5]

Dominância	Redundância	Complementaridade	Discrepância (contradição)
A imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, já que é mais informativa que ele.	A redundância é a contraparte da dominância. No contexto de uma imagem, uma mensagem verbal é redundante quando ela apenas repete o que você já está vendo.	A complementaridade se dá quando imagem e texto têm a mesma importância. Trata-se da equivalência entre texto e imagem.	São as formas de combinação equivocadas ou desviantes entre texto e imagem. O texto e a imagem não combinam.

5 Baseado em: SANTAELLA, 2012, p. 112-117.

Vale lembrar, ainda, os tipos de vínculo entre imagem e texto descritos por Santaella (*Ibid*., p.119-121), a saber: por *semelhança*, quando texto e imagem transmitem a mesma mensagem, de forma redundante; por *indicialidade*, em que a imagem aponta para o texto de diferentes formas[6]; ou por *convencionalidade*, quando a relação está ancorada em hábitos interpretativos já internalizados pelo receptor. Como as charges são textos cuja interpretação depende em grande parte de processos inferenciais, destacamos que a relação convencional entre texto/imagem será muito importante na ativação de imaginários sociodiscursivos, que guiarão o destinatário em sua leitura, como veremos na análise dos exemplos.

O processo de referenciação está diretamente ligado às escolhas intencionais dos sujeitos, refletindo seus posicionamentos argumentativos. No caso das charges, as escolhas linguísticas e imagéticas feitas pelo sujeito direcionam o olhar e a reflexão do leitor para os fatos contemporâneos timbrados por um ponto de vista, evidenciando "versões públicas do mundo" submetidas a negociações, ajustes, acordos e desacordos entre os interlocutores, como nos diz Marcuschi (2007, p. 95).

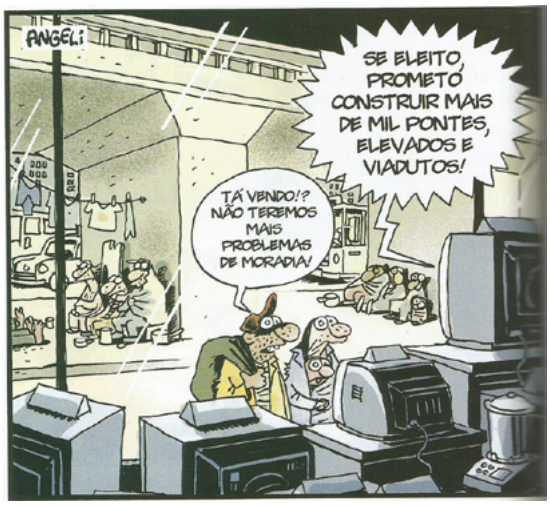
Análise de charges: uma aula de sentidos

Apesar da presença abundante de charges e outros gêneros gráficos (como o cartum e a tirinha) nas avaliações em larga escala e nos livros didáticos de Ensino Médio, não é tão comum sua exploração em obras destinadas à faixa etária do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Acresce que, quando existe, muitas vezes o emprego desses textos pelos autores desses materiais de apoio visa tão somente exercitar conteúdos de natureza gramatical.

Como vimos nas reflexões teóricas tecidas até aqui, sabemos que se trata de um gênero que demanda grande conhecimento prévio do leitor, entretanto, discordamos de que esse não possa ser um gênero explorado nas aulas de português se forem providenciadas as devidas contextualizações. Além do mais, o potencial imagético das charges é muito importante na construção de referências e na mobilização de imaginários, de sorte o exercício com tais textos amplia o repertório do leitor a respeito de sua realidade local, estimulando o pensamento crítico.

Pensando nesse contexto, o *corpus* dessa pesquisa foi selecionado a partir de uma rápida investigação em livros didáticos de ensino fundamental de língua portuguesa diversos, dos quais foram separadas três charges relacionadas ao tema geral "compromisso político" (que norteia o evento do qual faz parte esta comunicação). Observaremos, então, a finalidade para a qual a charge foi inserida no livro didático e o grau de exploração dos recursos imagéticos e referenciais envolvidos em sua leitura e necessários a sua interpretação, fornecendo, na sequência, sugestões de exploração a partir do aporte teórico que nos sustenta.

6 Santaella elenca sete vínculos para ilustrar essa relação (Cf., Op, cit., p.119-121)



Texto 1

O TEXTO 1 é de autoria de Angeli, mas não são mencionados local e data de publicação originais na obra que serve de suporte. Foi empregado no livro *Projeto Apoema Português* do 9º do Ensino Fundamental (2013, p. 94) com o objetivo de apresentar aos alunos como se dá o processo de variação linguística presente nas línguas naturais[7].

Na charge de Angeli, a parcela não verbal do texto nos revela os objetos de discurso que constroem o cenário e os personagens. O cenário, apresentado sob a perspectiva de quem olha de dentro de uma loja de eletrônicos, é uma avenida atravessada por um viaduto; e os personagens são moradores de rua, a maioria abrigada sob esse elevado. Destes, um casal com uma criança está posicionado à frente da loja e observa a vitrine com um ar concentrado. A parcela verbal complementa a imagem, explicitando o motivo dessa concentração: uma manchete que emana do som de um dos aparelhos à venda na vitrine. Trata-se da promessa de um candidato à eleição de construir mais pontes e elevados na cidade, o que leva o homem a concluir, em conversa com a mulher, que não terá mais "problemas de moradia".

Podemos observar que a introdução dos objetos de discurso no texto fica a cargo do visual, ou seja, é pela "mostração" que nos situamos a respeito das entidades do mundo semiotizadas no texto. Em contrapartida, é através do verbal que percebemos a retomada e desfocalização desses objetos. Entretanto, vale lembrar, com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), que, embora a utilização de informações visuais seja um modo de introduzir referentes, não há garantias de que um referente seja introduzido primeiro pela imagem e que só depois seja retomado por uma expressão referencial no ato de leitura. Citando um estudo de Silva (2013)[8], tais autores orientam:

7 Vale ressaltar que, neste livro especificamente, encontramos uma sessão que explora com profundidade as características do gênero charge, citando exemplos (Cf. *Op. cit*., p. 92-98).

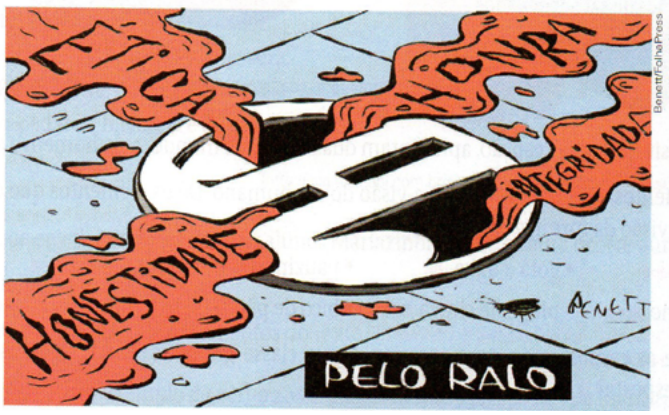
8 SILVA, F. O. *Introdução referencial*: por uma proposta de redimensionamento. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

> Em textos verbo-visuais, o mais sensato seria apenas afirmar que os referentes podem ser introduzidos pela imagem ou pela expressão referencial, ou por indícios de uma e de outra modalidade. A interveniência de fatores contextuais é que vai decidir se o coenunciador constrói o objeto de discurso por um meio ou por outro em textos verbo-visuais. O que importa é considerar que, uma vez instaurado no texto/discurso, o objeto será retomado, ou não, por processos chamados anafóricos (CAVALCANTI; FILHO; BRITO, *Op. cit*., 58).

Vejamos mais atentamente a construção de dois referentes do TEXTO 1: O primeiro é o *objeto de discurso* "via de tráfego acima do nível do solo", introduzido visualmente em posição central no espaço de fundo da charge e representante do tópico ou assunto predominante no texto. Por meio de uma retomada anafórica no primeiro balão – que pode ser percebida como uma introdução, a depender do leitor – o referente é trazido à cena pelo sintagma "mais de mil pontes, elevados e viadutos". A cadeia referencial continua com a anáfora associativa dada pelo emprego do substantivo "moradia", que, não tendo correferência com nenhuma outra entidade já introduzida, recategoriza o mesmo objeto de discurso, utilizando como *âncora* o texto não verbal, que revela pessoas morando sob um viaduto.

Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (*Op. cit*., p. 23), as âncoras apoiam as anáforas indiretas e "engatilham a referência indireta a menções de outras expressões referenciais ou a qualquer outra expressão linguística do contexto, e a inúmeras outras informações que povoam a bagagem de conhecimentos de quem participa dessa enunciação". É também o conhecimento de mundo partilhado que nos permite aceitar que "pontes, elevados e viadutos" e "moradia" categorizem o mesmo *objeto de discurso*, pois aciona o imaginário coletivo das grandes cidades com suas absurdas desigualdades sociais, que levam pessoas a morar nas ruas por não terem condições.

O imaginário coletivo também é o responsável por, ancorado nas pistas da imagem, sustentar a descoberta do referente dêitico que assume a primeira pessoa verbal do verbo "prometer", no primeiro balão da charge. Nossa atividade inferencial nos leva a reconhecer que o dono da voz que fala na TV é um candidato a cargos políticos, anunciando promessas de fartas construções públicas, caso seja eleito. Paralelamente, é no caminho das inferências, que conduzem o leitor pela percepção das cadeias referenciais e que conferem unidade de sentido ao texto, que percebemos a ironia do chargista em retratar o abismo existente entre as pessoas mais necessitadas e as políticas públicas no país.



Texto 2

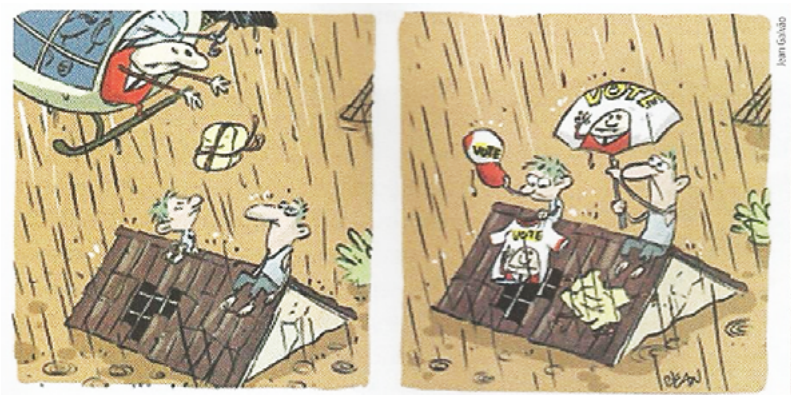
O Texto 2 foi produzido por Benett e publicado no Jornal Folha de S. Paulo, em 19 de abril de 2012. Está presente na obra *Português: Linguagens* de 6º ano (2015, p. 95), o que consideramos uma surpresa, dada a faixa etária dos alunos. Após uma breve contextualização do gênero, os autores propõem questões que situam o texto no contexto jornalístico e exploram os sentidos da imagem numa relação breve com a parte verbal. Também é estimulada a reflexão sobre os substantivos concretos e abstratos a partir dos sentidos da charge.

Há, mais uma vez, nesse exemplo uma relação de complementaridade entre as parcelas verbal e visual do texto, já que também só fazem sentido completo se forem analisadas de forma conjunta. Vejamos que a expressão verbal "Pelo ralo" se completa com a imagem do *objeto de discurso* "ralo" que compõe o cenário da charge, no qual escoam, sem impedimento, resíduos líquidos categorizados pelo chargista por meio dos substantivos abstratos "ética, honra, honestidade e integridade". Note-se que o sintagma adverbial "Pelo ralo", que poderia ser um título para a charge (o que não é incomum nesse gênero), foi situado na parte inferior da imagem, feito uma legenda, o que reforça o sentido da expressão em relação ao todo do texto.

Indo mais além nas camadas da leitura e levantando o vínculo convencional entre imagem e palavra, é preciso observar que o formato do ralo transformado e transmitido por Benett nos remete iconicamente a certo projeto arquitetônico bastante conhecido dos brasileiros: o Congresso Nacional. A partir dessa percepção, somos conduzidos a duas importantes inferências necessárias ao reconhecimento dos *objetos de discurso* em jogo na charge: as circunstâncias históricas da produção – a data 4 de abril do ano de 2012 – e, ao mesmo tempo, o imaginário coletivo que cerca a sede do Poder Legislativo brasileiro.

O momento de produção do TEXTO 2 foi marcado por manifestações contra a corrupção em várias partes do país, o que pode explicar a cor dos "detritos" na imagem: o vermelho, que pode aludir ao Partido dos Trabalhadores, vigente na presidência há dez anos à época e envolvido em vários casos de corrupção. Tendo inferido esse dado, ancoramo-nos na representação altamente negativa que circula no imaginário brasileiro em relação aos governantes em geral, o que completa a categorização metonímica do *objeto do discurso* "ralo", explicitando uma metáfora e a ironia típicas do discurso da charge.

Conforme Koch e Marcuschi (1998), as estratégias de designação de referentes no discurso podem atuar como uma atividade de categorização e em muitos casos se servem de figuras retóricas como a metáfora, que atuam de maneira plástica e eficaz nesse objetivo. É assim que, do encontro entre imagem e palavra no traço de Benett, o esgoto vermelho escorrendo por um ralo metonímico nos leva a acreditar que os valores morais de uma sociedade íntegra e justa estão sendo desprezados na sede do governo brasileiro.



Texto 3

O TEXTO 3 é de autoria do chargista Jean Galvão e aparece originalmente na Folha de S. Paulo de 22 de junho de 2010. A obra didática *Tempo de Português* de 8º ano (2011, p. 163) a empregou para mostrar a função do gênero charge comparado à crônica e a outros gêneros imagéticos, e apresenta uma breve leitura do texto, sem, contudo, apontar os elementos formais que apoiam essa leitura.

A charge de Jean contém pouquíssimos elementos verbais e se constrói com predominância da imagem, dessa vez, dividida em dois quadros. No primeiro, ocorre a introdução dos *objetos de discurso* que constroem o cenário e os personagens: um contexto de alagamento intenso, em que duas pessoas se abrigam no teto de sua casa e percebem a chegada de um helicóptero que lhes envia um pacote com suposta ajuda. Na segunda cena, esses objetos de discurso são retomados visualmente e revelam uma evolução: o "pacote salvador" é retomado e recategorizado como material de campanha política: um boné, uma camisa e um guarda-chuva; os desabrigados permanecem na mesma situação, agora tendo em mãos os adereços recebidos com o apelo verbal "Vote"; o helicóptero e os benfeitores que nele voavam já não estão mais presente como na primeira cena, embora permaneçam em foco nas ilustrações do material recebido.

Dada a estrutura fortemente visual do texto, novamente aqui os sujeitos interpretantes são levados a ativar seu conhecimento de mundo para fazer as inferências necessárias à interpretação adequada. Vejamos que a construção dos objetos de discurso é sustentada por uma ironia baseada numa quebra de expectativa: o gesto do político na primeira cena evoca em nós o imaginário do resgate humanitário, que leva suprimentos às vítimas de tragédias naturais nos lugares mais inóspitos. Contudo, logo reconhecemos, no segundo quadro, que a atitude do "resgate" é estéril, pois os objetos "caídos do céu" não contribuíram para salvar as vítimas, mas apenas para promover a imagem de um político.

A charge revela, no seu retrato subjetivo e irônico da realidade brasileira, uma crítica aos candidatos e políticos que, em sua grande maioria, utilizam-se de períodos eleitorais para "ajudar" seus eleitores em necessidade, sempre, porém, com segundas intenções, a saber: votos. Os conhecimentos de crença em torno desse comportamento e o processo referencial que dá vida aos objetos de discurso suscitados por Jean se articulam virtualmente, determinando a unidade do texto

em torno desta conclusão: a categoria política brasileira busca seus próprios interesses em detrimento das necessidades mais urgentes e gritantes do povo.

Considerações finais

Numa época em que somos cercados por imagens de todo o tipo, que nos convidam, representam e questionam o tempo todo e por toda parte, como negligenciar a nossos alunos os conhecimentos necessários à competência tão urgente de decifrá-las? Explorar a verbo-visualidade e sua relação com os processos referenciais, como vimos, é uma maneira profícua de problematizar a relação linguagem-mundo, ressaltando sua ancoragem nas negociações interdiscursivas com toda a sua instabilidade e dinamismo.

Nesse sentido, é de admirar que as charges sejam ainda pouco exploradas nos livros didáticos de Ensino Fundamental, sabendo de sua grande recorrência na mídia (não apenas jornalística) e da plasticidade de temas cuja reflexão seu traço-texto pode suscitar por meio da ironia e do humor.

Esperamos ter contribuído para apontar caminhos que permitam compreender o quebra-cabeças de apelo jocoso e irônico tecido nesses textos, ampliando suas possibilidades de utilização como trunfo no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção multimodais, uma vez que são textos que põem em jogo os saberes compartilhados e estimulam a reflexão crítica sobre a realidade dos próprios estudantes. Temos certeza de que ser agentes nesse exercício dialógico de ensinar e aprender a partir dos encontros entre verbo e imagem é, para nós, professores e pesquisadores, uma maneira coerente e fruitiva de exercer o nosso compromisso político e social com a educação.

Referências bibliográficas

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; e BRITO, M. A. P. (Orgs.). *Coerência, referenciação e ensino*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6º ano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARAUDEAU. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (Orgs.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.11-29.

_____. Les stéréotypes, c'est bien. les imaginaires, c'est mieux. In: Boyer H. (Dir.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaries et mises en scène.* Paris: L'Harmattan, 2007. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>. Acesso: 10 nov. 2015.

_____. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Discurso das Mídias*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto.* 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de Referenciação na produção Discursiva. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. esp., p.00, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300012> Acesso em: 20 jan. 2017.

MARCUSCHI, L. A. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. *In:*_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 82-103.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. *In:* CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (Orgs.) *Referenciação*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PIRONTI, S. *Tempo de Português*, 8º ano: ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens* – como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, I. A. *Sincretismo e comunicação visual*. **Significação**, Araraquara. 10,1985.

TEIXEIRA, L. G. *Sentidos do humor, trapaças da razão*: a charge. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

TEIXEIRA, L. *Achados e perdidos: análise semiótica de cartazes de cinema*. In: LARA, Glaucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (orgs.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.169-198. ISBN: 9788520920640.

_____; FARIA, K; SOUSA, S. M. de. *Projeto Apoema*, Português 9. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

Aprender a ensinar e ensinar a aprender

Maria Ieda Almeida Muniz[1]

1. Considerações iniciais

Este trabalho, alicerçado na Linguística Aplicada, na Ergologia e na Psicologia do trabalho, busca evidenciar a linguagem em situação de trabalho tendo como objeto de estudo o gênero aula. Com base em Bakhtin (1997) e Schwartz (1997), tentamos mostrar a atividade real, conceito da ergologia, que envolve o Aprendiz de Professor (AP) no estágio supervisionado. A ergologia será entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que põe intimamente em relação a compreensão do trabalho e sua transformação. Objetivamos analisar os efeitos de sentido que identificam o gênero da atividade no contexto escolar. Ademais, por meio de uma análise enunciativo-discursiva, buscamos identificar quais são as vozes que circulam em sala de aula e nas autoconfrontações, refletindo sobre os efeitos de sentido que elas produzem no ensino. Com base nisso, buscaremos responder ao seguinte questionamento: como se caracteriza o gênero da atividade do aprendiz de professor?

Além do gênero do discurso, segundo Bakhtin (1997), ancoramo-nos nos estudos sobre gênero da atividade discutidos por Clot (2007) que, segundo ele, "trata de regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como aos objetos" (CLOT, 2007, p. 50).

Com a proposição deste estudo, esperamos poder contribuir para reflexões no tocante aos procedimentos, às posturas e à análise do trabalho do AP, pois, com esta pesquisa, ele terá a oportunidade de observar e de refletir sobre suas atitudes como futuro profissional da educação, o que poderá auxiliar no desenvolvimento de suas atividades educacionais.

2. Fundamentação teórica

Ancoramo-nos na ergologia, com os estudos de Schwartz (1997), na Psicologia do trabalho, com os estudos de Clot (2002; 2007), lançando mão do método da autoconfrontação simples, entrecortado com o dispositivo teórico dialógico de Bakhtin (1997), bem como em reflexões acerca dos estudos de trabalho e linguagem com Souza-e-Silva (2002; 2004) e Harrison e Souza-e-Silva (2009), entre outros.

1 UTFPR/UFMG

O gênero do discurso será analisado a partir dos enunciados que circulam no contexto escolar. De acordo com Bakhtin (1997), "a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual [...] e apresenta-se como um aglomerado de enunciados" (BAKHTIN, 1997, p. 314). Nessa perspectiva, todas as vozes que surgem durante as aulas foram observadas com base na teoria *bakhtiniana* e nos teóricos acima citados, analisando suas possíveis contribuições para o ensino/aprendizagem.

De acordo com Bakhtin (1997): "qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 1997, p. 279). Desse modo, podemos pressupor que a linguagem utilizada pelo AP, em sala de aula, é moldada de acordo com o contexto estabelecido no trabalho, já que, por meio de uma prática discursiva, ele mantém um diálogo com os alunos, cujo diálogo é responsável por ligar as informações de que ambos necessitam.

Acreditamos que, de um lado, por trás da prática discursiva constituída pelo AP, há a presença de uma série de documentos elaborados por uma terceira pessoa, os quais denominamos como prescritos[2]. Por outro lado, há de se observar também outras formações discursivas constituindo a voz do AP, pois nossa fala e nossos enunciados, segundo Bakhtin (1997), estão rodeados de "palavras dos outros", caracterizando-se por meio da alteridade ou assimilação ou, ainda, pelas variações acarretadas por ela (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Para Bakhtin (1997), "os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua" (BAKHTIN, 1997, p. 285). Assim, partimos do pressuposto de que o aprendiz de professor (AP), ao entrar em uma sala de aula para exercer sua futura profissão, leva consigo uma série de instruções e questionamentos que até então estão ancoradas no que anteriormente denominamos prescritos. Entretanto, não sabemos ao certo até que ponto esses procedimentos (predeterminados nos prescritos) são eficazes, uma vez que o que faz a diferença na sala de aula são os enunciados proferidos não só pelo AP, mas também pelos alunos.

Segundo Schwartz (2010a)

> (...) a distância entre o prescrito e o realizado é universal, que existe portanto, no trabalho, outras razões que entram em jogo além das razões dos organizadores, isso quer dizer que a pessoa faz escolhas! Ela faz as escolhas, conscientes ou inconscientes, como eu dizia agora, mas ela faz escolhas. E se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam estas escolhas. Não se pode escapar disso. E então, existem debates – o que eu chamo de "debates de normas" – que geralmente não são vistos. E procederemos mal não os vendo, porque isso é fundamental no trabalho. Há debates de normas no interior da menor atividade de trabalho, a mais ínfima. (SCHWARTZ, 2010a, p. 45)

2 O trabalho prescrito é tudo o que é definido antecipadamente pela organização e fornecido ao trabalhador para que este defina, organize, realize e regule seu trabalho. O trabalho real é o trabalho tal como ele se realiza concretamente. Entre o trabalho prescrito e o trabalho real inscrevem-se múltiplas variabilidades relativas ao processo de trabalho (meios, matéria e atividade) que não podem ser previamente antecipados. É no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado que se inscreve a atividade humana em meios profissionais (CUNHA, 2012, p. 24).

Desta forma, diante desse "debate de normas" o AP fará escolhas que estão carregadas de valores que ele traz consigo. Estes valores irão aparecer em sua atividade de trabalho não seguindo na íntegra o que aparece nos prescritos, uma vez que estes serão sempre reformulados pelas renormalizações, ou seja, as normas antecedentes não aparecerão na atividade de trabalho conforme foram prescritas, pois sempre passará pelos valores e historicidade do AP.

Com efeito agir nos obriga a escolher, uma vez que é impossível passar aos atos mantendo duas formas de agir. É necessário seguir uma maneira de fazer e vem daí o posicionamento singular de agir. Cada um tende a renormalizar, a fazer a sua norma que antecipa e ajusta seu agir a fim de se manter na origem do uso de si.

Para compreendermos melhor a atividade de trabalho do AP, devemos lembrar que ao enunciar em sala de aula, o AP coloca em prática, o que Bakhtin (1997) chama de gênero do discurso, ou seja, a utilização da língua com seus tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Ao analisar a sala de aula e o AP como responsável pelas atividades desenvolvidas em tal ambiente, propomo-nos a fazer uma abordagem da atividade em seu real contexto, em que a análise da atividade é um recurso para sustentar uma experiência de modificação do trabalho por aqueles que o fazem.

Ao se dirigir a uma sala de aula com o propósito de exercer sua função de educador, o AP utiliza-se de diferentes metodologias para que consiga atingir seu objetivo na aula proposta. São várias as características que constituem a ação de ensinar: as falas utilizadas, os gestos, a interferência tecnológica, a postura de educador e suas atitudes, as quais figuram como partes constituintes do gênero da atividade. Essa afirmativa torna-se mais clara se adotamos o pensamento a respeito de gênero da atividade: "trata-se de uma forma de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que dá sua característica à atividade em questão: maneiras de lidar, de se dirigir, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente seus objetos" (CLOT *et al*., 2002, p.18).

Vale ressaltar que o contexto escolar engloba as ações estabelecidas no momento da aula e todo um conjunto de regras que antecedem a ação de ensinar. Dessa maneira, o gênero da atividade encontra-se como "o corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro" (CLOT, 2007, p. 41). A esse conjunto de regras que antecedem a ação de ensinar, denominamos prescritos. Para Clot (2007, p.41): [...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças [...], sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta.

Por essa via, percebemos, mais uma vez, que a atividade do AP está alicerçada nas normas e diretrizes estabelecidas pelos prescritos e pelas renormalizações, estabelecendo um diálogo entre ambos, figurando com um dos itens que determinam o gênero da atividade vivenciado e desenvolvido por ele em sala de aula.

3. Procedimentos metodológicos: método da autoconfrontação simples

Para a coleta de dados, ancoramo-nos, seguindo de perto Clot *et al* (2002), no dispositivo autoconfrontativo como um recurso metodológico por meio do qual o pesquisador instiga o trabalhador a discorrer sobre o seu trabalho, mais especificamente, no método da autoconfrontação simples.

Esse método foi apresentado por Faïta, objetivando expressar nas palavras aquilo que fazia parte do campo da ação no desempenho da atividade no trabalho (HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009, p. 126). Posteriormente, esse método ganhou um novo matiz, pois, na Clínica da Atividade, em Paris, um grupo de pesquisa, coordenado por Clot (psicólogo do trabalho), deu ênfase aos trabalhos que utilizam a autoconfrontação, o que constitui um dos principais recursos mediadores entre homem e o trabalho, cuja atividade real se preocupa com o bem-estar do trabalhador e sua atividade laboral.

Como houve observação e gravação em vídeo do recorte de trabalho em situação, para realização desse método, contamos com o auxílio de acadêmicos dos sétimo e oitavo períodos do curso de Licenciatura em Letras que se dispuseram a serem filmados e entrevistados.

Com o consentimento do AP, as aulas foram gravadas e, posteriormente, passaram pelas seções de autoconfrontação simples autoconfrontação cruzada para, na sequência, serem transcritas, conforme as regras do projeto denominado Norma Urbana Culta (NURC). Há de se destacar que os recortes do trabalho gravados são os mais relevantes instrumentos norteadores desse método, uma vez que, por meio deles, analisam-se os feitos do protagonista em seu espaço de trabalho.

Na autoconfrontação simples, há apenas a presença do pesquisador com o protagonista do trabalho em confronto com suas imagens. Há de se levar em consideração que este é um recurso que nos conduz a procurar refletir sobre a atividade real.

Nesse viés, esse método possui grande relevância para nossas reflexões, permitindo-nos analisar os possíveis enunciados que foram omitidos; o "difícil de dizer", já que, consoante Clot *et al.* (2002), na atividade de trabalho diário, há aqueles que vivem um "paradoxo freqüente – aquilo que fazemos para não fazer aquilo que deve ser feito" (CLOT *et al.*, 2002, p. 17) e o que foi dito pelo AP no ato da filmagem, uma vez que, na representação do coletivo existente no AP, esse dialogismo se concretiza.

Por essa via, é no real do diálogo e na veracidade existente deste diálogo que a autoconfrontação se encontra. As falas constituem os principais elementos que nos conduzem ao que até então estava implícito diante das atitudes do AP e, ao mesmo tempo, revelam-nos aquilo que estava dificultando suas ações, impossibilitando-o de realizar seus desejos e suas reais necessidades em sala de aula.

De acordo com Faïta (2004), em se tratando de ambiente profissional, "a atividade apresenta-se sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos outros problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte" (FAÏTA, 2004, p. 61). O interessante de se observar é que é justamente nesses momentos problemáticos que a autoconfrontação se realiza, pois o real da atividade, segundo Clot *et al.* (2002), é justamente "aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – (...) aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar"

(CLOT *et al.*, 2002, p. 17). Se levarmos em consideração tais comentários, retornamos à ideia de que os objetivos que o AP planeja e almeja alcançar, em sala de aula, nem sempre são atingidos, pois existe uma série de empecilhos que impossibilitam "realizar" sua tarefa, impedindo-o de ensinar, com êxito, aquilo que os alunos precisam aprender.

O método da autoconfrontação consiste em um debate construtivo e acompanhamento supervisionado das atividades realizadas pelo profissional em rotina de trabalho. Por meio da observação e do diálogo com o observador, o AP pode analisar e justificar determinadas posturas adotadas em seu ambiente de trabalho. O objetivo do método e a vantagem de sua aplicação é que tal fato permite ao "observado" colocar-se, também, na posição de observador, julgando e avaliando em quais pontos deve aprimorar para adquirir um melhor desempenho profissional.

Eis a pertinência do que afirma Clot *et al*. (2002), ao realçar os objetivos desse método: "a autoconfrontação é uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la" (CLOT et al., 2002, p. 8).

Na autoconfrontação simples, voltada para o protagonista do trabalho em contato com suas imagens, tem-se um confronto que dá origem a um diálogo que pode ser comparado ao "dialogismo constitutivo" que, de acordo com Maingueneau (1997), "define as condições de possibilidade de uma formação discursiva no interior de um espaço discursivo" e, ao mesmo tempo, do "dialogismo mostrado" que "diz respeito à interdiscursividade manifestada" (MAINGUENEAU, 1997, p. 123).

Assim sendo, a autoconfrontação torna-se uma grande aliada à reflexão profissional, pois o AP vê uma forma de se autoavaliar. Em se tratando da autoconfrontação simples, tem-se um trabalhador que, como indivíduo, vê-se representado em um coletivo, gerador do possível diálogo que irá se formar.

Conforme Harrison e Souza-e-Silva (2009), o método da autoconfrontação simples busca "organizar o diálogo entre discursos e atividades pertencentes a esferas disjuntas, tendo em vista a construção conjunta de conhecimento sobre a atividade desenvolvida" (HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009, p. 126). Assim, ao tentar organizar o diálogo entre discursos (levando-se em conta o discurso proferido pelo AP, em sala de aula, alia-se a seu discurso como "avaliador" do seu próprio desempenho profissional), o método da autoconfrontação abre espaços não apenas reflexivos, como também precursores e instigantes de possíveis mudanças comportamentais. Nele, o AP vê-se desafiado por sua própria imagem, cujas ações assistidas, praticadas em sala de aula, podem estar em desacordo com a imagem que ele possuía de si próprio, levando-o, por vezes, ao constrangimento pessoal e profissional.

Com isso, é preciso que o "observado" tenha o tempo todo em mente que as atividades desenvolvidas durante o método são para o benefício de sua carreira, pois, se não estiver preparado para receber críticas e se auto-criticar, a metodologia pode acarretar o efeito inverso e o profissional não melhorar sua postura, mas sim desenvolver limitações e bloqueios psicológicos. A psicologia

do trabalho, defendida por Clot (2002; 2007), deve ser vista como construtiva para o indivíduo que, percebendo suas dificuldades, pode estabelecer novas estratégias para superá-las.

Deslocando-se para um outro local, o pesquisador disponibiliza o vídeo para o protagonista assistir a si mesmo em situação real de trabalho. Ao se deparar com suas imagens, dá-se início a uma série de questionamentos, dúvidas, explicações, isto é, o protagonista começa a justificar as ações que foram estabelecidas em seu ambiente de trabalho. O pesquisador, principal guia na realização do método, também pode interromper o vídeo para fazer alguma colocação, pois nem sempre a participação (falada) do protagonista é facilitada. Assim, cabe ao pesquisador instigar e despertar no "pesquisado" o desejo e sua possível manifestação acerca dos fatos ocorridos. É justamente nessa hora que "o difícil de dizer" entra em cena, pois o pesquisado tenta explicar aquilo que vê e faz, justificando ou refutando suas falhas. Valendo-se dos pontos positivos, ele pode tentar aprimorar suas atitudes coletivas e individuais.

Feitas essas breves considerações, vejamos a análise nas transcrições realizadas.

4. Análise do corpus

Ao analisar o gênero aula pela perspectiva *bakhtiniana* do dialogismo, na qual os gêneros são caracterizados como heterogêneos, construídos pelos mais diferentes integrantes das atividades sociais e com as mais diversas finalidades, observamos diferentes formas de agir do AP para a transmissão de saberes. Partindo desse pressuposto de gênero do discurso nasce o conceito que irá constituir o gênero da atividade que, de acordo com Clot (2007), é responsável por regular "as relações entre profissionais, ao fixar o 'espírito' dos lugares como instrumento de ação" (CLOT, 2007, p. 50).

Com o intuito de ensinar, o AP utiliza vários procedimentos que constituem o gênero da atividade, os quais estão carregados de características pessoais ou impessoais e individuais ou coletivas. Nesse contexto, num primeiro momento, analisamos as vozes que atravessam a esfera escolar, uma vez que, circulando em sala de aula, elas denominam a interação verbal e produzem alguns efeitos de sentido para o ensino/aprendizagem. Em relação a essas vozes, pontua Maingueneau (1997): "em uma instituição escolar [...] qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber" (MANGUENEAU, 1997, p. 30).

Assim, nestes excertos que se seguem, podemos perceber que os enunciados do professor se diferenciam do lugar comum pertencente aos alunos, pois o discurso e as ações e as obrigações dele são outras, distinguindo-se daquelas partilhadas pelos alunos.

De acordo com Clot (2007), o gênero da atividade trata das

> atividades ligadas a uma situação, das maneiras de 'apreender' as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele. (CLOT, 2007, p. 38)

Desse modo, podemos inferir que o gênero da atividade é um dos principais meios pelo qual o AP pode ser caracterizado como profissional, visto que sua profissão é detentora de uma história e de um contexto social. Assim, o AP carrega consigo a ideia de um contrato implícito, que rege a uniformidade do como agir, falar, vestir e se portar em seu ambiente de trabalho, não lhe sendo possível, no tocante à profissão, comportar-se fora dos padrões estipulados e esperados pela sociedade.

Como é sabido, o gênero da atividade é todo o conjunto de características que constituem a profissão do ser humano em seu ambiente de trabalho entre a atividade real e a prescrição da sociedade, o que pode ser reforçado por Clot (2007, p. 52): "a tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais". Ainda, segundo Clot (2002), existe "um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais" e "uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo" (CLOT *et al.*, 2002, p. 18).

Vale assinalar que as falas, à medida que vão surgindo no decorrer da aula, vão adquirindo novas funções. As alternâncias vocálicas, os tons variantes e a presença de um diálogo coletivo são alguns dos responsáveis por essas distinções de sentidos.

Na sequência, passemos à análise de alguns fragmentos que nos serviram como base na identificação de algumas vozes que surgem em sala de aula. Os fragmentos ora selecionados são de uma aula de Literatura Brasileira de um AP, da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. Para uma melhor formulação de conceitos, usamos, também, trechos da autoconfrontação simples desse mesmo AP.

Outro efeito que percebemos em sala de aula foi a presença da voz do oculto, momento em que o AP faz questionamentos aos alunos e estes se recusam a responder, levando-o à insatisfação:

> ***AP**: ... e João Guimarães Rosa ... ele vai trazer de uma maneira muito interessante esse linGUAJAR que tínhamos aqui ... eu vou ler e cês seguem comigo com os olhos por favor ... porque é uma parte aí... da obra dele ... LEMbrando que (Joaquim) escreveu ... quem lembra aí como (Joaquim) escreveu? ... nós estudamos ... quem lembra? ... (NADA)? ...os sertões ... não FOI?*[3]

Ao fazer questionamentos sobre aula anterior, o AP se mostra insatisfeito com os alunos ao perceber que não conseguira nenhuma resposta a seus questionamentos. Essa insatisfação pode ser mais bem compreendida por meio da ênfase que ele dá à expressão "quem lembra? ... (NADA)?". Ao enfatizar seu tom de voz, por meio da expressão "(NADA)?", ele deixa evidente a afirmação de Maingueneau (1997) de que "o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis" (MAINGUENEAU, 1997, p. 46).

3 As transcrições da oralidade seguem as regras do projeto denominado Norma Urbana Culta (NURC).

Cumpre ressaltar que podemos associar esse efeito silenciador, isto é, a voz oculta por parte dos alunos, com o argumento de Vigotsky (2005): "o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento" (VIGOTSKY, 2005, p. 41). Melhor dizendo: em sala de aula, os alunos nem sempre estabelecem uma relação entre o que já estudaram e o que estudam.

Esse efeito de silêncio, além de insatisfação por parte do AP, também acarreta outro efeito de sentido, o que podemos caracterizar de voz de imposição, momento em que o AP passa a indicar os alunos para que eles possam participar das aulas:

> ***AP**: cê vai ler pra mim só... só a primeira parte aí...*
>
> ***AP**: quem pode (continuar) aí pra mim? ... o real aí? ... e aí?... agora um rapaz... o rapaz daí do meio aí...*
>
> ***AP**: você pode ler pra gente?*
>
> ***Trecho da autoconfrontação simples**:*
>
> ***AP**: ...eu pedia uma pessoa para estar lendo prá mim poder ta controlando a turma ... ta indo direto ao foco de conversinha e tal... chamar a atenção... porque se eu estivesse... se EU fosse ler o tempo todo... ou se eu tivesse passando a matéria no quadro o tempo todo e desse as costas pra eles não conseguiria controlar mais nada aí ia embora...*

A leitura, assim como o enunciado, se entendida como "unidade real da comunicação verbal" (BAKHTIN, 1997, p. 294), surge de uma necessidade. Os últimos trechos mencionados revelam-nos a necessidade do AP da participação da turma no momento em que ele fala. Ele possui a necessidade de gerir as atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesses excertos, podemos perceber a imposição do AP ao usar os termos como "cê vai ler", "o rapaz daí do meio" e "você pode ler", ou seja, nesse momento, é o AP quem aponta os alunos que deverão participar da aula. A ação do AP não se restringe ao contexto e às interações, ela se inscreve em uma história didática da classe, ela participa de sua manutenção e de sua evolução.

Por essa via, esses enunciados podem ser comparados com o que Vigotsky (2005) chama de "fala socializada", a qual "tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informações, faz perguntas" (VIGOTSKY, 2005, p. 18). Surge, então, o que podemos chamar de diálogo automático, pois os alunos passam a ler os textos indicados unicamente para satisfazer e reagir diante da necessidade estabelecida pelo AP, sendo um dos principais motivos do surgimento da voz dos alunos como mera leitura de textos. Para Vigotsky (2005), esse diálogo "implica o enunciado imediato, não premeditado. Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas; é um *agora um rapaz... o rapaz daí do meio aí...*

Nessa perspectiva, a atitude de AP, ao indicar os alunos para participar da aula, pode estar justificada em sua "intenção" como coenunciador ao pretender que os alunos se manifestem, participando da aula e proporcionando momentos discursivos, num processo interacional. Definir assim o trabalho do AP em classe, estabelece o contorno do exercício do ofício e suas dificuldades e sublinha também a não-coincidência entre o "tempo de ensino" e o "tempo da aprendizagem".

Ensinar não é "fazer aprender" imediata e instantaneamente. Por outro lado, tal atitude pode estar relacionada, ainda, ao que Bakhtin (1997) nos assevera: "A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor" (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Podemos perceber, assim, que AP, ao apontar os alunos para participar da aula, já espera, deles, uma resposta, mesmo que venha automaticamente, não acarretando mudança de sentido para ambos. Esperam-se, no mínimo, trocas de discursos e, com isso, de locutores.

Assim, o diálogo, em sala de aula, parece, por vezes, não existir (tendo em vista o diálogo que tem de existir entre AP e alunos), uma vez que não há alternância de sujeitos e apenas AP parece ser o detentor do discurso, isto é, parece ser o único enunciador, sem que haja destinatário.

Dessa forma, percebemos que o trabalho do AP engloba um contexto muito mais amplo do que aquele que lhe é pré-determinado, pois sua função deve ser estabelecida não só por um conjunto de conhecimentos, mas também por uma gama de atitudes que se destrincharão em decisões a serem tomadas, compromisso e iniciativa imediata, que devem ser estabelecidas na aula.

Entretanto, é relevante ressaltarmos o fato de que se tem em jogo um conteúdo programático que deve ser abordado em sala de aula (aspecto qualitativo) e o tempo que deve ser gasto para que esse conteúdo chegue aos alunos (aspecto quantitativo). Em relação a esses dois aspectos, Amigues (2004) pondera: "o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas" (AMIGUES, 2004, p. 50). Uma vez que o AP deve abordar tanto o aspecto qualitativo quanto o quantitativo em sala de aula, é seu dever, também, distinguir tais aspectos, já que um depende do outro. No entanto, são pertencentes a esferas distintas, que abarcam formações a longo prazo e preparações rotineiras também diferenciadas.

O interessante de ser observado é que o próprio AP tem consciência desses dois aspectos e das diferenças abordadas por cada um deles, como podemos observar nos trechos do diálogo entre pesquisador e pesquisado recortados da autoconfrontação simples:

> ***Pesquisador**: (...) você fala de Guimarães Rosa... você fala de Clarice Lispector... e acho que fala de outro também... na mesma aula... é::... cê acha que não é muita informação pra um tempo muito curto?*
>
> ***AP**: eu acho que é muita informação... no entanto... tem... são duas vertentes aí... primeira vertente... é que eu tenho um cronograma pra seguir... então eu precisava fechar... esse cronograma... ( ) ... e segundo porque eu sei que eles nem vão dar atenção... então... como você tem um cronograma pra seguir e eles vão ver... é importante... eu acho importante de pelo menos me resguardar de que essa informação foi passada [...] isso teria de ser melhorado ( ) mas não há um interesse... não há vontade do aluno de... de gravar e tudo e mais então assim... um tempo pra... pra poder ta ta trabalhando então a gente fala mesmo e se resguarda de ter... de não ter sonegado informação e ter falado tudo que é importante...*

Ao enfatizar que existem duas vertentes que norteiam a sala de aula (cronograma a ser seguido *versus* desatenção da turma), o AP retoma a ideia de que o tempo destinado ao ensino e o tempo destinado à aprendizagem confrontam-se a todo momento. A primeira vertente está voltada ao profissional e aos seus deveres, isto é, pertence a um plano individualista; a segunda diz respeito a um coletivo, neste caso a classe, pois o AP só consegue transmitir seus conhecimentos com eficácia se os alunos colaborarem, o que não ocorreu nessa aula.

Segundo Schwartz (2010b),

> Nessa experiência, encontramos uma parte que alguns afirmarão rotinizada, outros falarão de uma memória que não se verbaliza nem conscientiza no instante, finalmente somos confrontados ao enigma do corpo. Não é verdadeiro apenas para atividades ditas manuais, mas igualmente nas relações de serviço: nas quais também o corpo é implicado no trabalho, as posturas, a modulação da voz que fazem parte da maneira como a pessoa mobilizará esse patrimônio da história para tratar de tal ou qual maneira a pessoa que ela tem em face. É por isso que não sabemos bem quem faz experiência. Tenho uma expressão para designar esse enigma, corpo-si ou a pessoa-si. Nisto que faz experiência, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz experiência. (SCHWARTZ, 2010b, p.42)

O corpo-si passa pelo dilema da gestão do tempo. No momento da autoconfrontação o AP foi questionado pelo pesquisador em relação à situação advinda do confronto do ensino/aprendizagem *versus* o tempo disponível. Ele acredita que deve seguir o prescrito pela instituição, ou seja, transmitir todo o conteúdo programado. Com isso ele sofre, pois trata-se de uma atividade de trabalho impossível de gerir. Conforme Brasileiro (2011),

> para que um professor seja bem-sucedido, não basta o domínio do conteúdo, ele deve saber gerir a aula e seu percurso, balizando-a pelas expectativas e objetivos institucionalmente prescritos e atentando para as características e reações dos alunos. (BRASILEIRO, 2011, p. 209)

Com a prática, o AP descobre que aquilo que vivencia na sua rotina de trabalho é muito mais complexo do que aborda a teoria. Com a autoavaliação, o AP percebe que, no momento da elaboração do plano de aula, deve ser levado em conta o fato de que o rendimento do conteúdo programado e ministrado depende não só do profissional, mas também daqueles que fazem parte da mesma rotina na condição de discentes.

5. Considerações finais

A análise realizada possibilitou-nos a construção de respostas aos questionamentos feitos inicialmente, em que o gênero aula pôde ser observado de acordo com as vozes que circulam no contexto escolar. Após a observação dos dados, verificamos, também, que AP é dotado de qualidades e curiosidades que possibilitam a criação de um espaço reflexivo diferente daquele que nos é construído

em relação aos profissionais que exercem essa profissão há muito tempo. Essas ações podem ser mais bem entendidas se levarmos em consideração que há no AP a necessidade de aprender a ensinar, e, principalmente, a necessidade de ensinar a aprender.

Além disso, os conflitos observados no contexto escolar proporcionaram a visão de uma atividade real que se encontra distante daquilo que está estabelecido nos prescritos, ou seja, nesse caso, é o próprio gênero da atividade (o gênero aula) em ação, pois, de acordo com Clot (2002), o gênero da atividade "trata-se de uma forma de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que dá sua característica à atividade em questão: maneiras de lidar, de se dirigir, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente seus objetos" (CLOT *et al.*, 2002, p. 18).

Nesse contexto, acreditamos que o trabalho do AP, bem como do professor, compreende um universo discursivo muito mais amplo do que aquele que lhe é destinado. Entra em jogo, ainda, a função do aluno como formando que vê no AP não apenas a figura de um educador, mas também a figura de um personagem que está ali pronto para desafiá-lo. Esse argumento pode ser comprovado através do surgimento das vozes dos alunos como mera leitura para, simplesmente, satisfazerem a vontade imposta pelo AP.

Nesse viés, à luz do exposto, podemos chegar à conclusão de que há uma heterogeneidade dos gêneros discursivos ligada ao sujeito que o cria e o transforma. Retomando Bakhtin (1997), diríamos que o gênero não pode ser abstraído da esfera que o cria e o usa, sendo importante conhecer o tipo de atividade, o contexto espaço-temporal, as relações que são estabelecidas. Como o tempo é histórico e o espaço é social, os gêneros representam e refratam a realidade de acordo com as manifestações dos sujeitos na comunicação.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: PEREIRA, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. Belo Horizonte: *Scripta*, Faculdade Pitágoras. v. 15. nº 28, 2011.

CLOT, Y. *et al*. Entretiens en autoconfrontation croisée*:* une méthode en Clinique de l'activité. *Education permanente.* nº 146, 2002.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad.: Sobral, A. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CUNHA, D. M. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes valores e trabalho docente. *Educação em Revista*. v.28, n.02, Belo Horizonte, jun. 2012, p.17-34.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividades, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 55-80.

HARRISON, K. M. P.; SOUZA-e-SILVA, M. C. P. Formação de professor de surdos: contribuições do método da autoconfrontação. *In*: DAHER *et al*. (org.). *Trajetórias em enunciação e discurso*: práticas de formação docente. São Carlos: Clara Luz, 2009, p. 123-136.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad.: Indursky, F. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1997.

MENEZES, L. M.; DEUSDARÁ, P. P. Lembrando o que é ser professor: vozes em confronto. *In*: DAHER *et al*. (org.). *Trajetórias em enunciação e discurso*: práticas de formação docente. São Carlos: Clara Luz, 2009, p.175-188.

MUNIZ, M. I. A. *As práticas discursivas em situação de trabalho e o real da atividade*: uma consciência jurídica. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-São Paulo/LAEL. 2008.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

NÓVOA. A. *Professores:* imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAULINO, G. Pensando a leitura. *In*: PAULINO, G. *et al*. (org.). *Tipos de textos, modos de leitur*a. Belo Horizonte: Formato, 2001, p. 11-44.

SCHWARTZ, Y. Travail et ergologie. *In*: Schwartz, Y. (org.) *Reconnaissances du travail* – pour une approche ergologique. Paris: PUF, 1997.

_____. O trabalho se modifica. In: Schwartz, Y. e Durrive, L. (org.) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana.*2ª edição, Niteroi, 2010a, p. 23-46.

_____.A experiência é formadora?. In: *Educação e realidade*.V. 35, n 1.2010b, p. 34-48.

_____. Trabalho e uso de si. In: *Pró-Posições*. Campinas, Vol,11 n.2 (32), p.34-50. Tradução de Maria Lúcia da Rocha Leão, Revisão Técnica de Maria Inês Rosa, UNICAMP, 2000.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. *In*: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e Trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 61-76.

SOUZA-e-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 82-104.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad.: CAMARGO, J. L. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Hierarquização do italiano standard e do *romanesco* no filme *Viaggi di nozze*

Luciana de Genova[1]

Annita Gullo[2]

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva[3]

Introdução

O presente artigo tem como base as teorias propostas e defendidas por Sergio Raffaelli (1992), Fabio Rossi (1999, 2006, 2007), Eusebio Ciccotti (2001), dentre outras, que norteiam o estudo sobre o emprego dos dialetos no cinema italiano do pós-guerra, com foco no *romanesco*, a variedade dialetal urbana de Roma (STEFINLONGO, 1985, 2012). O objeto de nosso trabalho são os diálogos (ou falas fílmicas) de dois personagens, Giovannino e Ivano, ambos interpretados pelo ator-diretor Carlo Verdone no filme *Viaggi di nozze* (1995).

Portanto, o objetivo do nosso trabalho é, a partir da análise das transcrições dos recortes dos diálogos dos dois personagens acima citados, fazer um estudo da frequência dos fenômenos fonéticos para identificar o grau de formalidade/informalidade (variação diafásica) nos diálogos em questão, levando em conta o *continuum* sociolinguístico romano (TRIFONE, 1992, 2008; D'ACHILLE, 2001).

Para alcançar tal objetivo, apresentaremos, preliminarmente, alguns conceitos fundamentais da sociolinguística como, por exemplo, o conceito de variedade linguística, entre outros conceitos, uma vez que nos concentraremos na observação do *romanesco* (STEFINLONGO, 2012). De particular relevância será também o conceito de *continuum* linguístico para o entendimento da situação sociolinguística romana, bem como para a identificação do grau de formalidade/informalidade dos diálogos dos atores. Para tanto, contamos com as contribuições de Gaetano Berruto (1995, 2015), dentre outros estudiosos do tema.

1. Alguns conceitos básicos

Propomos, a seguir, alguns conceitos fundamentais para o entendimento da complexa realidade sociolinguística italiana. Para tanto, começaremos pela noção de *sociolinguística*, disciplina

1 Doutoranda em Letras Neolatinas pela UFRJ.

2 Professor associado IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro

3 Doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ.

que estuda a diversidade e a variedade da língua (das línguas), que fundamenta nosso discurso sobre a presença do *romanesco* no cinema italiano:

> a sociolinguística estuda a relação entre a língua e a sociedade, pondo maior atenção aos fenômenos linguísticos e procurando dar uma explicação a esses fenômenos colocando-os em relação ao contexto social no qual se realizam, e que contribui de modo não secundário à sua gênese e condiciona o seu desenvolvimento.[4] (SANTIPOLO, 2002, p. 9)

Segundo o supracitado estudioso, torna-se necessário, para uma melhor compreensão global dos fenômenos linguísticos, levar em conta as inter-relações entre a língua e o ambiente social em que esta é empregada. No entanto, Santipolo (2002) ressalta que o termo *língua* antes de ser próprio da linguística é um termo político, cultural, social e histórico.

E, ainda, Santipolo (2002, p. 27) parte da premissa de que o significado que é atribuído ao conceito de língua pode mudar, até radicalmente, dependendo dos diferentes contextos e *background* históricos, políticos, sociais e culturais, e define *língua* "como um sistema de comunicação humana altamente estruturado".[5]

As variedades compõem um *repertório linguístico*, definido por Berruto (1995, p. 72) como «o conjunto dos recursos linguísticos possuídos pelos membros de uma comunidade linguística, ou seja, a soma de variedades de uma língua ou de mais línguas empregadas numa certa comunidade social» [6]. A este propósito, Berruto (1995) afirma que tal soma de variedades não deve ser entendida como uma soma linear, mas como uma relação de hierarquia e normas de emprego.

Partindo, então, da ideia de que o repertório linguístico é uma soma de variedades, Berruto (1995, p. 75-76) define o termo *variedade* como «um conjunto de traços congruentes de um sistema linguístico que co-ocorrem com um conjunto de traços sociais, caracterizando os falantes ou as situações de uso» [7].

Matteo Santipolo (2002) acrescenta para essa definição o aspecto geolinguístico, uma vez que, segundo ele, a língua pode sofrer variações dependendo da área linguística onde é falada. Segundo o estudioso supracitado, para que se possa identificar uma *variedade*, é necessário que esta apresente uma lista de traços linguísticos comuns; que os traços identificados da lista tendam a co-ocorrer em falantes que tenham certas características sociais e geográficas em comum ou em situações do uso da língua análogas.

---

4 [...] la sociolinguistica studia il rapporto tra la lingua e la società, ponendo quindi maggiore attenzione sui fenomeni linguistici e cercando di darne una spiegazione mettendoli in relazione al contesto sociale nel quale avvengono, e che contribuisce in modo non secondario alla loro genesi e condiziona il loro sviluppo. (Todas as traduções para as citações retiradas de textos em italiano são de nossa autoria).

5 come un sistema di comunicazione umana altamente strutturato.

6 l'insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità linguística, vale a dire la somma di varietà di una lingua o di più lingue impiegate presso una certa comunità sociale.

7 un insieme di tratti congruenti di un sistema linguistico che co-occorrono con un certo insieme di tratti sociali, caratterizanti i parlanti o le situazioni d'uso.

Neste sentido, as variedades de uma língua podem ser divididas em cinco dimensões: diacronia, diatopia, diastratia, diamesia e diafasia.

As variedades diacrônicas – do grego *khrónos*: tempo – são aquelas que se diferenciam ao longo do tempo em uma determinada comunidade linguística. Como exemplo, tem-se a comparação entre o italiano contemporâneo e o italiano do início do século XX.

As variedades diatópicas ou geográficas – do grego *tópos*: lugar – se diferenciam com base nos lugares onde são faladas, como, por exemplo, o italiano de Roma e o italiano de Milão.

As variedades diastráticas acontecem no âmbito das diferentes classes sociais – do grego *dia*: através de, e do latim *stratum*: camada, estrato. Elas ocorrem na relação do locutor para com o interlocutor, em decorrência dos seguintes aspectos: faixa etária, sexo, escolaridade, profissão, meio de convivência e classe social.

Já o plano diamésico – do grego *mésos*: meio (de comunicação) – diz respeito às variedades que se diferenciam com base no meio ou canal da comunicação, como, por exemplo, língua falada e língua escrita. Com o nascimento dos meios de comunicação, tem-se uma terceira modalidade, que se coloca em uma posição intermediária entre a escrita e a fala, denominada língua transmitida (SABATINI, 1997), ou seja, o italiano empregado nas transmissões radiofônicas, nas conversas telefônicas, nas transmissões televisivas, no cinema e, mais recentemente, na comunicação digital (e-mails, SMS, chat, redes sociais, entre outros).

Finalmente, na dimensão diafásica – do grego *phásis*: expressão, modo de falar – temos as variedades que se manifestam através das diferentes situações comunicativas, que consistem nos diferentes modos pelos quais são realizadas as mensagens linguísticas em relação ao contexto presente na situação. O falante faz um uso diferenciado da língua de acordo com o grau de monitoramento, formalidade, que será necessário no ato da comunicação oral.

Dentro da dimensão diafásica, existem dois tipos de variedade: a primeira é ligada à finalidade do ato comunicativo, gerando as línguas especiais (língua da matemática, dos meios de comunicação etc.); a segunda vai depender do maior ou menor grau de intimidade entre os falantes e do nível de formalidade estabelecido entre eles, os chamados registros.

Os registros podem ser de caráter formal e informal. Dada a impossibilidade de se dissociar completamente esses dois registros e de identificar os limites que os separam, torna-se necessário colocá-los dentro de um *continuum* linguístico, que nos permitirá o entendimento da relação entre as variedades a partir dos dois polos nos quais se encontram as duas variedades mais distinguíveis, fundamental para a identificação do grau de formalidade/informalidade nas falas fílmicas.

Segundo Berruto (2015), o registro formal coincide com o italiano *standard* e o italiano *neostandard*, sendo usados pelos falantes quando não se conhecem, ou quando não têm intimidade, ou, ainda, quando há a necessidade de expressar respeito ou posição hierárquica.

No âmbito italiano dessa última variedade, Francesco Sabatini (1985a) a nominou *italiano dell'uso medio*, enquanto que Gaetano Berruto (2015) falou de *neostandard*. Com tais escolhas terminológicas, os dois estudiosos tendem a enfatizar, respectivamente, a ampla convergência da comunidade linguística sobre tal modalidade expressiva e a função de nova referência normativa que esta assumiu.

Sendo assim, o *neostandard* é, por um lado, um

> conglomerado com o *standard*, mas sendo, por outro, sensível à diferenciação diatópica, correspondendo fundamentalmente, portanto, nos usos concretos dos falantes, com um italiano regional culto médio. As duas etiquetas são quase sinonímicas e são utilizáveis indistintamente de acordo com os aspectos que queremos colocar em evidência: com italiano *neostandard*, acentuamos os aspectos unitários, sobretudo morfossintáticos, que constituem a larga base comum dos empregos do italiano comum em falantes instruídos; com italiano regional, acentuamos a diferenciação geográfica que será percebida na grande maioria dos utentes [...].[8] (BERRUTO, 2015, p. 26)

Voltando ao registro formal, de acordo com Berruto (2015), a formalidade é um caráter extrínseco de uma situação comunicativa, determinado por fatores sociais e culturais: uma situação é mais formal quando é mais baseada no respeito e nas normas de comportamento vigentes na comunidade; e é mais informal quando, ao contrário, essas normas de comportamento são menos respeitadas.

Nesse sentido, o grau de formalidade de cada ocasião se situa em um *continuum* que vai do máximo formal ao máximo informal e depende também de como a situação é "construída" pelos participantes. Isso vai se refletir no comportamento linguístico através do controle e do cuidado ao se falar e escrever.

Já no que diz respeito ao registro informal, Berruto (2015) afirma que ele é usado quando há familiaridade entre os interlocutores da comunicação ou em situações descontraídas, ou quando o grau de planificação é mínimo. Também é usado em situações em que há um forte envolvimento emocional ou quando quem está falando está cansado; enfim, em todas as situações em que há um menor monitoramento linguístico.

Para Berruto (2015), nos registros informais a velocidade de elocução é normalmente mais alta do que nos registros formais e vai se realizar em vários níveis (lexical, morfossintático, fonético). A seguir, optamos por apresentar somente os fenômenos ligados ao nível fonético, uma vez que este é o recorte utilizado no presente trabalho:

a) alta tendência a apócopes, especialmente na primeira e terceira pessoa do plural (*sò/sono* 'sou'; *sò/sono* 'são') e no infinitivo dos verbos (*fà/fare* 'fazer'), com queda da vogal final quando é precedida por uma nasal ou vibrante (*fan/fanno* 'fazem');

8 conglobato con lo standard da un lato, ma dall'altro sensibile a differenziazione diatopica, e corrispondente quindi fondamentalmente nei concreti usi dei parlanti a un italiano regionale colto medio. Le due etichette sono quasi sinonimiche, e sono usabili intercambiabilmente a seconda degli aspetti che vogliamo mettere in rilievo: con italiano *neostandard* mettiamo l'accento sugli aspett unitari, soprattutto morfossintattici, che constituiscono la larga base comune degli impieghi dell'italiano da ritenere normali presso parlanti colti (molto colti o mediamente colti); con italiano regionale colto medio mettiamo l'accento sull'emergere della differenziazione geografica che sarà percepibile nella gran maggioranza degli utenti [...].

b) tendência à simplificação de nexos consonânticos "difíceis", através da assimilação (*arimmetica/ aritmetica* 'aritmética'), da inserção de vogais de transição epentéticas (*in Isvizzera/ in Svizzera* 'na Suíça') e do cancelamento de consoantes (*propio* para *proprio* 'mesmo').

c) ainda no que diz respeito à pronúncia, o estudioso supracitado (BERRUTO, 2015) afirma que nos registros informais é mais evidente a interferência de um substrato dialetal: devido a uma menor atenção e a um menor cuidado no momento da fala, além de um menor controle da enunciação, os falantes bilíngues produzem mais traços dialetais do que os que se exprimem em um registro mais formal; e, no italiano regional de falantes monolíngues, tende-se a eliminar menos elementos e traços localmente marcados.

As variedades de língua, classificadas conforme as dimensões vistas anteriormente, se dispõem hierarquicamente num certo espaço linguístico segundo uma rede de relações, constituindo a «arquitetura da língua», assim denominada por Eugenio Coseriu (1981b).

Neste sentido, para entendermos estas relações existentes entre as variedades da arquitetura do italiano, utilizaremos a noção de *continuum*, uma vez que é útil para a compreensão da situação linguística não só italiana, como também romana, já que o foco da nossa pesquisa é o *romanesco*.

Para uma noção inicial de *continuum*, Berruto (2015) faz referência à coexistência de diferentes variedades, entre as quais não há confins nítidos e drásticos, mas graduais e esfumaçados, com pontos focais bem distintos e com margens sobrepostas. Na situação linguística italiana, a língua-padrão, ou *standard*, e o dialeto local poderiam constituir os extremos do *continuum*, entre os quais existem variedades intermediárias. Essas duas variedades situadas nos extremos do *continuum* representariam, dessa maneira, a variedade de maior prestígio e a variedade de menor prestígio em uma situação de diglossia. Sgroi (1981) identifica uma situação de diglossia toda vez que um idioma (dialeto, língua etc.) do repertório de uma comunidade goza de um *status* social diferente, superior com relação aos outros, ou seja, toda vez que esse idioma tem um maior prestígio social.

Voltando o nosso olhar para a situação linguística romana, Antonella Stefinlongo (2012) afirma que, ao contrário de outras metrópoles italianas, onde coexistem pelo menos dois códigos linguísticos estruturalmente muito distantes (o italiano *standard* e os dialetos locais), o panorama linguístico de Roma é muito homogêneo e compacto, devido a dois fatores: a) uma forte coincidência de traços em todas as variedades do repertório; b) a forte interação e parcial sobreposição de cada variedade do *continuum* com as variedades imediatamente adjacentes.

Tudo isso faz de Roma um ótimo exemplo de *continuum* linguístico urbano, devido à pouca diferenciação das variedades no seu interior.

Contudo, apesar dessa relativa homogeneidade, Stefinlongo (2012) ressalta que os polos do *continuum* se diferenciam: de um lado, tem-se a variedade de prestígio, representada pelo italiano (muito próximo ao *standard*); de outro, a variedade de menor prestígio, muito próxima ao dialeto.

Consequentemente, as condensações desse *continuum* coincidem com as faixas intermediárias, nas quais todas as variedades se misturam consideravelmente.

A variedade de prestígio é, segundo Stefinlongo (2012), a língua falada na cidade pelas classes médio-altas, já no século XVIII, sendo muito próxima do toscano. Apesar de ter a maioria dos traços em comum com o *standard*, esta parte do *continuum* não está totalmente isenta dos traços marcados regionalmente e de intrusões das variedades do *continuum*, que podem manifestar-se no léxico, nas estruturas morfossintáticas e especialmente na fonética.

No extremo oposto da variedade de prestígio, encontra-se a variedade de menor prestígio, considerada por Stefinlongo (2012) a variedade dialetal. A esse respeito, a autora observa que a interpretação dessa parte do *continuum* por alguns estudiosos é incerta e discordante. Sendo assim, optamos, neste trabalho, pela denominação utilizada por Stefinlongo, *variedade dialetal urbana,* obviamente sem deixar de lado a visão que alguns estudiosos têm do *romanesco* como um dialeto e/ou italiano regional.

2. Metodologia

A análise dos dados do presente trabalho foi realizada por meio do programa *AntConc 3.4.4w*, criado por Laurence Anthony, cuja principal característica é listar as ocorrências de uma determinada palavra ou frase de um *corpus*.

Os dados coletados no *corpus* foram os traços fonéticos presentes nas falas fílmicas dos personagens em que há a presença de traços fonéticos do *romanesco* com o objetivo de verificar o grau de formalidade/informalidade, a partir das transcrições efetuadas por nós, que constituiu na primeira etapa da análise.

Partindo sempre das transcrições integrais do filme, fizemos um primeiro levantamento dos traços fonéticos relacionados às três variedades presentes no *continuum* linguístico romano: variedade de prestígio, variedade média e variedade de menor prestígio, tendo como base os estudos de De Mauro (1995, p. 159), Trifone (2008, p. 106) e D'Achille, Giovanardi (2001). Uma vez identificados os traços e observada a frequência destes, os agrupamos de acordo com a variedade que lhe pertence. Esses dados serviram para a confecção dos gráficos de ocorrências e frequências dos traços fonéticos presentes no filme em questão.

3. Análise linguística do filme *Viaggi di nozze*

Viaggi di nozze é um filme de 1995, dirigido por Carlo Verdone, que conta as histórias de três casais recém-casados, seguindo-os da cerimônia de matrimônio à viagem de núpcias. Temos como protagonistas três diferentes esposos, Raniero, Giovannino e Ivano, sendo que cada um deles é interpretado pelo próprio diretor.

Segundo Montini (1997), os três personagens masculinos (Ivano, Raniero e Giovannino) são três personagens simbólicos, três faces da Itália dos anos 1990. Partindo da visão e transcrição do presente filme, percebemos que, de um ponto de vista linguístico, Carlo Verdone caracterizou diastraticamente cada um dos protagonistas. Raniero, médico, que vai utilizar sempre e somente a variedade de maior prestígio do *continuum* linguístico romano, o italiano *standard*, independentemente da situação, seja ela formal ou informal.

Partindo da constatação de que nas falas de Raniero estão ausentes traços fonéticos do *romanesco*, voltamos nossa atenção principalmente às falas de Giovannino e Ivano, uma vez que verificamos a diversa utilização do *romanesco* nos dois personagens.

Giovannino é caracterizado como um romano pertencente à classe média que, diferentemente de Raniero e Ivano, vai utilizar principalmente um italiano *neostandard*, revezando com traços fonéticos do *romanesco* de acordo com a situação e o interlocutor.

De fato, a caracterização do personagem Giovannino é a de um italiano instruído que, ao enfrentar momentos de tensão, oscila muitas vezes no *continuum*, indo da variedade média para a variedade de menor prestígio, mas com poucas incursões.

Vejamos um desses momentos: quando Giovannino, desesperado, procura o irmão, Ugo, e pede a ele para ficar com o pai para que ele possa continuar a sua viagem de lua de mel, utilizando um italiano *neostandard*, com a presença de apenas um traço fonético (*'na/una* 'uma) pertencente à variedade média do *continuum* (*Gi: Giovannino, *U: Ugo):

225*Gi: *Ugo, papà sta solo, l'infermiera albanese se n'è andata... è* ***'na*** *tragedia!* 'Ugo, o papai está sozinho, a enfermeira albanesa foi embora... é uma tragédia!'
226*U: *E cercane un'altra...* 'Procura outra...'
227*Gi: *E come faccio? Cioè, sto in viaggio di nozze... Ho lasciato Valeriana sola sulla nave, è* ***'na*** *tragedia!* 'Como vou fazer? Estou em viagem de lua de mel... Deixei Valeriana sozinha no cruzeiro, é uma tragédia!'
228*U: *E che fai, me lo molli a me?* 'E o que vai fazer, vai deixá-lo comigo?'
229*Gi: *Ma per dieci giorni dai... in fin dei conti papà me ne sono sempre occupato io, no?* 'Mas por dez dias vai... no final das contas eu sempre cuidei dele, não?'

Como resposta à pouca disponibilidade e provocação do irmão, Giovannino passa a utilizar alguns traços da variedade dialetal, típico de uma situação tensa, que comprova que há um forte envolvimento emotivo de ambas as partes:

235*Gi: *Ma perché devi sempre rinfacciare! Ma perché... perché allora io mi dovrei* ***ricordà de*** *quella sera che ero andato a* ***mangià 'na*** *pizza, e tu sei arrivato a casa mia, quatto, quatto,* ***te*** *sei staccato tr ... due quadri, due quadri,* ***te*** *sei portato via sei sedie su otto, dico, sei su otto! Roba*

che ci ha fatto ***cenà*** *a turno* ***pe 'na*** *settimana a tutti!* 'Mas por que você tem sempre que jogar na cara! Mas por que... porque então eu deveria me lembrar daquela noite que você foi na minha casa, escondido, tirou tr... dois quadros, dois quadros, levou embora seis de oito cadeiras, sei de oito! Isso nos fez comer de pé por uma semana!'

Diferentemente de Giovannino, Ivano é caracterizado mais diastrática do que diafasicamente, uma vez que utiliza quase somente o *romanesco* de variedade de menor prestígio do *continuum* linguístico romano, como pudemos constatar nos diálogos entre este último e Jessica.

O único momento em que Ivano mudará para um registro mais formal será na cena 17, quando, já em crise, o casal decide inventar uma situação em que não se conhecem. Os dois se encontram num restaurante e fingem ser duas pessoas diferentes, instruídas; esta nova realidade imaginária vai pedir uma nova relação com o código linguístico por parte deles. No caso de Ivano, verificamos que em seus diálogos há a tentativa de mudar o código na direção da variedade de maior prestígio, como podemos ver pela mensagem que envia a Jessica convidando-a para se sentar à sua mesa: *La trovo molto splendida. La posso invitare al mio tavolo?* 'Acho a senhora muito linda. Posso convidá-la para a minha mesa?'. Jéssica, por sua vez, se esforça para personificar uma pessoa de classe social elevada utilizando um italiano formal com o garçom: *Mi può dare la penna?* 'Pode me dar a caneta?', e *Glielo porti pure* 'Entregue [a mensagem] a ele', mas entrega a sua origem de pessoa pouco instruída quando responde por escrito a Ivano: *Grazie ma Lei* ***core*** *un po' troppo.* 'Obrigada, mas o Senhor corre demais', com a passagem de *rr* a *r – core/corre* 'corre'.

Nas próximas falas, os dois continuam a encenação, desta vez no carro, com Jessica contando sua história como se fosse uma pessoa "culta" – os pais seriam professores universitários e ela estudaria violino no conservatório.

Contudo, Jessica e Ivano retomam o uso do dialeto quando este, impaciente, a beija à força, deixando-a furiosa: 547*J: *Ahó! Ma che sta' a* ***fà****, a scemo?* 'Ehi! Mas o que você tá fazendo, seu idiota?'. Ou ainda: 553*J: *A me* ***me*** *piaceva l'idea* ***de 'sto*** *corteggiamento.... stava a* ***venì*** *bene! Pareva* ***'na*** *cosa vera, pareva!* 'Eu estava gostando desse cortejamento... estava ficando bom! Parecia uma coisa verdadeira, parecia!'.

E a resposta de Ivano: 554*I: ***Sò*** *pure quattro ore che* ***annamo*** *avanti* ***co 'sta*** *sceneggiata!* 'São já quatro horas que estamos continuando com esse teatro!'. 556*I: *Certo che sei strana, eh?* ***Tu'*** *padre* ***te vó*** *a casa* ***ae*** *dieci e mezzo? Mancano nove minuti,* ***famme affonnà*** *l'acceleratore, che sto a* ***fà*** *io così? Che sto a* ***fà****?* 'Claro que você é bem estranha, né? O seu pai quer que você volte para casa às dez e meia? Deixa eu acelerar, o que eu vou ficar fazendo assim, o que vou fazer?'.

Para melhor entender o diferente emprego do *romanesco* nas falas dos dois personagens, apresentamos os seguintes gráficos:

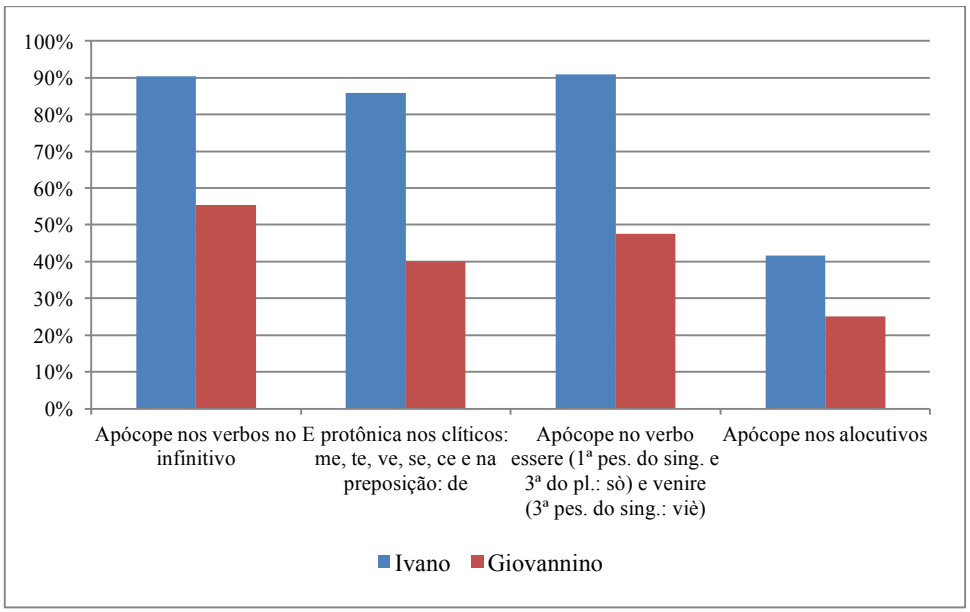


Gráfico 1. Comparação do uso de traços fonéticos dos personagens do filme *Viaggi di nozze*

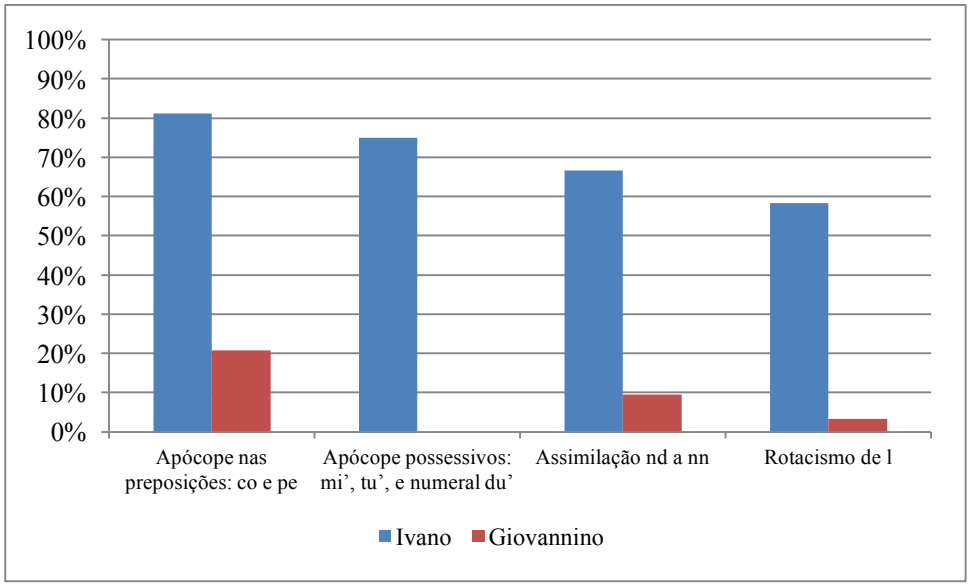


Gráfico 2. Comparação do uso de traços fonéticos dos personagens do filme *Viaggi di nozze*

Todos esses dados nos levam a acreditar que tais diferenças fonéticas entre Giovannino e Ivano tenham sido o resultado do desejo de Verdone de representar as duas diferentes faixas sociais, o que comprovaria a nossa hipótese: de um lado, teríamos o pequeno burguês, Giovannino, capaz de utilizar todo o repertório linguístico romano – daí a alternância de traços fonéticos do *romanesco*, sendo a maior parte deles pertencente à variedade média –; do outro, teríamos o habitante da periferia, dotado de pouca instrução, Ivano, que utilizará a variedade de menor prestígio com poucas oscilações na direção da variedade média, como pudemos constatar nos gráficos e exemplos acima expostos.

4. Considerações finais

A partir dos exemplos do filme e de comentários feitos pelos estudiosos, verificamos que a mensagem e a ideologia que os autores quiseram transmitir através da obra fílmica determinou o maior ou menor uso dos dialetos. De fato, observamos que, no *corpus* analisado, houve uma atenção por parte dos autores do filme em caracterizar os personagens através do uso da variedade dialetal e/ou da língua italiana. Em *Viaggi di nozze*, Carlo Verdone preocupou-se em fazer um retrato da sociedade romana dos anos 1990, caracterizando-a mais diastrática do que diafasicamente através da utilização diferenciada da variedade de maior prestígio, da variedade média e do *romanesco* pelos dois protagonistas analisados.

Foi possível perceber que, em *Viaggi di nozze*, o *romanesco* foi usado para caracterizar a classe mais popular da sociedade, através da caracterização dos personagens populares das periferias romanas, como as figuras de Ivano e Jessica. Verificamos que a maior parte dos traços fonéticos dialetais nas falas fílmicas desses personagens tem uma conotação diastrática. Isto nos remete às palavras de Stefinlongo (2012, p. 25), quando afirma que a variedade dialetal não passa pelo conceito de função, mas pelo de valor social ou de prestígio – no sistema sociolinguístico romano, a variedade dialetal é a língua das classes menos privilegiadas, menos instruídas.

Viaggi di nozze é a confirmação disto, pois vai representar claramente a sociedade romana no que tange ao uso ou não da variedade dialetal: temos Giovannino, que usará a variedade média com algumas incursões na direção da variedade de maior e de menor prestígio; e Ivano, que será incapaz de usar outro código que não seja a variedade de menor prestígio.

Referências bibliográficas

BERRUTO, G. *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma; Bari: Laterza, 1995.

_____. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 2015 [1987].

D'ACHILLE, P. *Dal Belli ar Cipolla*. Conservazione e innovazione nel romanesco contemporaneo. Roma: Carocci, 2001.

DE MAURO, T. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Bari: Laterza, 1995 [1963].

MONTINI, F. *Carlo Verdone*. Roma: Gremese, 1997.

RAFFAELLI, S. *La lingua filmata*. Didascalie e dialoghi nel cinema italiano. Florença: Le Lettere, 1992.

ROSSI, F. *Le parole dello schermo***.** Analisi linguistica del parlato di sei film dal 1948 al 1957. Roma: Bulzoni, 1999.

_____. *Linguaggio cinematografico*. Roma: Aracne, 2006.

_____. *Lingua italiana e cinema*. Roma: Carocci, 2007.

SANTIPOLO, M. Dalla sociolinguistica alla glottodidattica. Torino: UTET Università, 2002.

SGROI, S.C. Diglossia, prestigio, italiano regionale e italiano standard: proposte per una nuova definizione. In: *La ricerca dialettale*, III, Pisa: Pacini Editore, 1981, p. 207-48.

STEFINLONGO, A.; D'ACHILLE, P.; BOCCAFURNI, A. M.. *Lasciatece parlà***.** Il romanesco nell'Italia d'oggi. Roma: Carocci, 2012.

TRIFONE, P. Roma e il Lazio. In: BRUNI. *L'italiano nelle regioni.* Lingua nazionale e identità nazionali. Turim: UTET, 1992, p. 540–593.

_____. *Storia linguistica di Roma*. Roma: Carocci, 2008.

A noção de linguagem social e processos de aprendizagem da escrita por crianças pequenas em espaços escolares

Cecilia M. A. Goulart[1]

Adriana Santos da Mata[2]

O objetivo do estudo é discutir aspectos da relevância teórico-metodológica da noção de *linguagem social*, tratada por Bakhtin especialmente no livro Questões de Literatura e Estética (BAKHTIN, 1998, p.98 e ss), mas pouco aprofundada em outros trabalhos e também por estudiosos do autor. Entremeando-se com o conceito de gêneros do discurso, a noção de linguagem social é considerada aqui na dimensão dos processos de apropriação da escrita por crianças em espaços escolares.

Para Bakhtin, a língua vive, se amplia e se aprofunda em um processo dinâmico que é contraditório, marcado por embate de forças que se tencionam para manter, por um lado, a centralização verbal e ideológica, além da união das pessoas, a identidade, e, por outro, para buscar a descentralização e desunificação. Essas forças fazem com que a língua esteja em desenvolvimento e transformação constantes, não apenas na formação de dialetos, como também, essencialmente, na formação dos modos de falar de grupos, profissões, gêneros, gerações, etc., todos social e ideologicamente construídos (BAKHTIN, 1998, p. 82). Segundo o autor, a língua "comum" atua no meio do plurilinguismo real e é muito estratificada, sendo esta língua comum, única ou nacional, utilizando termos dele, um sistema de normas linguísticas, um núcleo linguístico sólido e resistente da linguagem oficialmente reconhecida. Wertsch (1991, p. 76), citando Clark e Holquist (1984), diz que a noção de uma linguagem nacional unitária é uma "ficção acadêmica" que plana sobre os efeitos de forças centrífugas que buscam estratificá-la e mudá-la.

Cada camada social, cada geração, cada profissão, cada idade tem sua linguagem, com vocabulário próprio e sistema de acentos valorativos específicos, em cada época histórica da vida ideológica e verbal. Estas linguagens são socialmente típicas, localizadas, limitadas e coexistem com outras linguagens do passado e até do futuro, em um processo contínuo e dinâmico. De acordo

1 Doutora em Letras/Linguística Aplicada. Professora na UFF, Faculdade de Educação.

2 Mestre em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Professora na UFF, Colégio Universitário Geraldo Reis/Creche UFF.

com o Bakthin, "a língua é historicamente real, enquanto transformação plurilíngue, fervilhante de línguas futuras e passadas, de linguagens aristocráticas afetadas que estão morrendo, de *parvenus* linguísticos, de maior ou menor envergadura de alcance social, com uma ou outra esfera ideológica de aplicação" (1998, p. 154-155).

As normas linguísticas de uma língua, por um lado, obrigam os sujeitos que convivem e compartilham de determinados contextos socioculturais e geográficos a falarem de determinadas maneiras, assegurando o entendimento na comunicação prática. Por outro lado, tais regras não se impõem abstrata ou definitivamente, mas agem como

> *forças criadoras* da vida da língua, que superam o heterodiscurso da linguagem, unificam e centralizam o pensamento verboideológico, criam no interior da língua nacional heterodiscursiva um núcleo linguístico firme e estável da língua literária oficialmente reconhecida ou protegem essa língua já formada contra a pressão do crescente heterodiscurso[3]. (BAKHTIN, 2015, p. 40, grifo do autor)

Em outras palavras, a língua somente pode ser considerada única na perspectiva do sistema gramatical como conjunto de formas normativas. A língua nacional e comum tem limites, visto que a linguagem se realiza na vida social, no meio concreto e vivo que evolui continuamente na história. É na vida social que os elementos da língua, que são estáveis e idênticos em si mesmos, vão sendo carregados de variados conteúdos de sentidos e de valores, de "uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais" que irão ressoar de diferentes maneiras. (BAKHTIN, 1998, p. 96)

De acordo com Goulart (2014, p. 167):

> (...) considerando a perspectiva da teoria da enunciação de Bakhtin, as relações da língua com os sujeitos e com a sociedade, e vice-versa, pensar a língua como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração. O sistema de formas (...) não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais. A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Não recebemos a língua pronta para ser usada, mas penetramos na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhamos nessa corrente é que a consciência desperta e começa a operar.

Retornando à compreensão do conceito de linguagem social, que nos interessa prioritariamente, entendemos que a sua distinção e caracterização estão ligadas às formas de orientação intencional, à interpretação e à apreciação concreta do mundo, e, vale ressaltar, não apenas ao vocabulário, como

3 O tradutor Paulo Bezerra, no prefácio da *Teoria do Romance I: A estilística*, publicado pela Editora 34 (2015), explica que a palavra russa *raznorétchie* é formada por *ráznie* (diversos) e *riétchi* (discursos, falas). Daí sua opção pelo uso do termo "heterodiscurso" que, de acordo com ele, exprime o sentido original atribuído por Bakhtin à noção de "diversidade de discursos", em vez dos termos consagrados no Brasil: "heteroglossia" e "plurilinguismo".

na tradição escolar se destaca em relação, por exemplo, ao conhecimento de novas áreas de estudo. A linguagem social é carregada de conteúdos estabelecidos, específicos, e se realiza em direções bem definidas. Como já exposto, ela se forma em grupos determinados - profissionais, gerações, idade, entre muitos outros - que se identificam e conformam modos próprios de falar, de interpretar, de representar e de agir no mundo sociocultural e ideológico.

A discussão se inicia em estudos de Goulart sobre o conhecimento de linguagens sociais por crianças em processo de alfabetização, escrevendo textos que envolvem saberes das áreas de Ciências e de História (GOULART, 2007; 2009; 2011). O estudo de Mata expande a perspectiva assumida por Goulart, ao analisar textos ditados por crianças para serem escritos por suas professoras, buscando observar marcas que possam caracterizar uma linguagem social típica de crianças de 3, 4 e 5 anos que frequentam grupos na Educação Infantil (MATA, em preparação). Como se expressam essas crianças? A que aspectos seus enunciados dão relevo, provocadas pelas propostas das professoras?

Bakhtin pôs os enunciados no centro dos processos sociais de criação dos sujeitos, concebendo as linguagens sociais e os gêneros do discurso como meios que organizam a ação comunicativa e a ação mental, segundo Wertsch (1993). As investidas que temos realizado sobre estes dois construtos teórico-metodológicos, entretanto, têm revelado a dificuldade de conceituar linguagem social, diferenciando-a de gênero do discurso.

Ao conceituar heterodiscurso, Bakhtin (2015, p. 29-30) destaca que o termo inclui: “dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, dos dias sociopolíticos e até das horas”. Entendemos que o autor, ao se referir a *linguagens dos gêneros*, esteja dando ênfase aos modos de estruturação composicional dos discursos. E o que isso quer dizer? Entendemos, por um lado, que a linguagem aí destacada seja o que concebemos como linguagem social, mais relacionada aos aspectos sintático-semânticos de organização dos enunciados, de sua sequenciação, da ordem que as partes do texto ocupam, produzindo sentido. O conceito de *gêneros*, por sua vez, estaria mais atrelado à arquitetura do discurso, à sintaxe global do discurso, a um modo típico de organização global, digamos assim.

Salientamos, contudo, que não é nosso intuito fracionar os elementos que caracterizam o enunciado, o gênero, ou seja, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo; pelo contrário, a perspectiva é compreender de forma orgânica as linguagens e sua diversidade, na relação com o conceito de gêneros.

Na sequência do artigo, apresentamos: a) dados do material de pesquisa de Goulart, buscando evidenciar indícios do conhecimento de linguagens sociais por crianças em processo de alfabetização, escrevendo textos que envolvem saberes das áreas de Ciências e de História (textos 1 a 5), e b) dados do material de Mata, fruto de histórias ditadas por crianças pré-escolares e escritas por suas professoras, buscando observar marcas que possam caracterizar aspectos da linguagem social típica de crianças neste período escolar (textos 6 a 9, acompanhados de desenhos realizados pelas crianças,

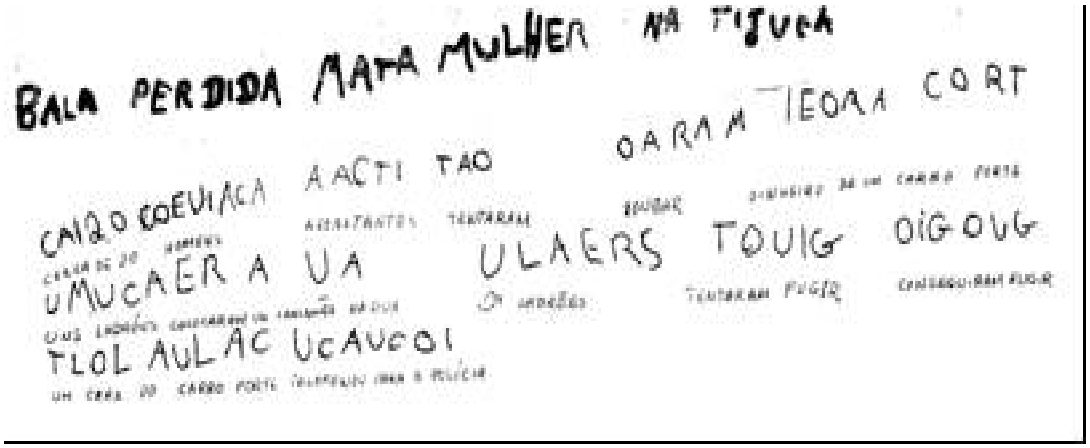
fontes das histórias criadas). Os textos mantêm a forma como as crianças escreveram, no caso do material de Goulart, e ditaram, no caso do material de Mata.

Um destaque importante na fundamentação teórica é que, diferentemente de posturas filosóficas tradicionais relativas ao binômio linguagem-pensamento, Bakhtin postula que é a expressão verbal que organiza o pensamento, e não o contrário. O processo de enunciar como que obriga os enunciadores a organizarem o que sabem, isto é, a darem sentido a seus conhecimentos, sejam eles do cotidiano ou vinculados a esferas sociais superiores de conhecimento.

Nossa conversa sobre o modo como crianças organizam o sentido dos textos permanece aberta. Temos clareza de que a análise que apresentamos ainda se mostra incipiente e por isso demanda reiterados investimentos de diferentes naturezas.

Os textos 1 e 2 foram escritos por duas crianças de 6 anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental de escola pública do Rio de Janeiro, em resposta à proposta da professora da classe de que reproduzissem a notícia de jornal que ela havia lido[4]. São trazidos anteriormente aos textos ligados a áreas de conhecimento (Ciências e História) como uma maneira de calibrar o foco de nossa discussão cercando o nosso entendimento de linguagens sociais e de gêneros do discurso.

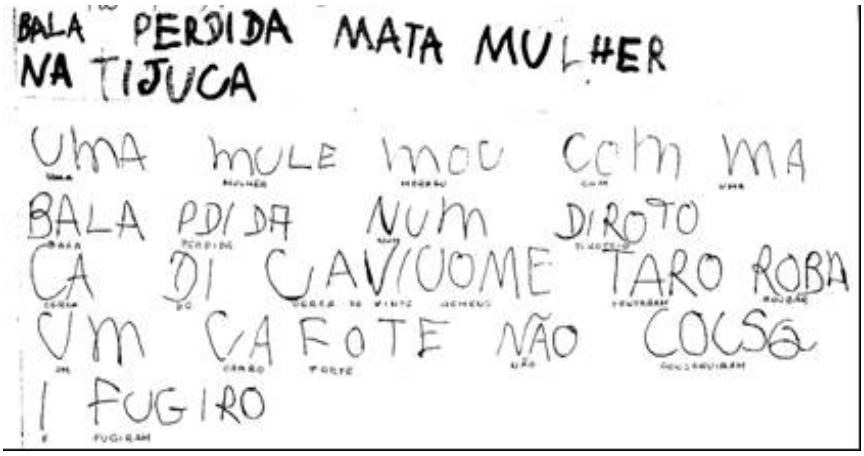
Texto 1



Leitura do próprio texto pela criança: Cerca de vinte homens assaltantes tentaram roubar dinheiro de um carro forte./ Uns ladrões começaram um tiroteio na rua/Os ladrões tentaram fugir conseguiram fugir/ Um cara do carro forte telefonou para a polícia.

4 A professora, ao chegar à sala de aula, lia as principais manchetes do jornal do dia e perguntava qual notícia (ou quais notícias) as crianças gostariam que ela lesse na íntegra. Após a leitura a professora escrevia no quadro de giz a manchete da notícia e a lia com as crianças e para elas, incentivando a conversa sobre o tema da notícia. No dia em questão, a professora propôs que as crianças reproduzissem a notícia ouvida.

Texto 2



Leitura do próprio texto pela criança: Uma mulher morreu com uma/bala perdida num tiroteio/Cerca de vinte homens tentaram roubar/ um carro forte não conseguiram/e fugiram.

Alguns aspectos podem ser ressaltados. O primeiro, diz respeito à construção do texto da notícia em que as duas crianças o elaboram como se apresentassem uma sequência de cenas do fato relatado na notícia do jornal: texto 1- assaltantes tentam roubar dinheiro de um carro forte/ ladrões começam tiroteio/tentam fugir/conseguem fugir/cara do carro forte telefona para a polícia; texto 2 – mulher morreu com bala perdida em tiroteio/homens tentaram roubar carro forte/não conseguiram/fugiram. A estrutura dos textos faz-nos lembrar de histórias em quadrinhos. Embora haja cenas compartilhadas pelas duas crianças, destaques e cenas se diferenciam. No texto 1 a criança topicaliza a tentativa de roubo; no texto 2, o destaque primeiro é para a mulher que é morta com a bala perdida. Em síntese, podemos afirmar que os dois textos compartilham a mesma estrutura global, o mesmo gênero do discurso, pela sequenciação das cenas. A linguagem social do jornal, ou melhor, das notícias de jornal, se evidencia por meio de construções sintáticas que caracterizam as cenas, expondo e enredando os sujeitos envolvidos no fato ocorrido. Não passa despercebida a escolha que as crianças fizeram da leitura, especificamente, desta notícia. Manchetes de outras notícias foram lidas e envolviam as áreas cultural, da saúde, política, outras. A violência que assusta, ameaça e atinge a cidade do Rio de Janeiro ocupa e preocupa também as crianças.

Os textos 3 e 4 de crianças da mesma turma acima mencionada foram elaborados ao final de um pequeno projeto de trabalho que teve como tema Piolhos. As crianças tiveram oportunidades diversas de ouvir a leitura de textos de gêneros variados e manusear materiais sobre o tema, como: verbetes, texto de enciclopédia, bula de remédio para o combate ao inseto, entre outros. Além disso, desenharam e conversaram com a professora sobre o conhecimento que possuíam, sobre os textos ouvidos e assuntos correlatos que foram surgindo.

Texto 3

PRISCILA, 7 anos.

O que eu enti do piolho*

O piolho é um parasita muito perigoso que prejudica

Agente no dia a dia. Ele é um bichinho muito pequenininho que pica

o couro cabeludo que vai feri anos** e os adutos e os adolescentes.

Muito cuoidado com este bicho e com seus ovos que se cha-

mam lendia que se ficixa no cabelo que no fim de cada 7 dias

viram piolinhos quevam andando até a cabeça.

*O que eu *entendi* do piolho
** Que vai ferir a nós e ...

Texto 4

CAMILA, 7 anos.

O Piolho

O piolho é um inseto que vive

na cabeça. Você não pode ficar com uma

pessoa que tenha piolho porque ele

voa de uma cabeça para a outra.

Ele deposita ovos na forma de lên-

deas. O piolho vive entre seis e oito semanas.

A proposta da professora de que as crianças escrevessem o que haviam aprendido sobre piolhos levou-as a escrever um gênero de discurso com ares de um verbete, já que, nas aulas, houve muita ênfase nas características do inseto e no modo como vive. Destacam-se termos e expressões próprios à área de Ciências (‘parasita’, ‘couro cabeludo’, ‘inseto’, ‘lêndeas’, ‘deposita ovos’) e também construções sintáticas típicas da linguagem social desta área, como frases nominais (O piolho é um inseto...; O piolho é um parasita...; Ele é um bichinho...). A hibridização que se observa de partes do texto 3, de Priscila, com ares científicos, com outra parte do mesmo texto, lembrando características de gênero da esfera da publicidade, merece ser focalizada: *‘Muito cuoidado com este bicho e com seus ovos que se chamam lendia que se ficixa no cabelo que no fim de cada 7 dias viram piolinhos quevam andando até a cabeça’*.

O tema piolho surge de forma expressiva no trabalho com turmas de crianças pequenas, pela recorrência de infestação por piolhos. A escola, por sua função social de informar e de formar as crianças, em geral chama a atenção para os cuidados necessários de prevenção e de tratamento dos cabelos, em caso de infestação. Nessa classe foram lidos um folheto de propaganda de um remédio e parte de uma bula, ambos os textos levados por crianças.

Priscila ressaltou o perigo que o piolho representa no cotidiano da vida. As duas meninas, de modos diferentes, se referem aos aspectos da transmissão e da reprodução dos piolhos. Priscila relata a reprodução assim: "Muito cuoidado com este bicho e com seus ovos que se chamam lendia que se ficixa no cabelo que no fim de cada 7 dias viram piolinhos quevam andando até a cabeça'; e Camila, do seguinte modo: 'Ele deposita ovos na forma de lêndeas'. A transmissão também se diferencia nos dois textos: 'Ele é um bichinho muito pequenininho que pica o couro cabeludo que vai feri nos (a nós) e os adutos e os adolescentes' (Priscila) e 'Você não pode ficar com uma pessoa que tenha piolho porque ele voa de uma cabeça para a outra' (Camila). A professora é a mesma, os mesmos textos ouvidos e a mesma proposta de escrita, a produção se diferencia, mas revelando marcas da linguagem social das Ciências, que se distinguem também pela objetividade.

O texto 5, abaixo, foi elaborado pelo menino Marcus Vinícius, da mesma turma das crianças acima, no contexto de estudo da realidade dos índios brasileiros, em que muitas conversas aconteceram, provocadas por leituras de vários gêneros ilustrando a história e modos de vida destes indígenas. Não vamos nos alongar na análise do texto de Marcus. O objetivo é, por contraste, observar nuances de diferenças entre as produções de Priscila e Camila, lidando com a linguagem social da Ciência, e a produção escrita por Marcus, na perspectiva da linguagem social da História. O plano temporal, marca da História, que abre o texto já estabelece uma diferença em relação aos textos sobre o piolho. Embora o aspecto descritivo esteja presente, as construções composicionais formadas com formas verbais no passado atribuem valores de tempo histórico salientando a intencionalidade da linguagem social da História. O último período do texto parece reverberar um jargão preconceituoso em relação aos índios: '*a unica coisa que eles gostas de ficar na redi'*. Como esse enunciado não foi produzido em sala de aula, pode-se entender que remeta também a valores que permanecem nas famílias, na sociedade, através dos tempos, colocando a população indígena em posição de desconforto e de apartamento político-social.

Texto 5

Índios Brasileiros

Quando o Pedro Alveres Cabral soubi o Brasil. haviam serca de 1 um milhan de ímdios no Brasil eles se devedia de tribos. os índio se iginoravam as iscreta e o fero na época de mil e quentos, eles sabian pescar comer, mandioca, pasoca. a unica coisa que eles gostas de ficar na redi.

Leitura do texto 5: Quando Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, havia cerca de um milhão de índios no Brasil. Eles se dividiam em tribos. Os índios ignoravam a escrita e o ferro na época de mil e quinhentos, eles sabiam pescar, comer mandioca, paçoca. A única coisa que eles gostam é de ficar na rede.

Os textos das crianças de primeiro ano vistos acima nos apontam para a condição que as crianças têm de ir fazendo distinções nas variadas linguagens sociais que vão aprendendo na escola. Nos textos relacionados à área de Ciências, os termos científicos, a objetividade e as construções composicionais típicas da área; no texto da área de História, o plano temporal, sinalizado por marcador também típico e pelo uso de tempos verbais que indicam o passado, embora o caráter descritivo seja assemelhado ao dos textos da área de Ciências.

Os textos numerados de 6 a 9, a seguir, foram ditados por quatro crianças da Educação Infantil de uma escola pública da cidade de Niterói, como parte do processo de construção do *Livro de Histórias da Turma*. A professora explicou às crianças que cada uma delas criaria um desenho e ditaria uma história que seriam reproduzidos para todo o grupo e, ao final, desenhos e histórias iriam formar o Livro da Turma. Cada criança recebe uma folha e é orientada a criar um desenho. Em seguida, ela dita uma história para a professora que procura escrever da maneira mais fiel possível, respeitando sua fala. Não é objetivo, nesta atividade, fazer correções gramaticais, modificar ou mexer na história narrada. Terminada esta parte, a criança segue para a secretaria, onde fica a máquina copiadora, e solicita a quantidade de cópias necessárias para toda a turma. Na sala, em roda, as folhas são passadas de mão em mão até que todas as crianças recebam uma. Em seguida, crianças e professora leem a história, interpretam, comentam, fazem perguntas para a autora do trabalho a respeito da história e do desenho, e depois elas seguem para as mesas para colorir e enfeitar o desenho com alguma técnica.

Texto 6

OS FILHOS E OS PAIS E AS MÃES

As meninas estavam grávidas de dois gêmeos. O sol estava feliz. As meninas estavam felizes. Os primos também. A casa estava com tudo de neném: berço, cadeira de papa, cadeira que o neném fica sentado, brinquedos, chupeta, mamadeira. Faltavam dois meses pra eles nascerem. O nome deles vai ser Murilo e Ana Beatriz. Os bebês de Carol vai ser Júlia e João.

LHT: Laura, 4 anos, 16/08/2007

Texto 7

BEBÊ E GIRASSÓIS

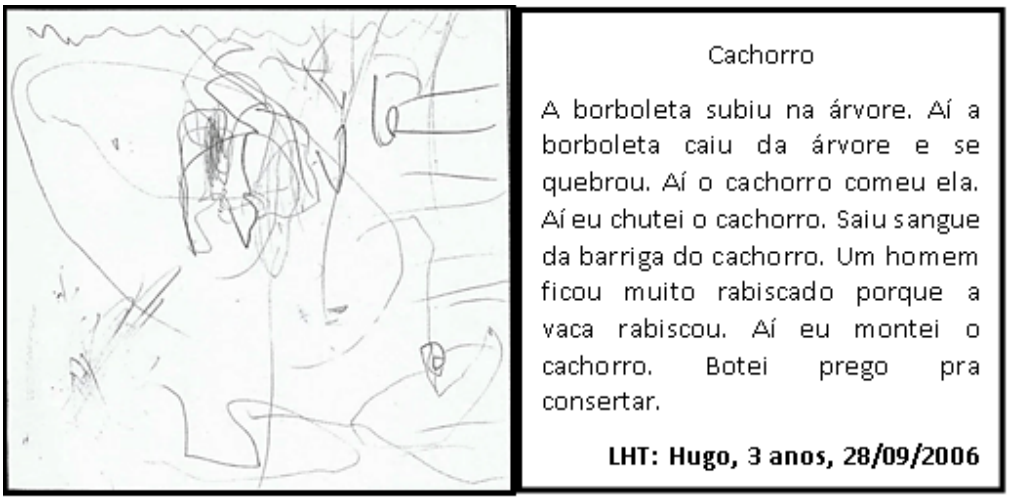
A nuvem tava com olho, boca e nariz. O girassol tava crescendo e tava girando. O sol tava brilhando muito, muito. Laura tava grávida de Ana Beatriz. Eu tava grávida de Júlia. Tava chovendo e o girassol tava continuando crescendo. Tinha vários girassóis. O girassol morreu. Os namorados estão passeando com a gente.

LHT: Ana Carolina, 5 anos, 16/08/2007

Alguns pontos podem ser destacados. O primeiro, refere-se ao fato de ambas as crianças elaborarem as narrativas com base em suas vivências, conteúdo temático principal. Laura (texto 6), de quatro anos, tem um irmão gêmeo, "Murilo" é o nome do filho de uma professora da escola que tinha nascido há poucos meses e "Carol" é Ana Carolina, colega da turma. Ana Carolina (texto 7), cinco anos, também faz, em sua história, referência à vivência escolar quando fala sobre *girassóis*, tema de um projeto realizado por seu grupo, e "Laura" que é sua amiga de turma. Em ambos os desenhos há a humanização de elementos da natureza: sol e nuvens têm olhos, nariz e boca. Humanização que é corroborada nas narrativas: "O sol estava feliz." (texto 6); "A nuvem tava com olho, boca e nariz". (texto 7)

Temas relacionados às vivências na família, na escola, a observação da natureza, o fator biográfico, entre outros, são muito frequentes nas produções de crianças pequenas. Ao criarem uma história, segundo Vigotski (2009, p. 90), elas se alimentam "de impressões que partem da realidade, reelaborando essas impressões" e chegando "a um entendimento e a um sentimento mais profundo da realidade". Ademais, as crianças estão se constituindo como sujeitos históricos na vida cotidiana, as referências para a formação de base, valores, origem social estão fortemente ancoradas na ideologia do cotidiano. A ideologia cotidiana, como explica Volochínov (2013, p. 151), "dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados 'conscientes'", refletindo e refratando a realidade social objetiva nas sensações cotidianas e nas expressões exteriores ligadas a elas.

Texto 8

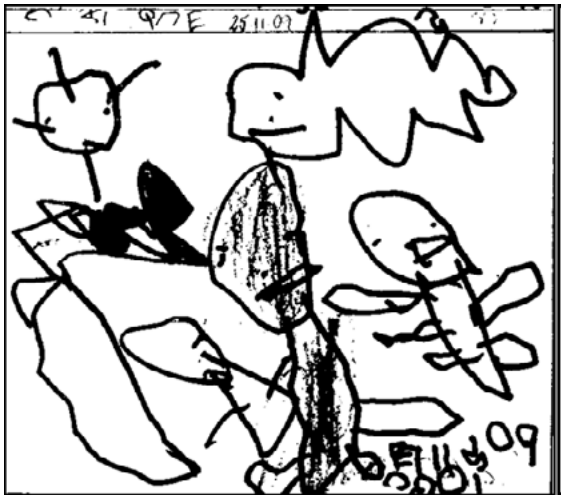


Cachorro

A borboleta subiu na árvore. Aí a borboleta caiu da árvore e se quebrou. Aí o cachorro comeu ela. Aí eu chutei o cachorro. Saiu sangue da barriga do cachorro. Um homem ficou muito rabiscado porque a vaca rabiscou. Aí eu montei o cachorro. Botei prego pra consertar.

LHT: Hugo, 3 anos, 28/09/2006

Texto 9



HISTÓRIA DE CASA

Era uma vez um menino que ia pegar maçã na árvore pra fazer mingau. Aí a nuvem andou e o sol era amigo dela. Eu, meu pai e Caio tava comprando mingau. Aí ficou de noite, aí veio relâmpago e eu fiquei com medo. Aí ficou cedo, aí eu fui pra escola, aí eu estudei e eu fiz o nome e fiz a carta pra Papai Noel me dar presente. Aí meu pai comprou leite pra mim.

LHT: Caique, 4 anos: 25/11/2009

Os textos 8 e 9 também estão mesclados às vivências pessoais relacionadas à ideologia cotidiana. Ressalta-se, nestas produções, o aspecto do sincretismo como marca da estrutura composicional nos enunciados de crianças pequenas. Para Gregory, E., V. Lytra, H. Choudhury (et al., 2013), o sincretismo é uma lente teórica que contribui para a compreensão dos eventos de linguagem, porque é um ato criativo da mente em modos de interpretação pelos quais as crianças se expressam e dão sentidos ao mundo. Vigotski (2007) explica que o pensamento sincrético é o primeiro estágio no processo de formação dos conceitos no desenvolvimento das crianças, momento em que elas promovem uma fusão de diferentes elementos da realidade, de maneira desarticulada, na percepção, no pensamento, na fala e na ação infantis.

Nessa perspectiva, as narrativas parecem estar divididas em episódios que reúnem e justapõem diferentes ideias e, algumas vezes, é difícil perceber relação interna entre elas, pois estão condensadas

em uma única imagem. Hugo (texto 8), de três anos, fala sobre a borboleta/conta sobre o cachorro/ refere-se a um homem rabiscado (parece fazer esse deslocamento para justificar seu desenho que estava na fase da rabiscação)/volta ao cachorro. A história seguinte apresenta a mesma estrutura em pequenas cenas cotidianas que formam um todo único. Caique (texto 9), de quatro anos, fala sobre um menino que ia pegar maçã/traz elementos da natureza, humanizando-os (Aí a nuvem andou e o sol era amigo dela)/passa a uma ação com personagens-pessoas de sua família (Eu, meu pai e Caio [seu irmão] tava comprando mingau)/remete a fenômenos meteorológicos/introduz atividades realizadas na escola/volta a uma ação do pai.

As crianças estão imersas/enraizadas no mundo sociocultural que oferece diversas e variadas possibilidades, e elas fazem escolhas para dar sentido às suas vidas. Essa diversidade se funde em elementos sincréticos, ou seja, não estão separados no pensamento e na expressão/linguagem das crianças pequenas.

Considerações finais

Visando ao objetivo do estudo de discutir aspectos da relevância teórico-metodológica da noção de *linguagem social*, apresentamos no artigo aspectos da análise inicial do modo como crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil organizam seus textos e expressam sentidos para o mundo, tendo como suporte teórico-metodológico a noção de linguagem social, conforme abordada por Bakhtin. O conceito é pouco aprofundado nos trabalhos do autor e de outros estudiosos de sua obra, o que nos tem desafiado no esforço de entendê-la para compreender aspectos dos processos de aprendizagem das crianças.

Partindo do princípio bakhtiniano de que é a expressão que organiza o pensamento, entendemos que, na escola, as crianças devem ter oportunidades para produzir enunciados bem como para ampliar seus conhecimentos e modos de expressão. Nas relações enunciativas, que são a base do sentido, as crianças vão construindo seus sistemas de referência, seus conhecimentos, valores, opiniões, preconceitos, etc., e vão se constituindo como sujeitos ativos nos grupos socioculturais e históricos.

Ressalta-se a importância da compreensão de que modos diferentes de organização do discurso expressam sentidos e valores diferentes, ligados à formação das línguas sócio-ideológicas de grupos, profissões, gêneros, gerações, ou seja, à formação das linguagens sociais. A língua está em desenvolvimento e transformação constantes e a produção linguística de cada um de nós também. Cada camada social, cada geração, cada profissão, cada idade tem sua linguagem, com vocabulário próprio e sistema de acentos específicos, em cada época histórica da vida ideológica e verbal.

Esse é, portanto, um terreno movediço, mas instigante, que temos enfrentado no intuito de compreender o complexo processo de aprendizagem das crianças, na perspectiva da produção de seus discursos, desde pequenas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; org. da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 6. ed. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Jr., Augusto G. Jr., Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Prefácio: Roman Jakobson; tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

GOULART, C. M. A. Linguagens sociais e argumentação: investigando modos de letrar e ser letrado. Apresentado no Seminário Dialogismo bakhtiniano: interlocuções com a linguística, a psicologia e a educação, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Núcleo de Pesquisa em Argumentação, UFPE, junho de 2005.

_____ et alii. Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal. Relatório final de pesquisa. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, CNPq, dezembro de 2005.

_____. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-posições* (*Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula)*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. v. 18, n. 3 (54), set/dez 2007, p. 93-107.

_____. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública*, v. 18, n. 36, Cuiabá: Ed. da UFMT, jan/abr 2009, p. 15-31.

_____. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. Revista Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2º sem. 2010.

_____. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, Selma & DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Argumentação na escola*: o conhecimento em construção. São Paulo: Pontes, 2011, p. 129-151.

_____. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014 p. 157-175

GREGORY, E., V. LYTRA, H. CHOUDHURY et al. Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2013, p. 332-347.

SOBRAL, Adail. A radicalidade da concepção de linguagem e de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin: breves comentários. *Eutomia Revista Online de Literatura e Linguística*. Ano II, n. 4, v. 1, Dez. 2009 Disponível em http:// http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/viewFile/1781/1353

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores*. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Pensamiento y habla*. Traducción de: Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Org., Trad. e Notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WERTSCH, James. *Voces de la mente*. Tradução: Adriana Silvestri. Madrid: Visor, 1991. p. 76-83

Serões Gramaticais: a gramática científica de Ernesto Carneiro Ribeiro e suas concepções linguísticas

Adriana Manolio[1]

1. Introdução

Este trabalho situa-se na linha de pesquisa da História das Ideias Linguísticas e tem como objeto a análise da obra *Serões Gramaticais*, de Ernesto Carneiro Ribeiro. O objetivo principal deste estudo é verificar em que medida o autor, ao produzir sua gramática, aderiu aos preceitos teóricos do método histórico-comparativo, surgido na Europa, durante o século XIX. A escolha deste tema justifica-se pelo fato de o século XIX ter sido marcado pela transição da produção das gramáticas gerais e filosóficas para a produção das gramáticas científicas.

O final do século XIX e início do século XX caracterizaram-se por profundas mudanças sociais que afetaram, diretamente, a educação brasileira. Na questão linguística, destaca-se a formulação do Programa de Ensino por Fausto Barreto, destinado a uniformizar os estudos em todo o território nacional, como a principal causa da gramatização brasileira (FÁVERO; MOLINA, 2006). Opondo-se às obras de embasamento puramente filosófico, as novas gramáticas propunham-se a analisar a língua como organismo vivo, como fenômeno natural. A questão da identidade brasileira reflete-se nesse processo de gramatização, pois há uma busca pela construção de um saber nacional.

Assim, neste trabalho, traça-se inicialmente uma breve descrição do momento histórico-político, seguida de uma apresentação das principais concepções linguísticas que inspiraram as gramáticas científicas. Após, serão analisados o Prólogo e a Introdução da 3ª edição dos *Serões Gramaticais*, editada em 1919, última edição revisada pelo próprio autor.

2. Contexto histórico-político

No século XIX, a sociedade brasileira ainda era marcada pelo tradicionalismo e conservadorismo, com base na zona rural, sendo os donos da terra os senhores locais. Analisando o comportamento dos nossos intelectuais, Costa (2007, p. 265) ressalta que "inebriavam-se com a literatura europeia, as modas europeias, fossem elas filosóficas ou políticas", criticavam o latifúndio, a escravidão, preconizavam métodos de ensino mais modernos, no entanto, continuavam na dependência das oligarquias. De acordo com a autora, o patriarcalismo brasileiro e o domínio das oligarquias sobreviveram ao século XIX.

1 Mestranda e especialista em Língua Portuguesa, PUC-SP.

Ventura (1991) afirma que foram introduzidos, a partir de 1870, os paradigmas do cientificismo, positivismo, evolucionismo e naturalismo no Brasil, em oposição ao nosso passado colonialista. Com as concepções literárias e científicas de base naturalista, o ideário antiabsolutista e antiescravista difundiram-se no Brasil durante o último terço do século XIX. Ocorre uma tentativa de idolatria da língua portuguesa falada no Brasil, recusando-se o modelo linguístico português

Proclamada a República, o Brasil procurava tornar-se uma nação iluminada por propostas educacionais baseadas nos ideais positivistas como "escola para todos", "progredir ou desaparecer" e "vitalizar pela educação e pela higiene". Apesar das inúmeras tentativas de reformar a instrução pública, a sociedade brasileira pouco havia se modificado, continuando a existir um enorme abismo separando a elite letrada da grande massa de analfabetos e de pessoas com educação rudimentar: em 1872, ano do primeiro recenseamento geral da nação, o índice de analfabetos atingia 99,9% entre os escravos e 80% entre a população livre. O novo regime, entretanto, apresentou poucas transformações em relação ao período imperial: prosseguiam as disparidades sociais, a escola era para poucos e a população continuava a seguir os costumes europeus. (FÁVERO; MOLINA, 2006)

3. A gramatização no Brasil

No contexto de gramatização do português no Brasil, a obra *Serões Gramaticais* situa-se no momento em que, segundo Auroux e Orlandi (1998), os autores brasileiros de gramática procuravam construir um saber linguístico que não fosse somente o reflexo do saber gramatical de Portugal. O interesse desses gramáticos brasileiros do século XIX volta-se, então, para as teorias gramaticais alemãs e francesas, que se opunham às gramáticas filosóficas, marcando o surgimento das chamadas gramáticas científicas.

Um fato decisivo no processo de gramatização do português no Brasil foi o "Programa de Português para os exames preparatórios", organizado em 1887 por Fausto Barreto. A partir deste programa uma série de gramáticas surgem seguindo as instruções do programa e rompendo com a tradição gramatical filosófica. (ORLANDI; GUIMARÃES, 1998)

Segundo a proposta de periodização de Cavaliere (2002), o chamado período racionalista (1802-1881) constitui o marco inaugural da produção intelectual genuinamente brasileira na área dos estudos da linguagem, período em que os manuais sobre a língua vernácula seguem as teses da escola racionalista herdadas da *Gramática de Port-Royal,* com subordinação do fato linguístico ao conceito lógico-filosófico. As gramáticas produzidas sob a orientação racionalista buscavam reconhecer na língua os princípios gerais presentes na concepção da razão humana.

A primeira gramática brasileira a comparar a língua com as espécies vivas, que nascem, crescem, desenvolvem-se e morrem, foi a *Gramática de Língua Portuguesa*, de Júlio Ribeiro, publicada em 1881. Na visão de Orlandi (2013), Júlio Ribeiro é reconhecido por assumir a posição

de gramático em que o conhecimento linguístico ultrapassa o aspecto normativo (saber linguístico) e aparece como um autor que legitima a língua portuguesa no Brasil.

É a partir da influência dos estudos histórico-comparativos desenvolvidos na Europa que surge a nova vertente da gramática científica no Brasil. Ensinam Paveau e Sarfati (2012) que o início da gramática comparativa é atribuído à "descoberta" do sânscrito por eruditos e tradutores ingleses no final do século XVIII, que apresentaram afinidades nas raízes tanto de verbos quanto de formas gramaticais do sânscrito, do latim e do grego. Seus estudos concluíram que essas afinidades não derivavam de simples coincidência, mas que essas línguas seriam derivadas de uma origem comum.

Partindo da constatação dessa aproximação entre o sânscrito, o latim e o grego, de acordo com Paveau e Sarfati (2012), os primeiros estudiosos do comparativismo desenvolveram a hipótese da existência de um parentesco entre numerosas línguas europeias, que procederiam por herança de transformações de uma mesma língua-tronco (o indo-europeu) desconhecida, mas acessível pela reconstituição.

Entre os estudiosos do período, pode-se citar Franz Bopp e Jacob Grimm, que lançaram os fundamentos da abordagem histórica da linguagem, interligando a linguística à filologia, e os trabalhos de August Schleicher, linguista e estudioso das ciências naturais, que buscou elevar o estudo da linguagem ao *status* de uma ciência com rigorosas leis de desenvolvimento. (CÂMARA JÚNIOR, 2006) Também Friedrich Diez exerceu especial influência no pensamento gramatical brasileiro e é frequentemente referido como fundador da Filologia Românica, pois seu trabalho na gramática comparada demonstrou que os traços latinos presentes nas línguas românicas se deviam a uma vertente vulgar do latim, afastada do latim literário. (CAVALIERE, 2014)

4. O autor

Ernesto Carneiro Ribeiro (ECR) nasceu na então vila, hoje cidade, de Itaparica, na Bahia, em 1839, e faleceu em 1920, em Salvador. Transferiu-se para a capital baiana em 1853, onde estudou no Liceu Provincial. Ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia em 1858 e, já no primeiro ano do curso de medicina, foi convidado a lecionar francês e inglês para as classes elementares do célebre Ginásio Baiano. Foi durante essa época que Rui Barbosa foi seu aluno. Em 1860, Carneiro Ribeiro concorreu à vaga de francês do Liceu Provincial. Achando-se vaga a cadeira de gramática filosófica do referido liceu, em 1871, é aprovado com distinção e nomeado para o cargo. Lecionou no Liceu por dezenove anos. Fundou o Ginásio Carneiro Ribeiro em 1884. (SOUZA, 1979)

Em 1902, envolve-se na célebre polêmica com Rui Barbosa a propósito da redação do Código Civil. A comissão da Câmara encarregara Carneiro Ribeiro de revisar "em 4 dias e algumas horas", o Projeto do Código Civil elaborado por Clóvis Bevilacqua. Após aprovado na Câmara, o texto do Código foi encaminhado ao Senado e sua redação foi violentamente atacada pelo Senador Rui Barbosa, valendo-se da sua notória cultura filológica e linguística. ECR responde às críticas no

trabalho intitulado *Ligeiras observações sobre as emendas do Dr. Rui Barbosa feitas à redação do Projeto do Código Civil*. A resposta de Rui é dada em um volume de 214 páginas, intitulado *Réplica*. A nova contestação de Carneiro Ribeiro é publicada em 1905, um volume de 891 páginas intitulado *Redação do Projeto do Código Civil e a Réplica do Dr. Rui Barbosa*. (FÁVERO, 2016)

Quanto à sua produção linguística, destaca-se a alternância nas tendências teóricas do autor. Em 1881, publicou a obra *Gramática Portuguesa Filosófica* em que segue, conforme afirma Ricciardi (2004, p. 124), como faz supor o título, a abordagem da língua "de forma abstrata, centrando seu estudo no sentido das palavras, em sua função e em seu valor lógico". Na análise de Cavaliere (2014):

> A leitura da obra de Carneiro Ribeiro revela duas fases bem distintas, a primeira filiada aos cânones racionalistas, a segunda já afeita ao modelo histórico-comparativista. O texto *Origem e filiação da língua portuguesa* (1871) dá a exata dosagem do conflito ideológico que à época nutria o pensamento gramatical de Carneiro Ribeiro. [...], demonstra vitimar-se de um certo confronto ideológico que dá à tese uma conotação híbrida, mesclada, sem que ali se possa, a rigor, determinar a diretriz efetiva do pensamento linguístico do autor. (p. 56)

Em 1890, com a publicação dos *Serões Gramaticais,* filia-se às teses da linguística histórico-comparativa. A obra mereceu cinco edições, com grande número de exemplares, sendo publicada a 5ª edição em 1950. (RICCIARDI, 2004)

A seguir, será apresentado o estudo do prólogo e da introdução dos *Serões Gramaticais*, a fim de analisar se a obra de fato se alinha aos princípios das gramáticas científicas do século XIX. Saliente-se que a terceira edição, de 1919, foi a última cujo prólogo foi redigido pelo próprio autor, ficando as demais edições sob a responsabilidade de seu filho.

5. A obra

5.1 Prólogo

Já no primeiro parágrafo do prólogo, o autor deixa evidente que os estudos da gramática histórica e comparada é a base teórica de sua obra:

> O desenvolvimento que nestes últimos annos têm tido os estudos grammaticaes, esclarecidos pela grammatica comparada, levou-nos a compreender este nosso trabalho, que não é senão a grammatica portugueza a que damos uma feição histórica, [...] (RIBEIRO, 1919, p. IX) (grifo nosso)

Carneiro Ribeiro prossegue contestando a validade das gramáticas "que não acompanham as observações sobre historia da lingua em sua evolução progressiva, como um organismo vivo" (RIBEIRO, 1919, p. IX). Afirma, ainda, que esse estudo "é incompleto e repelido para o puro dominio dos estudos abstractos e metaphysicos" (RIBEIRO, 1919, p. IX). Contata-se, portanto, que o autor procura demonstrar sua adesão aos conceitos de língua propostos pelos teóricos da corrente histórico-comparativa e nega a visão abstrata e metafísica característica das gramáticas filosóficas.

No terceiro parágrafo, ECR identifica as gramáticas filosóficas com o lado sombrio das "abstracções, vagas e ociosas", em contraste com "o campo largo e fecundo da observação, aturada e reflectida, que fornece á sciencia", e afirma categórico: "Todos os trabalhos grammaticaes de algum merecimento attestam esta nova tendencia no estudo da grammatica." (RIBEIRO, 1919, p. IX)

Na sequência, Carneiro Ribeiro continua apontando essas "duas direcções differentes" que os escritores têm dado ao estudo da ciência da linguagem: de um lado as gramáticas filosóficas baseadas no sentido da palavra e que seriam "uma sciencia puramente abstracta, como é a logica, a que se vincula intimamente e com que se confunde"; de outro lado, as gramáticas com base nos elementos mórficos das palavras, considerando seu aspecto material:

> [...]; a grammatica então se torna uma especie de anatomia ou histologia: estudam-se as palavras como compostas de *órgãos*, estudam-se, para nos exprimirmos assim, os *tecidos* desses *órgãos*, os *elementos* desses tecidos, como nascem e vivem, como crescem, prolificam e definham, se encorpam e se apoucam, se engrazam e separam, se modificam, se transformam, estacionam, envelhecem e remoçam, apparecem e morrem. O grammatico não é já um lógico, senão um naturalista. (RIBEIRO, 1919, p. X)

Verifica-se, assim, que o autor procura, claramente, alinhar sua gramática às propostas doutrinárias da teoria linguística das escolas científicas europeias, presentes principalmente nas ideias de Franz Bopp, Jacob Grimm e August Schleicher. ECR salienta, ainda, que a direção das gramáticas filosóficas foi estudada por muitos séculos desde as gramáticas dos gregos e romanos e que a direção científica é a que se segue modernamente.

Paradoxalmente, após destacar essas oposições antagônicas presentes nos estudos gramaticais, ECR procura reconciliar as duas correntes:

> O verdadeiro estudo da grammatica historica, como de qualquer grammatica especial, não é perfeito, se essas duas direcções se reputam incompativeis, antagonicas e inconciliáveis, se não se aproximam, auxiliando-se, completando-se, robustecendo-se, amalgamando-se e fundido-se, encontrando uma na outra a base em que se levanta e sustenta. (RIBEIRO, 1919, p. X)

Essa aparente contradição é esclarecida na sequência. Carneiro Ribeiro frisa que a obra *Serões* pretendia ser um resumo dos trabalhos modernos mais importantes sobre o assunto. Ademais, sublinha a pretensão de empregar um caráter de "utilidade" a sua obra, qual seja, que a publicação renda frutos à "mocidade, a cuja instrucção temos dedicado a maior parte de nossa obscura existência." (RIBEIRO, 1919, p. XI)

Orlandi (2013) salienta esta característica no processo de gramatização brasileira: no final do século XIX, com as instituições escolares organizadas, começaram a aparecer as primeiras gramáticas de professores de colégios, especialmente no eixo São Paulo-Rio de Janeiro:

> Júlio Ribeiro (1881). *Gramática portuguesa*, Colégio Culto à Ciência, Campinas, São Paulo.
>
> João Ribeiro (1887). *Gramática portuguesa*, Colégio Pedro II (professor de História), Rio de Janeiro.

> Maximino Maciel (1887). *Gramática analítica (Descritiva)*, Colégio Militar do Rio de Janeiro.
>
> Pacheco Silva e Lameira de Andrade (1887). *Gramática da língua portuguesa* (para uso dos ginásios, liceus e escolas normais), no Rio de Janeiro.
>
> Eduardo Carlos Pereira (1907). *Gramática Expositiva*, Ginásio Oficial, São Paulo. (ORLANDI, 2013, p. 145)

Essas gramáticas, aponta Orlandi (2013, p. 147), têm em comum a busca de se estabelecerem: "a) como construção de uma posição teórico-metodológica; b) como artefato de ensino; como artefato normativo; c) como artefato de descrição."

Constata-se, portanto, a legítima preocupação de Carneiro Ribeiro, professor em diversas instituições educacionais em Salvador ao longo da carreira, de moldar sua obra gramatical com um caráter utilitário no sentido que fosse um instrumento de ensino-aprendizagem para seus estudantes. Além de apresentar as vertentes teóricas dominantes no período, as gramáticas, em consonância com o pensamento da época, deveriam servir como objeto de ensino.

Ainda no prólogo, ECR descreve as alterações realizadas em todos os capítulos da terceira edição, "augmentados e refundidos em todas as suas partes, de tal feitio que constituem antes uma obra nova do que uma nova edição propriamente dita", com base no desenvolvimento dos estudos "attinentes a assumptos da lingua [...] esclarecidas pela historia" (RIBEIRO, 1919, p. XIII).

No plano organizacional, descreve as alterações introduzidas na terceira edição de sua obra, com destaque para: o maior desenvolvimento da morfologia, na parte concernente à lexicologia, com um aprofundamento no conhecimento dos prefixos e sufixos dos vocábulos, pois "esses elementos formativos semelham, no organismo das línguas, os orgaos nos seres vivos, com seus tecidos e elementos anatômicos, que constituem a trama, a estrutura intima desses tecidos"; e o novo capítulo dedicado ao esboço histórico da língua portuguesa, "desde a sua elaboração até os nossos dias dando-se ligeira noticia dos mais notáveis escriptores, antigos e modernos" (RIBEIRO, 1919, p. XIV).

Essas alterações promovidas por Carneiro Ribeiro demonstram o alinhamento do autor aos preceitos das gramáticas científicas em oposição à típica divisão quádrupla preconizada pelos gramáticos racionalistas desde o período medieval: etimologia, ortografia, prosódia e sintaxe. (CAVALIERE, 2014).

5.2 Introdução

No capítulo introdutório, ECR define gramática, de modo teórico, como "a sciencia da linguagem: é seu objeto o estudo das leis ou normas segundo as quaes se exprime o pensamento pela linguagem, quer escripta, quer fallada." Já no aspecto prático, define-a como "a arte da linguagem" (RIBEIRO, 1919, p. 1). Sua primeira definição demonstra a busca do autor em imprimir as orientações fornecidas pela vertente científica dos estudos linguísticos, por meio, especialmente, do uso dos

termos ciência, normas e leis. Note-se a modernidade da definição ao referir-se à questão do estudo da linguagem falada, ao passo que, na segunda definição, ao relacionar a gramática com a arte, percebe-se ainda a existência da herança da conceituação do modelo greco-latino: "Dionísio chamou sua obra de arte gramatical, por não ser especulativa, mas prática." (FÁVERO, 2001 apud FÁVERO e MOLINA, 2006, p. 179)

A influência das teorias racionalistas apresenta-se também nas citações a seguir, em que Carneiro Ribeiro divide a gramática em geral, particular, comparada ou histórica, assim definidas:

> A **gramática geral** tem por assumpto os principios universaes e invariáveis da linguagem; estuda os factos, as leis reguladoras da linguagem na sua maior amplitude.
>
> A **particular** restringe o estudo dos factos ou leis da linguagem a uma só lingua, fazendo aplicação dos principios, que são o objeto da grammatica geral, aos usos, ás instituições mais ou menos arbitrarias da lingua ou idioma, que especialmente estudamos.
>
> [...]
>
> A **grammatica comparada** estuda os idiomas investigando-lhe as analogias e semelhanças, as feições e ademanes particulares, comparando-lhes os factos, as transformações, a filiação, o desenvolvimento e evolução histórica. Esta recebe também a denominação de *historica*, porque se não podem comparar dois ou mais idiomas sem os acompanhar em seu desenvolvimento historico. (RIBEIRO, 1919, p. 3)

Adiante, Carneiro Ribeiro apresenta a definição de "gramática portuguesa":

> **Grammatica portugueza** é a disciplina ou arte de ler, falar e escrever correctamente a lingua portugueza. Seu objeto é o estudo methodico dos factos da linguagem e das leis a que esses factos obedecem, no que respeita á nossa lingua. (RIBEIRO, 1919, p. 4) (grifo nosso)

Observe-se que, na mesma definição, há a conceituação dos teóricos do método histórico-evolutivo – estudo metódico dos fatos da linguagem –, ao lado da orientação presente nos compêndios gramaticais desde a idade média: a arte de ler, falar e escrever corretamente. Explica Cavalieri (2000, p. 60) que Carneiro Ribeiro pisava alternativamente entre as duas escolas – a filosófica e a científica –, buscando em ambas "os fundamentos necessários para desenvolver seus estudos vernáculos."

Ainda de acordo com Cavaliere (2000), essa dupla feição dos estudos gramaticais – ciência e arte – é recorrente nos estudiosos brasileiros. Arsène Darmesteter, filólogo francês, citado em diversas obras gramaticais do período, foi o apoio ideológico para os gramáticos brasileiros que desenvolviam suas obras com o viés científico de pesquisador e o viés do ensino de professor:

> O próprio Darmesteter, na introdução de sua *Grammaire historique de la langue française*, assevera que a concepção de gramática enquanto ciência é uma ideia nova, nascida da linguística moderna, que nesses parâmetros, deve ser entendida como a determinação das leis naturais que regem a língua em sua evolução histórica. Por outro lado, cabe ao mesmo Darmesteter aduzir que, enquanto arte, a gramática deve ser considerada como a entendiam os gregos e os latinos, isto é, como registro de uma tradição linguística conhecida, que devia ser preservada contra qualquer alteração, [...]. (CAVALIERE, 2000, p. 43)

Na visão de ECR, nas gramáticas particulares – como no caso da sua obra, a gramática portuguesa –, devem coexistir os dois modelos teóricos: o geral e o histórico, criticando aqueles autores que seguem somente um modelo:

> A tendência que actualmente se manifesta em todos os grammaticos a darem ao estudo dessa disciplina uma feição historica, tem levado alguns modernos, e entre outros Ferdinand Brunot, a criticar a definição tradicional da grammatica *a arte de fallar e escrever correctamente uma lingua*, julgando-a inexacta e por demais modesta; [...] (RIBEIRO, 1919, p. 4).

Carneiro Ribeiro não nega a importância de imprimir à gramática particular a feição histórica "que lhe dão modernamente", mas insiste que não se deve abandonar a ideia de a gramática ser a "*disciplina ou arte de ler, falar e escrever correctamente*" (RIBEIRO, 1919, p. 5), justificando que tal definição em nada se oporia aos estudos histórico-comparativos. Contata-se, portanto, que ECR se esforça para introduzir os princípios característicos das gramáticas científicas, mas reluta em abandonar sua herança racionalista, configurando um ponto de vista paradoxal.

Após conceituar a gramática, prossegue o autor apresentando as quatro partes em que se divide sua obra e o que deve ser estudado em cada uma delas:

> **Phonologia** é a parte da grammatica que estuda os sons da lingua, suas modificações e transformações.
>
> **Orthographia** é a que tem por objeto a representação dos sons por meio de caracteres gráficos ou letras. É esta parte um complemento da *Phonologia*.
>
> **Lexicologia** chama-se a parte que trata das palavras consideradas em relação ao seu valor, á sua etymologia, á sua classificação, ás suas formas ou inflexões grammaticaes.
>
> A *lexicologia* recebe a denominação de **morfologia**, quando estuda a palavra considerada em suas formas e estructura.
>
> **Syntaxe** ou **Phraseologia** diz-se a que trata da proposição e da frase, das relações que as palavras e as proposições têm entre si, de seu concerto e construcção. (RIBEIRO, 1919, p. 5)

A divisão da obra de Carneiro Ribeiro demonstra sua busca em centrar os seus estudos na palavra. Ao analisar as páginas dedicadas a cada uma das partes, verifica-se que a fonologia ocupou 8% da gramática, a ortografia, 2%, a lexicologia, 54% e a sintaxe, 36%. O foco da obra de ECR concentra-se, de fato, na lexicologia e na morfologia, para as quais o autor apresentou a maioria das alterações promovidas na terceira edição.

Contata-se, portanto, que Carneiro Ribeiro, na esteira do pensamento histórico-comparativista, imprime ao seu estudo uma particular atenção à palavra isolada que, para o autor, são "os elementos que entram no quadro do pensamento ou no discurso e as formas diversas que esses elementos revestem." (RIBEIRO, 1919, p. 5)

Merece também destaque a sintaxe, ocupando 36% de sua obra. As palavras combinadas são consideradas por ECR como objeto fundamental que deve ser estudado em uma gramática e as define como "as formas diversas que esses elementos revestem; as variadas combinações, o concerto e as relações desses mesmos elementos para tecer o discurso." (RIBEIRO, 1919, p. 5)

A parte introdutória dos *Serões Gramaticais* é finalizada com seu autor elencando os teóricos do método histórico-comparativo:

> Dahi uma serie de progressos e conquistas da sciencia grammatical, a que imprimiram os sellos de seu engenho Schlegel, Bopp, Pott, Jacob Grimm, Maury, Benfey, Burnouf, Diez, Max Müller, Bréal, Littré, Brachet, Clédat, Brunot, Suchier, Meyer Lübke, Gaston Paris, Paul Regnaud, Darmesteter, Carolina Michaëlis, Adolpho Coelho, Pacheco Junior, Gonçalves Vianna, Ribeiro de Vasconcelloz, João Ribeiro e tantos outros, que deram uma feição inteiramente nova aos estudos grammaticaes, ampliando-lhes os fundamentos, fazendo irradiar muita luz em todos os factos da sciencia da linguagem. (RIBEIRO, 1919, p. 7)

No que tange à questão das fontes dos gramáticos brasileiros do período científico, esclarece Cavalieri (2014, p. 82) que o aparato teórico dessa fase revelava "fontes bem definidas, não obstante diversificadas", ressaltando que frequentemente são citados os grandes nomes da gramática histórico-comparativa, ao mesmo tempo que são apontados "outros que gozavam da predileção de nossos filólogos, sem contudo desfrutar de tal conceito em sua própria terra."

Cavalieri (2014, p. 82) cita o exemplo de Ernesto Carneiro Ribeiro que relaciona na mesma lista formadores de paradigma na linguística europeia, caso de Friedrich von Schlegel, Franz Bopp e Jacob Grimm, ao lado de outros igualmente importantes, como Friedrich Diez, Max Müller, Michel Bréal, Arsène Darmesteter e Adolfo Coelho, "[...] além de vários vernaculistas que, não obstante estivessem num plano secundário, gozavam de imenso prestígio entre nós, exatamente por que seu trabalho servia como "ponte" para o conhecimento das novas doutrinas [...]".

Para entender essa preferência dos filólogos brasileiros, dois fatores são apontados por Cavaliere (2014): a) a dificuldade para ler textos em alemão, justamente a língua original dos doutrinadores mais expressivos, embora houvesse uma razoável disponibilidade de textos traduzidos para o inglês ou para o francês; b) a maior facilidade que se confere ao pesquisador quando absorve a tese doutrinária já aplicada a um dado sistema linguístico. Pode-se especular, assim, que ECR, tal qual outros gramáticos dessa época, apesar de citar grandes nomes da linguística europeia, poderia ter tomado ciência dessas doutrinas por meio de outros autores e não pelos trabalhos originais, ou seja, a fonte bibliográfica inspiradora dos textos brasileiros desse período seria de caráter secundário.

Nota-se, por fim, a preocupação de Carneiro Ribeiro em demonstrar a pluralidade de fontes teóricas para sua obra. Esse traço vem ao encontro da posição que os autores de gramática do final do século XIX e início do século XX assumiam, consoante Auroux e Orlandi (1998): uma posição de responsabilidade como intelectual diante do trabalho de construir o saber nacional e uma função de autoridade em estabelecer a singularidade do português do Brasil. Contata-se, portanto, a influência da questão da identidade nacional brasileira refletida na prática linguística.

6. Considerações Finais

Da análise feita do Prólogo e da Introdução dos *Serões Gramaticais*, conclui-se que Ernesto Carneiro Ribeiro, a exemplo de outros estudiosos brasileiros do final do século XIX e início do XX, teve seus estudos influenciados pelo modelo histórico-comparativo, conforme visto claramente em seus diversos apontamentos e nas fontes que o inspiraram.

Embora tenha aderido a essa linha teórica produzida sob orientação das correntes científicas, Carneiro Ribeiro não se desliga completamente da herança das orientações da gramática geral e filosófica. Ele molda sua obra com um caráter utilitário no sentido que fosse um instrumento de ensino-aprendizagem para seus estudantes, sintetizado no conceito de ensinar "a arte de falar e escrever correctamente".

Referências

AUROUX, S.; ORLANDI, E. P. Introduction. *Langages*, 32e année, nº 130, p. 3-7, 1998. L'hyperlangue brésillième. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1998_num_32_130_2152>. Acesso em: 7 set. 2016.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *História da Linguística*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAVALIERE, R. *A gramática no Brasil*: ideias, percursos e parâmetros. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

_____. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.

_____. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 102-120, 2002. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1456.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2016.

COSTA, E. V. *Da Monarquia à República*: momentos decisivos. 8. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2007.

FÁVERO, L. L. O século XIX e as primeiras manifestações sobre a língua falada no Brasil. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa e Lusofonia*: história, cultura e sociedade. São Paulo: Educ: IP-PUCSP, 2016, p. 387-396.

_____; MOLINA, M. A. G. *As concepções linguísticas no século XIX*: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico*: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____; GUIMARÃES, E. La formation d'un espace de production linguistique. La grammaire au Brésil. *Langages*, 32e année, nº 130, p. 3-7, 1998. L'hyperlangue brésilienne. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1998_num_32_130_2152> Acesso em: 7 set. 2016.

PAVEAU, M.A.; SARFATI, G.É. *Les grandes théories de la linguistique*: de la grammaire comparée à la pragmatique. [S.l.]: Armand Colin, 2012.

RIBEIRO, E. C. *Serões Grammaticaes*. 3. ed. Bahia: Catilina, 1919 [1890].

RICCIARDI, M. L. P. Segunda metade do século XIX: da apoteose do sentimento à anatomia da língua. In: BASTOS, N. B. *História entrelaçada*: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 117-139.

SOUZA, A. L. *Baianos ilustres*. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1979.

VENTURA, R. *Estilo tropical*: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

O funcionamento da ideologia na interseção do discurso pedagógico e o discurso jornalístico: a evidência da objetividade da mídia nos livros didáticos de língua estrangeira

María Esperanza Izuel[1]

Introdução

Neste trabalho nos propomos refletir sobre a noção de ideologia, tal como foi pensada pela Análise do Discurso (AD) de linha francesa, e nos efeitos de evidência que seu funcionamento traz nos processos de didatização do discurso jornalístico. Com esse objetivo, faremos uma breve revisão de algumas noções centrais no pensamento pecheuxtiano, tais como *língua, sujeito* e *discurso*, todas elas indiscerníveis da concepção de ideologia com a qual esta teoria trabalha. Em seguida passaremos a analisar algumas materialidades discursivas específicas à luz do conceito de *memória discursiva*. Abordaremos, em primeiro lugar, a evidencia que diz respeito à objetividade das notícias publicadas na mídia, a partir de como ela surge nas definições sobre esse gênero em um livro didático de língua espanhola, ou seja, na interseção do discurso jornalístico e do discurso pedagógico. Em segundo lugar, analisaremos a inclusão e a abordagem pedagógica no livro didático de dois fragmentos de notícias que nos permitirão observar o funcionamento ideológico nos processos de reprodução/transformação de sentidos e pensar nas implicações que esse mecanismo traz para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A língua como materialidade do discurso

A Análise do Discurso francesa (doravante AD) tem contribuído bastante à ciência linguística provocando várias mudanças conceptuais, especialmente no que diz respeito da noção de língua. Michel Pêcheux, principal expoente dessa linha teórica, leva-nos a pensar a língua na sua dimensão social e histórica e não como sistema abstrato, fechado e descontextualizado. Assim, recusa-se a trabalhar com uma concepção de língua que a reduza a um simples instrumento de comunicação ou apenas à transmissão de significações e regras previamente definidas, independentes das práticas sociais e despojadas de sua dimensão política. Isto não significa que a AD não reconheça as estruturas e regularidades da língua, mas nem por isso aceita sua transparência, o que apagaria sua relação com o histórico, o social e o ideológico (DE NARDI, 2007).

1 Mestre em Linguística e Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

É a partir da ruptura com os modelos de língua que a entendiam como um sistema fechado e estabilizado que Pêcheux introduz a noção de discurso. Esse conceito não trata de "transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um 'efeito de sentidos' entre os pontos A e B" (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Ou seja, refere-se ao efeito de sentido entre interlocutores, os quais não devem ser confundidos com indivíduos físicos, mas que representam lugares determinados na estrutura de uma formação social.

Assim, a língua é pensada, nesta teoria, como materialidade do discurso, como lugar onde confluem elementos linguísticos, sociais e ideológicos, e onde se produzem sentidos a partir de sua relação com sujeitos também atravessados pela ideologia e inscritos em processos históricos. Os sentidos, porém, não são "criados" pelos sujeitos nem são inerentes às palavras ou as coisas que elas designam e, ao mesmo tempo, os sujeitos não são "donos" dos sentidos dos seus discursos.

Pêcheux chama a atenção sobre o fato central de que os sentidos circulam socialmente apresentando-se para os sujeitos como óbvios, naturais e evidentes, apagando assim o fato deles terem sido constituídos através da história e como consequência das lutas simbólicas e das relações de força que atuam numa determinada formação social. Esse processo "que apaga o histórico e produz a ilusão de transparência dos sentidos é ideológico" (op. cit.). Dessa forma, a ideologia torna-se um dos alicerces fundamentais na teoria de Pêcheux, sendo considerada um elemento constitutivo do discurso e do sujeito.

O sujeito em AD: discurso, inconsciente e ideologia

Para pensar sobre o conceito discursivo de ideologia no marco teórico da AD é fundamental abordar a concepção de sujeito, pois ela desempenha um papel central no processo de produção de significações.

Como já foi adiantado, na teoria discursiva, o sujeito não tem liberdade para produzir os sentidos que ele quer porque eles não são individuais, mas históricos e ideológicos. Também não é completamente livre para dizer o que quer porque está assujeitado às coerções da formação discursiva[2] e da formação ideológica na qual está inserido.

O traço que caracteriza o sujeito do discurso é que ele não é consciente de sua sujeição. Isso porque, segundo Pêcheux (1995), o sujeito é afetado por dois esquecimentos: o que ele chama de esquecimento n° 2, aquele pelo qual o sujeito seleciona um enunciado e não outro no interior da formação discursiva que o domina, tendo a ilusão de ter o controle do sentido do que diz e de que seu discurso é um reflexo transparente da realidade; e o esquecimento n° 1, que apela para a natureza inconsciente e ideológica do discurso, pois é por sua causa que o sujeito tem a ilusão de ser fonte exclusiva do sentido de seu discurso, esquecendo-se de que não pode, por definição, colocar-se no exterior da formação discursiva que o domina.

2 Pêcheux define a formação discursiva como "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*" (PÊCHEUX, 1995, p. 147).

Estas ideias remetem claramente ao sujeito do inconsciente da Psicanálise, isto é, um sujeito dividido entre consciente e inconsciente, mas estruturado a partir da linguagem. Esta noção resulta útil para a AD, pois condiz com uma teoria da subjetividade que não tem origem no indivíduo. Se o sujeito do discurso para Pêcheux vai ser, a partir das contribuições de Lacan, o sujeito do inconsciente, também vai ser, a partir das contribuições de Althusser, o sujeito da ideologia. Dessa forma, Pêcheux coloca em tensão a ideologia, o inconsciente e o discurso buscando pontos de convergência entre a psicanálise, a linguística e o materialismo histórico. Esse último lhe permite pensar a ideologia a partir de sua existência material. Nesse sentido, Pêcheux dialoga com as reflexões que Althusser faz na obra "*Aparelhos Ideológicos de Estado",* na qual reformula a metáfora marxista da organização da sociedade com uma base econômica e uma superestrutura ideológica. O autor indica que assim como a infraestrutura determina a superestrutura, a ideologia perpetua a base econômica na qual se sustenta através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE) que reproduzem a ideologia dominante. Com esse nome, Althusser (1995, p. 68) designa "um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas". Embora o autor proponha uma lista empírica de AIE, destaca seu caráter dinâmico quando aponta a necessidade de que essa lista seja examinada, retificada, posta à prova. De fato, o papel que os AIE representam nas diferentes formações sociais pode mudar dependendo das próprias características dessas formações, assim como do momento histórico que esteja sob análise.

Na retomada da obra de Althusser, Pêcheux coincide em não pensar a ideologia como "alienação" ou "falsa consciência" nem como um simples acúmulo de ideias que poderiam se colocar no plano do pensamento. Pelo contrário, enxerga a ideologia como um funcionamento que regula as práticas sociais e que está associado a uma existência material concreta.

Para uma melhor caracterização do sujeito ideológico, vale a pena mencionar a ambiguidade que Althusser encontra em relação ao termo *sujeito*. Por um lado, ele observa que na acepção corrente da palavra, *sujeito* refere-se a uma subjetividade livre segundo a qual o indivíduo é autor e responsável por seus atos. Já a segunda acepção remete a um ser desprovido de liberdade, submetido a uma autoridade superior, assujeitado. Dessa forma, Althusser chega à conclusão de que

> O indivíduo *é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão*, para que ele "realize por si mesmo" os gestos e atos de sua submissão. *Os sujeitos se constituem pela sua sujeição*. (ALTHUSSER, 1995, p. 104, grifos do autor)

Daqui surge a tese proposta por Althusser de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Apropriando-se desse olhar, Pêcheux vai acrescentar que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos do seu discurso, uma vez que é por meio da interpelação ideológica que o sujeito se identifica "livremente" com as formações discursivas que o dominam, as quais "representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (PÊCHEUX, 1995, p. 214). Esse funcionamento ideológico faz com que, no sistema capitalista, as relações sociais de produção sejam reproduzidas "de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de

estar exercendo sua livra vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção". (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 166, grifos dos autores).

Para Althusser, a categoria de sujeito tal como ele a entende — isto é, como produto da interpelação ideológica — é uma "evidência" primeira, o *efeito ideológico elementar*, na medida em que se apresenta como algo natural, inevitável, óbvio:

> Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra "designe uma coisa" ou "possua um significado" (portanto inclusive as evidências da "transparência" da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos –e até aí não há problema- é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é aliás o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de "evidências") as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no "silêncio da consciência"): "é evidente! É exatamente isso! É verdade!" (ALTHUSSER, 1995, p. 94, grifo do autor)

É a partir dessa evidência primeira que se dá através do processo de interpelação ideológica que Pêcheux vai se preocupar com os mecanismos discursivos que geram a "evidência" do sentido (ZIZEK, 1999), ou seja, que trabalham para produzir a sedimentação de determinados sentidos. Segundo Pêcheux (1995), são as formações ideológicas as que fornecem a cada indivíduo, interpelado em sujeito, sua "realidade", através da identificação que ele estabelece com determinados sistemas de evidências. O efeito de evidência é, portanto, um efeito ideológico, uma vez que é através da ideologia que "se produz o efeito de completude dos sentidos, ou seja, naturalizam-se alguns sentidos e se faz com que outros sejam rejeitados, excluídos, ocultando tanto o processo de sua constituição quanto as condições de produção que o envolvem" (DE NARDI, 2007, p. 62).

O que as evidências ocultam é, precisamente, o funcionamento ideológico que faz com que a ordem das coisas e as relações de dominação numa dada formação social sejam naturalizadas. No plano discursivo isso se traduz na reprodução de determinados sentidos como se estivessem sempre *já-lá*, negando assim o fato de eles serem construções sociais, históricas, políticas, resultado das tensões que existem no plano social, das relações de poder e dominação que os grupos dominantes exercem e que se tornam cada vez mais efetivas quanto mais invisíveis elas são, produzindo, em consequência, o apagamento da historicidade.

No entanto, isso não se traduz, necessariamente, na impossibilidade de mudar a ordem de coisas existente, como muitas vezes foi interpretado nas diversas leituras do texto de Althusser. O próprio autor reconhece que os AIE podem ser o lugar da luta de classes porque "a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate" (ALTHUSSER, 1995, p. 71). Da mesma forma, Pêcheux (1995, p. 144) reafirma que os AIE não são "máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes", e propõe a expressão "reprodução/transformação" para caracterizar os AIE como lugares onde a transformação das relações de produção é possível. Isso porque compreende que os AIE abrigam também relações complexas de contradição-desigualdade-subordinação.

Nesse sentido, Pêcheux (1984) alerta para o fato de que se entendemos a interpelação ideológica como um ritual, devemos entender também que a perpetuação da reprodução pode ser interrompida pelas falhas e lacunas desse ritual, pois a dominação ideológica não está isenta de contradições. Para ele, a resistência e a revolta estão nos lapsos, nos furos, nas fissuras que constituem os processos discursivos. Isso porque os processos de identificação dos sujeitos com as formações discursivas que o dominam nunca são completos e lineares e, por tanto, existem possibilidades de deslocamentos de sentidos.

Discurso jornalístico e discurso pedagógico: análise de um efeito de evidência

Como foi discutido, para a AD, a criação de sistemas de evidências é um efeito de funcionamento da ideologia. A mídia, enquanto AIE, contribui a reproduzir essas evidências com as quais os sujeitos são chamados a se identificar. No que concerne especificamente ao discurso jornalístico, vale destacar uma evidência que consideramos que ainda se mantêm bem arraigada no imaginário sobre a imprensa e que chamaremos de *evidência da objetividade*.

Essa evidência se refere à ilusão de uma imprensa neutra, parcial, objetiva, que simplesmente mostra a "realidade tal como ela é". Seu funcionamento se dá através de diversos mecanismos que incluem, entre outros, o uso de uma linguagem pretensiosamente formal, que aportaria uma certa "seriedade"; a exacerbação dos fatos, em detrimento das ideias, opiniões ou análises; a distinção explícita entre informação e opinião; etc. Para ilustrar esse último ponto basta lembrar que, por exemplo, nos jornais impressos, reserva-se uma seção para o conteúdo editorial e as colunas de opinião, quer dizer, um espaço onde é permitido expor abertamente a opinião do meio ou dos jornalistas. Essa divisão reforça a ilusão de que se trata efetivamente de conteúdos de natureza diferente. Isto é, se se destina um espaço específico para o conteúdo subjetivo é porque o resto do jornal é objetivo.

Segundo Mariani (1999), a crença na neutralidade do discurso jornalístico está ligada à crença na transparência da linguagem. Na perspectiva que estamos trabalhando, assim como entendemos que a língua não é um simples instrumento de comunicação que pode ser abstraído das práticas sociais concretas, uma notícia não é uma janela a uma suposta "realidade" objetiva. Porém, o caráter ideológico do discurso jornalístico (assim como o de qualquer outro discurso), faz com que esse opere construindo evidências, naturalizando e cristalizando sentidos, apagando as contradições e a historicidade, e fazendo-nos crer que uma notícia é uma expressão da verdade do acontecimento narrado e não uma interpretação dentre muitas outras. O discurso jornalístico funciona assim "desambiguizando o mundo, construindo modelos de compreensão da realidade" (MARIANI, 1999, p. 112). Uma das consequências que este procedimento traz é, segundo a autora, a cristalização de sentidos que acabam construindo as redes de memória dos acontecimentos históricos.

Se pensamos no discurso pedagógico, podemos observar alguns pontos de convergência com o discurso jornalístico. A princípio, pode-se afirmar que os conteúdos ensinados raramente são postos em questão, pois eles se encontram naturalizados. Além disso, como acrescenta Orlandi (1996, p.

18), o que temos sempre é "a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo". Ou seja, percebe-se que na escola não se discutem quais conteúdos *devem* ser abordados porque eles comportam regimes de verdades, sentidos sedimentados, institucionalizados que, pelo funcionamento da ideologia, apresentam-se como sempre *já-lá*. Também o discurso jornalístico opera em função de transmitir determinados conteúdos considerados "legítimos", mascarando o fato de que essa legitimidade não é natural, mas que está dada pelas relações de poder ideológicas que determinam o que entra nessa categoria de "legítimo" e o que não.

Pensando, então, nesse funcionamento do discurso jornalístico e do discurso pedagógico, propomos analisar como se manifesta discursivamente a evidência da objetividade em uma materialidade que, consideramos, podemos situar na interseção de ambos os discursos. Estamos nos referindo à forma em que o livro didático de língua estrangeira[3] aborda textos jornalísticos ou apresenta definições relacionadas com os diversos gêneros discursivos utilizados nesse âmbito. Focar-nos-emos aqui na definição do gênero *notícia* que o livro oferece para os alunos

> O gênero **notícia** refere-se a um acontecimento atual, conhecido ou não, e **apresentado como verídico**. O texto deve responder de forma **imparcial** e sintética aos interrogantes: quem, que, quando, onde, como e por quê. Seu estilo deve ser claro, conciso e concreto. (OSMAN et al, 2013, p. 71, tradução e grifos nossos)

Nessa definição, a notícia está associada à imparcialidade. Ou seja, ela é apresentada para o aluno como um texto objetivo, uma descrição pura de um objeto frente ao qual o jornalista simplesmente se comporta como um relator neutro que responde, em forma meramente descritiva, às perguntas quem, que, quando, onde, como e por quê. Constata-se também a contradição presente na definição, segundo a qual, por um lado, o acontecimento é "apresentado como verídico", o que dá a ideia de que sua veracidade é construída — leia-se, parcial —, e por outro, o "texto deve responder de forma imparcial".

Entendemos que esse tipo de enunciados contribui à reprodução do efeito ideológico da neutralidade da mídia pois, através de definições e caracterizações estáticas dos gêneros jornalísticos, transmite a ideia de que é possível — e de que é assim como funciona — estabelecer uma divisão entre a informação objetiva e a opinião subjetiva. Além disso, o livro didático reforça a divisão que se dá no interior dos jornais, que organizam seus conteúdos a partir da distinção entre as notícias e as notas de opinião ou editoriais. Nesse esquema, o editorial seria o espaço reservado para apresentar abertamente a opinião do jornal, enquanto a notícia seria o conteúdo objetivo e neutro que o jornal mostra para seu leitor. Cria-se assim a ilusão da transparência da informação: se o editorial mostra uma posição ideológica, a notícia mostra a "realidade", que não é ideológica, é neutra.

3 Utilizamos, para nossa análise, a coleção de livros didáticos de língua espanhola atualmente utilizada no Ensino Médio no Brasil (Coleção Enlaces: español para jóvenes brasileños, de Osman, S. et al.)

Cabe destacar que, assim como temos visto que no ritual da interpelação ideológica existem falhas e lacunas, no funcionamento ideológico do discurso jornalístico também é possível encontrar espaços de resistência. Isto é, frente à evidência de uma mídia neutra e objetiva, há movimentos e gestos de resistência que contribuem a desvendar esse funcionamento, a mostrar que essa suposta objetividade está, na verdade, atravessada pelas lutas pelo poder simbólico e, portanto, carregada de subjetividade. Esses gestos nos ajudam a perceber, também, que quando se pronuncia um discurso para dar a conhecer um fato, o poder de escolha sobre como apresentar esse fato é da mídia; que o que se ressalta, exagera ou remarca sempre é em detrimento de outra coisa que se minimiza, se esconde ou se apaga; que quando se tenta "contar a realidade", sempre há uma outra realidade que não se está contando; que quando se elege dar a palavra a um interlocutor, há outros dizeres que ficam sem voz.

É nesse ponto que o trabalho com textos jornalísticos na escola torna-se relevante, dado que, em um mundo onde o poder da mídia é onipresente, essa leitura pode contribuir para desenvolver nos alunos a capacidade de ler nas entrelinhas, de questionar os sentidos que se apresentam como evidências e de abrir-se à possibilidade de criação de múltiplos sentidos e não apenas àqueles que é orientado a reproduzir de forma acrítica. Claro que a capacidade de ler criticamente é um processo que leva tempo de amadurecimento e que precisa ser exercitado. Porém, enunciados como o do livro didático que estamos analisando parecem ir na direção contrária desse objetivo, pois reforçam o efeito de evidência da objetividade da mídia. O discurso jornalístico tem o poder de se construir discursivamente como "neutro", como reflexo da realidade, dissimulando o fato de que o que, na verdade, mostra é uma visão recortada da realidade, reproduzindo sentidos sedimentados historicamente em função do poder hegemônico. Cabe pensar, então, quanto mais esses sentidos se cristalizam quando recebem a "benção" da Escola, ela mesma apresentada como zeladora objetiva dos conhecimentos legítimos. A seguir, tentaremos aprofundar-nos nesta questão.

A didatização do discurso jornalístico e o papel da memória discursiva

Quando pensamos no processo mediante o qual um enunciado, originalmente produzido no âmbito jornalístico, destinado a circular em determinada esfera da vida social, passa para um outro âmbito, no caso, o âmbito do ensino, não podemos deixar de perceber que essa transposição traz consequências no sentido do enunciado, pois ele já não é o mesmo. Uma determinada notícia publicada em um jornal é um enunciado diferente do que essa mesma notícia publicada num livro didático. Embora a materialidade linguística seja a mesma — e nem sempre, pois na maioria dos casos os textos são adaptados —, ambos os enunciados constituem materialidades discursivas diferentes. Isso nos leva a perguntar-nos quais são as implicações que essa transposição traz do ponto de vista do funcionamento discursivo da ideologia.

Na tentativa de responder essa pergunta nos valeremos da noção de *memória discursiva*, tal como é entendida na óptica da AD, isto é, como parte das condições de produção dos discursos, para analisar outras duas materialidades discursivas inseridas no livro didático.

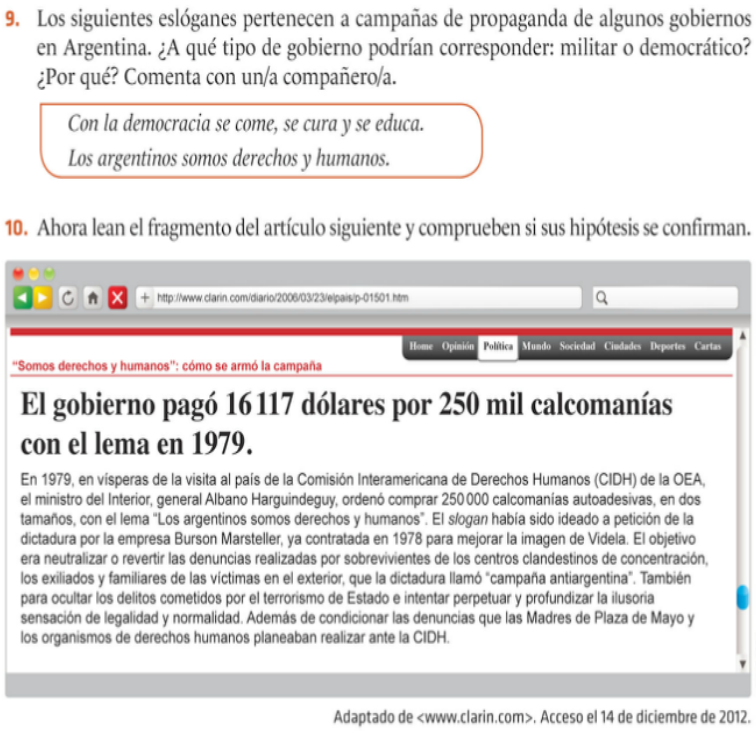
Pêcheux (1999) adverte que a memória em AD não deve ser entendida no sentido psicologista da "memória individual", mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, social, inscrita em práticas. Segundo o autor, a memória seria aquilo que, "face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita" (PÊCHEUX, 1999, p. 52). Todo discurso, pelo fato de estar inserido em um processo discursivo, é determinado pelos pré-construídos, definidos por Pêcheux (1995) como elementos produzidos em outros discursos anteriores e independentemente do enunciado, e que se reproduzem sob a determinação do interdiscurso. Segundo o autor, o pré-construído remete "àquilo que todo mundo sabe", isto é, aos conteúdos de pensamento do "sujeito universal" e que se apresenta sob a forma das evidências.

A noção de "implícitos" que Pêcheux traz à tona é tomada de Achard (1999, p. 13), quem considera que eles não residem em nenhuma parte de forma estável e sedimentada, ou como discurso autônomo, mas "que trabalham sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado". Esses implícitos são sócio-históricos e estão afetados pelo esquecimento. O que já foi dito em outro lugar deve ser apagado da memória e, assim, o sujeito, interpelado como tal pela ideologia, apropria-se disso inconscientemente para produzir sentidos com "suas" palavras. Porém, a memória, ao ser afetada pela história e pela ideologia, encontra-se sempre em um jogo de forças entre o que é esquecido e o que é lembrado, atualizado. Portanto, não deve ser concebida como um espaço fechado, mas como "um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos" (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Voltando para nosso corpus, procuraremos observar agora, duas propostas de leitura de textos jornalísticos, com o objetivo de analisar a relação desses textos com a evidencia da objetividade da mídia, por um lado, e com a concepção discursiva de memória, por outro.

Na coleção didática analisada se inclui uma unidade dedicada às ditaduras latino-americanas, que, segundo o guia didático, tem o objetivo de estimular no aluno a reflexão crítica sobre as ditaduras militares, mais especificamente em América Latina, e promover nele a capacidade de comparar os processos históricos e relacioná-los com seu próprio contexto. Interessa-nos observar os dois recortes jornalísticos que se utilizam nessa unidade e as atividades que são propostas para se trabalhar com esse material.

O primeiro desses recortes é um fragmento de uma notícia do jornal *Clarín*, da Argentina:



9. Los siguientes eslóganes pertenecen a campañas de propaganda de algunos gobiernos en Argentina. ¿A qué tipo de gobierno podrían corresponder: militar o democrático? ¿Por qué? Comenta con un/a compañero/a.

Con la democracia se come, se cura y se educa.
Los argentinos somos derechos y humanos.

10. Ahora lean el fragmento del artículo siguiente y comprueben si sus hipótesis se confirman.

http://www.clarin.com/diario/2006/03/23/elpais/p-01501.htm

Home Opinión Política Mundo Sociedad Ciudades Deportes Cartas

"Somos derechos y humanos": cómo se armó la campaña

El gobierno pagó 16 117 dólares por 250 mil calcomanías con el lema en 1979.

En 1979, en vísperas de la visita al país de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la OEA, el ministro del Interior, general Albano Harguindeguy, ordenó comprar 250 000 calcomanías autoadesivas, en dos tamaños, con el lema "Los argentinos somos derechos y humanos". El *slogan* había sido ideado a petición de la dictadura por la empresa Burson Marsteller, ya contratada en 1978 para mejorar la imagen de Videla. El objetivo era neutralizar o revertir las denuncias realizadas por sobrevivientes de los centros clandestinos de concentración, los exiliados y familiares de las víctimas en el exterior, que la dictadura llamó "campaña antiargentina". También para ocultar los delitos cometidos por el terrorismo de Estado e intentar perpetuar y profundizar la ilusoria sensación de legalidad y normalidad. Además de condicionar las denuncias que las Madres de Plaza de Mayo y los organismos de derechos humanos planeaban realizar ante la CIDH.

Mateus Bandi

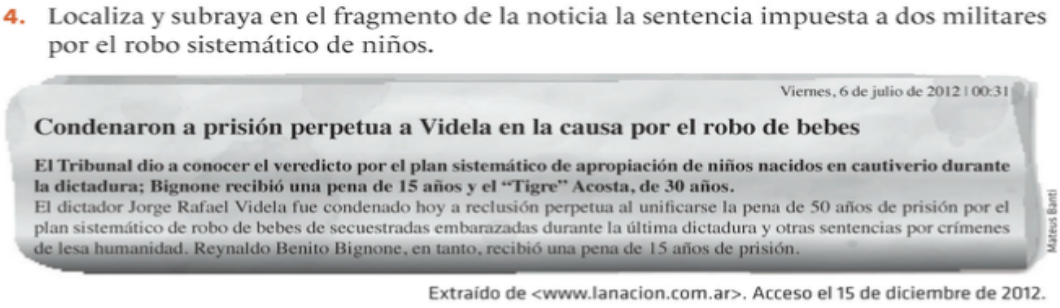
Adaptado de <www.clarin.com>. Acceso el 14 de diciembre de 2012.

Imagem 1. Proposta didática com recorte do jornal Clarín

O texto se refere à campanha que a ditadura argentina promoveu em 1979 para melhorar sua imagem frente ao resto do mundo, utilizando o slogan "Los argentinos somos derechos y humanos". Na sequencia didática proposta, apresentam-se, numa atividade prévia, dois slogans pertencentes às campanhas de propaganda de dois governos argentinos: o já mencionado "Los argentinos somos derechos y humanos" e "Con la democracia se come, se cura y se educa". O objetivo da atividade é que o aluno responda a que tipo de governo (militar ou democrático) poderia corresponder cada slogan. Já na atividade seguinte, apresenta-se a notícia descrita com o único objetivo de que o aluno comprove ou não sua resposta da atividade anterior.

O segundo recorte é um fragmento extraído do jornal *La Nación*, também da Argentina, e se refere à notícia sobre as condenações recebidas pelos militares envolvidos nas causas por roubo de bebês durante a ditadura[4]. Pede-se para o aluno localizar e sublinhar nesse fragmento qual foi a sentença imposta a esses militares.

4 Trata-se de bebês que nasceram enquanto suas mães estavam presas em centros clandestinos de detenção e que foram entregues pelos militares, ilegalmente, a outras famílias, mudando sua identidade.



4. Localiza y subraya en el fragmento de la noticia la sentencia impuesta a dos militares por el robo sistemático de niños.

Viernes, 6 de julio de 2012 | 00:31

Condenaron a prisión perpetua a Videla en la causa por el robo de bebes

El Tribunal dio a conocer el veredicto por el plan sistemático de apropiación de niños nacidos en cautiverio durante la dictadura; Bignone recibió una pena de 15 años y el "Tigre" Acosta, de 30 años.

El dictador Jorge Rafael Videla fue condenado hoy a reclusión perpetua al unificarse la pena de 50 años de prisión por el plan sistemático de robo de bebes de secuestradas embarazadas durante la última dictadura y otras sentencias por crímenes de lesa humanidad. Reynaldo Benito Bignone, en tanto, recibió una pena de 15 años de prisión.

Mateos Banti

Extraído de <www.lanacion.com.ar>. Acceso el 15 de diciembre de 2012.

Imagem 2. Proposta didática com recorte do jornal *La Nación*

Em ambos os casos a abordagem didática proposta consiste apenas em uma comprobação da compreensão leitora do aluno, pelo que a materialidade discursiva se torna irrelevante, uma vez que se está trabalhando apenas com informação e não com produção de sentidos. Essa forma de utilizar os textos jornalísticos apaga o funcionamento discursivo e ideológico que é inerente a todo discurso. Sua abordagem fica limitada ao estritamente textual, deixando de fora os aspectos que são fundamentais para a formação crítica dos alunos como consumidores de mídia, por exemplo, que os jornais não são neutros, que respondem a determinados interesses (econômicos, políticos, ideológicos, etc.), e que não são uma mera porta de acesso para a informação objetiva.

No que diz respeito à escolha das fontes jornalísticas, observamos que há na coleção uma preocupação por incluir materiais não apenas de diferentes países de fala hispânica como também de diferentes meios de comunicação dentro de um mesmo país. Nos exemplos analisados, vimos, de fato, que na mesma unidade didática se apresentam recortes de dois jornais da Argentina (*Clarín* e *La Nación*). Porém, esta tentativa politicamente correta de apresentar uma pluralidade de vozes diferentes, não se traduz, na prática, numa reflexão sobre a heterogeneidade dessas fontes e suas distintas formas de produzir sentidos. Produz-se assim um efeito de homogeneidade que contribui a reproduzir a evidencia de objetividade da mídia.

Por outro lado, os recortes dos gêneros jornalísticos apoiam a "linha editorial" do livro (no caso, a condenação às ditaduras militares e a defesa dos direitos humanos) e parecem transferir a essas materialidades discursivas esse mesmo caráter. Dessa forma, apaga-se o fato de que esses jornais tiveram um papel muito importante na ditadura, que desempenham um papel nas relações sociais de poder, que são formadores de opinião, que se inscrevem em determinadas formações ideológicas, etc. Esse mecanismo, que cria uma visão idealizada da mídia e do jornalismo, é ideológico, uma vez que os sentidos mobilizados pelos recortes não se problematizam. Eles são utilizados apenas como amostras da língua para trabalhar a compreensão textual em termos literais, desconsiderando suas condições de produção.

É chamativo que, no exemplo que estamos trabalhando, o nome dado à unidade sobre a ditadura é "Memórias del silencio", mas, nos textos jornalísticos que ali se inserem, o que se observa é o silenciamento da memória discursiva, através do apagamento das condições de produção.

Quando o livro didático decide dar a conhecer para os alunos fatos históricos sobre a ditadura na Argentina e o faz através dos fragmentos de notícias dos dois jornais mais importantes de esse país, sem problematizar seu papel na construção da memória social, mas apresentando-os como neutros, apaga o processo de construção de sentidos que esses jornais mobilizam. Nesse apagamento, ficam silenciados muitos dizeres que poderiam contribuir a "estimular no aluno a reflexão crítica sobre as ditaduras militares", tal como propõe o livro didático. A conivência dessa mesma mídia com os militares e sua contribuição para ocultar as violações aos direitos humanos poderia ser um exemplo de um desses dizeres silenciados.

Embora o tema da ditadura nos países latino-americanos possa ativar redes de memória no sujeito brasileiro, reconstruir a trama da memória discursiva na língua do outro é ainda muito mais complexo do que fazê-lo na sua própria língua. Isso porque não é suficiente a decodificação de uma palavra ou de um texto para poder interpretar seu significado. Sem que exista um processo de subjetivação, sem que se abra a possibilidade de filiação às redes de memória do outro e sem que se dê o espaço para o desenvolvimento da identificação com as formações discursivas em jogo, é difícil pensar que o sujeito-leitor possa ter um papel ativo na produção de sentidos. Dessa forma, se o contato do aluno com a língua estrangeira se reduz a fragmentos adaptados, abordados de forma deshistoricizada e apagando as tramas de memória que neles se inscrevem, cria-se nele a ilusão de que o sentido que o texto mobiliza só pode ser um, de que pode "dominar" a língua, como se ela pudesse ser isolada da sua história, como se esta não estivesse já presente na materialidade da língua.

Considerações finais

A Análise do Discurso entende que a língua não é transparente e deve ser compreendida na sua relação com o histórico, o social e ideológico. Porém, o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, tem a ilusão de ser completamente livre para produzir os sentidos que quer.

O que vimos neste trabalho é que esse funcionamento ideológico é o responsável por criar as evidências dos sentidos que circulam socialmente e que organizam nossa 'realidade'. É pela ideologia que essas evidências históricas e ideológicas se reproduzem/transformam, ocultando o processo de sua constituição e as condições de produção que as envolvem.

Na tentativa de entender o funcionamento discursivo da ideologia surgiu a pergunta pelas implicâncias do deslocamento do discurso jornalístico para o discurso escolar. Nossa análise nos levou a entender que, nesse movimento, se produz um apagamento da memória desses discursos e de suas condições de produção, e que com esse apagamento se perde a historicidade e se reforça e reproduz a evidência acerca da objetividade da mídia.

Sendo que a imprensa contribui a cristalizar sentidos, a tecer seus fios na construção da trama de uma memória histórica e social, acreditamos que é importante chamar a atenção sobre o modo em que esse discurso é trabalhado na escola. Entendendo com Pêcheux que a perpetuação da reprodução

pode ser interrompida porque ela não se dá sem falhas e sem contradições, acreditamos que a escola pode ser também o espaço que forneça as ferramentas para desenvolver nos alunos a capacidade de ler de forma crítica, a partir da compreensão de que, por um lado, todo discurso está inserido em um contexto sócio-histórico específico, e, por outro, de que os jornais não são fontes neutras de informação, mas atores integrados em uma complexa trama de relações de poder e que desempenham um importante papel na produção e reprodução de sentidos.

Referências bibliográficas

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In _____ et al. *Papel da memória*. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-17.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

DE NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade*: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARIANI, B. S. C. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico – A revolução de 30. In INDURSKI, F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs.) *Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso.* Porto Alegre: Sagra e Luzzatto, 1999.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

OSMAN, S. et al. *Enlaces:* español para jóvenes brasileños, 3° ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013.

PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages,* Vol. 1, 1984.

_____. *Semântica e Discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-87.

_____. Papel da memória. In ACHARD, P. et al. *Papel da memória.* Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-56.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163-252.

ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In. _____. *Um mapa da ideologia.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 7-38.

Ilugar geoistórico: um estudo discursivo a partir da escrita de Gloria Anzaldúa

João Paulo F. Tinoco[1]

Introdução

Este trabalho faz parte das reflexões iniciais de minha tese de doutoramento cuja proposta é estudar o processo de subjetivação da mulher chicana a partir do livro *Borderlands/La frontera: the new mestiza* (ANZALDÚA, 1987), sob o viés discursivo-desconstrutivista fomentado por Vânia Lescano Guerra (2015; 2016). Para isso, levo em consideração a produtividade da prática da teorização descolonial, conforme proposto pelo or intelectual Edgar Nolasco, sobretudo a noção de Lugar Geoistórico, que é uma das questões que tento diluir nas minhas reflexões. Procurarei mostrar como essa noção se sustenta e como ela contribui para os estudos do discurso, puxando os fios teóricos da crítica subalterna que podem oferecer contribuições para o meu trabalho.

Ainda nessa mesma esteira de (des)construção e articulação das teorias, apoio-me também nos estudos de Michel Foucault, os quais me ajudam a focalizar os efeitos identitários construídos numa teia entre discurso, história e memória com o intuito de mostrar a pertinência da conjunção dos campos dos estudos do discurso com os estudos da crítica subalterna. Fio-me no pensamento do autor, pois para ele o discurso é observado como uma prática social, determinada pela/na história, que constitui os sujeitos e objetos. E a partir dessas práticas é possível analisar a circulação dos enunciados, o local geoistórico dos sujeitos, as materialidades que fazem emergir os sentidos e como os enunciados se estabelecem com a história e memória. Vale dizer que por Local Geoistórico entendo a partir da releitura feita por Nolasco (2013) a partir das reflexões de Mignolo, qual seja: é um lugar geográfico arraigado de histórias locais que nos ajudam a exumar memórias veladas.

Inquietações a respeito das regras sociais vigentes têm alcançado pesquisadores que se propõem discutir e problematizar temas centrais da atualidade que afligem os sujeitos históricos e ideológicos, e entre os temas está o processo da (des)construção identitária. As contribuições que os estudiosos trazem acerca dos sujeitos que são (co)locados à margem, por meio de teorias pós-estruturalistas, discursiva, pós-colonial, feminista, *queer* e antirracista etc., são importantes para manter um *continuum* de reflexão de trabalhos que envolvem esses sujeitos. Estes por estarem situados num lugar marginalizado, excluídos daqueles que se consideram ajustáveis, são (in)visíveis e (in)fames.

Os estudos de cunho crítico-desconstrutivista são motivados por um anseio de transgredir e questionar crenças que permeiam os povos e que carregam em si uma vontade de estabelecer somente

1 Doutorando e mestre em Letras, UFMS. lajptinoco@gmail.com

uma verdade, a verdade do outro, aquela que é supostamente (com)partilhada por aqueles que buscam os mesmos interesses.

Como estudioso da área de linguagens, tenho refletido sobre as vozes que sobrevivem de teimosia no entremeio das histórias hegemônicas. Assim, a voz da mulher Chicana, materializada na escrita de Gloria Anzaldúa, atravessa o meu caminho; voz que a história ignor(ou)a e a sociedade silenci(ou)a, mas que "deixa rastros de outros fatos ocorridos numa sociedade particular ou várias" (TINOCO, 2016, p. 76), fazendo-me pensar sobre os regimes de verdade que funcionam como mecanismos de produção de identidades.

Autores como Cleudemar Fernandes (2014; 2015), Homi Bhabha (2013), José Maria Coracini (2007), Judith Butler (2014), Vânia Guerra (2015; 2016), entre outros, contribuem com estudos sobre o processo da construção identitária. Estes dedicam-se, a partir de diferentes perspectivas, buscar traços que contornam a problemática da formação da identidade e da subjetividade emergente na contemporaneidade. Sob a perspectiva enviesada do discurso, eles propõem desenvolver questionamentos ao desvelar certas complexidades em relação ao sujeito descentrado, fragmentado com o objetivo de cotejar o sujeito desenvolvido por René Descartes, isto é, o sujeito consciente de suas ações, centrado e unificado. Concepção esta que não aplaudo, uma vez que acredito que o sujeito não é totalizante e nem homogêneo, mas constituído por uma multiplicidade de discursos e dizeres (SILVA, 2013; CORACINI, 2007).

Temos observado, nas últimas décadas, uma gama de discursivizações em torno da noção da identidade, sobretudo, nesse início de século quando houve uma ruptura significativa com visões identitárias que traziam a identidade como algo fixo, imutável e controlado. A pesquisa modernista silenciou o sujeito social na produção dum conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista.

Numa sociedade em que a existência duma "crise de identidade" vem inquietando os pensamentos estáveis no mundo social, o argumento que se tem usado para tentar explicar as mudanças nos dias atuais é que as estruturas estabilizantes têm sido aluídas por meio de dúvidas e incertezas, uma vez que os saberes fixos, coerentes e estáveis são postos numa arena em que os saberes, num movimento contínuo de (des)construção, são continuamente questionados.

Como já dissemos, os estudos sobre a construção identitária têm influenciado várias áreas do conhecimento, assim um campo propício tem sido gerado com a proposta de problematizar, investigar as contradições que constituem o princípio "fundante" da alteridade, em outras palavras, rastrear no espaço emergente da diferença os conflitos e tensões que atravessam o sujeito. Além disso, em se tratando do nosso objetivo de pesquisa, há uma necessidade de refletir sob diferentes lentes as histórias locais, neste projeto a mulher Chicana, para que num momento posterior possamos desarticular verdades de cunho eurocêntrico e norte-americano.

Tateando a problemática

Para este estudo, partimos da consideração de pesquisas de cunho transdisciplinar situada no campo dos estudos discursivos articulados por Guerra e que se ancora no método arqueogenealógico de Michel Foucault para deslocar para uma visada indisciplinar localizada no fio da crítica pós-crítica de Nolasco. Este trabalho tem o objetivo de fundamentar-se nas relações de saber e poder discutidas por Foucault (2013; 2014), percorrendo pelos fios da Análise do Discurso de linha francesa.

Tomamos também emprestado saberes a respeito da desconstrução de Derrida (2001; 2011), a obliquidade do viés discursivo-desconstrutivista de Coracini (2007; 2011) e Guerra (2015; 2016), noções culturalistas quanto à crítica pós-colonial de Walter Mignolo (2012) e Santos (2003; 2007), bem como as concepções de identidade estudas por Bhabha (2013) e Silva (2013). Vale ainda dizer que não se trata de tomar estas teorias em sua íntegra, mas puxar os fios de que necessito para tecer o arcabouço teórico com a proposta de estudar a (des)construção identitária do sujeito.

Debates acerca das "ausências", termo postulado por Boaventura Sousa Santos (2007), têm exercido influência na construção de saberes científicos, uma vez que são pensados fora da totalidade dos saberes científicos, isto é, da dupla ideia das dicotomias e das hierarquias. Não é fácil praticar a reflexão fora da dicotomia e de um pensamento eurocêntrico, contudo esse gesto reflexivo pode repercutir, mesmo que de modo moroso, nos conhecimentos populares, bem como nos conhecimentos científicos.

Na Análise do Discurso (AD), diversos estudos têm voltado seu olhar para questões sociais e políticas mediante a preocupação de questionar e problematizar temas contemporâneos que possibilitam tornar audíveis as vozes silenciadas e abafadas dos sujeitos marginalizados. Autores como Boaventura Sousa Santos (2003), Gayatri C. Spivak (2010), Jessé Souza (2012), José de Souza Martins (2012), Milton Santos (2012), Moita Lopes (2006) entre outros se propõem a discutir, refletir e investigar acerca de práticas que podem ser alcançadas em favor dos "Apelos do Sul", são eles: negros, favelados, indígenas, homens e mulheres homoeróticos e outros. Vale mencionar que o interesse dos estudos que analisam o discurso não é somente a linguagem em si, mas sua relevância é também social "uma vez que as práticas institucionais, em geral, inibem o desenvolvimento dos grupos minoritários" (KLEIMAN, 1998, p. 70).

Do ponto de vista dessa perspectiva, fomos instigados na nossa pesquisa de mestrado (TINOCO, 2016), sob a orientação da professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra, a estudar o processo identitário do sujeito indígena a partir da análise discursiva da Carta do Cacique Seattle. Tentamos desconstruir, como o faz Milton Santos (2012), os lugares habitados por aqueles que estão à margem, considerando o atravessamento de classe social, raça, gênero, sexualidade que os constroem.

E ao considerar os diferentes caminhos para estudar o vasto campo do processo identitário, sob a pluma dos estudos discursivos de perspectiva foucaultiana, eu desejo, de um lado, seguir nesta mesma esteira e sorver da compreensão de outras noções, e, de outro, buscar a possibilidade de refletir

sobre o sujeito em relação ao cuidado e escrita de si e como ele se inscreve na construção identitária. Mais especificamente, anseio abordar a mulher Chicana (mexicana/americana) atravessada por divergências em relação à busca pela completude/fidelidade/visibilidade das "reais" intenções da autora, as quais são impossíveis de traduzir, ao mesmo tempo tão necessárias "para a sobrevivência do texto ou da obra" (CORACINI, 2007, p. 194).

Vale dizer que a partir do levantamento bibliográfico, notamos que inexistem textos ou pesquisas que abordem a escrita da mulher Chicana a partir duma perspectiva discursivo-desconstrutivista, na qual me proponho trabalhar neste projeto.

Parto, então, da hipótese de trabalho de que a escrita pode se configurar como um modo único de o sujeito se singularizar ao relatar suas experiências, emergindo um movimento sobre o qual a mulher Chicana dirige o seu desejo. A partir dessa perspectiva a escrita alcança novas margens quando transgredimos, sob o ângulo desconstrutor, os limites da noção de escritura para aventar a ideia do palimpsesto, ou seja, de que há marcas/traços que se sobrepõem a outras, sem que, jamais, se apaguem as anteriores completamente. Também vemos a escrita como um arquivo (DERRIDA, 2001), que consistiria dum conjunto de documentos que remeteriam a diversos acontecimentos que ocorreram numa dada ordem social. Quer dizer, sob o fio discursivo da escrita, pode ser possível perscrutar uma relação entre a história e a memória: passado/presente e/ou presente/passado que deixam rastros: herança que nos aproximaria do passado e aponta o futuro.

Dissecar as malhas da escrita pode permitir desconstruir a ilusão do único. Visto que acreditamos que a escrita é um traço coberto de remendos de seu próprio rastro para tentar (d) escrever e inscrever o sujeito. Para Derrida (2004) desconstruir é resistir à tirania do um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é (d)enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes. Além disso, é possível rastrear, por meio da materialidade linguística, traços identitários do processo de subjetivação e colonização numa relação intersubjetiva de poder/saber.

Assim, é preciso penetrar no fio discursivo para apreender e rastrear o processo da construção identitária. Os estudos da AD, por sua natureza híbrida, se torna um auxílio para as reflexões que partem do ponto de vista metodológico-discursivo, ao constituir

> o enunciado como regularidade de um arquivo de produção e a formação dos discursos produzido em dada época, tendo em vista as condições históricas de produção e a formação dos discursos e sua relação com o sujeito e a língua (FERNANDES, 2015, p. 79).

Para pensar as implicações dos conceitos e objetos discursivos nós trazemos algumas reflexões foucaultianas que nos dão a possibilidade de trabalhar sua perspectiva no interior da AD. Uma vez que o francês investiga o enunciado como elemento inserido nas redes de poder/saber entre os sujeitos nos âmbitos sociais, interessa-nos elucidar a incorporação de noções levantadas por ele a fim de complementarmos os aspectos teóricos da AD.

Ao adentrarmos nos estudos da AD, apreendemos que há possíveis olhares que podem ser lançados sobre as palavras, com o intuito de rastrear os efeitos de sentido que sussurram para ser desvelados. E neste trabalho nosso olhar é voltado para a escrita da mulher lésbica Chicana a partir da escrita.

As palavras chamam para si sentidos diferentes quando são empregadas pelos sujeitos, uma vez que cada sujeito ocupa um lugar específico na sociedade. Para o estudioso Mikhail Bakhtin (2014, p. 36), "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência", pois sua representatividade está atrelada ao social, e, para compreendê-la, é preciso entender que ela acontece na interação verbal. A aventura de permear esses caminhos nos mostra que a língua não é transparente como acreditamos; pelo contrário, ela é híbrida, heterogênea, plural: é minha e é do outro também.

Em se tratando da dicotomia língua e fala, por invocação aos manes de Ferdinand de Saussure, estudiosos se interessaram sobre o estudo, e, neste trabalho, é destacarmos o filósofo Michel Pêcheux, que buscou nessa parelha a compreensão dos fenômenos linguísticos e processos ideológicos, isto é, a ligação que as significações constituem nas condições sócio-históricas. E esse ponto de interação e produção social é o discurso.

Desse modo, a distinção saussuriana entre dois polos, qual seja, o caráter universal da língua e a dimensão individual da fala,

> pode ser entendida como um dos fatores que permitiram a Pêcheux conceber, com base no materialismo histórico, o âmbito particular do discurso. Talvez pudéssemos vislumbrar aqui o delineamento da ideia, cara à AD, da língua como base relativamente autônoma a partir da qual são produzidos os diversos processos discursivos. (PIOVEZANI, 2013, p. 153).

Compreendemos o discurso como um curso em contínua produção, conforme o concebe a AD francesa, cuja articulação se dá a partir dos debates teóricos da linguística, do materialismo histórico e da teoria do discurso, sendo essas três regiões atravessadas pela teoria da subjetividade de cunho psicanalítico. Não podemos confundir discurso e texto: este é a concretude da língua(gem), e sua existência material é singular, enquanto aquele é interativo e, sobretudo, contextualizado. Por sua característica institucionalizada e pluralizada, o discurso insere-se nos espaços e funções sociais, como, por exemplo, no discurso político, discurso religioso, discurso mediático, discurso científico.

A nossa expectativa ao analisar o discurso corporificado em relatos sobre a mulher Chicana é penetrar nas ilusões do sujeito, que é constituído pelo tecido histórico-social, com o intuito de "transcender, encontrar lacunas e tentar preenchê-las, captar nuanças e desenvolvê-las" (MARTINS, 2002, p. 80), para que, dessa maneira, compreendamos as construções identitárias e como a mulher Chicana é representada discursivamente no seio social.

Podemos dizer que a língua(gem) traz em seu bojo conflitos. Ela exibe, em sua aparência, algo que já foi visto antes e que *pari passu* camufla o que não quer ser desvelado ou que não pode sê-lo. A língua(gem), na esteira das abordagens discursivas, é postulada como algo opaco, mantendo relação com a cultura e a ideologia que a sociedade produz. A concepção que trazemos de ideologia neste

trabalho é a mesma corroborada por Foucault. Para este, a ideologia está ligada ao jogo discursivo em que pequenas batalhas são travadas pelo desejo de verdade.

Cabe agora trazer algumas concepções que são importantes para compreensão da noção teórica da AD que se torna fundamental no processo analítico desta pesquisa, a saber: o sujeito (pós)moderno.

De acordo com Joel Birman (2009) [2], o sujeito (pós)moderno foi construído a partir de três importantes movimentos, eles são: o movimento feminista que rompeu com o modelo da família nuclear burguesa, recriando novas formas de conjugalidade; o segundo, na esteira do movimento feminista, foi o movimento gay; e num terceiro momento, a partir duma fusão dos movimentos feminista e gay, eclode o movimento transexual. Este foi ainda mais ousado, pois mostrou a possibilidade de nos transformarmos radicalmente.

Este sujeito que estamos a falar é um sujeito-efeito e efeito de língua(gem), que tem um traço de determinação constitutivo, concebido por uma existência histórica, capturado por uma "ilusão de que é livre para criar, para dizer, para atribuir seus sentidos" (FERREIRA, 2013, p. 128).

Ao enunciar, esse sujeito marca sua posição por meio das escolhas lexicais, revelando sua subjetividade, que permeia as diferentes posições sociais que são desempenhadas pelos indivíduos em momentos diversos da vida, uma vez que esse sujeito se organiza por meio da história e culturalmente. A nosso ver, essa subjetividade é híbrida, mestiça e heterogênea.

O sujeito não fala por si, pois, ao inserir-se no discurso, como postula também Coracini (2007, p. 24), ele

> busca palavras (que são suas e do outro) para se definir [...] É no exato momento em que ele se submete às expectativas do outro [...] que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes da subjetividade que se diz: escapam representações, desejos, inconscientes e abafados, que se ateiam à menor oportunidade.

E essa menor oportunidade é um discurso, momento em que o sujeito coloca-se em cena e encena.

Ao considerarmos o sócio-histórico e as relações de poder, trazemos para nossas discussões a concepção do sujeito que não é empírico, mas um sujeito do discurso, que carrega marcas do social e do histórico e que precisa ter a ilusão de ser a fonte de todo sentido, pois é de forma inconsciente que o sujeito é constituído na e pela língua(gem).

Segundo Foucault (2014), que compreende o sujeito como disperso, descontínuo, capaz de "adquirir" muitas posições, ou seja, por atravessar várias posições, ele não assume os enunciados; ao contrário, pelo fato de o sujeito permear diferentes posições, são os enunciados que determinam o que pode e deve ser dito.

---

2 Palestra no programa Café Filosófico (CPFL) gravada no dia 8 de julho de 2009, em São Paulo. YouTube. Joel Birman e Márcia Arán - *Novos sujeitos, novos relacionamentos*. Vídeo (36min29s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BoNvP7_H2Sk. Acesso em: 20 de novembro. 2016.

Desse modo, o conceito de sujeito que é assumido neste trabalho é aquele que Jacques Lacan, entre 1950 e 1965, articulou ao reler Freud: o sujeito do inconsciente, da ciência e do desejo (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Ocorre que, para a AD, o sujeito, por meio da língua e afetado pela história, constrói representações, ou seja, a história carrega fatos significativos que são afetados pelo simbólico, e, ao ser afetado pela língua e história, o sujeito discursivo move-se pelo inconsciente e pela relação de poder. A partir dessas considerações, entendemos que a língua(gem) faz sentido porque está inscrita na história, que o homem, ao nascer, perpetua e em que produz mudanças.

Conforme visto, entendemos o sujeito inconsciente como constituído na/pela língua(gem) e por meio de outros sujeitos. Conforme Foucault (2014), o sujeito e o discurso são dependentes intrinsecamente um do outro. Assim, o sujeito se configura pela trama de vozes que o perpassam.

Aventamo-nos trazer à baila algumas considerações suscitadas por Michel Foucault quanto à concepção de discurso, compreendido como prática regular e reguladora e constituída de poder. Ressaltamos que a verdade é uma construção discursiva a partir de posições em que os sujeitos se situam, ao mesmo tempo em que é operatória sobre eles: ela é uma criação social e representação que se manifesta como pré-determinada, inseparável do sujeito ou anterior a ele.

Discutindo tais concepções em relação à escrita da mulher Chicana, elucidamos a determinação histórica e política do discurso e do sujeito para a produção do seu discurso, isto é, o seu local geoistórico. Quando a mulher Chicana relata sobre si, ela assume uma posição fronteiriça que marca e traduz sua oposição: sua verdade não pode ser silenciada, mas deve ser ouvida e emitida.

Nessa efervescência do mundo imerso por relações de poder/saber, deparamos com fronteiras porosas, que se separam, se unem, se definem, marcam a ipseidade e outridade. As fronteiras produzem espaços intersticiais, espaços/lugares que abrem novos relacionamentos. Elas podem ser contornadas, obedecidas, cruzadas, transgredidas, imaginadas, reais, reinventadas e destruídas. Prendem e libertam. Protegem e torturam.

A fronteira México e Estados Unidos da América está cercada de eventos que marcam uma área altamente conflituosa: o femicídio, centenas de mexicanos a espera de passar para outro lado, superlotação urbana, comunidades indígenas deslocadas, reformas anti-imigração, construção de muros, inúmeras mortes no deserto, tráfico de drogas, violência, assassinatos de meninas e mulheres. Juntamente com este cenário nasce uma nova cultura emergente na fronteira: a música, literatura de ficção, cinema, blogs. E todos esses tipos de expressão cultural podem ser transgredidos e transformados na fronteira.

Ao percebermos essa tensão entre o horror e a criatividade cabe-nos fazer algumas perguntas: Quais são os meios que a população da fronteira usa para ser ouvida? Por meio de quais vozes, quais textos podem ser analisados esses cenários? Quais os efeitos de sentido que emergem na fronteira

a partir das relações de saber-poder que caracterizam o discurso da mulher Chicana, sobretudo no livro *Borderlands/La frontera: The New Mestiza* escrito por Gloria Anzaldúa? Como esses discursos atravessam a mulher Chicana e quais situações decorrentes incidem sobre ela? Qual a configuração desse discurso no contexto atual e a relação saber/poder/resistência que perpassa esses discursos? Quais são as marcas linguísticas materializadas que caracterizam a subjetividade dialética liberdade/ proibição, justiça/ injustiça, exclusão/inclusão na escrita da mulher Chicana? Como a mulher Chicana é representada na escrita de si?

Gloria Anzaldúa, chicana, lésbica, ativista e escritora produziu um texto que parece absorver e representar esta gama incontável de registros, categorias, disciplinas, práticas, saberes, emoções, paixões e dores; formas de resistência que ocorrem e se acumulam na fronteira. Um dos seus trabalhos é a organização de um texto que contém em si o híbrido e múltiplo desse espaço fronteiriço, um texto entre a ética e estética, a ficção literária e ensaios, transparente para toda a expressão cultural, política, histórica que fala sobre as vicissitudes dos migrantes na fronteira.

Anzaldúa escreveu Borderlands/La Frontera: The New Mestiza publicado primeiramente em 1987. Desde a sua publicação discussões sobre sua categorização narrativa têm aumentado: autobiografia, ensaios históricos, memórias, testemunhos, poesia, ficção. Borderlands é um texto híbrido que nos induz a pensar sobre a construção identitária – a nova *mestiza*. Como ativista, Chicana, lésbica e escritora, a autora do livro nos leva a refletir nossa compreensão do que é fronteira, não como uma simples divisão entre aqui e lá, nós e os outros, mas como algo psíquico, social, de um lugar onde habitamos e que habita todos nós.

Anzaldúa escreve no entre-línguas-culturas (o espanhol, inglês e o Nahutl), evidenciando que as línguas que emergem na fronteira estão num espaço de desconforto, uma vez que somos estrangeiros para nós mesmos. As características que estão presentes no livro realçam questões que estão sob a ordem do discurso desconstrutivista, por exemplo, a *différence* derrideana, a hibridização cultural, a singularidade e a subjetividade da escrita *mestiza*, língua(gem) como local para jogos de poder/saber, o local geoistórico nolasquiano e o pensamento liminar cunhado por Walter Mignolo.

Para (não) concluir

A partir do que já foi exposto, o que me motivou a propor este estudo analítico da escrita de Gloria Anzaldúa vincula-se ao interesse de contribuir para o acervo de pesquisas a respeito das práticas sociais, bem como de compreender os conflitos que permeiam o processo identitário da mulher Chicana. Este estudo justifica-se também pela importância de trazermos gestos interpretativos e saberes outros ao partirmos da escrita, língua e do corpo da mulher Chicana com o intuito de desestabilizar os saberes hegemônicos, os quais tentam, numa arena de poder, silenciar histórias deserdadas.

Referências bibliográficas

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/la frontera*: the new mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira, Lúcia T. Wisnik e Carlos Henrique D. C. Cruz. São Paulo: Hucitec, 2014.

BHABHA. Homi K. *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila, Eliana L. de L. R., Gláucia R. G.. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

CORACINI, Maria J. .*A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. História de vida e pobreza: por uma (intro)dução. In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.) *Identidades silenciadas e (in)visíveis*: entre a inclusão e a exclusão. Campinas: Pontes, 2011, p.17-28.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. De que amanhã . . . diálogos. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. *Mal de arquivo*: uma impressão freudiana. Trad. Claudia de Moares Rago. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FERNANDES, Cleudemar A. Em Foucault, o sujeito submergido no discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI. Vanice. (Orgs.). *Presenças de Foucault na Análise do Discurso*. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 107-124.

_____. Corpo e visibilidade do sujeito neonarcisista como ética da existência. In: SOUSA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da. (Orgs.). *Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault*: biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 79-96.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FERREIRA, Maria C. L. Discurso, arte e sujeito e a tessitura da linguagem. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria C. Leandro; MITTMANN, Solange (Orgs.). *O acontecimento do discurso no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 127-139.

GUERRA, Vânia M. L.; ALMEIDA, Diego de. Um olhar foucaultiano sobre a lei Maria da Penha: discurso e desconstrução. In: GUERRA, Vânia M. L.; NOLASCO, Edgar C. (Orgs.). *Michel Foucault*: entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos. Campinas: Pontes, 2015. p. 185-206.

GUERRA, Vânia M. L.; NASCIMENTO, Celina Aparecida G. de Souza; SOUZA, Claudete Cameschi de. (Orgs.). *Sociedade contemporâneas*: diversidade e transdisciplinaridade. Campinas: Pontes, 2016.

BUTLER, Judith. _____. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 2012.

MARTINS, Maria S. C. *Entre palavras e coisas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

MIGNOLO, Walter. *Local histories/Global designs*: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. New Jersey, NJ: Princeton University Press. 2012.

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

NOLASCO, Edgar Cézar. *Perto do coração selbaje da crítica fronteriza*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PIOVEZANI, Carlos. Presenças do Curso de linguística geral na Análise do Discurso. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARSBISAN, Leci Borges (Orgs.). *Saussure*: a invenção da linguística. São Paulo: Contexto, 2013. p. 149-161.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Trad. de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs). *Identidade e diferença*: a pespectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, Jessé. *A construção da subcidadania*: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitora e André Pereirad Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TINOCO, João Paulo F. *O processo identitário do sujeito indígena*: uma análise discursiva da Carta do Cacique Seattle. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas. 2016.

As insólitas formações x-iane sob a ótica da morfologia construcional

Katia Emmerick Andrade[1]

Roberto Botelho Rondinini[2]

Introdução

Esta comunicação objetiva divulgar os resultados da pesquisa sobre o estatuto da sequência fonológica -iane, presente em construções do tipo "falsiane", "otariane", "sinceriane", dentre várias outras, as quais, a princípio, eram restritas ao universo *gay*, mas, hoje, vêm sendo utilizadas, repetida e indiscriminadamente, entre os jovens, sobretudo, nas interações comunicativas das redes sociais.

Ao longo do texto, destacamos as características do formativo -iane, a fim de verificar se as novas formações X-iane, de caráter essencialmente predicativo, em geral, com valor de depreciação, (a) são resultantes de cruzamentos vocabulares de nomes próprios terminados em -iane, recorrentes entre nós, tais como "Adriane", "Fabiane", "Viviane" etc. (representados aqui por N-iane) com um adjetivo avaliativo, a exemplo de "ingratiane" ("ingrata" + N-iane) e "intrometiane" ("intrometida" + N-iane); ou (b) são geradas por sufixação, visto que, devido ao uso frequente, a sequência fonológica -iane, com o conteúdo semântico de "pessoa que é", poderia ser categorizada como um sufixo.

Como a literatura não faz menção a essas novas palavras, objetivamos (a) analisar o formativo em questão e, consequentemente, apontar os processos morfológicos envolvidos na constituição das formas X-iane; (b) propor a formalização desses itens lexicais, com base em um modelo teórico que acomode uma descrição adequada, seja qual for o processo subjacente a sua formação.

Para além da parte introdutória, o trabalho encontra-se dividido em cinco seções. A primeira destina-se à apresentação dos dados, na qual se averigua o contexto em que estão inseridos, bem como a maneira informal com a qual essas formações são empregadas nas variadas situações discursivas. Para respaldar a nossa pressuposição de que o fragmento -iane possui propriedades morfológicas quer como *splinter,* isto é, recorte de palavras permanente em uma série vocabular advinda de cruzamentos, quer como afixo sufixal, na segunda seção, faz-se uma breve abordagem acerca dos *splinters* e, em seguida, sinalizam-se características, próprias de sufixos, apresentadas pelo formativo

1 Professora adjunta de Língua Portuguesa - UFRRJ/Instituto Multidisciplinar.

2 Professor adjunto de Língua Portuguesa - UFRRJ/Instituto Multidisciplinar.

em questão. Com o intuito de observar as motivações das formações X-iane, na terceira seção, descreve-se sucintamente o modelo que fundamenta a análise − a Morfologia Construcional (BOOIJ, 2007; 2010). Na quarta seção, aplica-se o modelo nos dados colhidos, já que o aporte teórico utilizado possibilita a criação de padrões construcionais que, por sua vez, colaborariam para a constatação do surgimento de um novo sufixo, formalmente expresso como -iane. À quinta e última seção, reservam-se as considerações finais, em que se retomam os fatos mais relevantes apontados ao longo do texto.

1. **Apresentação dos dados**

O *corpus* analisado engloba palavras recolhidas de *sites* de redes sociais (*facebook, blogs* e *instagram*) e de diversas situações comunicativas, como programas de rádio e televisão, conversas espontâneas, a fim de verificar o maior número possível de novas formações. Não houve seleção de falantes nem aplicação de testes ou questionários para a coleta dos dados de fala. Tal recolha foi realizada ao longo da pesquisa, conforme verificávamos as ocorrências, seja através dos meios de comunicação, seja através de diálogos do cotidiano. Após esse levantamento, os novos termos foram divididos de acordo com a acepção da palavra-matriz e, posteriormente, identificada a categoria gramatical das bases e de seus produtos.

Cabe destacar que consideramos, na presente análise, apenas as formações com a sequência -iane utilizadas, especificamente, nos contextos e acepção já delimitados. Desse modo, antropônimos, tais como "Cabriane", "Chatiane", "Galiane", "Judiane", dentre outros possíveis, somente foram incluídos no *corpus* se reconhecidos como exemplos que veiculassem a noção de "pessoa que é X", em contextos comunicativos informais. A forma livre "Iane", igualmente, não pertence ao escopo da pesquisa. Logo, a sequência -iane ora observada não representa o nome próprio de livre curso na língua, mas tão somente aquela utilizada na formação contemporânea de novos termos vernaculares X-iane com a mencionada acepção. Reiteramos que termos já cunhados, homônimos das novas formações, não se mostram pertinentes a esta análise de caráter eminentemente sincrônico e, desse modo, estudos etimológicos correlatos, também, não foram contemplados.

Foram encontradas 92 palavras atípicas com a sequência -iane, circulando reiteradamente na língua. De um modo geral, são construções que têm por base nomes com função adjetiva (substantivos e adjetivos), como se pode observar no *corpus*, ilustrado no quadro em (01), em que as formas investigadas estão distribuídas de acordo com a categoria lexical da palavra-fonte.

Na interpretação desses itens lexicais, incide o grau de previsibilidade de significado das palavras tomadas como base (LANGACKER, 1987), o que implica significados mais transparentes e outros mais opacos, mais dependentes do contexto. Contudo, tanto nos vocábulos mais transparentes quanto nos mais opacos, observa-se, a partir das paráfrases construídas para definir cada palavra, uma relação sintática de subordinação, em que -iane é o núcleo, o determinado, do significado do primeiro elemento, o determinante, evidenciando um processo de predicação morfológica, nos moldes de uma típica derivação sufixal.

(01) Quadro das formações em -iane

GRUPO	TERMOS X-iane
A Total: 45	amiguiane, ansiosiane, babaquiane, bestiane, chatiane, ciniquiane, cretiniane, crentiane, doidiane, duriane, educadiane, escraviane, escrotiane, estressadiane, estudiosiane, falsiane, fofiane, fresquiane, gordiane, gostosiane, grossiane, hipocriane, ingratiane, invejosiane, lentiane, lerdiane, louquiane, magriane, maldosiane, maluquiane, metidiane, obesiane, otariane, parceiriane, perigosiane, pobriane, podriane, putiane, ridiculiane, safadiane, sinceriane, sonsiane, trouxiane, vadiane, vagabundiane.
B Total: 23	baleiane, bolsiane, bundiane, bucetiane, burriane, cabriane, caralhiane, cachorriane, capetiane, capivariane, cobriane, diabiane, galiane, palitiane, piraiane, piroquiane, sexiane, quenguiane, tartaruguiane, trairiane, vaquiane, viboriane, zebriane.
C Total: 24	abusadiane, arrombadiane, biscatiane, craquiane, conversiane, droguiane, esqueciane, faveliane, fedidiane, fuderiane, funkiane, iludiane, intrometiane, lacradiane, lasquiane, namoriane, perguntiane, preguiciane, recalquiane, respondiane, sofriane, traidoriane, verdaderiane, viciadiane.

Os dados, em (01), distribuem-se em três grupos: A, B, C. No grupo A, inserem-se formações mais transparentes, construídas com uma base facilmente reconhecida como um adjetivo, por ser bastante usual. Em B, encontram-se aquelas em que a partícula -iane se conecta a bases substantivas, mas que exercem função adjetiva, motivadas por metonímia (“bolsa” > “bolsiane” = “que roda bolsinha, prostituta”; “sexo” > “sexiane” = “que é viciada em sexo”), ou por metáfora (“galinha” > “galiane” = “que é galinha”, no sentido pejorativo do termo). Em C, listam-se as formações que podem suscitar dúvidas de interpretação, pois estão bem mais sujeitas à paráfrase “pessoa que é X” para a definição da palavra-matriz, que pode um ser adjetivo participial, isto é, forma nominalizada de verbos do particípio passado (“esquecer” > “esquecida” > “esqueciane”), um adjetivo deverbal (“sofrer” > “sofredora” > “sofriane”), ou um adjetivo denominal (“funk” > “funkeira” > “funkiane”).

Verifica-se nos dados listados em (01) que a partícula -iane se agrega prioritariamente a bases predicativas para formar um adjetivo avaliativo, o qual atribui certa propriedade ou qualidade à entidade designada, denotando, na maioria das vezes, depreciação. A adição dessa partícula a nomes adjetivados conduz à supracategorização (cf. BOOIJ, 2005, p. 273), uma vez que as novas formações pertencem à mesma categoria lexical da base; configurando, portanto, uma adição pleonástica e supérflua, em termos morfológicos.

Entretanto, semanticamente, o formativo amplia o significado da palavra-fonte, pois focaliza um caráter psicológico (raras vezes, físico) de alguém que se destaca por essa característica habitual, ao invés da forma adjetival simples, que indica tão somente uma propriedade, sem restringir o referente. Em outros termos, com o uso das formações X-iane, o foco aponta para o referente, que se constrói na interação comunicativa, ao qual se atribui a característica veiculada pela base, adicionando-lhe informações semânticas; no caso, propriedades de aspecto iterativo, em geral indesejáveis, de alguém conhecido pelos interlocutores, sobre quem o locutor exprime um juízo de valor negativo, escassamente, positivo.

Em (02), a seguir, pode-se observar o efeito de sentido desencadeado pelas formas X-iane e a estreita relação que estabelecem com o discurso, por exercer, sobretudo, função pragmática, visto não somente contribuir para o aumento do grau de informatividade, como também deixar claro o julgamento do falante perante o que diz.

(02) "Todo mundo conhece uma **falsiane** – aquela amiga que parece suuuperlegal, mas na verdade age com a maior falsidade pelas costas".[3]

Devido à inviabilidade de elencar o conjunto de fontes utilizado no levantamento dos dados e os contextos em que foram coletados, optamos por destacar, em (03), um representante de cada um dos grupos analisados.

(03) A. "A Juliane é muito **lentiane** meu Deus...Ainda não percebeu que o boy tá dando em cima dela... ow menina devagar.".[4]

B. "quer saber? você é tão galinha que vou te chamar de **galiane** - Gato Conselheiro".[5]
C. "Sai pra lá sua **INTROMETIANE** não pedi sua opinião. #Ridicúla (sic)".[6]

Nossa primeira hipótese é a de que -iane tenha surgido de cruzamentos vocabulares, ou melhor, da fusão de duas palavras existentes na língua, mais especificamente, da mescla de itens lexicais predicativos com nomes próprios formados com -iane: "Josiane", "Liliane", "Mariane", dentre tantos outros. Note-se que tais antropônimos, além de terem uso habitual, não se confundem com possíveis novas formações e representam, de fato, uma das bases para a constituição dos cruzamentos.

A seção a seguir trata do estatuto morfológico da sequência -iane, tendo como pressuposto que esse formativo, a princípio com propriedades de *splinters,* provenientes do processo de Cruzamento Vocabular (doravante CV), está em vias de gramaticalização, passando a atuar como uma unidade derivacional nas formações X-iane. Como o CV é pouco ou quase nunca mencionado nos manuais de morfologia, por se tratar de um processo marginal à formação de palavras, em razão de ser regido pelo princípio da analogia, abrimos a seção com uma brevíssima introdução dessa criativa operação morfológica.

2. Estatuto morfológico da sequência -iane

Os CVs resultam de uma operação não concatenativa, em que duas palavras de livre curso na língua se fundem para formar uma terceira, que, ao mesmo tempo, retoma o conteúdo semântico das bases, gerando um novo significado, como em "macarronese" (fusão de "macarrão" com "maionese") e "namorido" (fusão de "namorado" com "marido"). Dessa perspectiva, em um primeiro momento, as construções X-iane podem ser oriundas de CV, visto nada impedir que

3 Disponível em <http://www.cloud765.info/2016/02/ana-paula-vira-meme-na-internet-olha.html>. Acesso em 09 julho de 2016.

4 Disponível em <http://www.qualeagiria.com.br/giria/lentiane/>. Acesso em 09 de julho de 2016.

5 Disponível em http://geradormemes.com/meme/edrbb4. Acesso em 02 de novembro de 2016.

6 Disponível em <https://twitter.com/escrotild>. Acesso em 09 de julho de 2016.

"falsiane", por exemplo, tenha sido formada pelo cruzamento de "falsa" com N-iane, em que N-iane representa a expressão formal de antropônimos femininos comumente usados em nossa sociedade: "Cristiane", "Luciane", "Tatiane" etc.

Após análise exaustiva de vários tipos de CV (cf. GONÇALVES, 2006; ANDRADE, 2013), verificou-se a regularidade de uma parte não morfêmica em novas formações, que adquire algum estatuto morfológico pela frequência de uso, refletindo o que Bauer (2005), dentre outros autores, denomina de *splinter*.

Os *splinters* são reconhecidos como sequências iniciais ou finais de palavras formadas por CV que se conservam em novos CVs. Tais fragmentos caracterizam-se (a) semanticamente, pela vinculação a palavras, isto é, por evocação às formas de origem; (b) fonologicamente, pelo rastreamento do pé métrico nuclear da palavra-alvo, que, uma vez isolado, não se revela uma sequência fonológica com significado; caso contrário, o pé selecionado será o secundário; e (c) estruturalmente, por não constituírem um morfema especificado, dando mostras da interação inevitável entre os níveis gramaticais.

A título de exemplo, temos o CV "sorvetone", um cruzamento das bases "sorvete" e "panetone", para designar um "panetone de sorvete". O pé métrico nuclear "tone", perceptível nessa formação, embora não corresponda a nenhum constituinte morfêmico em "panetone", reaparece em uma série de CVs que se baseia nessa mesma palavra: "frutatone", "chocotone", "trufatone", "nutellatone", "gelotone", entre outros.

A observação dos dados coletados em seu contexto de uso viabilizou-nos identificar a forma "falsiane" ("falsa" + N-iane) como o CV motivador de uma série de novos itens; visto que, por analogia, deu origem a inúmeros outros CVs, nos quais a sequência -iane é recorrente, comportando-se como um *splinter*. Bauer (2005, p. 104-105) conceitua *splinter* como parte de uma palavra usada repetidamente na formação de novas palavras por cruzamento vocabular e afirma que tal fragmento pode ter três diferentes destinos: 1. desaparecer; 2. tornar-se afixo produtivo; 3. tornar-se palavra independente. Desse modo, é provável que o *splinter* final -iane tenha adquirido caráter sufixal.

Admitindo-se, então, que *splinters* podem atuar como afixos, o próximo passo é examinar se o *splinter* -iane está em fase de transição. Para tanto, recorremos aos parâmetros definidores de sufixos prototípicos, apontados e detalhados em Gonçalves & Andrade (2012, p. 122-123), e chegamos à conclusão de que a sequência -iane assemelha-se, e muito, a um sufixo, visto (a) fixar-se na borda direita da palavra formada; (b) ser uma forma presa, isto é, não funcionar isoladamente como comunicação suficiente; (c) realizar palavras morfológicas complexas sob um único acento; (d) exercer função sintática e semântica pré-determinada, ou seja, selecionar a categoria lexical (nomes com função adjetiva) e a classe semântica (nomes predicativos) do constituinte com o qual se combina, estabelecendo com ele relação sintática Determinante-Determinado (DT-DM); (e) criar palavras em série, demonstrando grande potencial de aplicabilidade na formação de novas unidades lexicais; (f) atribuir a mesma ideia ("pessoa que é") a todas as formas a que se vincula, dado que o

produto final tende a ser interpretado pela versão tradicional do princípio de composicionalidade, isto é, pela soma dos significados das partes que o constitui; e, por fim, (h) não ser sensível às regras de apagamento na coordenação (fatoração) de termos derivados com o mesmo sufixo, assim como qualquer sufixo, à exceção de -mente, pois não se pode coordenar n-termos X-iane destituídos dessa partícula e acrescentar -iane apenas no último termo coordenado, já que o formativo carrega significado generalizado, o que o impede de ter livre curso na língua.

Pelo exposto, supomos que a sequência fonológica -iane, presente em formações que designam "pessoa que é X", pode deixar de ser vista como um formativo sem definição categorial, já que carrega propriedades de um *splinter* ou até mesmo de um sufixo. Nesta análise, temos como premissa o fato de que o léxico e os estratos gramaticais não podem ser tratados em separado e, por isso mesmo, independentemente da categoria morfológica concedida ao formativo *-iane*, imprescíndivel a uma descrição de cunho cartesiano e dicotômico, lançamos mão do modelo da Morfologia Construcional (BOOIJ, 2007; 2010), em que não há distinção rígida entre a composição e a derivação, e até mesmo entre morfologia flexional e derivacional. Na seção subsequente, apresentamos resumidamente esse aporte teórico, que fundamenta a nossa proposta de formalização das construções X-iane.

3. Fundamentação teórica

A Morfologia Construcional inscreve-se entre os vários modelos da Gramática das Construções (GC), que, por sua vez, tem origem na Linguística Cognitiva, sobretudo, nas obras de Langacker (1987), Fillmore (1988) e Goldberg (1995). A GC, e suas variadas abordagens, diferentes umas das outras, teoriza sobre como a gramática pode ser representada na mente dos falantes, com o objetivo de desenhar um quadro o mais fiel possível da realidade psicolinguística da linguagem. Esse referencial teórico tem sido aplicado com sucesso na investigação tipológica das construções (CROFT, 2001), na pesquisa sintática (GOLDBERG, 1995; 2006), e em pesquisas no âmbito da fonologia (BYBEE, 2001) e da morfologia (BOOIJ, 2007; 2010).

Modernamente, a investigação sobre a linguagem segue em direção da fluidez categorial das unidades gramaticais, e os modelos teóricos, sob a rubrica da GC, enquadram-se nessa nova tendência, pois partem do princípio de que os fenômenos linguísticos estão distribuídos em um amplo *continuum*, no qual não há fronteiras rigidamente delimitadas entre o léxico e a gramática (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica).

Na visão da GC, construções são pareamentos aprendidos de forma e significado, como bem ilustra a definição de Goldberg (2006):

> um padrão linguístico é reconhecido como uma construção, contanto que algum aspecto de forma ou de função não seja rigorosamente previsível a partir dos seus componentes ou de outras construções reconhecidas já existentes. Além disso, padrões são armazenados como construções, ainda que sejam totalmente previsíveis [regulares], desde que ocorram com frequência suficiente. (GOLDBERG, 2006, p. 5, tradução nossa).

Em sendo assim, todos os níveis de análise gramatical envolvem construções: pareamento de uma forma particular com um significado específico (convencional), incluindo aí palavras monomorfêmicas e complexas, expressões idiomáticas parcialmente preenchidas e padrões lexicais regulares. Por conseguinte, é possível considerar, em uma análise morfológica, as determinações teóricas aplicadas na sintaxe por Goldberg (1995; 2006), em especial, as relacionadas aos tipos de conexão que se estabelecem entre as construções.

Nas construções morfológicas, posições fixas são preenchidas por formativos, desconsiderando não só a sua etiqueta lexical, uma vez que podem ou não corresponder a um lexema, mas também as regras norteadoras de relações sintáticas e semânticas entre um e outro constituinte. Em decorrência, construções são vistas como esquemas generalizados (esqueletos formais desprovidos de informação proposicional), preenchidos mediante o conhecimento lexical do falante com unidades existentes na língua, interrelacionadas formal, sintática e semanticamente; um modelo capaz de licenciar o surgimento de itens nos moldes X-iane.

A análise por meio de esquemas construcionais se mostra bem mais eficiente e econômica, pois, a partir deles, além de ser possível o delineamento da estrutura de palavras já existentes e a especificação de como novas palavras complexas podem ser criadas, é possível também avaliar características e propriedades em separado de um ou mais elementos de uma expressão linguística.

Em princípio, esquemas são mais adequados para analisar a estrutura de palavras complexas, sejam elas produtos de composição (e subtipos), de cruzamento vocabular ou de derivação. O fato de os esquemas construcionais apresentarem uma posição fixa e outra aberta, não se distinguindo de modo tão significativo de palavras morfologicamente complexas (derivadas ou compostas), impulsiona Booij (2007) a propor uma formalização esquemática para os três padrões morfológicos mais comuns em Holandês, ilustrada em (04), abaixo. Nestes esquemas, as variáveis X e Y representam as sequências fonológicas e as variáveis x e y, as categorias lexicais. Os esquemas de derivação (04-b e 04-c) expressam a generalização de os afixos não possuírem etiqueta lexical, e da prefixação, diferentemente da sufixação, ser neutra, dado as palavras prefixadas pertencerem à mesma categoria da base.

(04) a. compostos com cabeça lexical à direita: $[[X]_X][Y]_Y]_Y$

b. nomes sufixados: $[[X]_X\ Y]_Y$

c. nomes prefixados: $[X[Y]_Y]_Y$

Considerando que palavras são instâncias particulares de construções, elencadas em (04), cada uma delas tem a sua própria representação, seu esquema específico. Um item lexical, como, por exemplo, “samb-ista”, é contemplado como uma das instâncias da construção abstrata de sufixação, reproduzida em (04-b). Esquemas, portanto, são moldes construcionais preenchidos com as representações de conceitos genéricos armazenados na memória, os quais fazem parte do conhecimento lexical dos falantes, e o material linguístico selecionado para compor essa representação é disposto sequencialmente na construção, associando, desse modo, a estrutura formal com a estrutura semântica.

Uma importante fonte de criatividade e produtividade linguística diz respeito à capacidade de expansão dos esquemas construcionais, que admitem ser preenchidos, por analogia, com novos itens, sintagmas ou outras construções já utilizados e estocados na memória. Na próxima seção, propomos a formalização do esquema morfológico relativo às construções X-iane, tendo em foco que os elementos constitutivos dos processos de formação de palavras podem sofrer mudanças categoriais, a depender do conteúdo semântico veiculado, fato que interfere diretamente nas suas funções gramaticais e lexicais.

4. Formalização das construções X-iane

Vimos, anteriormente, que *splinters* compartilham diversas características com os afixos; por isso mesmo, podem ser analisados pelo padrão geral de derivação, proposto por Booij (2007): $[[X]_X Y]_Y$. Tomemos como exemplo a forma "falsiane", constituída com a sequência -iane, antes apenas o pé nuclear da palavra-matriz N-iane, ou seja, um elemento não morfêmico, mais precisamente um *splinter*, que, por (a) se fixar à direita, em termos de posição e fixidez; (b) selecionar a categoria lexical da base; e (c) formar palavras em série, atua como se fosse um sufixo. Pela força do uso, a sequência -iane, presente em formações morfologicamente complexas, passou a denotar "pessoa que é", como uma espécie de ênfase ao significado veiculado pelo item lexical que lhe serviu de base.

Não raro, se uma determinada interpretação idiossincrática se repete em uma palavra complexa recém-inventada, implica a existência de uma palavra de modelo especificado, a exemplo de X-iane, em (05), em que SEM representa o conteúdo formal e semântico da construção base [X], e os índices subscritos (i) e (j) identificam a categoria lexical das unidades instanciadas na construção, ou seja, se pertencem à classe de substantivos, adjetivos ou verbos.

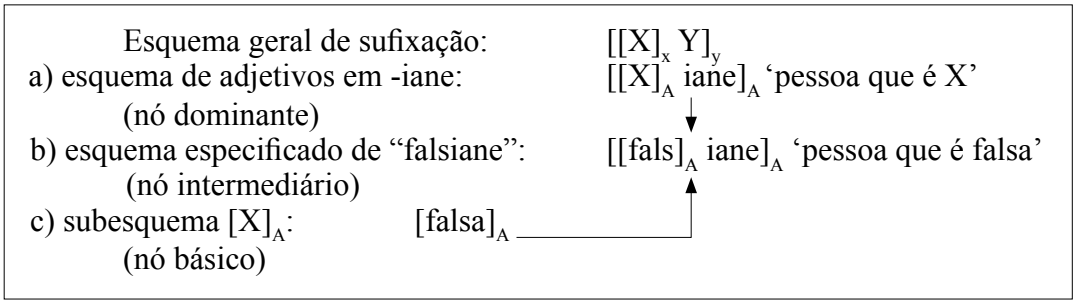
(05) $[[x]_i\ [iane]]_j \leftrightarrow [\text{"pessoa que é" SEM}]_j$

Booij (2007) concebe um léxico hierarquizado e organizado por esquemas (e subesquemas) construcionais, os quais representam generalizações sobre conjuntos de palavras complexas com diferentes graus de abstração, visto que

> os itens complexos são especificados individualmente no léxico na medida em que vão sendo convencionalmente estabelecidos. A relação entre o esquema abstrato e suas instanciações peculiares pode ser descrita por representação arbórea que tem o referido esquema como nódulo dominante. Palavras individuais formam o nó mais baixo das árvores e herdam as propriedades dos nós pelos quais elas são dominadas". (BOOIJ, 2007, p. 14, tradução nossa).

Analogamente às construções de padrão sintático, as conexões entre as construções morfológicas se estabelecem por herança, nos termos de Goldberg (1995), do tipo por instanciação, o que habilita a captação de propriedades morfossemânticas comuns entre elas. O item "falsiane", por exemplo, pode ser representado no léxico, conforme o quadro, em (06), a seguir.

(06) Representação esquemática do item lexical "falsiane":



De acordo com Booij (*op. cit.*), as palavras complexas estão autorizadas a ter múltiplas ligações no léxico, uma vez que o nó intermediário pode herdar propriedades do nó dominante, e as propriedades herdadas pelo item especificado portam informações redundantes, circunscritas nas instanciações dos nós dominantes e inferiores, com base na dinâmica ativação de conceitos disponíveis e armazenados na memória. Assim, o item "falsiane" também herda características semântica e formal de sua base (06-c), ou seja, do lexema "falsa", o qual se liga, por instanciação, à construção especificada "falsiane" (06-b), que por sua vez é uma das possíveis instanciações do esquema de derivação em -iane (06-a).

A partir do esquema em (06-a), várias palavras podem ser criadas por meio do mecanismo de unificação formal. Isso ocorre quando a posição em aberto do esquema passa a ser preenchida por outras sequências fonológicas. O esquema em (06-a) é unificado, ou seja, serve de referência para formações no mesmo padrão, quando a posição [X] é preenchida, por exemplo, com o adjetivo "sincera", gerando o item deadjetival "sinceriane" ("pessoa que é sincera"). Ilustra-se a seguir, em (07), a unificação do esquema abstrato de sufixação em -iane, em que o esquema em (06-c) pode ser instanciado pelo item lexical selecionado pelo falante, de acordo com as suas necessidades discursivas, a exemplo de "burra", "doida", "gorda" etc.

(07) $[[X]_A \text{ iane}]_A \leftrightarrow [[X \text{ -iane}]_A \text{ 'pessoa que é X'}]_A$

$[[burr]_A \text{ iane}]_A$ $[[doid]_A \text{ iane}]_A$ $[[gord]_A \text{ iane}]_A$ etc.

Parece-nos lícito afirmar que a partícula -iane, com a acepção de „pessoa que é", agrega-se a palavras de função adjetiva, incorporando, assim, um padrão especificado de derivação avaliativa. Esse comportamento evidencia que a sequência fonológica -iane, inicialmente considerada por nós, um *splinter*, está em plena trajetória de gramaticalização, ao desempenhar a função de um sufixo avaliativo, que expressa pejoratividade, e, na maior parte das vezes, veicula juízo depreciativo, como se pode observar em (08), abaixo.

(08) "Então de (sic) valor as suas amigas de verdade, [...] a que fala que você ta (sic) sendo **otariane, trouxiane** e **babaquiane** que te ajudam, principalmente aquelas que mandam prints e os audios (sic) kkkkkkkk [...]".[7]

7 Disponível em <http://vamosdefuscathayetiff.blogspot.com.br/2015/09/eu-te-amo-miga.html>. Acesso em 03 de março de 2016.

A mudança em curso da partícula -iane, passando de *splinter* a sufixo derivante de adjetivos, manifesta-se no uso de algumas formações ainda empregadas como antropônimos, os quais, de acordo com a classificação tradicional de palavras, pertencem à classe dos substantivos, pois, semanticamente, designam seres ou entidades, conforme ilustrado em (09).

(09) a. "Vascaína, Camila Pitanga sofre com derrota e se chama de ‚**Sofriane** Pitangão'".[8]

b. "Próxima vez que eu e **bestiane** for (sic) no shopping agente (sic) vai fazer isso".[9]

Esses usos tipificam um nítido caso de gramaticalização. A sequência -iane, com a acepção de "pessoa que é", antes um *splinter* oriundo de CVs que têm como uma das bases um nome próprio nos moldes N-iane, vem perdendo o potencial de evocar os seres designados por suas formas de base (primordial a um *splinter*) e ganhando a função gramatical de estruturar novos adjetivos. Nos exemplos em (09), a partícula -iane ainda constitui palavras interpretadas como substantivos, por preservar a função essencial de um *splinter*: evocar o significado da palavra primitiva; no caso de -iane, do ser denominado pela forma N-iane, da qual fazia parte. Logo, a sequência em questão guarda resquícios formais e semânticos da construção original, característica básica de itens em gramaticalização (cf. MARTELOTTA, 2011).

Os aspectos ora avaliados confirmam a flutuação do formativo -iane entre comportar-se como um *splinter* e um sufixo, ratificando a proposta de Andrade (2013), no que diz respeito (a) à constituição de um *continuum* radical-afixo e (b) ao processo subjacente à construção X-iane posicionar-se entre o cruzamento vocabular e a derivação no *continuum* composição-derivação.

Ainda a favor da disponibilidade da construção X-iane, mencionamos o Princípio de Coerência Semântica (GOLDBERG, 1995, p. 50), segundo o qual somente papéis semanticamente compatíveis podem ser fundidos em uma construção, pois, segundo Goldberg (1995), as construções, por si sós, portam significado. Aplicando-se esse princípio sintático ao nível da palavra, podemos assumir que a construção sufixal avaliativa X-iane reconheça exclusivamente como base um nome com função adjetiva, pelo fato de já ser dotada de significação: a de predicar alguém. Por conseguinte, é natural que uma forma constituída com a partícula -iane, parafraseada como "pessoa que é", se integre ao significado inerente a essa construção.

Os dados abaixo, em (10), extraídos de um horóscopo criado pejorativamente para destacar as características frequentativas e indesejáveis de cada signo, exemplificam bem o significado imanente à construção X-iane.

(10) "Áries: **escrotiane** Touro: ***baleiane*** Gêmeos: **falsiane** Câncer: **sonsiane** Leão: **biscatiane** Virgem: **intrometiane**".[10]

8 Disponível em <http://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2015/07/vascaina-camila-pitanga-sofre-com-derrota-e-se-chama-de-sofriane-pitangao.html>. Acesso em 03 de março de 2016.

9 Disponível em <http://ellen-rangel.blogspot.com.br>. Acesso em 03 de março de 2016.

10 Disponível em <https://twitter.com/signodabad/status/664641002804748288>. Acesso em 03 de março de 2016.

Vale também lembrar que uma mudança de ordem semântica ou pragmática implica diferença formal (Princípio da Não Sinonímia, GOLDBERG, 1995, p. 67); no caso em foco, acrescenta-se a partícula -iane à palavra-base. Os itens X-iane, se analisados sob esse princípio, demonstram que a diferença parece ser muito mais de ordem pragmática do que semântica, o que corrobora a geração em série de novos termos que são selecionados frequentemente em situações comunicativas mais informais, por um determinado grupo de falantes.

Conclusão

Nesta comunicação, apontamos o surgimento de formações X-iane e, consequentemente, a categorização do novo constituinte morfológico -iane, que tem origem nos cruzamentos de itens predicativos com nomes próprios terminados com essa sequência. Vimos que o formativo em questão, ao adquirir o significado de "pessoa que é", bem como a maioria dos *splinters* finais, exibe muitas características de sufixos, pois, além de estabelecer uma relação sintática de subordinação com o primeiro elemento nos moldes do padrão geral da sufixação: determinante-determinado, é uma forma presa, realiza palavras morfológicas complexas sob um único acento, e fixa-se na borda direita da nova palavra. Por ser um formativo de uso muito recente e apresentar diferentes graus de aplicabilidade, acreditamos que, na sincronia atual, o elemento -iane esteja localizado, no *continuum* radical-afixo, entre as categorias *splinter* e sufixo.

Uma abordagem nos moldes da Morfologia Construcional, como a apresentada aqui, assume que as categorias não têm fronteiras claramente demarcadas e, por isso, podem mudar com o decorrer do tempo. Portanto, a formalização por meio de esquemas construcionais se mostra bem mais apropriada à heterogeneidade tipológica das formações X-iane, já que a delimitação da partícula -iane não é tão nítida, pois ora se encaixa, com mais precisão, na categoria de *splinters*, ora na de sufixos.

O esquema construcional proposto sustenta a nossa hipótese de que os usuários da língua não mais necessariamente modelam as novas palavras terminadas em -iane a partir do CV "falsiane", nem acionam informações etimológicas relativas ao antropônimo "Iane". Isso porque os falantes, ao adquirirem conhecimento de esquemas morfológicos abstratos, baseados em um conjunto de palavras que segue um mesmo padrão, por se depararem com um número suficiente de palavras de um certo tipo, passam a acessar uma construção disponível no léxico que atenda o seu propósito comunicativo e, amparados pelos respectivos esquemas, ampliam, por analogia, esse conjunto de palavras com novas formações.

Como o léxico está em processo de contínua reconstituição, julgamos que os falantes estenderam o uso de -iane a outros adjetivos, a fim de qualificar, pejorativamente, alguém conhecido, ou a si mesmos, conferindo-lhe(s) as características psicológicas ou físicas indicadas pela palavra-fonte, devido à disponibilidade, no léxico, do esquema abstrato de derivação em -iane, conforme os exemplos "abusadiane", "amiguiane", "bestiane", "vadiane", dentre inúmeros outros que circulam informalmente na língua, além dos que estão por vir.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Katia Emmerick. Proposta de um *continuum* composição-derivação para o Português do Brasil. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras. Rio de Janeiro: *Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 2013.

BAUER, Laurie. The borderline between derivation and compounding. In: DRESSLER, Wolfgang U. *et al*. (Eds.). *Morphology and its demarcations.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 97-108, 2005.

BOOIJ, Geert. *The grammar of words: an introduction to linguistic morphology.* New York: Okford University Press, 2005.

BOOIJ, Geert. *Compounding and derivation:* evidence for Construction Morphology. 2007. Disponível em <http://www.hum2.leidenuniv.nl/booijge/pdf/Compounding%20>. Acesso em 05 de abril de 2013.

BOOIJ, Geert. *Construction Morphology.* Oxford: Oxford University Press, 2010.

BYBEE, Joan. *Phonology and Language Use*. New York: Cambridge University Press, 2001.

Disponível em <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam033/00045525.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2013.

CROFT, William. *Radical Construction Grammar.* Oxford: Oxford University Press, 2001.

FILLMORE, Charles. The mechanisms of 'Construction Grammar'. *Berkeley Linguistics Society* 14, p. 35-55. 1988.

GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure.* Chicago/London: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, Adele. *Constructions at work: the nature of generalization in language.* Oxford: Oxford University Press, 2006.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *A ambimorfemia de cruzamentos vocabulares em português: uma abordagem por ranking de restrições*. *Revista da Abralin,* v. 5, n. 1 e 2, p. 169-183, dez. 2006..

GONÇALVES, Carlos Alexandre & ANDRADE, Katia Emmerick. *El status de los componentes morfológicos y el continuum composición–derivación en portugués*. *Linguística*, 28 (2), p. 122-123. 2012.

LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar.* California: Stanford University Press, 1987.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística.* São Paulo: Cortez, 2011.

Os sentidos do "português": um estudo sobre o memorável em piadas brasileiras

Poliana Miranda Sampaio Almeida[1]

Adilson Ventura[2]

Introdução

O português é burro! Será? A visão estereotipada do indivíduo é muito comum em piadas brasileiras. Estereótipo esse que é "herdado", uma vez que é repassado de geração para geração através da propagação de piadas que, como se sabe, "vivem na boca do povo". Não se pode afirmar, entretanto, a origem deste estereótipo, mas "como" esta imagem é constituída em cada texto é possível analisar.

Para tanto, pretende-se, neste artigo, analisar os sentidos do "português" presentes em quatro piadas publicadas aqui no Brasil em "O grande livro de piadas: 250 piadas para arrancar gargalhada de todos os amigos". Tomar-se-á como base para esta análise a Semântica do Acontecimento, desenvolvida por Eduardo Guimarães, que considera que "o sentido deve ser tratado como discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo" (GUIMARÃES, 2002a, p.66), ou seja, o sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, entendida como um acontecimento, que instaura a própria temporalidade.

Segundo Guimarães (2002b, p.12), "A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar de sentidos", dito de outra forma, no acontecimento, o presente recorta um passado (rememoração de enunciações) como memorável e projeta um futuro, a futuridade, que são as possibilidades de interpretação do enunciado.

Dessa forma, serão analisadas "piadas de português" observando-se os procedimentos enunciativos de produção de sentido – a reescrituração e a articulação[3] (GUIMARÃES, 2009, p.50) – e como esses constroem o(s) sentido(s) do português e remetem a um memorável (ou memoráveis). O procedimento de reescrituração é entendido aqui como uma expressão se reporta a outra, redizendo

1 Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista. Professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Endereço eletrônico: miranda_poliana@yahoo.com.br.

2 Dr. em Linguística pela UNICAMP. Professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) Endereço eletrônico: adilson.ventura@gmail.com.

3 Nesta análise, não serão levados em consideração as subdivisões (classificações) da reescrituração e da articulação, desenvolvidos por Guimarães (2009), apenas o conceito geral destes termos.

"o já dito", mas atribuindo algo ao reescriturado; já a articulação é responsável por estabelecer as relações semânticas entre os elementos linguísticos dentro do texto.

A seguir, serão feitas as análises das piadas selecionadas para este breve estudo filiado à Semântica do Acontecimento.

Análise de dados

Guimarães (2002b, p.5) afirma que "as expressões linguísticas significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam". Desse modo, pretende-se analisar neste artigo o memorável presente no acontecimento de piadas de português produzidas no Brasil. Para tanto, serão utilizados os conceitos de ***reescrituração*** e ***articulação*** desenvolvidos por Guimarães dentro dos estudos da Semântica do Acontecimento.

Observe este primeiro texto:

No restaurante, Manoel confessa ao seu melhor amigo:

- Eu sou o gajo mais feliz do mundo! A minha mulher me ama de verdade!

- Ora pois – estranha ele – E por que você está falando isso justo agora?

- Ah, ontem eu fiquei de cama por causa de uma gripe forte e ela me surpreendeu!

- Continuo sem entender.

- Calma! Deixe-me terminar! Ela estava tão feliz de eu estar em casa que não conseguia se conter! Pra qualquer pessoa que batia a nossa porta, até pro carteiro e pro leiteiro, ela gritava, cheia de entusiasmo: "Meu marido está em casa! Meu marido está em casa!"

Ao dizer que "o ***sentido*** é constituído pelo modo de relação de uma expressão com outras expressões do texto"[4], Guimarães traz a ideia de que ***a reescrituração***, entendida aqui como "procedimentos pelos quais a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito" (GUIMARÃES,2002b, p.28), constitui o(s) sentido(s) das expressões linguísticas dentro do texto.

Na piada em estudo, há dois personagens determinantes para a construção do sentido do português: Manoel e a mulher. Esses dois nomes são reescriturados no texto, respectivamente, pelas palavras: "eu, gajo, minha, me" e "ela, meu". Apesar de não aparecer a nacionalidade de Manoel, a reescritura da palavra Manoel por *gajo* traz o memorável de português, pois, em piadas brasileiras,

4 GUIMARÃES, 2002b, p.28. Grifos nossos.

Manoel designa[5] português e *gajo*, palavra utilizada pelo personagem, também trará este significado uma vez que é própria da linguagem de Portugal. Além disso, a referida piada encontra-se em uma seção do livro denominada "Piadas de português", o que reforça esta conclusão.

Outro conceito importante para se compreender o(s) sentido(s) do português neste acontecimento é a ***articulação.*** Para Guimarães (2009, p.51), "a articulação é o procedimento pelo qual se estabelecem ***relações semânticas*** em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade"[6]. Isso será observado nos seguintes enunciados:

(1) Eu sou o gajo mais feliz do mundo!

(2) Minha mulher me ama de verdade!

(3) Ela estava tão feliz de eu estar em casa que não conseguia se conter!

(4) (...) ela gritava, cheia de entusiasmo.

No enunciado (1), *gajo* está articulado a *feliz* e, no (2), *me* articula-se a *ama de verdade*. O que se nota aqui é que a figura do homem (português) está associada à felicidade e ao amor verdadeiro. Já na enunciação (3), *ela* está articulada a *feliz* e *não conseguia se conter,* e, em (4), *ela* articula-se a *cheia de entusiasmo.* Isso significa que, para o homem, a mulher encontra-se feliz por ele estar em casa e ela amá-lo muito.

Considerando-se isso, é possível depreender que o português ocupa um lugar de inocente nesse acontecimento, uma vez que acredita que sua mulher está feliz por ele estar em casa. O memorável recorta uma enunciação passada que traz o português – Manoel – como pessoa burra em piadas brasileiras. Esse sentido é percebido não só pelo fato de Manoel acreditar na felicidade que sua presença proporciona a sua mulher, mas também pelo fato de o leitor "saber" que na verdade ele está sendo traído.

Enfim, é possível dizer que o humor dessa piada se dá pela ambiguidade presente na fala "Meu marido está em casa!" que funciona com os sentidos de aviso (para a mulher) e alegria (para o homem). O efeito de humor produzido por este enunciado centra-se na presença de um duplo memorável: o português é burro e a mulher é esperta. Isso se dá porque, nesta piada em análise, o português atribui um sentido a este enunciado de cuidado, de amor, que o coloca em uma perspectiva diferente do leitor; já a mulher, que não tem a nacionalidade divulgada, possui outros atributos, aqui,

5 Adotou-se aqui o conceito de designação desenvolvido por Guimarães (2002) que considera "A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome (...). Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetido ao real, exposta ao real, ou seja, ***enquanto uma relação tomada na história***". (GUIMARÃES, 2002b, p.9, Grifos Nossos.)

6 Grifos nossos.

a esperteza, visto que a fala "Meu marido está em casa!" funciona tanto para avisar aos amantes que, naquele dia, ela não poderia atendê-los (o que mostra que a traição é uma prática corriqueira) como para enganar o marido. Por conta desse duplo sentido atribuído ao enunciado em questão, o português fica no lugar de "burro", por atribuir cuidado, enquanto a sua mulher está enganando-o.

Observe este segundo texto:

Um português decidiu comprar um carro novo com capacidade para mais de sete pessoas. Foi até a loja e escolheu uma besta, sem nem ver o nome do carro, apenas porque era o modelo mais novo e bonito.

Passados alguns dias, decide sair para passear com a esposa e exibir o carro novo. Fazia a maior festa, buzinava, mexia com o povo na rua etc. Até ser parado em uma blitz policial. O guarda então pergunta:

- Cadê o documento da besta?

O português responde:

- Está aqui, e lhe entrega a identidade.

O guarda então diz:

- O senhor se enganou, eu quero o documento da perua.

O português olha para sua mulher e diz:

- Ele quer o seu documento também.

Sabendo-se que as relações enunciativas do acontecimento constituem sentido (GUIMARÃES, 2009), serão observados, na piada acima, os procedimentos enunciativos de produção de sentido segundo as definições de Guimarães (2009).

É possível observar, a princípio, que há quatro nomes que aparecem reescriturados dentro do texto: carro, guarda, mulher e português. Retomando Guimarães que afirma que a reescrituração "consiste em redizer o que já foi dito" (GUIMARÃES, 2009, p.53), é possível dizer que, dentro dessa enunciação, *carro novo* é reescriturado por "besta, perua"; *guarda* por "lhe, eu, ele" e *mulher* por "esposa, seu". Nota-se também que o modo de reescrituração relacionado à palavra *português* se difere dos demais nomes dentro do texto. Isso porque, *português* aparece reescriturado por "senhor" e de forma elíptica, observada através das desinências verbais das palavras "foi, escolheu, decide, fazia, buzinava, mexia, diz".

É necessário, ainda, verificar como essas palavras aparecem articuladas dentro do texto. A seguir, serão observadas com quais palavras/expressões ocorre a articulação de *português* e *mulher*:

(5) Cadê o documento da besta?

(6) Está aqui, e lhe entrega a identidade.

(7) (...) eu quero o documento da perua.

(8) Ele quer o seu documento também.

Para se compreender o modo como os nomes *português* e *mulher* aparecem articulados aqui, é necessário ressaltar o efeito de humor presente aí que se dá pela ambiguidade dos termos "documento, besta, perua". O procedimento da articulação levará em consideração esse duplo sentido presente nessa enunciação. Assim, o nome *português* encontra-se articulado em (5) à *besta* e em (6) à *identidade*. Isso retoma enunciações passadas que dizem que o português ocupa um lugar de burro em piadas brasileiras e, nesse acontecimento, assumir a "identidade de besta" remete a este memorável. Já *mulher* está articulada à *perua* em (7) e *seu documento* em (8). Nesse caso, atribuir à mulher a "identidade de perua" traz o memorável de que *apenas* o homem português é burro; a mulher possui outros atributos, nesse acontecimento, aparece como pessoa fútil.

Logo, pode-se dizer que a construção do *sentido*, "produzido pelo acontecimento da enunciação" (GUIMARÃES, 2009, p.49), do português se dá pela ambiguidade dos termos *besta/perua* que ora funcionam como sinônimas de *carro* (para o guarda) ora como equivalentes a *português/mulher* (para o português). A palavra *documento* articulada à *besta* traz o memorável de que o português é burro, e isso, nesse caso, provoca risos uma vez que o próprio personagem (português) se reconhece enquanto *besta* (burro).

É possível observar, mais uma vez, a presença de um duplo memorável dentro do mesmo enunciado: o homem (português) é burro, a mulher não. E isso pode ser confirmado através da associação dos nomes *besta/perua*, pelo português, a ele (*besta*) e à mulher (*perua*). É importante notar que o próprio português (personagem) reconhece que *apenas* o homem, natural de Portugal, é burro; a mulher possui outros atributos. E isso, além de recortar o sentido de que "português é burro", abre uma futuridade no qual este sentido está na latência de futuro, ou seja, pode-se reforçar este sentido em outros acontecimentos futuros.

Observe este terceiro texto:

Um agricultor português desabafa com um amigo:

- Rapaz, você nem imagina. Uma praga está infestando toda a minha plantação!

- É mesmo? E tu não estás fazendo nada pra acabar com ela?

- Claro que estou! Não sou burro, ora pois! Estou usando DDT!

- DDT? – pergunta o amigo, assustado – Mas tu não sabes que esse produto está proibido? Isso causa câncer!

- Ora, e eu lá estou preocupado em como vão morrer essas pragas?

A construção do sentido do português na enunciação acima se dá a partir do uso de determinadas expressões linguísticas reportando-se a outras que servem para "redizer o já dito" (GUIMARÃES, 2009), ou seja, por meio do processo de reescrituração.

Há, nesse acontecimento, quatro nomes reescriturados que servirão para compor o sentido que o português ocupa nessa enunciação. São eles: *amigo, praga, DDT, agricultor*. A palavra *amigo* aparece reescriturada por "rapaz"; *praga,* por "ela, essas pragas"; *DDT* é reescriturado por "esse produto, isso". Já a palavra *agricultor* é reescriturada tanto pelas palavras "minha, tu, eu" como de forma elíptica, através das desinências verbais "estou, sou". Essas palavras estabelecem relações semânticas com outras nesse acontecimento, e a maneira que elas aparecem articuladas aí, gerando significações, será analisado a seguir.

Primeiramente, é importante notar como as palavras *praga* e *DDT* aparecem articuladas dentro do texto. Essa aparece articulada a *produto proibido* e *causa câncer;* aquela, a *infestando toda a minha plantação*. A forma como essas palavras aparecem articuladas permite interpretar que há uma praga que precisa ser combatida, mas não utilizando um produto que traz malefícios à saúde do consumidor. Já a palavra *amigo* articula-se a *assustado* e isso dá indício de que o agricultor (português) não possua tanto conhecimento, visto que utiliza um produto proibido.

Observe agora estes enunciados:

(9) Um agricultor português desabafa com um amigo.

(10) Não sou burro, ora pois! Estou usando DDT!

O que se pode notar nos recortes acima é que *agricultor* aparece articulado a *português*, em (9), e a *burro* e *usando DDT*, em (10). As relações semânticas estabelecidas aí reportam ao memorável de que português é burro. O que é interessante notar é que o agricultor (português), em sua fala, nega ser burro. E essa negação já traz o memorável de português enquanto burro, isso porque é possível parafrasear o enunciado acima (10) como: *"Português é burro, mas eu sou inteligente, pois estou usando DDT!"*

O efeito de humor que funciona nessa piada se dá pelo duplo memorável *esperteza x burrice* presentes na fala "Ora, e eu lá estou preocupado em como vão morrer essas pragas?". Apesar de o português se considerar esperto, sua atitude demonstra ignorância, falta de conhecimento, isso

porque ele compreendeu o enunciado "Isso causa câncer!" como a causa da morte das pragas (doença: câncer) enquanto o referido enunciado foi empregado pelo amigo para se referir à doença que o uso do DDT causará às pessoas, reforçando, portanto, o estereótipo de que português é burro dentro de piadas brasileiras.

Observe agora este quarto exemplo:

O Manuel trabalhava de mordomo na casa de um baita empresário cheio da nota. Certo dia, o ricaço estava dormindo e foi interrompido por ele:

- Acorde, patrão! Acorde, ó pá!

- Ahn? O que foi, Manuel ? - perguntou ele, esfregando os olhos.

- É que está na hora do senhor tomar seu remédio para dormir.

Para se entender como o sentido do português é construído nessa piada, será levado em consideração a construção dos sentidos de dois personagens: Manuel e empresário. Faz-se necessário, entretanto, salientar que, mais uma vez, apesar de a referida piada aparecer em uma seção do livro intitulada "Piadas de português", a nacionalidade de Manuel não aparece. É possível, contudo, perceber que Manuel é português por duas razões: 1ª, o nome Manuel, em enunciações passadas, designa português em piadas brasileiras; 2ª, a expressão "ó, pá", utilizada pelo referido personagem, dá indícios de sua origem, uma vez que essa linguagem é corrente em Portugal.

Quanto ao procedimento de reescrituração presente no texto, é possível fazer as seguintes considerações: *Manuel* aparece reescriturado, apenas uma vez, por "ele". Já *empresário* aparece reescriturado de diversas formas: "ricaço, patrão, ele, senhor, seu, pá". A partir daí, pode-se depreender que esse procedimento de retomada da palavra "empresário", esse "redizer o já-dito" (GUIMARÃES, 2009), define quem é o personagem. Nota-se, pelas palavras selecionadas para a reescritura do nome, que este "empresário" é rico e ocupa uma posição superior, de chefia, a do Manuel. E, as diversas palavras utilizadas para se referir a ele servem para marcar bem essa posição.

A posição social que cada personagem ocupa na enunciação pode ser observada através da articulação dos nomes *empresário* e *Manuel*. Esse aparece articulado a *mordomo*, ou seja, aquele que serve a alguém; já aquele articula-se a *baita, cheio da nota, dormindo, esfregando os olhos, remédio para dormir.* Nota-se aqui duas situações: 1ª, a articulação do nome *empresário* a *baita, cheio da nota* reforça o *status* do mesmo; 2ª, *dormindo, esfregando os olhos, remédio para dormir* trazem a informação que o empresário sofre de insônia e precisa de ajuda, medicação para dormir.

Entretanto, o humor dessa piada se dará pela atitude contraditória do Manuel que pode ser percebida nas falas "Acorda, patrão" e "É que está na hora do senhor tomar seu remédio para dormir".

Isso se dá por estar pressuposto[7] no enunciado "Acorda, patrão" que o patrão já está dormindo, sendo incoerente acordá-lo pra tomar remédio para dormir. Assim, a fala "É que está na hora do senhor tomar seu remédio para dormir" traz o memorável de burrice, visto que na tentativa de servir ao patrão, demonstrando competência, Manuel faz o contrário. No entanto, para ele, acordar o patrão para dar o remédio na hora certa traz um memorável de competência. O conflito entre os memoráveis *competência x burrice* trará o humor desta piada e reforçará o sentido de que português é burro.

Convém ressaltar ainda que, nas piadas acima analisadas, há a presença do que Guimarães (2002b) denominou de "político". Segundo este autor, "O político, ou a política, é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos" (GUIMARÃES, 2002b, p.16). Dito isso, pode-se afirmar que o português, nas piadas que constituem o *corpus* deste artigo, é "excluído" ao ser considerado *burro* e "incluído", por ser *um ser humano*. Isso porque, ainda segundo Guimarães (2002b), "O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos" (GUIMARÃES, 2002b, p.17).

A construção do estereótipo "português é burro", que pode ser observada nas piadas através dos procedimentos de reescrituração e articulação que trazem esse memorável, permite afirmar que o pertencimento do português a um grupo de pessoas burras pode construir um preconceito em relação à figura do cidadão português.

Os dados adquiridos nas análises deste trabalho *associados* à questão histórica do "descobrimento do Brasil" – onde o português assumia o papel de colonizador (civilizado) e o brasileiro, através da figura do índio, colonizado (não civilizado) – permitem, ainda, apontar que houve uma reconfiguração de papéis, visto que agora o português, ao ocupar uma posição de burro em piadas brasileiras, passa a pertencer ao grupo dos que "não têm conhecimento", invertendo a ordem outrora ocupada por ele.

Considerações Finais

Sabendo-se que o significado de uma palavra ou expressão deve ser tomado no acontecimento, conforme a Semântica do Acontecimento, pôde-se observar, através dos procedimentos enunciativos de produção de sentido – a reescrituração e a articulação -, que o português ocupa, nas piadas analisadas, a posição de burro.

7 A palavra *pressuposto* empregada aqui leva em consideração o conceito de pressuposição desenvolvido por Ducrot (1987): "o pressuposto pertence antes de tudo à frase: ele é transmitido da frase ao enunciado na medida em que esse deixa entender que estão satisfeitas as condições de emprego da frase da qual ele é a realização" (p.33) e "a informação pressuposta é colocada à margem do discurso" (p.42). (DUCROT, Oswald. *Pressupostos e subentendidos (Reexame)*. In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas-SP: Pontes, 1987. Tradução: Ana Maria Guimarães e Eleni Jacques Martins).

Notou-se, ainda, que a ambiguidade presente nas referidas piadas traz um duplo memorável: no texto 01, *português é burro x mulher é esperta*; no 02, *português é burro x mulher é fútil*. É interessante salientar que, nesses acontecimentos, *apenas* o homem (português) ocupa a posição de burro, à mulher são atribuídas outras características como a esperteza e até a futilidade. Já as piadas 03 e 04 trazem o duplo memorável – *esperteza x burrice* – não mais tomadas na relação homem x mulher, mas referindo-se às atitudes adotadas pelo português naqueles textos. No texto 03, o agricultor (português) considera-se inteligente por utilizar DDT para matar as pragas que estão infestando a sua plantação, mas interpretar o enunciado "Isso causa câncer" como a causa da morte das referidas pragas revela a sua burrice; já em 04, o mordomo (português) demonstra a sua burrice ao acordar o patrão, que sofre de insônia, para tomar o remédio para dormir. Aí a relação *esperteza x burrice* se dá quando o português tenta ser eficiente, dando a medicação na hora certa, mas faz o contrário.

O presente desses acontecimentos recorta o memorável "português é burro" e projeta um futuro de interpretações – a futuridade – que reforça esse sentido ocupado pelo português em piadas brasileiras, sentido esse que traz o português como uma pessoa desprovida de inteligência, que se considera esperta, mas age como burra.

Referências bibliográficas

CALMON, Andrea. **O grande livro de piadas: 250 piadas para arrancar gargalhada de todos os amigos.** 9.ed. São Paulo: On Line, 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem.** 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2002a.

_____ . **Semântica do Acontecimento.** São Paulo: Pontes, 2002b.

_____. *"A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido"*. **Cadernos de Estudos Linguísticos** 51. Campinas-SP: UNICAMP, jan./jun. 2009. p.49-68.

Formas de tratamento nominais em conversas telefônicas: estudo prosódico comparado no espanhol do México e da Espanha

Diana Pereira Guimarães[1]

Aline de Araujo Torres Gabriel[2]

Carolina dos Santos Fernandes[3]

As formas de tratamento nominais têm um papel fundamental para o funcionamento conversacional sendo que sua variação prosódica na conversação é determinante para a intensificação ou atenuação de diferentes atos de fala expressivos. Neste trabalho nos propomos a analisar os contornos melódicos de formas nominais em conversações telefônicas coloquiais no início, meio e final de turno de fala e em atos expressivos de acordo e desacordo. São analisadas 24 conversas telefônicas do *corpus* FISCHER com falantes do México e da Espanha. Os dados são de fala espontânea e as interações são familiares coloquiais (parentes ou amigos). Foram encontrados padrões prosódicos variáveis em função da posição da forma nominal no turno de fala, do ato expressivo em si e da variedade de espanhol analisada. Confirmamos em espanhol os dois resultados de Moraes e Thami da Silva (2010: 110 e 114) para foco e fundo dos vocativos apresentados para o português: "ataque melódico baixo sobre a sílaba pretônica, uma subida a um nível alto sobre a tônica, retornando a curva de F0 a um nível baixo sobre a postônica" ou uma "configuração melódica geral baixa, referida na literatura como entoação parentética; assim a sílaba pretônica do vocativo se situa num nível baixo, nível esse que continua a descer nas sílabas subseqüentes". Entretanto, além da questão informativa de **foco** descrita pelos referidos autores, questões de funcionamento conversacional (seleção do falante, manutenção do turno de fala ou fim do turno de fala) bem como questões de expressividade (intensificação ou atenuação de atos de fala de agrado ou desagrado) e questões de variação dialetal do espanhol mostram diferentes implementações desses dois padrões prosódicos no que diz respeito a sua configuração melódica além do padrão ascendente ou médio apresentado no Atlas da entoação do espanhol para vocativos considerando cada um dos dois lugares.

1 Mestranda em língua espanhola na UFRJ.

2 Mestranda em língua espanhola na UFRJ.

3 Mestranda em língua espanhola na UFRJ.

Introdução

As formas de tratamento nominais (FTN) têm um papel fundamental para o funcionamento conversacional e sua variação prosódica na conversação é determinante para a intensificação ou atenuação de diferentes atos de fala expressivos. Neste trabalho nos propomos a analisar os contornos melódicos dessas formas em conversas telefônicas coloquiais no início, meio e final de enunciado de falantes do México e Espanha.

As FTN são categorias constitutivas da interação dialogal e são chamadas relacionemas, pois são o primeiro recurso que os interlocutores utilizam para se relacionar. As FTN têm uma função alocutiva, ou seja, de instaurar ou manter uma relação com o interlocutor. Diante disto, vimos a necessidade de estudá-las porque são categorias constitutivas da interação dialogada. Neste contexto, analisaremos as formas de tratamento nominais nas categorias (Kerbrat – Orecchioni, 2011):

- **Formas relacionais** – Abrange termos de parentesco como colega, irmão, amigo, etc;
- **Nome de pessoa –** Nomes próprios, nomes de batismo, apelidos...
- **Forma de tratamento –** Formas como "senhor", "senhora", "senhorita";
- **Formas afetivas –** Expressam carinho e/ou intimidade (maior aproximação entre interlocutores).

No que se refere aos estudos prévios das FTN no âmbito prosódico, destacamos a investigação de Moraes e Silva (2010) em que analisam se a prosódia é suficiente para desfazer a ambiguidade de vocativo e aposto para o português. No caso do vocativo, tem-se dois padrões, segundo sua posição na frase: um contorno ascendente (-descendente) em posição inicial, ou seja, ataque melódico baixo sobre a sílaba pretônica, uma subida a um nível alto sobre a tônica, retornando a curva de F0 a um nível baixo sobre a postônica, e outro baixo, parentético, em posição final, em que a sílaba pretônica do vocativo se situa num nível baixo, nível esse que continua a descer nas sílabas subseqüentes. Segundo os autores,

> O fato de o vocativo exibir padrões distintos, segundo a sua distribuição, inicial ou final, reforça a ideia de que esses padrões estariam manifestando funções também distintas (chamamento ou fática, respectivamente). (Moraes e Silva, 2010, p. 121).

Esta pesquisa estudará a entoação dos FTN dentro do contexto conversacional coloquial, ou seja, um contexto comunicativo espontâneo (sem nenhum planejamento prévio do texto). O *corpus* de nossa pesquisa é composto por conversas telefônicas e, que, segundo Briz (2002) são um protótipo de uma conversação. Segundo o já referido autor, uma conversação é um tipo de discurso oral, dialogal, imediato, dinâmico, cooperativo e não possui alternância de turnos pré-determinada, isto é, não negociada previamente pelos participantes ou pelo gênero interacional.

Cabe salientar que são conversas que têm até 30 minutos de duração e que não são conversas telefônicas prototípicas já que a seção de abertura e de fechamento não são comuns. Como fazem

parte de um projeto, a seção de abertura tem seu início com o informante dando permissão para a gravação da conversa e o fechamento é após 30 minutos.

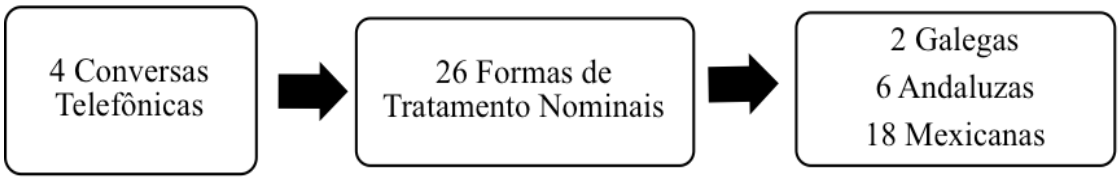
Assim, nossos objetivos são: a- Verificar o posicionamento mais frequente em que as FTN aparecem no enunciado; b- Observar as variações da Frequência Fundamental (F0)[4] nas formas de tratamento nominais de acordo com suas posições nos enunciados; c- Descrever as diferenças encontradas nas variedades em questão; d- Verificar se a afirmação de Leech (1999) para vocativos na variedade mexicana se confirma no contexto da fala espontânea, a saber, uma maior frequência de vocativos em posição final de enunciado.

A relevância do nosso trabalho está em expandir o estudo das Formas de Tratamento Nominais (FTN) e suas propriedades no âmbito prosódico, em contexto conversacional no estilo de fala espontânea em seu registro coloquial.

Corpus e Metodologia:

Para este estudo, utilizamos o *corpus* FISHER[5], composto de setenta e nove (79) gravações de conversas telefônicas. Essas gravações foram realizadas por ligações telefônicas de longa distância, com duração de 15 a 30 minutos, dos Estados Unidos para falantes de espanhol residentes em seu país de origem no ano de 1995 entre pessoas que se conhecem (familiares, amigos), portanto, são conversas coloquiais. A fala não é limpa e o vocabulário das conversas não é restrito.

Do total de gravações do nosso *corpus*, analisamos 24 conversas telefônicas correspondentes às variedades galega, andaluza e mexicana, sendo que em 4 conversas encontramos um total de 26 formas de tratamento nominais, das quais 2 são da variedade galega, 6 da variedade andaluza e 18 da variedade mexicana.



Esquema 1. Quantitativo de formas de tratamento nominais do *corpus*.

Sobre os informantes, é importante ressaltar que não há dados suficientes sobre os mesmos, tais como o nível de escolaridade ou a idade, uma vez que o *corpus* FISHER não disponibiliza

4 A F0 ou freqüência fundamental é o correlato acústico das vibrações das cordas vocais e é medida em Hertz. Quanto mais rápido vibrarem, maior será a F0 e vice e versa.

5 O corpus FISCHER é vinculado ao Projeto *The Intonation of Spanish Interrogatives: Dialectal and Pragmatic Variation,* de Simor Fraser University, Vancouver, Canadá.

essas informações, apenas pode-se deduzir as relações entre os interlocutores através das conversas gravadas nas ligações.

Nas conversas mexicanas tivemos 4 informantes: uma conversa entre mãe e filho e a outra conversa entre duas amigas. Na conversa galega tivemos 2 informantes também mãe e filho, e, na conversa andaluza tivemos 2 informantes que são amigas. Ou seja, um total de 8 informantes.

Após coletar quais formas de tratamento nominais são empregadas nas conversas, observamos o número de ocorrências e sua posição no enunciado (se ocorrem no início, meio ou fim do mesmo). E obtivemos as seguintes ocorrências, a saber, 6 iniciais,5 mediais e 15 finais, como pode ser observado no quadro a seguir:

Tabela 1. Formas de Tratamento Nominais das variedades estudadas

Variedade	FNT	Ocorrências	Posição	Usos
Andaluzia	*Señora*	01	Inicial	Entre amigas
Andaluzia	*Mi amor*	01	Medial	Entre amigas
Andaluzia	*Gloria*	04	Inicial	Entre amigas
Galiza	*Mamá*	02	1 Medial/ 1 Final	Filho para mãe
Mexicana	*Mamá*	01	Medial	Filho para mãe
Mexicana	*Mi vida*	01	Final	Mãe para filho
Mexicana	*Pepe*	02	1 inicial/ 1Final	Mãe para filho
Mexicana	*Hijo*	03	1Medial /2 Finais	Mãe para filho
Mexicana	*Hijito*	03	1Medial /2 Finais	Mãe para filho
Mexicana	*Güera*	08	Final	Entre amigas

Essas 26 formas de tratamento nominais foram submetidas ao programa computacional de análise acústica PRAAT (BOERSMA & WEENINK, 1993-2010) que nos permite identificar o seu contorno melódico e analisar o comportamento da Frequência fundamental (F0). Assim, sob o ponto de vista da análise fonética, verificamos o comportamento da frequência fundamental (F0) nas referidas formas de tratamento.

Posteriormente, realizamos a análise fonológica que constitui na atribuição de tons de acordo com o modelo SP_ToBI[6] com raízes no modelo métrico-autossegmental (AM) de Pierrehumbert (1980) que prevê as formas:

- **H** que indica tom alto;
- **L** para tom baixo;

6 *Spanish Tones and Break Indices.* Sistema que constitui uma nova proposta de etiquetagem prosódica da língua espanhola capaz de representar os contrastes entonacionais encontrados em cada variedade e que se baseia no modelo métrico-autossegmental, de Pierrehumbert (1980).

- **M** para tom médio (sendo esse observado somente na variedade mexicana e como tom de fronteira);
- * que indica a sílaba tônica da palavra;
- **%** que marca a fronteira (final) do enunciado;
- > que indica o pico tonal da sílaba tônica encontra-se deslocado para a sílaba posterior.

Análise prosódica

Variedade Galega:

Na variedade galega, (conversa entre mãe e filho) houve apenas 2 ocorrências com a mesma forma de tratamento *"mamá"*, mas em posições distintas (medial e final). Ambas proferidas pelo informante do sexo masculino. Sendo que o comportamento tonal em ambas as formas é baixo configurando no acento nuclear L*, ou seja, sílaba tônica baixa. E divergindo no tom de fronteira, onde na posição medial é baixo-ascendente (LH%) e na posição final o contorno segue baixo (L%), como ilustram as figuras 1 e 2, respectivamente:

A: Y café y Colacao y eso todo hay
B: Hombre claro má **sí claro *mamá* cómo no va a haber**

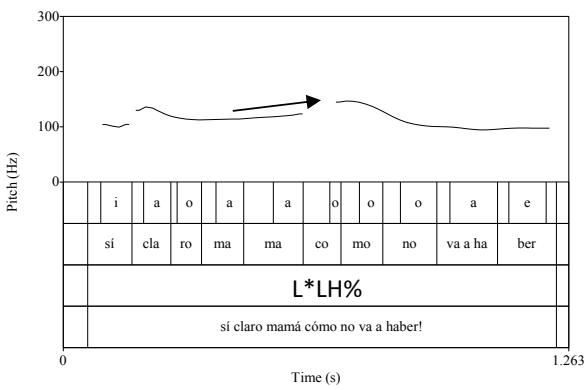


Figura 1. Forma de Tratamento Nominal "*mamá*" da variedade galega, posição medial, produzido pelo informante masculino.

A: Y entonces por la calle no puede hablar con nadie?
B: por la calle no hablas con nadie *mamá*

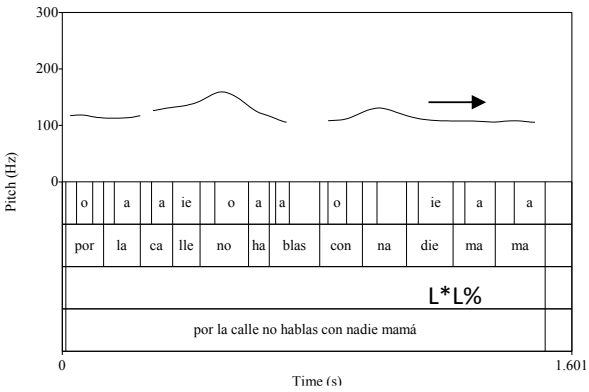


Figura 2. Forma de Tratamento Nominal "*mamá*" da variedade galega, posição final, produzido pelo informante masculino.

Variedade Andaluza:

Nas 6 formas de tratamento nominais analisadas na variedade andaluza, todas proferidas por falantes do sexo feminino, nos quais observamos o contorno ascendente, com o padrão L+H* em três formas de tratamento nominais – *"Mi amor", "Gloria"*[7] *e "Señora"*, a primeira em posição medial e as duas últimas em posição inicial – e L+>H* (pico deslocado na pós-tônica), na forma de tratamento nominal *"Gloria"* em posição inicial, em outros 3 momentos da conversação.

7 Na variedade Andaluza, a forma de tratamento nominal "Gloria" aparece quatro vezes, sendo que em 1 o padrão é L+H* e em 3 momentos com o padrão L+>H*, todas em posição inicial.

No entanto, o tom de fronteira dessas 6 formas são variáveis: nas formas de tratamento nominal, cujo acento tonal é L+H*, observamos: tom alto-ascendente (HH%) em *"Mi amor"*, com a pretônica baixa, a tônica em movimento de subida e o final do contorno em contínua elevação; tom circunflexo (LHL%) em *"Gloria"*, com pico na tônica e outro na pós-tônica, seguido de um descida e finalizando com subida-descida; e tom alto-descendente (HL%) em *"Señora"* em que a pretônica está em queda, seguida de um movimento de subida na sílaba tônica, finalizando com a pos-tônica alta seguida de uma queda.

Enquanto a forma *"Gloria"*, cujo acento tonal é L+>H*, apresenta o tom de fronteira alto-descendente (HL%) nas 3 ocorrências. Ou seja, a sílaba tônica em elevação, com o pico na pós-tônica, finalizando com um contorno alto e um movimento de descida final. Podemos observar os seguintes comportamentos pelas figuras a seguir:

A: Pues nada yo tenía muchísimas ganas de hablar contigo **pa decirte** ***mi amor*** **que muchísima suerte en tu primer día de trabajo**

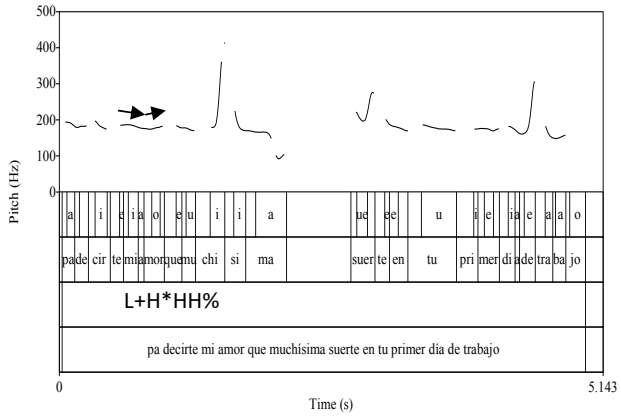


Figura 3. Forma de Tratamento Nominal "*Mi amor*" da variedade andaluza, posição medial, produzido pela informante feminina.

A: Desde luego se van a creer que me ha dado un ataque de religiosidad así muy gordo ¿no? Pero
B: no ***señora*** **pero es que tú sabes que yo creo** mucho en esas cosas.

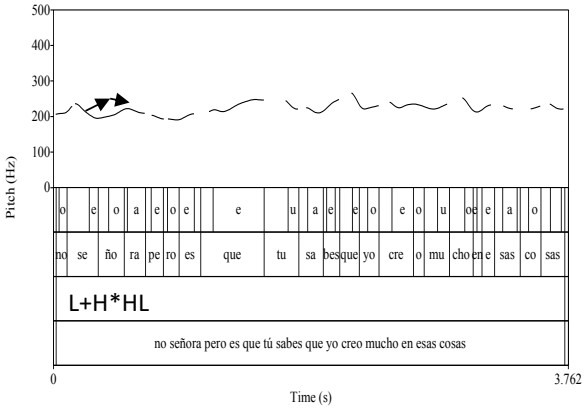


Figura 4. Forma de Tratamento Nominal "*Señora*" da variedade andaluza, posição inicial, produzido pela informante feminina.

A: Mira ***Gloria*** **es que cuando ya a María le han mandado unos pedientes**
B: Ah sí

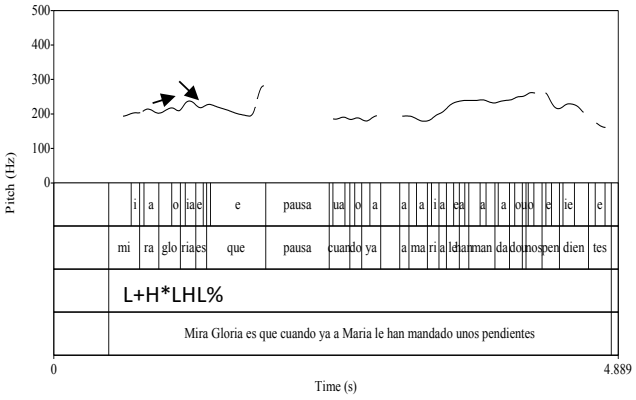


Figura 5. Forma de Tratamento Nominal "*Gloria*" da variedade andaluza, posição inicial, produzido pela informante feminina.

A: Oye ***Gloria*** **pero vamos a ver** yo no te pedí que averiguaras como se puede hacer una transferencia
B: sí pero he estado muy liada con lo de la tesis

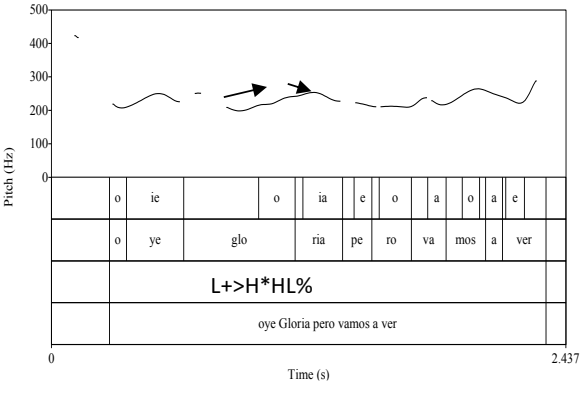


Figura 6. Forma de Tratamento Nominal "*Gloria*" da variedade andaluza, posição inicial, produzido pela informante feminina.

Em suma, contabilizamos 2 formas de tratamento nominais na variedade galega (uma na posição medial e outra na posição final) de contorno entonacional baixo. Ao passo que na variedade andaluza, obtivemos 6 formas de tratamento nominais (5 em posição inicial e 1 em posição medial) de contorno entonacional ascendente.

Variedade Mexicana

Nas 18 formas de tratamentos nominais analisadas na variedade mexicana, observamos que na conversa entre mãe e filho, o comportamento tonal mais recorrente foi o contorno ascendente de padrão fonológico **L+H*** , sendo 4 formas em posição final – *"hijo"* (duas vezes), *"Pepe"* e *"hijito"* – e 1 em posição inicial – *"Pepe"*.

Nas duas primeiras formas de posição final, o tom de fronteira apresenta o contorno final médio (M%). Ou seja, nas referidas formas o contorno entonacional apresenta a sílaba tônica com o movimento de subida e a pós-tônica finalizando com o contorno médio.

A: nosotros, también estuvimos muy contentos, ¿verdad? sí.
B: Sí, qué bueno, *hijo*

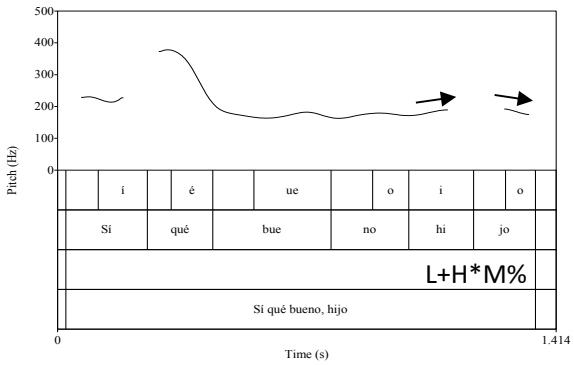


Figura 7. Forma de Tratamento Nominal "*hijo*" da variedade mexicana, posição final, produzido pela informante feminina.

A: ¿Ya cambió de intereses?
B: Sí no mira, mira **no sé qué ni pensar *Pepe***

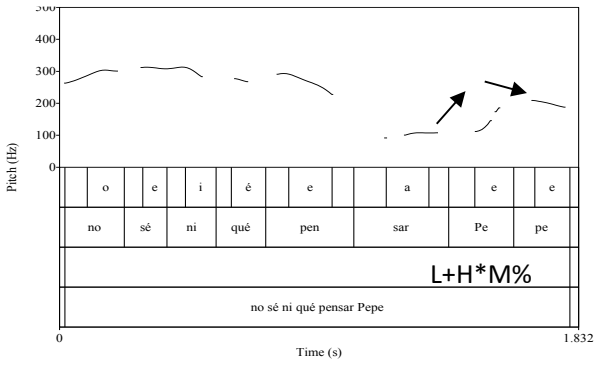


Figura 8. Forma de Tratamento Nominal "*Pepe*" da variedade mexicana, posição final, produzido pela informante feminina.

Enquanto que em *"hijito"* (posição final), o tom de fronteira é alto descendente (HL%). Observamos, da sílaba pretônica para a tônica um movimento de subida seguido de uma descida na pós-tônica até o fim do contorno. O mesmo comportamento é verificado em

"Pepe" posição inicial, com tom de fronteira também alto descendente (HL%): subida na sílaba tônica seguido de uma descida na pós-tônica ao fim do contorno.

A: Alfredo andaba fascinado con esto, ¡fascinado!
B: Ay, **para que se le volviera repetir otra vez, *hijito*, ¿verdad?**

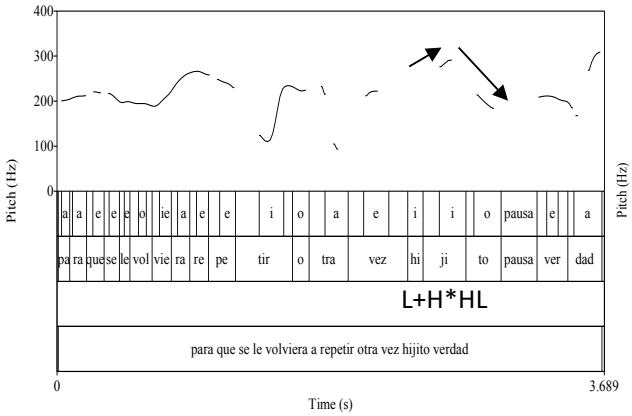


Figura 9. Forma de Tratamento Nominal "*hijito*" da variedade mexicana, posição final sucedido por pausa, produzido pela informante feminina.

A: no quiero que estos terrenos los pongan en mi nombre **mira *Pepe* lo de menos seria poner en su nombre**

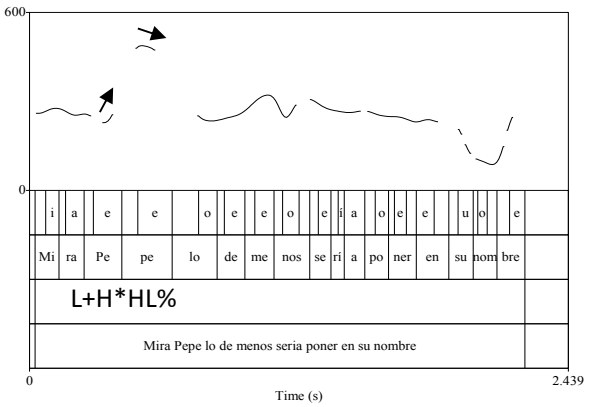


Figura 10. Forma de Tratamento Nominal "Pepe" da variedade mexicana, posição final sucedido por pausa, produzido pela informante feminina.

Os outros contornos verificados dessa conversa foram: contorno descendente de padrão **H+L***, nas 3 formas: *"hijito"* (em posição medial e final), *"hijo"* (posição medial) e *"Mi vida"* (posição final); Sendo em *"hijito"* divergente no tom de fronteira: na posição medial, observa-se da sílaba pretônica para tônica um movimento do contorno entonacional de descida que continua na sílaba pós-tônica, mas que na posição medial segue em queda (L%). Já na posição final, o contorno final segue uma altura média (M%).

A: Uhum
B: Ya el cáncer en los huesos **se te empiezan hacer polvos los huesos *hijito* y se te quiebran**

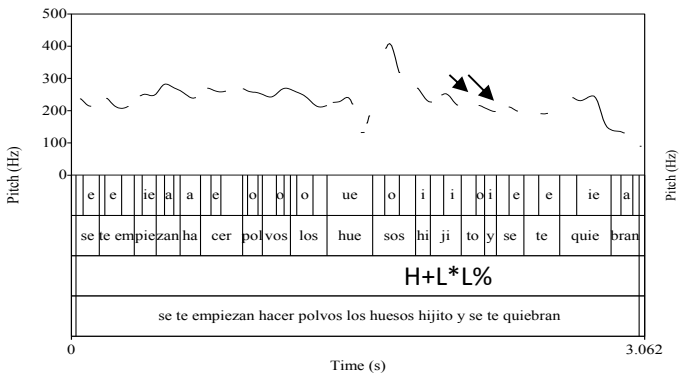


Figura 11. Forma de Tratamento Nominal "*hijito*" da variedade mexicana, posição medial produzido pela informante feminina.

A: No pues, qué bueno, mamá. [noise]
B: Pues ahí**, ahí ando, haciéndole la lucha**, *hijito*

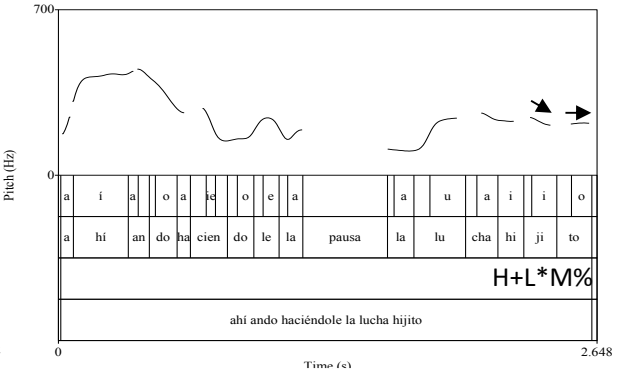


Figura 12. Forma de Tratamento Nominal "*hijito*" da variedade mexicana, posição final produzido pela informante feminina.

As formas *"hijo"* (posição medial) e *"Mi vida"* (posição final) apresentam o mesmo comportamento: sílaba tônica em queda seguida de um movimento de uma leve subida na pós-tônica, finalizando com um contorno baixo ascendente (LH%).

A: Sí, no, Lucy me apoya en cualquier cosa, sí
B**:** Ah, qué bueno, **pues tú sabes, *hijo,* ya te dije**

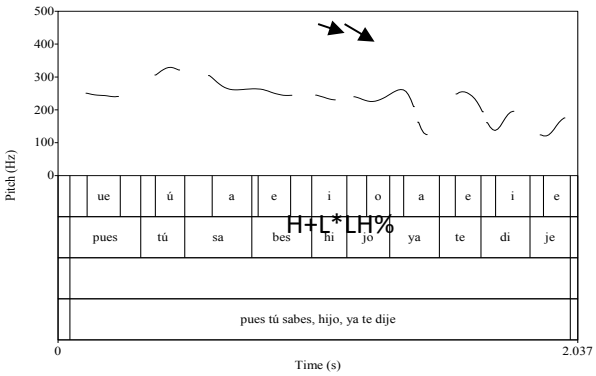


Figura 13. Forma de Tratamento Nominal "*hijo*" da variedade mexicana, posição medial produzido pela informante feminina.

A: Que bueno que hablé contigo
B:**Sí *mi vida***

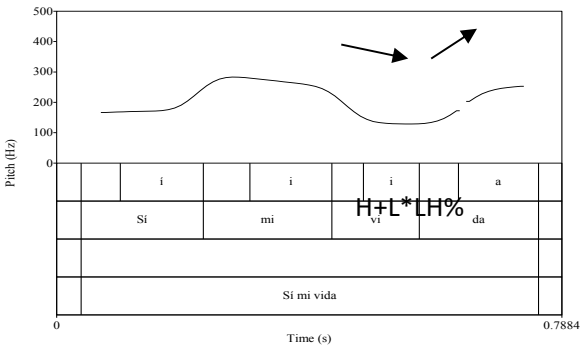


Figura 14. Forma de Tratamento Nominal "*Mi vida*" da variedade mexicana, posição final produzido pela informante feminina.

E o contorno baixo de padrão **L*** encontrado apenas em 1 forma de tratamento nominal, "Mamá", em posição medial, com tom de fronteira baixo ascendente (LH%). Ou seja, da sílaba pretônica para a tônica o contorno entonacional segue baixo e finaliza com um leve movimento de subida.

B: Oye, cuéntame del niño, qué tal le fue en Canadá
A: No hombre, estaba feliz, mamá, encantadísimo

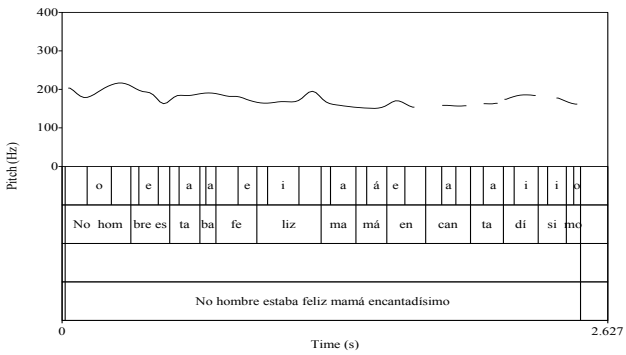


Figura 15. Forma de Tratamento Nominal "*mamá*" da variedade mexicana, posição medial produzido pelo informante masculino.

Já na conversa entre amigas, a forma de tratamento nominal predominante em 8 ocorrências foi *"Güera"* de contorno descendente em posição final, com o padrão H+L*L%. Ou seja, a sílaba tônica começa alta, porém ocorre uma queda na própria tônica e a pós-tônica segue em queda.

A: estoy de secretaria en una sucursal ¿verdad? **Pero haz de cuenta que, nos pusieron computadora, *güera***
B: Sí

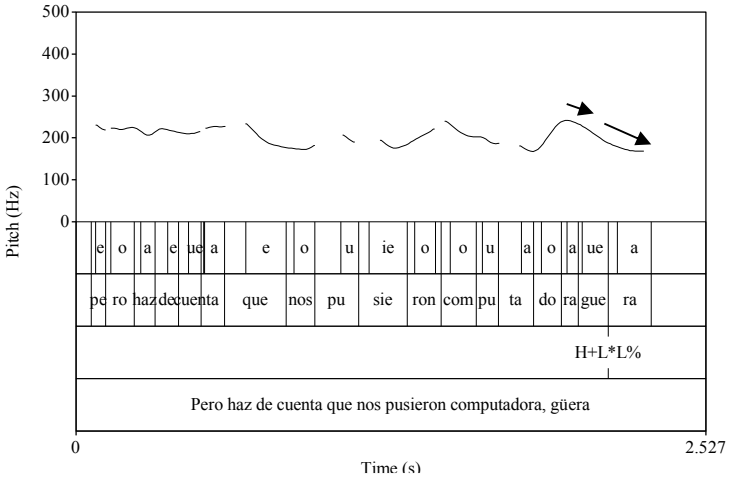


Figura 16. Forma de Tratamento Nominal "*guera*" da variedade mexicana, posição final produzido pela informante feminina.

Em suma, contabilizamos 18 formas de tratamento nominais na variedade mexicana (14 em posição final, 3 em posição medial e 1 em posição inicial), sendo os contornos mais predominantes ascendente (conversa entre mãe e filho) e descendente (conversa entre amigas)

Conclusão

Obtivemos nas duas conversas mexicanas o total de 18 formas de tratamento nominais; 14 em posição final, 3 em posição medial e 1 em posição inicial. Desse modo, confirmamos, na variedade mexicana, a afirmação de Leech (1999) que há uma maior frequência de vocativos em posição final de enunciado.

Na conversa entre Mãe e Filho o padrão mais recorrente em 3 das 6 formas de tratamento nominais foi L+H*M% na posição final, ou seja, padrão médio como no Atlas da entoação do espanhol para vocativos da variedade Mexicana (DF). Ao passo que na posição medial, o padrão fonológico apresenta resultados variáveis.

Encontramos 8 ocorrências da forma de tratamento nominal "Güera" na conversa entre duas amigas. Em todas as ocorrências, esta forma aparece em posição final de enunciado. O padrão mais recorrente de 7 em 8 ocorrências foi H+L*L%.

Nas duas conversas da Espanha (variedades galega e andaluza) tivemos um total de 8 formas de tratamento nominais; 5 em posição inicial, 2 em posição medial e 1 em posição final. Desse modo, a posição mais recorrente foi a posição inicial.

Na conversa entre Mãe e Filho (Galiza), houve 2 ocorrências com a forma "mamá": uma na posição medial e outra na posição final. Sendo o comportamento tonal descendente, em ambas posições, configurando no acento nuclear L* com a diferença no tom de fronteira onde na posição final continua baixo L% e na posição medial é baixo-ascendente LH%. Neste caso, a configuração melódica assemelha-se a um dos resultados descrito por Morais e Silva (2010), de configuração melódica baixa.

Na conversa entre amigas (Andaluzia), a posição inicial foi mais recorrente, com o padrão L+>H*HL% na forma nominal Gloria.

A luz dos pressupostos teóricos, ressaltamos segundo Briz (2001), que o vocativo em posição medial e final têm a função de "*mantener o comprobar el contacto que implicam activamente al interlocutor (es)",* o que corrobora a nossa pesquisa.

Essas foram as primeiras conclusões de um estudo que segue em andamento e para propostas futuras, na consistência de nossos dados, pretendemos complementar nossas análises com medidas de duração e verificar a relação do padrão melódico e a função pragmática das respectivas FTN em questão.

Esperamos, com esta pesquisa, contribuir minimamente para os estudos das formas de tratamento nominais em contexto conversacional de fala espontânea no âmbito prosódico.

Referências bibliográficas

BRIZ, A. *El español coloquial en la clase de E/LE.* Madrid: SGEL,2002.

_____. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona.Ariel.2000.

_____.*El español coloquial: situación y uso*. Madrid. Arco libros. 1998.

ESTEBAS VILAPLANA, E. y PRIETO, P. *"La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI"*. In: Estudios de fonética experimental XVII. Barcelona: Laboratori de Fonética de la Universidad de Barcelona, 2008.

GIAUFRET, A. *"De Mário a otário. As formas de tratamento nominais: modelos de função alocutiva ou predicativa?*". In: couto e Lopes (orgs.). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011,PP 45- 58.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *"A teoria dos Speech Acts"*. In: _____. *Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento.* Tradução: Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUff, 2005 [2001], pp.17-43.

_____. "*Modelos de variações intraculturais e interculturais: as formas de tratamento nominais em francês"*. In: couto e Lopes (orgs.). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011, PP. 19- 44.

LEECH, G. N.The distribution and functions of vocatives. In: HASSELGÄRD.H.; OKSEFJELL,S. (Ed.). *Out of corpora*. Amsterdam: Rodopi,1999.p.107-118.

MORAES, A & SILVA,H. "*A entoação de vocativos e apostos no português do Brasil*". In: couto e Lopes (orgs.). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011,pp 103-124.

PIETRO, P & ROSEANO, P. (org.). *Transcription of Intonation of the Spanish Language.* Lincom Europa: München, 2010.

Processos de sumarização/encapsulamento em narrativas amazônicas: implicações sociodiscursivas e culturais

Heliud Luis Maia Moura[1]

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar processos de sumarização/encapsulamento em narrativas amazônicas, tendo em conta implicações sociodiscursivas e culturais na atividade de construção dessas narrativas. Considerando a forma como esses processos atuam nessa construção, é possível postular que demarcam forças ilocutórias específicas, assim como retomam porções textuais amplas, dinamizando a atividade narradora. Por outro lado, antecipam fatos e/ou eventos considerados relevantes para a estruturação da cadeia tópica. Tais processos também introduzem novos referentes alocados na memória discursiva, tendo um caráter não só resumitivo, mas também rotulador de porções textuais precedentes, podendo resultar em atividades de (re)categorização de atos de fala. Além disso, esses processos demarcam pontos considerados como nodais para a construção do texto. Enfim, expressam características avaliativas do locutor em relação a referentes e eventos inseridos no texto. Os sumarizadores/encapsuladores não são meros elementos coesivos, mas constituem recursos discursivos essenciais à construção de predicações e argumentos.

2. Bases teóricas

Segundo Moura (2013), o fenômeno do encapsulamento institui-se como um recurso de dinamização e agilização[2] da atividade textual, já que resume parafrasticamente porções textuais mais longas, ao mesmo tempo que concede novos atributos discursivos a informações postas anteriormente na cadeia referencial. Vejamos, portanto, as considerações de Conte (1996, 2003) a respeito desse fenômeno:

> O encapsulamento anafórico é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. O sintagma nominal anafórico é construído com um nome geral como núcleo lexical e tem uma

1 Doutor em Linguística. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA.

2 Quando digo que o encapsulamento dinamiza e agiliza a atividade textual, quero expressar, na verdade, que ele constitui um recurso discursivo por meio do qual certos sentidos podem ser sintetizados em estruturas textuais mais simples, com "economia" de unidades lexicais e sintagmáticas no processo de construção do texto.

> clara preferência pela determinação demonstrativa. Pelo encapsulamento anafórico, um novo referente discursivo é criado sob a base de uma informação velha; ele se torna o argumento de predicações posteriores. Como um recurso de integração semântica, os sintagmas nominais encapsuladores rotulam porções textuais precedentes; aparecem como pontos nodais no texto. Quando o núcleo do sintagma nominal anafórico é axiológico, o encapsulamento anafórico pode ser um poderoso meio de manipulação do leitor. Finalmente, o encapsulamento anafórico pode também resultar na categorização e na hipostasiação ("*hypostasis*") de atos de fala e de funções argumentativas no discurso. (CONTE, 2003, p. 177).

Além do que foi visto até agora acerca das funções discursivas das formas encapsuladoras, cogito acerca do fato de que estas evidenciam uma inserção mais efetiva, explícita e subjetiva do locutor na atividade enunciativa, mais especificamente no que se refere aos procedimentos de rotulação, pois estes podem, em algumas situações, expressar mais diretamente conteúdos voltados para uma avaliação/qualificação que esse locutor pode considerar como mais refinada e/ou especificamente de referentes e eventos contidos em segmentos textuais inseridos antes no texto.

Ainda de acordo com Conte (2003), considero importante acrescentar que

> o que acontece no encapsulamento anafórico é mais do que a apresentação de uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. Os encapsulamentos anafóricos podem ser considerados novos por pelo menos dois motivos. Em primeiro lugar, o próprio item lexical (o núcleo do sintagma nominal) é geralmente novo na medida em que não ocorreu no texto precedente. Em segundo lugar, e mais importante ainda, estamos lidando não apenas com categorização de informação cotextual dada, mas também com hipóstase ("*Vergegenständlichung*"). O que já está presente no modelo discursivo é "objetificado", ou, em outras palavras, torna-se um referente. Na base da informação velha, um novo referente discursivo é criado, e se torna o argumento de predicações futuras. Assim, o encapsulamento anafórico se torna um procedimento muito interessante de introdução de referentes no texto. Esses referentes são criados na dinâmica do texto. (CONTE, 2003, p. 183).

É coerente dizer então, segundo Koch e Elias (2010), que os encapsulamentos não somente criam novos referentes, mas também modificam ou transformam o quadro de referência do texto como um todo, operando-se outras conceituações e/ou alterações semânticas na estrutura referencial colocada inicialmente na cadeia textual, o que faz com que haja também uma alteração no curso da progressão temática posta em andamento pelo produtor.

Postulo ainda que os sumarizadores de natureza rotuladora agem retrospectiva ou prospectivamente sobre informações e/ou elementos presentes no texto, tanto emprestando-lhes novas significações, até então não realizadas, quanto agregando-lhes ou somando-lhes novos estatutos simbólicos e discursivos, a partir dos quais é possível detectar facetas, aspectos ou características de construções culturais específicas, o que vem a ser empreendido pelo produtor textual em seu trabalho de organização das informações ou relatos necessários à consecução da ação discursiva e aos seus propósitos comunicativos.

3. Análise dos processos

Os elementos sumarizadores e/ou encapsuladores encontrados no *corpus* relativo às narrativas em estudo têm um papel importante na articulação entre segmentos ou porções textuais precedentes e o que se apresenta como consequente em termos de progressão temática. Esses elementos manifestam-se não só como conectores coesivos das partes integrantes do texto, mas, sobretudo, como itens discursivos, que expressam valores e *frames* de natureza cultural, contidos nos eventos ligados às entidades participantes das histórias aqui focalizadas. Observando esses elementos anafóricos, é possível postular ainda sobre o seu papel de rotuladores, os quais demarcam forças ilocutórias inerentes aos sentidos dos fatos narrados nos textos das citadas histórias.

Vejam-se os excertos 1 e 2:

1.

[...] E o velho João começou sua narrativa.

- Olhe, moço, já fazem uns tantos anos... Foi logo que me casei com a Mundica. Ela era uma cabocla nova, bonita e bem feita de corpo. Nós tinha casado e estava vivendo no meu barraco na beira do rio... Vida de pobre, sabe como é, né? Não se vivia com riqueza, mas o de comê nunca faltou... E a gente se gostava de verdade e ia levando a vida feliz... Um dia... - a fisionomia do caboclo foi ficando cerrada - um dia, seu moço, vi minha Mundica meio arredia, como quem tá escondendo alguma coisa... Fiquei desconfiado, mas não disse nada, fiquei só observando o jeito dela. Notava que Mundica não era a mesma e chamei ela pr'uma conversa séria... Que que tá havendo, mulher? Por que tu anda desse jeito? Tu não é mais a mesma... Primeiro ela ficou calada, depois, choramingando, foi que Mundica falou:

- Sabe? É um homem! Um desgraçado que vive rondando nossa casa de noite... Tu ainda não visse, não?

- Não, não vi nada não. E por que tu não me disseste logo? Quem é esse filho duma égua?

- Eu não sei, meu filho, juro que não sei... Quando tu sai à noite que vai pescar, eu fecho toda casa, e ele fica rondando, rondando... [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 8-9).

2.

[...] Chamou os filhos para uma conversa séria, dizendo que aquela mulher não deveria ser uma mulher comum, uma mulher qualquer, que ali tinha coisa, que aquela mulher os estava encantando e que não deveriam mais comer da comida que ela levava, pois eles iam cada vez mais ficar interessados por ela e que ela ia acabar levando-os, sabe Deus para onde!

Mas Jorge e Júnior não deram atenção às palavras do pai, que aumentou a vigilância, pois sabia que, se os deixasse sozinhos à noite com ela, ela os levaria...

Então, quando dava uma certa hora, ele chamava os filhos e segurava-os, não os largando de jeito nenhum. A mulher ia embora muito aborrecida, mas continuava indo toda noite, só esperando uma oportunidade de ficar só com os dois...

A vida havia se tornado um inferno para o pai, que se via obrigado *àquela vigília forçada todas as noites e todas as horas*, pois, durante o dia, era a vontade de se banharem no rio...

> Até que resolveu por termo *àquela situação* e livrar os filhos de uma vez por todas. E falou consigo mesmo:
>
> - É, eu vou matar esta Bôta, antes que ela leve meus filhos.
>
> Já não tinha dúvidas: com certeza que se tratava mesmo de uma Bôta.
>
> Cismou que ela ia levá-los no dia seguinte. E antes que ela se dirigisse para a casa deles, foi esperá-la perto do trapiche.
>
> Realmente ela veio. Ele estava escondido atrás de uma touceira de açaizeiros. Quando ela se aproximou, ele saiu e, com um revólver, atirou à queima-roupa em cima do peito da mulher, que caiu morta na praia.
>
> Jorge e Júnior, ao darem falta do pai em casa, tinham saído atrás dele. E viram tudo. Quando a mulher caiu, os dois foram pra cima dela, chorando muito, abraçando e beijando o cadáver.
>
> Aí o pai falou:
>
> -Meus filhos, não chorem por causa desta mulher que ela não é gente igual a nós. Ela é uma Bôta...[...]. (MONTEIRO, 2000, p. 16-17).

Ao observarmos o excerto 1, detectamos a presença de elementos que sumarizam/encapsulam segmentos textuais antecedentes, é o caso das expressões em grifo *o jeito dela* e *desse jeito* que, além de exercerem uma função sumarizadora propriamente dita, também possuem o papel de rotuladores desses segmentos textuais, manifestando um determinado grau de subjetividade e argumentatividade[3] quanto ao que está sendo desenvolvido na ação narrativa. Assim, a expressão *o jeito dela* constitui um rotulador que, tendo uma propriedade encapsuladora de porções textuais anteriores, também indica a participação do narrador/locutor no contínuo referencial e tópico em andamento. Mais adiante, no transcurso da progressão referencial, a expressão *desse jeito* - que integra o segmento *por que tu anda desse jeito?,* marcado aí por uma interrogação, reconfigura o que foi manifesto pelo elemento encapsulador colocado antes na estrutura textual; o que vem demarcar reiterativamente essa presença do sujeito na atividade de narrar.

Desse modo, esses rotuladores (que, no caso, retomam expressões como *Um dia [...] vi minha Mundica meio arredia, como quem tá escondendo alguma coisa...)* têm características discursivas por meio das quais a sumarização de um acontecimento, evento ou cena encampa concomitantemente um posicionamento do locutor em relação aos elementos que estão sendo sumarizados e que se instituem como significativos para a construção do quadro da referência, mais precisamente quanto à rotulação de situações e fatos que se apresentam como nodais para a construção da chamada tematização remática (Cf. SCHWARZ (2000), vindo tal rotulação expressa por mecanismos de nominalização, conforme se observa em vários casos aqui tratados.

3 O sentido veiculado, nesse contexto, pela expressão grau de argumentatividade refere-se à ideia de que todo texto manifesta formas de argumentação, o que constitui uma condição básica e essencial da atividade verbal. Logo, por essa perspectiva, todo texto é argumentativo.

No excerto 2, observamos que a primeira expressão em grifo *aquela situação* tem a função de sumarizar/encapsular porções textuais bem mais amplas do que segmentos curtos como, por exemplo, em *àquela vigília forçada todas as noites e todas as horas*, que podem se constituir como elementos de retomada em relação à expressão sumarizadora/encapsuladora que aí se apresenta, pois esta expressão não encapsula propriamente só este segmento, mas praticamente tudo o que foi narrado anteriormente no trecho em citação. Por outro lado, este rótulo tem o papel de reforçar argumentativamente os fatos narrados, além de evidenciar a presença do locutor/sujeito na atividade discursiva.

Já a segunda forma em grifo - *tudo* - que possui uma função tipicamente sumarizadora e encapsuladora de determinados segmentos textuais precedentes, também pode funcionar como um elemento sintetizador do tipo conclusivo em relação ao que foi dito na cadeia narrativa. Esse tipo de recurso, embora transpareça neutralidade, manifesta, de certa maneira, um grau de argumentatividade no que diz respeito aos fatos relatados precedentemente.

Observem-se os excertos 3 e 4:

3.

> [...] "Mas... aconteceu numa noite e toda a coragem de meu pai foi colocada à prova. Era ano de 1965, época da cheia, setembro/outubro. Ele saiu para uma pescaria no Rio Amazonas, lá defronte de Barreira do Tapará. No que estava pescando, viu aquela coisa enorme, monstruosa, se mexendo no rio. Era a Cobra Grande, com seus enormes olhos como se fossem tochas de fogo. Quando ela sente cheiro de gente, aumenta o seu apetite porque o nosso cheiro para ela, para o seu olfato, para o seu nariz, é como se fosse cheiro de fruta, um aroma perfumado, assim como de melancia, como de manga... Ela tinha sentido o cheiro de meu pai e aí saiu perseguindo ele, provocando um enorme banzeiro nas águas do rio.
>
> Meu pai começou a lembrar de *tudo* o que tinha ouvido sobre a Cobra Grande. Quantas e quantas histórias! Principalmente a de uma que se desloca da Boca de Alenquer, ou mais precisamente da Boca do Igarapé de Alenquer para a Barreira do Tapará. E começaram a desfilar na sua mente, como num filme muito rápido, os casos de cobra da região: corpos encontrados estraçalhados, corpos devorados sem dó nem piedade, corpos destruídos, corpos de afogados nunca encontrados e ainda todo aquele mistério de pessoas que teriam sido encantadas... Que meu pai era corajoso, isto ele era! Mas *naquela situação*, vendo aquele monstro querer pegá-lo, quem não sentiria medo? E meu pai, talvez pela primeira vez, soube o que foi sentir medo... Sentindo aquele cheiro de pitiú que a Cobra Grande exala, um turbilhão de pensamentos lhe passava à cabeça, enquanto remava o mais rápido que podia em direção à beira da praia. E a Cobra Grande produzia aquele banzeiro nas águas, que sacudiam violentamente a sua pequena canoa. Papai dando tudo de si, remando com toda a energia de que dispunha, sentia que a Cobra Grande se aproximava... Olhava de esguelha para trás e via os dois grandes fachos de fogo que eram os seus olhos, enquanto sentia, cada vez mais forte, o pitiú da Cobra...
>
> Já no limite de suas forças, apavorado, embicou a canoa na praia e aí saiu correndo para a terra, enquanto a Cobra, ao persegui-lo, esbarrou na areia da praia. Aí a areia entrou nas escamas dela e ela parou. Sabe? Quando a areia entra nas escamas da Cobra, ela perde totalmente as forças... E foi o que aconteceu! Ela perdeu as forças, não pôde mais perseguir meu pai, porém ficou ali, esperando, esperando... Isto foi até de manhã, quando finalmente ela sentou (desapareceu no fundo do rio) e meu pai pôde sair com vida deste encontro com a Cobra Grande de Barreira do Tapará...". (MONTEIRO, 2002, p. 16-18).

4.

[...] Foi em 1997. Eu ouvia atentamente o velho militar já reformado como segundo sargento. Apesar da idade - tinha 76 anos - estava, como se diz no interior da Amazônia, inteiro, isto é rígido e forte, com a voz perfeitamente audível, que nem parecia ter levado a vida atribulada dos policiais militares, servindo em várias localidades, sem aviso prévio para mudanças, e sendo sempre chamado para prender bandidos ou para acabar com arruaças de desordeiros. Francisco Rodrigues da Silva era seu nome. Mas quase ninguém o conhecia pelo nome e sim pelo apelido de Velho, como o chamavam carinhosamente.

Velho continuou sua narrativa que ia se tornando empolgante, principalmente depois que perguntei a razão de terem medo da Ilha Redonda.

- E que a Ilha era morada de uma Cobra Grande encantada. O seu nome era Joãozinho.

- Como é que é? Interrompi a fala de Velho. Uma Cobra Grande com o nome de Joãozinho?

- Sim, senhor! Joãozinho! Joãozinho era o nome da Cobra Grande, pois ela era encantada! E ela morava debaixo da Ilha Redonda. E a Ilha andava de um lado pro outro. Às vezes amanhecia defronte do trapiche de Gurupá.

- Velho, mas o que é isto já de ilha andar? Nunca ouvi falar nisto na minha vida! Ilha encantada, tudo bem, já ouvi várias histórias. Mas, ilha andar? Como é já que uma ilha anda?

- É assim como lhe disse. Ela não parava no lugar. Ela se locomovia no rio como se estivesse andando nele. Mas deixe eu continuar a história. Neste tempo, morava em Ribeirinha, uma localidade perto de Gurupá, um senhor chamado Secundino, que era grande curador. O Secundino era muito amigo de Joãozinho e, quando chegava a noite, eles viajavam pelo Rio Amazonas.

- Mas, como? O Joãozinho não era uma Cobra Grande? Como é que eles viajavam? O Secundino ia montado na Cobra?

- *Nada disto*. Já lhe disse que Joãozinho era uma Cobra Grande **encantada**[4] (Velho frisou bem o **encantada**[5]). E como era encantada, de noite virava um navio iluminado. O Secundino ia dentro do navio. Eles iam viajando pelo rio, mas não faziam mal a ninguém. Mas as pessoas tinham medo...

- Se não faziam mal, as pessoas tinham medo de quê?

- Mas, o senhor já pensou? Uma ilha sair andando por aí e uma cobra virar navio e ainda o curador ir lá dentro? Sem falar que perto da Ilha se ouvia uma zoada vinda do fundo, era um falatório danado, isto quer de dia, quer de noite, se ouvia galo cantar, era aquele rebojo... Isto tudo fez as pessoas ficarem incomodadas e temerosas. Então elas falaram com o padre, que foi batizar a Ilha Redonda e aí acabou todo este negócio...

- Um padre batizou a Ilha?

- Foi. É como eu disse, as pessoas não aguentavam mais ver a Ilha sair andando e o Secundino viajando no navio que era a Cobra Grande Joãozinho. - Qual era o nome do padre?

- Era Dom Clemente, um padre lá de Altamira. Ele foi lá, batizou a Ilha e acabou como *toda aquela marmota*... Dizem que Joãozinho se mudou lá pro Alto Amazonas depois que o Secundino morreu. [...]. (MONTEIRO, 2003, p. 17-18).

4 e 5 A palavra encantada foi grafada em negrito pelo próprio autor.

Quanto ao excerto 3, a forma *tudo*, em grifo, não tem uma função anafórica, mas catafórica ou antecipadora de segmentos narrativos subsequentes, que passam a ser descritos dentro do contínuo tópico. Esse encapsulador se presta, nesse caso, a introduzir novos referentes, os quais se constituem como componenciais para a estruturação do quadro da referência e para a atividade tópica em delineamento no texto. As descrições que sucedem a esse encapsulador são produto do desvelamento de referentes prévios, sendo também esse elemento uma forma balizadora ou norteadora das informações anteriores e posteriores à sua colocação na cadeia referencial.

Ainda neste excerto, temos os encapsuladores *isto* e *naquela situação*. Em relação ao primeiro, o encapsulamento diz respeito a um elemento mais restrito, a forma nominal predicadora *corajoso*. Já no segundo, o procedimento é mais propriamente de rotulação catafórica em direção ao que vai ser dito no próximo segmento, a saber: *vendo aquele monstro querer pegá-lo*. Embora tal rotulador tenha também o papel de recuperar tudo o que foi narrado precedentemente dentro do quadro temático em construção, ele não tem, contudo, um elemento anafórico mais restrito, que possa ser localizado diretamente em determinados segmentos do texto.

Continuando no excerto 3, observamos, em sua parte final, a presença de encapsuladores similares aos anteriores, mas com um funcionamento um tanto diferente destes. Assim, no que tange ao elemento *isto*, a retomada se faz mais pontuadamente à forma verbal gerundial anterior, que aparece aí repetida; no caso, a expressão *esperando, esperando...*, e não a uma sequência nominal ou a segmentos textuais longos. O que vem reafirmar diferentes tipos de papeis ou funcionamentos discursivos[6] no que concerne ao uso desses elementos, mais especificamente de encapsulamentos expressos por meio de demonstrativos neutros.

No mesmo excerto, temos a presença do rotulador *deste encontro*. Como podemos verificar, ele encapsula todo o conjunto de fatos já narrados, atuando como uma espécie de sumarizador conclusivo e mesmo retrospectivo no que diz respeito ao que se instituiu como nuclear para o tópico antes desenvolvido. Tem também um tipo de função dêitico-anafórica/exofórica, pois aponta, do ponto de vista do locutor, tanto para o cotexto como para o contexto sociodiscursivo ou sociotextual, por meio dos quais a narrativa se configura ou se estrutura em termos de atividade textual propriamente dita.

O excerto 4 contém um conjunto de sumarizadores/encapsuladores, num total de 8 (oito) formas, sendo que alguns destes tipos já foram analisados nesta seção. Em vista disso, discorro somente acerca daqueles sobre os quais recaem algumas particularidades, sobretudo em relação ao modo como operam na narrativa em foco e em decorrência do que se constitui como alvo para o presente estudo. Assim, ao tomarmos como demonstrativas para descrição expressões nominais como - *aquele rebojo; isto tudo; todo este negócio; toda aquela marmota* - e que se constituem como singulares para os fenômenos de encapsulamento e rotulação, no âmbito das narrativas em estudo - observamos que as

6 A expressão funcionamento discursivo tem o sentido, aqui proposto, de que os sumarizadores/encapsuladores em estudo, neste trabalho, não têm uma função meramente coesiva, mas, sobretudo, discursivo-rotuladora. Em outras palavras, tais elementos manifestam um considerável grau de subjetividade do locutor no transcurso da atividade textual.

citadas expressões carregam forças argumentativas relacionadas a fatos, eventos e situações que são objeto do processo narrativo em curso, evidenciando-se um posicionamento subjetivo do locutor/narrador frente ao conteúdo do que está sendo relatado.

Portanto, tomando como exemplificativa a expressão *aquele rebojo*, vemos que ela não apenas cria um rótulo para os segmentos textuais que a precedem, mas também requalifica-os, procedendo-se a uma avaliação e caracterização do locutor acerca de certos eventos postos na cadeia textual. Logo a seguir, a forma *isto tudo* reedita o significado do conteúdo proposicional já encapsulado pela expressão *aquele rebojo*, mas, desta vez, de uma maneira mais sumarizadora, genérica e mais ampla, quando da retomada às informações veiculadas na cadeia tópica antecessora. Desse modo, no decurso da atividade referencial, temos ainda a inserção de um outro rotulador, a expressão nominal *todo este negócio*, que também reconstrói o sentido de segmentos textuais já encapsulados e rotulados. Este rotulador, por sua vez, é reconstruído por um elemento congênere, a expressão *toda aquela marmota*; observando-se, aí, um processo de reconfiguração, em cadeia, de um tipo de rótulo/encapsulamento dentro da sequência referencial, indicando a presença reiterada do locutor/narrador na ação narrativa. Essa cadeia de rótulos com função ilocucional se apresenta como um procedimento recursivo e constante de colocação do sujeito naquilo que constitui o fato principal do processo narrativo: aquele em que a Cobra Grande e uma Ilha causam medo e incomodação às pessoas que moram em Gurupá, tendo principalmente em conta, nesse co(n)texto, que a da figura Cobra Grande tem como atributo reafirmar um tipo de crença arraigado no ambiente cultural no qual o narrador produz sua narrativa.

Verifiquem-se, agora, os excertos 5 e 6:

5.

> [...] - Em certo dia, à boca da noite, caiu uma chuva pros lados do Chapéu Virado e eu corri para casa de um amigo meu para esperar que passasse. Seriam umas 9 horas quando estiou e eu resolvi ir embora. Aí ele me deu um pedaço de pau para me proteger, dizendo que eu segurasse na mão, pois pela vizinhança tinham uns cachorros muito brabos.
>
> Eu ia do Chapéu Virado para a Estrada do Natal do Murubira. Saí da casa do amigo, e tinha uns vinte metros que eu ia andando, quando ouvi a bicha (a Matinta Perera) assobiar na minha frente. *Aquilo* parece que me levantou. E eu disse comigo mesmo: -"Ó, meu Deus, será que é hoje?"
>
> A noite escura, não se via nada e davam aqueles relâmpagos a assustar mais ainda. E eu ouvi aqueles assobios, ora a minha frente, ora atrás de mim. Eram uns assobios fortes:
>
> - Firifififiuuuu...
>
> Continuei andando, e os assobios me seguindo. De vez em quando ela dobrava:
>
> - Firifififiu... Firifififiuuuu...
>
> E assim continuamos, eu andando, ela me seguindo e assobiando, até mesmo passando a casa dela. Depois *aquilo* se afastou e eu fiquei tranquilo. Deixei passar o tempo... Não assobiou mais. Não ouvi mais *nada*. Aí retomei meu caminho. No que me afastei da casa de meu tio e peguei o caminho de casa, os assobios recomeçaram e aí é que ela assobiou forte e eu fiquei apavorado. Mas também foi *só aquilo*. Quando ouvi de novo, o assobio já estava longe...

> Cheguei sem mais problemas em casa, onde encontrei meu pai esperando por mim.
>
> - Olha, ela não vinha junto contigo?
>
> Eu disse: - Desde lá de fora. Era uma hora atrás, ou hora na frente.
>
> Ela não te surrou porque ela te conhece. Mas ela está te amedrontando. Te conhece, senão tu tinhas apanhado. Mas se tu continuares, vai acabar apanhando...
>
> E eu falei!: -Não, não vou apanhar porque eu não vou mais. Aí eu não saí mais à noite, só de dia. Quando dava umas sete horas eu já vinha m'embora pra casa, porque eu fiquei com medo *desta história toda*... [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 16-17).

6.

> No Rio Maiuatá - você sabe onde fica o Rio Maiuatá? Não? Fica no Município de Igarapé-Miri, no Pará, e é afluente do Rio Tocantins - no Rio Maiuatá, dizia eu, começaram a ouvir os estridentes assobios da Matinta Perera. Os moradores se perguntavam: Quem será já que vira Matinta por aqui? E nada de descobrir quem era a Matinta do Rio Maiuatá...
>
> *A coisa* foi aumentando e, além dos assobios, a Matinta começou a assustar as pessoas de outras maneiras. Você sabe, não é? que a Matinta pode se transformar no que quiser. Pois é, a Matinta ora aparecia em forma de onça, ora em forma de queixada, ora em forma de outro animal qualquer, sempre atazanando os pacatos caboclos e seus familiares, metendo medo e não deixando ninguém dormir com os estridentes.
>
> - Fiiiiiiiiitttt... [...],(MONTEIRO, 2007, p. 15).

Já no excerto 5, o encapsulador *aquilo* se apresenta como um tipo de recurso por meio do qual o narrador cria um certo efeito de "obscurantismo" e estranhamento em relação a segmentos factuais ligados à construção sociodiscursiva própria da personagem Matintaperera. Além disso, esse encapsulador também sumariza alguns elementos que podem ser considerados como básicos para a construção da cadeia referencial da história aí contada e que podem ser similares a narrativas desse tipo, pelo menos se se leva em conta o modo como esse procedimento discursivo mais geral é utilizado na elaboração de textos de histórias como essa. Assim, encapsuladores dessa mesma espécie, como *isto* e *isso* podem também atuar como anaforizantes de segmentos referenciais importantes para a construção do tópico de uma determinada narrativa, o que passa, desse modo, a ser estendido para uma classe de narrativas[7], como as aqui analisadas.

Tomando como exemplo, no excerto em questão, a primeira e segunda ocorrências do encapsulador *aquilo*, observamos que, na primeira, esse elemento retoma uma sequência temporal que contém uma característica semântico-discursiva mais ou menos típica de histórias de Matinta, trata-se da sequência *quando ouvi a bicha (a Matinta Perera) assobiar na minha frente.* Nesta, tem-se a presença da característica de assobiar, referente a essa entidade afiliada ao universo lendário,

7 O termo classe de narrativas é utilizado, neste trabalho, mais propriamente para referir narrativas com características semelhantes, sendo usado para identificar as narrativas em estudo, o que não implica propriamente uma classificação em termos de gênero(s) textual(is).

que aparece repetida tanto no excerto sob análise, no caso as outras ocorrências aí expressas, como na maioria das histórias relativas a esse tipo de personagem. E o que acontece, como já mencionado, na segunda ocorrência contida neste excerto, em que a forma *aquilo* encapsula as sequências: *E assim continuamos, eu andando, ela me seguindo e assobiando, até mesmo passando a casa dela.* Embora este encapsulador não refira somente à sequência e *assobiando*, esta incorpora, na execução das atividades tópica e referenciadora, uma característica que pode ser concebida como nuclear ou relevante para a construção semântica/sociodiscursiva de narrativas dessa natureza. O que vem trazer evidências acerca do papel de encapsuladores como *aquilo, isto, isso* e similares no que concerne à retomada de segmentos textuais que se estabelecem como sociodiscursivamente nodais ou importantes para a constituição dos sentidos de determinadas narrativas, considerando que tais sentidos podem integrar previamente o contexto social em que essas histórias são produzidas.

O excerto 6, por seu turno, apresenta o rotulador *a coisa*, que tem uma função textual e discursiva semelhante ao elemento *aquilo*, apresentado anteriormente. No entanto, no primeiro, temos uma ingerência mais explícita do narrador/locutor quando da retomada de fatos contidos no parágrafo precedente e quanto ao modo como designa tais fatos. Essa forma de designação de porções narrativas[8] consideradas como constituintes do processo narrativo e, portanto, do que aí está sendo veiculado em nível temático se apresenta como um recurso de balizamento e sumarização anafórica/catafórica de elementos subtópicos do tópico que está em construção. É o que ocorre de modo um tanto similar com o rotulador *desta história toda*, contido no final do excerto 5, que designa todo um amplo conjunto de fatos colocados antes na cadeia referencial. Assim, ao abarcar e encapsular várias porções textual-narrativas, este rótulo não refere diretamente a sequências mais estritas. Por outro âmbito, constitui um instrumento por meio do qual o narrador interpõe espécies de estamentos sumarizadores referentes a situações já descritas na atividade narrativa.

Temos, a seguir, a tabela de ocorrência de Elementos Sumarizadores/Encapsuladores:

Tabela. Presença de elementos sumarizadores/encapsuladores que encadeiam (retomam) segmentos textuais/factuais.

Narrativas referentes aos personagens lendários	Boto	Cobra	Matintaperera	Curupira	Total
Número de Narrativas	04	05	05	03	17
Ocorrências de elementos sumarizadores/ encapsuladores	14	29	19	3	65
Percentual (%)	21,54	44,62	29,23	4,61	100

Fonte: Autor do artigo, a partir de dados apresentados na Revista *Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia*.

8 O emprego da expressão porções narrativas indica mais precisamente um conjunto de sequências narrativas, que podem ser encapsuladas por elementos como os acima descritos.

A tabela mostra um número significativo de ocorrências de Elementos Sumarizadores/ Encapsuladores, totalizando 65 (sessenta e cinco) desses recursos nas 17 (dezessete) narrativas que compõem o *corpus*. Logo, a média é de 3,82 elementos por história. No que se refere ao percentual, a narrativa com maior incidência foi a de Cobra, com 44,62%, seguido de narrativas de Matinta, com 29,23%; tendo-se, logo abaixo, as de Boto, no caso, 21,54% e, por último, as Curupira, com 4,61%.

Conforme os dados, observa-se portanto, uma quantidade significativa desses elementos, o que demonstra uma característica particular das narrativas sob investigação, principalmente quanto ao processo de composição/construção da estrutura referencial específica dos textos em apreciação.

4. Considerações finais

As narrativas de Cobra tiveram uma incidência maior de elementos sumarizadores/ encapsuladores, com 44,62% de ocorrências, trazendo evidências da inserção significativa e proeminente dessas formas referenciais para o processo de construção das narrativas relativas a essa entidade, tendo-se em conta também, em tal processo, a intervenção de fatores sociocognitivos, nos quais estão implicadas diversas estratégias de sumarização/encapsulamento de expressões e segmentos textuais relativos a personagens lendários e eventos ligados a eles, que são ressignificados ou sofrem os efeitos de transgressão/"distorção" no que diz respeito a nichos discursivos e simbólicos a que estão afiliados ou são remanescentes. Quanto aos percentuais totais referentes as 17 (dezessete) narrativas analisadas, constatei a incidência de 3,82 elementos por história, reiterando as projeções segundo as quais essas estratégias constituem importantes recursos textuais para a construção das produções narrativas estudadas. Com base em tais projeções, é válido também defender a concepção de que os elementos analisados não são meros recursos de coesão, mas, sobretudo, instrumentos discursivos de realização de significados relacionados a quadros de referência situados numa dada tradição.

Referências bibliográficas

CONTE, M-E. *Anaphoric encapsulation*. Belgian jounal of linguistcs, 10, 1996. p. 1-10./Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante; revisão de Alena Ciulla.

_____. *Encapsulamento anafórico*. In: CAVALCANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (Eds.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever:* estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTEIRO, W. *História de beira de rio*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2ª ed. n. 5, p. 8-10, Ano II. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2000.

_____. *Uma namorada e dois irmãos.* In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2ª ed. n. 5, p. 15-18, Ano II. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2000.

_____. *A cobra grande de Barreira do Tapará*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2ª ed. n. 7, Ano III. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2002, p.15-18.

_____. *A ilha redonda*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 1ª ed. n. 12, Ano V. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2003, p. 17-20.

_____. *A velha Belízia*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 3ª ed. n. 2, Ano I. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2000, p. 16-19.

_____. *A tia Podó*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2ª ed. n. 8, Ano IV. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2007, p. 15-18.

MOURA, H.L.M. *Atividades de referenciação em narrativas afiliadas ao universo do lendário da Amazônia*: implicações sociocognitivas e culturais. 2013. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCHWARZ, M. *Indirekte Anaphern in Texten*. Studien zur domangebundenen Referenz und Koharenz im Deutschen. Tubingen: Niemeyer, 2000.

Abreviaturas setecencentistas como recurso de caracterização sociolinguística do escrevente

Sueli Maria Coelho[1]

Considerações iniciais

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos linguistas que apóiam suas análises em *corpora* de sincronias pretéritas é caracterizar sociolinguisticamente o escrevente. Especialmente para estudos de cunho variacionista, por exemplo, é imprescindível que o pesquisador disponha de recursos que lhe permitam caracterizar detalhadamente o dono da pena, uma vez que fatores extralinguísticos como sexo/gênero, idade, grau de instrução do escrevente, local de residência são tomados como variáveis independentes do estudo. Em se tratando de manuscritos, muitas vezes tais informações não podem ser recuperadas, dado que nem sempre os arquivos dispõem de informações tão precisas quanto ao escrevente, uma vez que seu objetivo precípuo ancora-se na preservação do documento em si, o que já é de grande valia para constituição de *corpora*. Fato é que, caso o pesquisador não consiga recuperar informações referentes às variáveis sociolinguísticas do escrevente no próprio acervo ou então por meio de consulta a outras fontes orais (entrevistas com conhecidos do escriba) ou escritas (cartórios, registros em igrejas e paróquias...), muitos desses documentos, que são valiosos registros de um período da história da língua, não raro são descartados na constituição de *corpora* justamente por não permitirem o controle das variáveis independentes selecionadas para o estudo.

No intuito de amenizar tal problema, pesquisadores como Barbosa (2013) e Carneiro, Oliveira e Lobo (2013) aventaram a possibilidade de se adotarem recursos linguísticos do próprio manuscrito como um instrumental heurístico de caracterização social do escriba. Esses pesquisadores investigaram como o traçado da letra pode denotar acesso ou não à escolarização. Na esteira desses estudos, esta pesquisa se ateve aos recursos baquigráficos dos manuscritos, visando a testar a hipótese de que tais recursos são capazes de atestar o grau de letramento dos escribas, na medida em que podem revelar um conhecimento superficial ou aprofundado da norma do período. Assim, além do objetivo geral ora formulado, este estudo perseguiu também aos seguintes objetivos específicos: (i) identificar, por meio de pesquisa bibliográfica, qual a norma de emprego de recursos baquigráficos no período setecentista; (ii) verificar se os recursos baquigráficos empregados no *corpus* mineiro seguem ou não a norma do período; (iii) verificar se as diferenças já identificadas (cf. COELHO, RAMOS e DUCHOWNY, 2015) no que tange ao emprego de recursos baquigráficos quer por irmãos negros e pardos, quer por

1 Doutora em Linguística Teórica. Professora da área de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e também membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da mesma instituição.

irmãos brancos podem ser explicadas à luz do (des)conhecimento da norma e (iv) buscar evidências capazes de atestar cientificamente que os recursos baquigráficos podem ajudar a caracterizar sócio-culturalmente o escriba.

A "norma" das abreviaturas

Etimologicamente oriunda de *breve*, do latim *brevis* (cf. CUNHA, 1982), a palavra *abreviatura* pode ser entendida como um recurso metonímico de linguagem na medida em que o termo designa parte de uma palavra escrita cuja significação compreende toda a palavra. Segundo Caldas Aulete (1980), "a abreviatura consta de sinais, letras ou frações de palavras: usa-se nos calendários, nas fórmulas médicas, na química, na botânica, nas matemáticas, no tratamento que damos às pessoas a quem escrevemos, para poupar espaço e tempo[2]." (p. 25) Os contextos de uso das abreviaturas apresentados por Caldas Aulete (*op. cit.*), apesar de denotarem o uso contemporâneo desse recurso linguístico, espelham de modo abreviado aqueles descritos por Ribeiro[3] (1839) no início do século XIX, que as associa também ao estilo epistolar como um legado dos manuscritos de outrora. Segundo observação deste gramático, seu uso no período estava sendo abolido por força de regras de polidez e de cortesia, tornando-as restritas aos manuscritos familiares, além daqueles contextos descritos por Caldas Aulete (1980). Isso porque, conforme argumenta o autor, seu conhecimento só é adquirido pela leitura e pelo uso constantes, já que não há nelas uma regularidade[4]:

> em algumas só se representam as iniciaes de que se compõem os vocabulos; noutras, dois ou mais elementos graphicos servem para as representar; noutras, em summa, elementos que não figuram em sua orthografia por extenso. Para que, entretanto, seja razoavel uma abreviatura, forçoso é seja notada com todas as lettras rigorosamente indispensáveis para evitar toda a equivocação, e facilitar o conhecimento e interpretação de seu valor significativo. (RIBEIRO, 1939, p. 58)

Ao tratar dos contextos que normatizam o emprego de letras maiúsculas, Ribeiro (*op. cit.*) não faz qualquer menção à sua ocorrência nas abreviaturas, mas, ao listar as *abreviaturas* ou *breves* mais comumente empregadas na Língua Portuguesa, faz-nos inferir que esse é também um contexto de uso

2 Apesar de alguns defenderem que o uso de abreviaturas visa à economia, quer de espaço e tinta, quer de tempo, isso não é consensual entre todos os estudiosos da questão, principalmente se levarmos em conta que algumas abreviaturas tornam-se menos econômicas que as palavras que representam.

3 Esse foi o registro de normalização mais antigo que conseguimos identificar para o tema. Embora Álvaro Ferreira de Vera, na obra *Orthographia ou modo para escrever certo na língua Portuguesa* (1631), aborde a questão, ele o faz apenas sob a perspectiva do emprego do til nas abreviaturas. Assim, uma descrição mais minuciosa das abreviaturas só passa a ser identificada em gramáticas do final do séc. XIX. Entendemos, contudo, que, considerando-se o fato de estarmos trabalhando com língua escrita do final do XVIII, uma gramática do início do séc. XIX descreve apropriadamente a norma do período, evitando, desse modo, anacronia.

4 Aqueles que trabalham com abreviaturas sabem que a falta de regularidade em seu emprego é, talvez, a maior dificuldade que elas oferecem para a leitura do manuscrito. Prova disso é o fato de uma mesma abreviatura representar mais de uma palavra, conforme as abonações dos dicionários específicos do tema. O próprio autor apresenta mais de uma forma para um mesmo vocábulo: Gen.^{al} Genl (General), Jan.^{ro} Jan.^{o} (Janeiro).

desse tipo de caractere, já que todos os exemplos listados, mesmo aqueles que não correspondem a nomes próprios ou a pronomes de tratamento ou que não teriam qualquer justificativa para serem grafados com maiúscula, iniciam-se por essa fonte. Tal intuição se confirma quando aparece explicitamente verbalizada na obra de Vera (2009, [1631]) que, ao tratar "sobre a abbreviação a que chamamos til" (p. 77), informa que as abreviaturas mais notórias são sempre grafadas com "letras grandes".

Adotando o mesmo procedimento dedutivo para inferir a norma da inicial maiúscula, percebemos que o emprego do ponto final é outra norma regular das abreviaturas, devendo ser colocado sempre ao final da parte que representa todas as palavras com mais de três letras[5]. Caso haja alguma letra ou conjunto de letras sobrescritas ou subscritas na abreviatura, estas são apresentadas após o ponto final: Cor.^{el} (Coronel), Miz.^{a} (Misericórdia), Q.^{do} (quando). No tocante ao emprego de letras subscritas, há um único registro na lista apresentada por Ribeiro (1839): Sup.$_{e}$ (Supplicante). Na ausência de um número maior de dados que nos permitisse generalizações mais acuradas, limitamo-nos a especular se a adoção do subscrito, que formalmente se coloca em posição inferior aos demais caracteres, tem alguma relação icônica com a posição hierárquica inferior daquele que adota uma postura de suplicante ou se é mera coincidência.

No tocante à marcação do plural, identificamos nos manuais consultados dois tipos de procedimento: (i) no caso de pronomes de tratamento, a pluralização é feita por meio do redobro da letra inicial: D. (Dona), D.D. (Donas); (ii) no demais casos, pela indicação da desinência sobrescrita: M.^{tas} (muitas), Min.^{os} (minutos), R.^{s} (Réis). Quando se trata de abreviatura de nome próprio terminado em S, para não haver confusão com a desinência de número, o som final sibilante é representado pela letra Z: Glz. (Gonçalves), MIz. (Martins).

Por fim, no tocante ao emprego de outros caracteres que não as letras para representar as abreviaturas, o que nos faz inferir que são os já aludidos "elementos que não figuram em sua orthografia por extenso" (RIBEIRO, 1939, p. 58), identificamos a presença de numerais para abreviar os meses do ano. Nesse caso, existe uma representação icônica do símbolo, já que o numeral integrante da abreviatura não corresponde efetivamente ao mês do ano que ele abrevia: 7br.º (Setembro), 9br.º (Novembro), 10br.º (Dezembro). No caso específico do mês de dezembro, o autor registra a possibilidade de também representar o numeral por algarismo romano: Xbr.º (Dezembro).

Ainda no que toca a caracteres que não constituem letras, merece alguma sistematização o emprego do til, que, segundo Vera (2009, [1631]), "não he letra, senão um risco sobre vogal" (p. 77). Assim como nos demais casos, há normas que regulamentam seu emprego: "o mais frequente uso deste til he quando supprimos com elle as letras M ou N [...]. E muito mais ordinário é sobre q." (VERA, 2009, p. 123). Essa prescrição é justificada pela necessidade de clareza, para que as letras suprimidas sejam facilmente identificadas pelo leitor.

5 A única abonação oferecida pelo autor que não apresenta ponto final é Q (que).

Descrição da metodologia adotada

Tendo em vista a necessidade e o desejo do desenvolvimento de um método que pudesse auxiliar os pesquisadores a caracterizar sociolinguisticamente um escrevente e levando em consideração a hipótese de que os recursos baquigráficos podem de fato ajudar nessa tarefa, foram selecionados, inicialmente, quatro documentos manuscritos cujos autores já eram sociolinguisticamente conhecidos.

Tomaram-se, portanto, como *corpus* empírico de análise manuscritos mineiros do século XVIII, mais precisamente quatro documentos de irmandades de Diamantina – (i) *Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco* (1778-1780), (ii) *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* (1778-1782), (iii) *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Amparo* (1782-1799) e (iv) *Compromisso da Irmandade do Santíssimo Sacramento* (1783-1785) – editados por Duchowny e Coelho (2013). Coletaram-se todas as abreviaturas presentes nos quatro manuscritos e separaram-nas não apenas por tipologia, como também por documento e pela classe social do escriba: (i) irmãos com alto grau de escolarização: escribas dos estatutos da Ordem Terceira de São Francisco e da Irmandade do Santíssimo Sacramento (brancos); (ii) irmãos pouco escolarizados: escribas dos estatutos das Irmandades de Nossa Senhora do Amparo e de Nossa Senhora das Mercês (pardos e negros). A partir disso, cotejaram-se as abreviaturas coletadas com as normas de emprego de recursos baquigráficos compiladas de Vera (2009[1631]) e de Ribeiro (1839) e sumarizadas na seção precedente.

A coleta das abreviaturas foi realizada manualmente, a partir da leitura da edição semidiplomática dos documentos (cf. DUCHOWNY e COELHO, 2013). Todos os recursos baquigráficos foram coletados e suas recorrências foram computadas. Findo o processo de coleta, optou-se por eliminar do cômputo final e da análise os dados do *Compromisso da Irmandade do Santíssimo Sacramento* (1783-1785), uma vez que, por não ser um manuscrito, mas um documento impresso na Oficina Tipográfica de Lisboa, apresenta apenas cinco abreviaturas. A partir dessa decisão, todas as abreviaturas foram coletadas, separando-se suas ocorrências por documentos, já que precisávamos testar a hipótese do grau de letramento dos escribas.

Na medida em que as tabulações eram feitas, ficou claro um padrão na norma de uso das abreviaturas no *corpus*. Percebeu-se que as normas referentes à utilização da primeira letra maiúscula e ao uso do ponto final em palavras com mais de três letras poderiam ser consideradas gerais, uma vez que poderiam ser aplicadas a qualquer abreviatura, enquanto as normas referentes à marcação do plural e às formas de representação dos meses do ano seriam normas específicas, por se aplicarem somente a alguns tipos de categorias, o que restringia bastante seu número de ocorrências. Assim, a pesquisa passou a analisar, mais detidamente, os recursos baquigráficos mais gerais, que eram mais frequentes e abundantes no *corpus*, postergando a análise dos recursos mais específicos para uma etapa posterior, sobretudo porque, por se tratarem de usos mais especializados, que envolvem conhecimento das categorias linguísticas, como a desinência de plural por exemplo, acredita-se que requeiram um maior domínio linguístico, podendo constituir a chave para a identificação do grau de letramento.

Apresentação e análise dos resultados

Como descrito na seção destinada à apresentação da metodologia adotada, no afã de testar a hipótese inicial, era imprescindível controlar, no ato da coleta dos dados, o grau de letramento dos escreventes de cada um dos documentos analisados. Tal controle foi feito a partir de informações constantes nos próprios documentos, bem como com base em informações de historiadores e de estudiosos do período (BOSCHI, 2007). O *Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco* foi escrito por irmãos brancos e letrados, enquanto o *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* e o Livro de *Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Amparo* foram escritos por irmãos pardos e negros, pouco ou não letrados, alfabetizados no interior das próprias irmandades.

Esperava-se que os documentos escritos por punhos brancos e letrados apresentassem pouco ou nenhum desvio das normas do período, resenhadas na primeira seção deste texto, e que nos documentos escritos por punhos pardos e negros se concentrassem muitos desvios. Entretanto, como pode ser percebido na Tabela 1, os resultados contrariaram parcialmente essa expectativa.

Tabela 1. Frequência das normas de recursos baquigráficos por documento

Norma	São Francisco		Nossa Senhora do Amparo		Nossa Senhora das Mercês	
	Obedece	Infringe	Obedece	Infringe	Obedece	Infringe
Primeira letra maiúscula	73,23%	26,77%	52,73%	47,23%	73,19%	26,81
Emprego de ponto final	87,79%	12,21%	18,85%	81,15%	86,48%	13,52%
Plural com duplicação	66,66%	33,34%	-	100%	-	-
Plural com S	33,34%	66,66%	50,00%	50,00%	-	-
Numerais	-	-	16,66%	83,34%	-	100%

Fonte: Dados coletados

Analisando-se os dados quantitativos dispostos na tabela 1, fica evidente que o uso das normas consideradas gerais é adotado pelos escribas de todos os documentos, enquanto as específicas apresentam alguma especialização de uso. A duplicação da primeira letra, em caso de pronomes de tratamento, ou o uso do S sobrescrito ao final da abreviatura, para marcação do plural, não ocorrem no documento da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês e, mesmo ocorrendo no documento da Irmandade de Nossa Senhora do Amparo, o índice de desvio da norma é total para o primeiro

princípio regulador citado e de 50% para o segundo, o que pode evidenciar uma dificuldade de uso determinada justamente pela falta de letramento desses escribas, principalmente se considerarmos que a flexão de número requer algum domínio gramatical, além do fato de que os pronomes de tratamento são empregados para se dirigir a um interlocutor hierarquicamente superior, num contexto de maior formalidade.

O emprego de tipos distintos de normas no Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco, escrito por padres brancos e letrados, indica uma maior capacidade de variação por parte de seus escribas, o que pode ser interpretado como um domínio maior da norma, já que apenas consegue variar o uso aquele que conhece um conjunto de normas. Um bom exemplo da disparidade é a comparação dos resultados das normas específicas de plural. Os mesmos escribas que infringem a regra da duplicação da letra inicial obedecem à de adição do S ao final da abreviatura, demonstrando não o desconhecimento de uma ou de outra norma, mas sim a consciência da existência de ambas, o que instala um leque de variação. Dessa forma, entende-se que os que desconhecem as regras – por não serem letrados – limitam-se a copiá-las, enquanto os que as conhecem sentem segurança e liberdade para inovarem, o que pode elucidar o fato de as mudanças no padrão das abreviaturas estarem caminhando de cima (classe alta) para baixo (classe baixa), conforme estudo empreendido por Coelho, Ramos e Duchowny (2015).

A despeito de o *Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco* apresentar mais concordância com as normas que discordância, como era o esperado, o *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* e o *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Amparo* também apresentam mais concordância que discordância, conforme demonstra o gráfico 1.

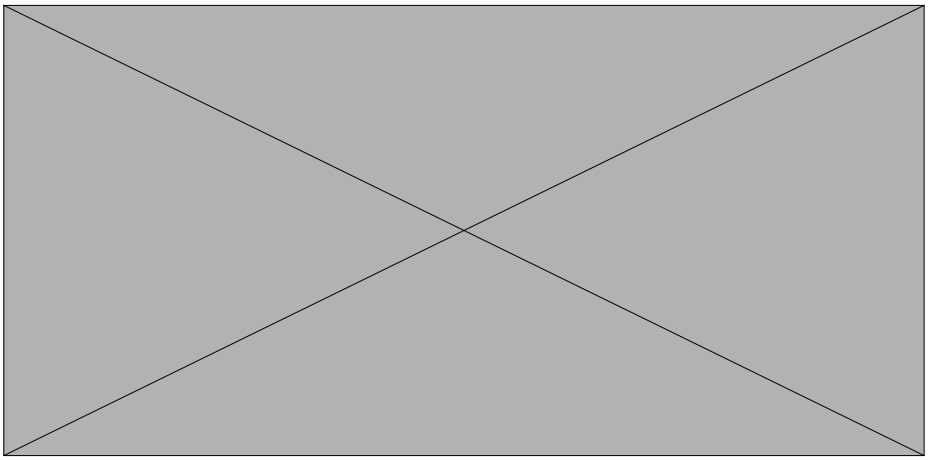


Gráfico 1. (Des)obediência às normas de emprego de abreviaturas por Irmandade

Fonte: Dados computados

Os resultados dos três documentos como um todo sinalizam uma distinção de padrões, já que os escreventes das irmandades menos letradas infringem mais a norma que os escribas da irmandade mais letrada. Também no estrato menos letrado há distinção de emprego, dado que os irmãos pardos infringem mais a norma que os irmãos negros, cujo padrão de letramento é mais baixo. Tomando-se em conta a hipótese levantada anteriormente – sobre a inovação estar diretamente relacionada ao conhecimento das normas e da língua – isso pode ser explicado, confrontando-se esse resultado com aqueles expostos na tabela 1. Os membros da *Irmandade de Nossa Senhora do Amparo* diversificam mais o tipo de norma adotada, ao passo que os membros da *Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* limitam-se às normas mais gerais, o que, de certo modo, limita a possibilidade de infração, já que são normas cuja aplicação é bem mais simples.

Os dados coletados e as generalizações até então alcançadas sinalizam que os recursos baquigráficos podem sim fornecer pistas acerca do grau de letramento do escriba, evitando, desse modo, que manuscritos sejam descartados na constituição de *corpora* de sincronias pretéritas. Entretanto, para se obter maior rigor científico, é recomendável que esse recurso seja empregado de forma combinada, a saber: (i) tipo de abreviatura empregada e (ii) (des)obediência à norma de emprego dos recursos baquigráficos adotados, considerando-se o tipo de abreviatura, uma vez que quando há o emprego de normas específicas, que demandam maior conhecimento formal, a infração da norma é uma pista em favor do baixo letramento do escriba.

Considerações finais

Os resultados obtidos não confirmam a hipótese inicial de que seria clara a diferença entre obediência e desobediência às normas entre os estatutos de brancos e os de pardos e negros, mas a tese de que os recursos baquigráficos utilizados pelo escrevente podem ser utilizados para caracterizá-lo quanto ao grau de letramento ainda resiste. Isso se deve à distinção de padrões de uso das normas identificada nos documentos analisados, nos quais há uma nítida distinção entre uso de normas gerais e de normas específicas, que requerem maior domínio da língua e de suas categorias gramaticais.

Pretendemos, pois, dar continuidade a esse estudo e, no próximo estágio da pesquisa, verificaremos se os irmãos menos letrados obedecem apenas às normas das categorias gerais, ou se o fazem também em se tratando de abreviaturas que exigem um grau maior de conhecimento da língua, como as específicas, o que nos permitirá julgar com maior propriedade a (in)adequação da hipótese. Já foi percebido, nessa pesquisa, que as normas específicas de fato não são utilizadas com tanta frequência pelos irmãos negros e pardos como o são pelos irmãos brancos, de forma que já há um indício de confirmação da hipótese. Como eram vários documentos e um total de 441 recursos para coletar, categorizar e quantificar, uma análise mais aprofundada, por categoria, ainda precisa ser empreendida, inclusive comparando-se os resultados obtidos com aqueles já identificados em estudos anteriores, como o de Duchowny, Coelho e Coelho (2014) e o de Coelho, Ramos e Duchowny (2015).

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. G. Perfis sócio-históricos de redatores do século XIX: graus de letramento e ortografia. *Seminário Nacional do Projeto para a História do Português Brasileiro*; 13-14 out, Maceió; Brasil. 9; 2013.

BOSCHI, C. C. Irmandades, religiosidade e sociabilidade. IN.: RESENDE, M. E. L; VILLALTA, L. C. (orgs.) *As minas setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-76.

CARNEIRO, Z., OLIVEIRA, K., LOBO, T. Metodologia para a identificação de perfis socioculturais de redatores em corpora históricos: pesquisa direta em arquivos. *Seminário Nacional do Projeto para a História do Português Brasileiro*; 13-14 out, Maceió; Brasil. 9; 2013.

COELHO, S. M.; RAMOS, J. M.; DUCHOWNY, A. T. Processos e mudanças em abreviaturas mineiras setecentistas: regularidade e ruptura. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 333-352, jul./dez. 2015.

DUCHOWNY, A. T.; COELHO, S. M. *Edição semidiplomática e fac-similar de documentos adamantinos setecentistas*. Belo Horizonte: Laboratório de edição da Fale/UFMG, 2013.

DUCHOWNY A. T.; COELHO, S. M.; COELHO, G. H. Sistema de abreviaturas de documentos adamantinos setecentistas. *Revista Letras*, Curitiba, n. 90, p. 233-252, jul./dez. 2014.

MILLARES, C. A. *Paleografía española: Ensayo de una historia de la escritura en España desde el siglo VIII al XVII.* Colección Labor: Ciencias históricas. Barcelona: Labor, 1929.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Serões Grammaticaes*. Salvador, BA: Livraria Progresso Editora Aguiar & Souza Ltda, 1839.

VERA, Álvaro Ferreira de. *Orthographia ou modo para escrever certo na língua Portuguesa*. São Paulo: Paulistana, 2009 [Lisboa, 1631].

Reflexões e olhares sobre as possibilidades e limitações de podcasts educativos no processo de ensino e aprendizagem

Mariana da Silva Neta[1]

Adriana Carvalho Capuchinho[2]

Introdução

Que caminhos devemos percorrer em direção à uma educação de qualidade? A ordenação da sociedade tem passado por inúmeras transformações, pois temos novas formas de organização, de diversão, de produção e por que não novas formas de ensinar e aprender? Esta pesquisa surgiu da inquietação acerca dos novos rumos do aprender e ensinar, partindo da realidade em que vivemos, dos desafios que enfrentamos a fim de atender ao perfil atual dos estudantes, que convivem continuamente com as tecnologias digitais e consequentemente, isso exige uma nova postura do professor.

Nas últimas décadas percebemos o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, que direcionam os usuários desses recursos em busca de inovações e para o professor não poderia ser diferente. Mas como está o cenário da formação docente em relação à utilização das tecnologias digitais como favorecedoras do processo de ensino aprendizagem? Como o profissional de Letras está utilizando esses recursos? Conhece e utiliza o podcast em sua prática pedagógica, reconhecendo-o como facilitador desse processo?

Partindo desta pesquisa com inquietações e provocações, pretende-se, por meio deste artigo, conhecer as percepções dos professores acerca dos avanços e da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação como parte do letramento digital necessário ao indivíduo; refletir sobre como o professor percebe as novas formas de aprender e ensinar a língua materna e identificar as possibilidades e limitações do uso do podcast no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras – PPG-LETRAS/CPN - UFT; Especialista em Pedagogia Escolar: Administração, Supervisão e Orientação, pela FACINTER / IBPEX, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Faculdade Integrada de Araguatins, graduada em Pedagogia - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação pelo Centro Universitário Luterano de Palmas e graduada em Letras, pela Faculdade de Filosofia do Norte Goiano - FAFING. E-mail: marianasneta@gmail.com.

2 Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pelo Departamento de Letras Modernas (FFLCH-USP), mestrado em Antropologia Social pelo Departamento de Antropologia Social FFLCH-USP com bolsa CNPq, Bacharel em Letras Inglês e Português e em Ciências Sociais, ambos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP. E-mail: driowlet@mail.uft.edu.br.

Inicialmente, refletiremos sobre as contribuições das novas tecnologias da informação e comunicação para o processo educacional, destacando a relevância do enfrentamento das dificuldades para que possamos ofertar uma educação de qualidade, com propostas de aprendizagem significativa para o aluno. A partir dessas considerações, analisaremos os resultados da pesquisa realizada com professores, por meio de entrevista semi estruturada, e destacaremos as possibilidades e limitações do uso do podcast no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

1. Contribuições das novas tecnologias digitais ao processo educacional

As experiências vivenciadas por quase todas as pessoas têm relação com a tecnologia, desde uma simples navegação pelos inúmeros sites de pesquisa, a infinidade de redes sociais com amigos até o estudo, o trabalho, o lazer, a participação na vida familiar, ou seja, a tecnologia está presente em tudo e aos poucos, algumas atividades cotidianas que eram tão analógicas, estão sendo transformadas para a linguagem digital.

Mas, como está sendo a apropriação das novas tecnologias da informação e comunicação pelos usuários? Bastante utilizadas por todas as classes sociais, as tecnologias digitais podem ser empregadas como meio de comunicação, propagação de saberes, ferramenta de interação e outros contextos escolares, portanto, devem ser analisadas e concebidas como algo que pode contribuir nos mais diversos contextos escolares.

A fim de que os discentes assimilem que os mesmos equipamentos laptops, tablets, celulares, dentre outros e aplicativos que são continuamente utilizados por eles na vida social podem ser utilizados pedagogicamente, faz-se necessário que o professor conheça as possibilidades de uso e incorpore-os em sua prática educativa, que de acordo com Zabala (1998), se concretiza por meio de diversas variáveis que se inter-relacionam de forma complexa, e se expressam no micro sistema da sala de aula. Essa evolução tecnológica necessita englobar os novos tempos de formação docente, pois

> na atualidade, com múltiplas formas de interação e de articulação entre professores e alunos via ambientes virtuais, listas, e-mails, chats e outras maneiras síncronas e assíncronas de comunicação, como calcular o tempo docente? Como calcular o tempo das disciplinas? Como calcular o tempo necessário para aprender? (KENSKI, 2013, p. 14)

Cada aluno possui em tempo para aprender, alguns demoram um pouco mais, outros menos, dessa forma, acreditamos que as tecnologias digitais podem favorecer esse movimento, pois estimulam a participação dos estudantes, fazendo com eles atuem de forma ativa e dinâmica tornando-se personagem principal do seu processo de aprendizagem. Vale destacar que a tecnologia por si só não resolve todas as dificuldades existentes na educação brasileira, precisamos considerar todos os envolvidos nesse processo, desde as considerações sobre o papel do aluno e do professor, o uso das tecnologias digitais como facilitadoras, bem como o conceito adotado do ensinar e até mesmo os modos de aprender.

Como novas exigências estão sendo anexadas ao papel do professor, Ramal (2001) ressalta a necessidade de um novo entendimento acerca do perfil de educador e salienta três características essenciais:

> a) profissionais atualizados, contextualizados no debate sobre o pós-modernismo e suas implicações para a educação;
>
> b) usuários críticos da tecnologia, capazes de associar o computador as proposta ativas de aprendizagem; e
>
> c) atentos aos desafios político-sociais que estão envolvidos no contexto pedagógico de hoje.

Logo, devemos repensar sobre as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano educacional, tendo em vista que o aumento do acesso às tecnologias digitais desafia o nosso sistema didático e nos impulsiona a novos conceitos de ensino, além de um repensar para atender a novas demandas de trabalho, com o uso de todas as potencialidades dos recursos digitais. Como o professor deve enfrentar o desafio de acompanhar essa evolução? Será que ele está sozinho nessa empreitada? Há conteúdo disponível para o autoaprendizado?

Atrevemos-nos a afirmar que, mesmo com a carga horária de trabalho muitas vezes excessiva, é possível ao professor acompanhar as evoluções tecnológicas, analisando em que contexto podem ser úteis no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que há experiências louváveis dessa inserção e o Portal do Professor do Ministério da Educação é um bom exemplo, portanto, como aponta Kaufman (1989, p.110, apud ZACHARIAS, 2016, p.29):

> O professor, assim como seus alunos, deverá ler, pensar, rever e questionar suas próprias ideias, pedir informação. [...] A interação com outros professores que compartilhem sua inquietude, que estejam na mesma busca, encarando a mesma tarefa, permitirá seu enriquecimento profissional. Dar e receber continua sendo, tanto para as crianças quanto para os adultos, uma das melhores experiências vitais, essencial para ir construindo o próprio caminho que, segundo Antônio Machado, é feito ao caminhar. ZACHARIAS, 2016, p.29)

Dessa forma, destacamos a necessidade de buscar sempre parcerias de aprendizado, pois caminhos compartilhados são mais fáceis de serem trilhados e os obstáculos a serem vencidos, basta acreditar que é possível e aprender a caminhar, caminhando. Percebemos que os desafios são imensos, mas como afirmam Kersch e Rabello (2016, p. 51) “usar a tecnologia na sala de aula não pode ser um acessório, mas um integrante/constituinte do seu fazer no dia a dia. Esse professor/agente de letramento, precisa, pois, ter seu olhar não só no presente, no local, mas também no futuro, no global.”

2. Análise e reflexões sobre os dados coletados: Ensino e tecnologias digitais

A crescente utilização das tecnologias da informação e comunicação no contexto social nos revela que, a escola precisa considerar as constantes mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige para a integração das novas gerações. Mas como saber a visão das escolas nesse contexto? Resolvemos investigar a opinião de envolvidos no processo educacional, que estão em contato direto com os alunos.

Dessa forma, por meio desta pesquisa, além de refletir sobre as contribuições das novas tecnologias digitais ao processo educacional, estabelecemos como meta conhecer o posicionamento de professores acerca dessa temática. Para tal fim, elaboramos uma entrevista semiestruturada com três questões que foram postadas numa rede social e, por meio do estabelecimento de relações profissionais, professores foram convidados a responder às perguntas.

A escolha do método de coleta de dados deu-se porque segundo Lakatos e Marconi (2010), por meio da entrevista você consegue:

> • averiguar fatos ocorridos;
>
> • conhecer a opinião das pessoas sobre os fatos;
>
> • conhecer o sentimento da pessoa sobre o fato ou seu significado para ela;
>
> • descobrir quais foram, são ou seriam as condutas das pessoas, sejam elas passadas, presentes ou planejadas (futuras);
>
> • descobrir fatores que influenciam os pensamentos, sentimentos ou ações das pessoas. (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 19)

Na preparação das entrevistas houve um planejamento prévio a fim de delinear o roteiro e esclarecer os objetivos, bem como a sequência das questões. A fim de obter respostas significativas para as perguntas, consideramos a necessidade de selecionar os sujeitos a serem entrevistados, pois o nosso interesse era que, mesmo sendo uma entrevista disponibilizada em rede social, apenas professores regentes a respondesse. Esse aspecto, que consideramos significativo pelo teor das questões e pela facilidade de consolidar os dados, não foi aceito por todos, tendo em vista que alguns respondentes solicitaram envio das perguntas por e-mail e responderam também por meio digital.

2.1 Quantificando e analisando os dados coletados

Na entrevista, a pergunta inicial foi: **Você acredita que as novas tecnologias da informação e comunicação facilitam o processo educacional?**

Esta pergunta foi a primeira para que percebêssemos o olhar dos profissionais em relação a aceitabilidade de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem e constatamos que todos os entrevistados responderam que sim, conforme podemos demonstrar com alguns depoimentos abaixo:

> "Sim, as tecnologias tem um grande poder pedagógico pois se utiliza de recursos audiovisuais como a imagem, o som, a televisão, o vídeo, simuladores computacionais e a própria internet que agrega todos eles, dando mais dinamicidade às aulas, que até então, somente com o giz não seria possível. **Entrevistado 1**
>
> "Acredito que tudo que facilite e inclua o aluno com certeza gera resultados surpreendentes" **Entrevistado 2**

Esta era uma pergunta sem necessidade de justificativa nem de exemplificação, pois o interesse era exclusivamente no quantitativo de docentes que responderiam sim ou não e a aceitabilidade das tecnologias foi surpreendentemente positiva. Detectamos que o entrevistado 1 possui um conhecimento mais profundo, tendo em vista que elencou alguns recursos e até comparou com o que é normalmente utilizado no ensino tradicional.

A segunda questão já possibilitava uma análise mais aprofundada, pois aceitaríamos como resposta sim, não ou um pouco, com comentários: **Você sabe o que é um "Podcast"? Comente.** Vejamos o resultado, por meio de um gráfico de colunas.

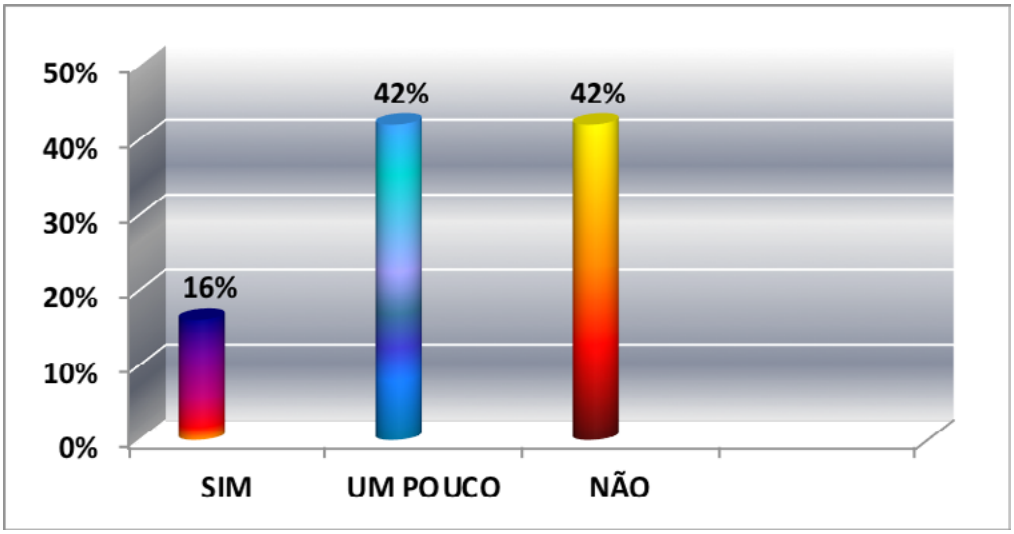


Figura 1. Gráfico 1- Repostas à pergunta: **Você sabe o que é um "Podcast"?**

Fonte: Criação própria

Os respondentes da entrevista foram todos professores que atuam na Educação Básica e alguns em cursos superiores, portanto, trabalham com jovens que estão continuamente conectados e muitas vezes acompanham as evoluções digitais que surgem. Entretanto, uma minoria afirmou conhecer o que é um podcast e o percentual que afirma conhecer um pouco é o mesmo que desconhece esta mídia de transmissão de informações. Vale destacar que foram considerados que conheciam um pouco aqueles que comentaram ter ouvido falar, tiveram acesso em algum momento, mas não são seguidores de nenhum podcast.

Como não solicitamos identificação de há quanto tempo eles atuam na educação, não foi possível detectar a faixa etária dos entrevistados que afirmam conhecer o podcast, a fim de comparar perfis. Mas vejamos o que alguns entrevistados responderam:

> "Sim! Acompanho alguns e adoro! Utilizo a ferramenta como uma forma de consumir conteúdo quando tenho que fazer alguma atividade mais automática".
>
> "Sei muito pouco sobre "podcast" embora sempre tivesse vontade de aprofundar sobre essa mídia, mas não o fiz. Sei que são áudios, publicados na internet, como se fosse um programa de rádio, mas é sob demanda, no formato Mp3, o mais comum".
>
> "Sobre podcast, conheço um pouco e ainda não usei esta ferramenta".
>
> "Até ontem, eu não sabia, mas a minha professora de inglês, me informou que são áudios utilizados em sites. Ela mostrou para nós a plataforma Moodle, que utilizaremos para formação à distância em inglês, com alguns Podcasts em inglês, para ouvirmos e treinarmos a escuta".
>
> "Não sei bem o que é um podcast";
>
> "Não conheço".

Podemos perceber que há entrevistados que são usuários de podcast, acompanham e conhecem as facilidades de realizar atividades que não exigem muita concentração e simultaneamente, ouvir seus podcasts preferidos, bem como há os que já ouviram falar mas não têm muita propriedade e até os que desconhecem totalmente.

Finalizamos a entrevista com a questão: **Você já pensou no podcast como recurso educacional? Em caso afirmativo, como seria?**

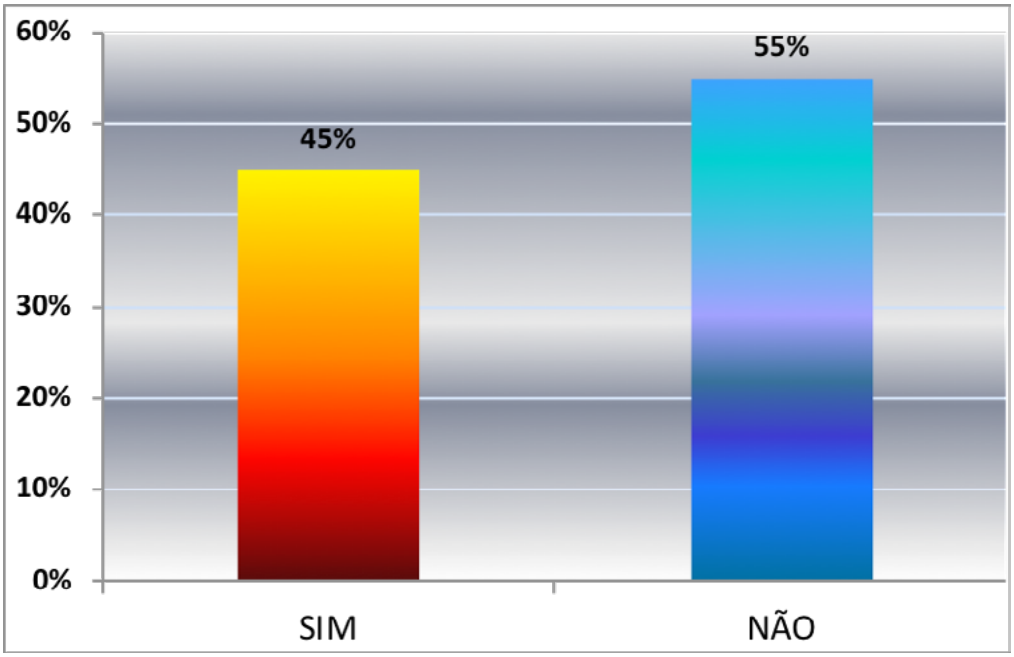


Figura 2. Gráfico 2- Repostas à pergunta: **Você já pensou no podcast como recurso educacional?**

Fonte: Criação própria, 2016

Quando cruzamos os dados entre o gráfico um e o gráfico dois, percebemos que alguns entrevistados que afirmaram conhecer um pouco de podcast já pensam nessa mídia como possível recurso educacional, tendo em vista que no gráfico um 16% dizem conhecer bem podcast, e no gráfico dois aparecem 45% reconhecendo o podcast como um recurso educacional.

Percebemos, por meio de respostas à pergunta acima que a maioria dos entrevistados acredita que as novas tecnologias da informação e comunicação podem contribuir significativamente com a evolução do processo educacional e até sugerem algumas possibilidades, conforme depoimentos abaixo:

> "Eu nunca fiz, mas na verdade, eu criaria um projeto com meus alunos denominado "Podcast das aulas" sobre alguns conteúdos das aulas, para que servissem de complemento ou introdução de um assunto que iria tratar em sala".
>
> "Acredito ser uma ferramenta bem interessante para o aprendizado. O ponto negativo é que o podcast é um meio unilateral, você não interage com o locutor, apenas consome o conteúdo que ele disponibiliza".
>
> "Pensei em algumas vezes, mas não fiz. Eu acredito, considerando que o aluno vive em contato com as várias mídias e multimídias, é importante que o professor utilize todas as possibilidades que a tecnologia oferece".
>
> "O uso das tecnologias no ensino, em especial para o ensino de línguas; trata-se de ser meios instigadores para promover a aprendizagem. Os nossos jovens estão a todo momento interagindo com as tecnologias de modo geral. Desse modo, esses recursos tecnológicos tornam-se aliados para que nossos alunos possam potencializar de forma mais interessante".

Como podemos perceber, normalmente os profissionais tentam conhecer as inovações tecnológicas e digitais que surgem para uso pessoal e alguns se empenham em aprimorar e incorporar em suas práticas pedagógicas, superando os obstáculos que surgem. Mas acreditamos que quando nos empenhamos em mudar as práticas a fim de possibilitar um ensino de melhor qualidade, que possa ter significado para o aluno e torná-lo protagonista do seu aprendizado um dos melhores caminhos é o trabalho colaborativo, pois o

> trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo. (MORAN; BACICHI, 2015, p. 1).

3. Possibilidades e limitações do uso do podcast no processo de ensino e aprendizagem de línguas

A utilização de tecnologias e dispositivos digitais a fim de aumentar o acesso à educação de qualidade está em expansão e propõe uma extensa reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, pois vivemos

> num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente

> na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77)

A atitude inovadora e crítica necessária aos educadores que buscam utilizar tecnologias digitais para garantir maior participação dos alunos deve ultrapassar os muros da escola, mas principalmente utilizar as NTIC's atreladas à missão pedagógica que conduza os alunos a um aprendizado significativo, tornando-os protagonistas do seu conhecimento. Vale destacar que toda atividade proposta em sala de aula com o uso de tecnologias deve ter um significado para os alunos e não devemos utilizar esses recursos sem contextualizá-los, isso inclui a criação e utilização de podcasts.

Segundo o site https://mundopodcast.com.br, numa explicação simples

> O podcast é como um programa de rádio, porém sua diferença e vantagem primordial é o conteúdo sob demanda. Você pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no play ou baixar o episódio. Porém, se desejar a explicação mais complexa é esta: O podcast é um conteúdo de mídia (geralmente áudio) transmitido via RSS. Você pode usar agregadores como iTunes ou Ziepod para PCs, BeyondPod ou PodStore para Android, Wecast ou o nativo Podcasts para iOS e mais uma infinidade de aplicativos para todas as plataformas. (MUNDO PODCAST, 2016)

A palavra podcasting é uma junção de iPod - um aparelho que toca arquivos digitais e broadcasting, transmissão de rádio ou TV. Dessa forma, essa mídia, que é um arquivo de áudio digital criado e compartilhado por alguém que aproveita as potencialidades tecnológicas, pode ser ouvido por todos e apresenta uma série de possibilidades de uso em sala de aula, com a participação efetiva dos estudantes.

De caráter inclusivo, por inserir no meio educacional o aluno com deficiência visual, o podcast também é apreciado por aqueles que têm mais facilidade em aprender por meio da audição, bem como a praticidade de ouvir ou assistir quando e onde quiser, na caminhada, ao dirigir, na academia, no ônibus, necessitando apenas de um celular ou aparelho de MP3. No Brasil, a utilização de podcast no processo de ensino e aprendizagem ainda é muito incipiente, mas Universidades Americanas como MIT (Massachusetts Institute of Technology) e outras disponibilizam gratuitamente o conteúdo de algumas palestras, aulas, debates e discursos para alunos de qualquer parte do mundo.

Dentre as vantagens da utilização do podcasts na educação, podemos destacar a portabilidade, a variedade de conteúdos, a flexibilidade, aprendizagem colaborativa, a humanização do processo de ensino e aprendizagem, além de poder ser realizado por um valor relativamente barato e possibilitar ao aluno a escolha entre ser consumidor ou produtor de seus podcasts, propagando a sua voz, seus pensamentos e ideias. Cabe ao professor o planejamento das atividades, a definição de objetivos para com o aluno e escolha do podcast a ser utilizado, a fim de introduzir o aluno no mundo de podcasts na educação e posteriormente orientá-lo a produzir seus próprios podcasts.

Em sala de aula, cada turma tem o seu ritmo e cada aluno aprende no seu tempo e de maneira diferente, a fim de proporcionar mais possibilidades de utilização de podcasts em sala de aula, apresentamos abaixo algumas sugestões:

- Aula no modelo ensino híbrido – uma das estações sendo o áudio ou criação de um podcast;
- Ensino personalizado em que é possível proporcionar atividades diferenciadas para os alunos atendendo as suas reais necessidades, ou seja, numa aula, cada aluno pode ouvir um podcast sobre temáticas diferenciadas (no laboratório de informática, com fone de ouvido ou mesmo pelo celular);
- Treino da compreensão de língua estrangeira por meio de áudio de podcasts;
- Trabalho interdisciplinar em que os alunos criam seus próprios podcasts, treinando habilidades de pesquisa, escrita, oralidade, resolução de problemas, administração do tempo, aperfeiçoamento do vocabulário e atenção;
- Disponibilização dos áudios de gravações das aulas presenciais que podem ser acessadas sempre que o aluno tiver dúvidas, ou mesmo quando o aluno faltou a determinada aula.
- Produção, publicação e apresentação de matérias jornalísticas, como se fossem repórteres. (Áudio ou vídeo)
- Socialização de podcasts construídos por grupos de alunos sobre temática em debate, gravados e apresentados em áudio ou vídeo, valorizando a criatividade dos grupos;
- Gravação da dramatização de textos, contos, crônicas, outras obras literárias, notícias dentre outros pelos alunos;
- Construção colaborativa de podcasts pelos alunos com debates sobre temáticas abordadas;
- Compartilhamento de podcasts entre turmas - o professor orienta os alunos a produzirem podcasts que serão visualizados ou ouvidos por alunos de outras turmas, e vice-versa, ou até mesmo entre escolas diferentes;
- Elaboração e disponibilização de material de revisão (em podcast) para que os alunos que estiverem em dificuldades possam estudar em qualquer ambiente;
- Gravação do áudio ou vídeo das aulas para os alunos que porventura não possam ir á aula.

Mas,

> Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar. (MORAN, 2000, P 137-144)

Acreditamos que quando nos propomos em fazer algo, devemos dar o melhor a fim de atingir os objetivos, dessa forma, torcemos para que as sugestões acima possam contribuir com a prática pedagógica dos professores de línguas e que possamos empoderar nossos alunos a serem protagonistas da sua história, pois, como afirma Kleiman (2001), o aluno precisa alcançar uma atitude crítica e um nível razoável de independência, considerados o contexto, a formação, o acesso aos centros de produção de conhecimentos, entre outros aspectos.

Considerações Finais

Iniciamos este artigo com uma indagação sobre os caminhos que devemos percorrer em direção a uma educação de qualidade e finalizaremos com uma análise de tudo o que foi discutido, pois percebemos que as tecnologias digitais são bem aceitas pelos entrevistados, mesmo alguns não tendo o domínio necessário para inseri-las no contexto educacional, acreditam que irá contribuir com a prática.

Com tantos avanços acontecendo nos últimos tempos, as tecnologias da informação e comunicação apresentam-se como impulsionadoras de enormes transformações sociais, portanto, acreditamos que se faz necessário o investimento na formação do profissional de Letras que pretende incorporar o podcast em suas aulas, mas ratificamos a necessidade da busca pela autoformação e da troca de experiências, afinal, estamos sempre aprendendo algo novo e como afirma Schneiderman (2003), a nova educação precisa enfatizar a colaboração.

Como consequência dessa busca por novas possibilidades de aprimoramento profissional, apresentamos algumas sugestões de utilização do podcast em sala de aula, que ainda não estão concluídas, tendo em vista que o aperfeiçoamento deve ser constante e esse é um processo em constante retroalimentação.

E, como o propósito é vencer o descompasso que ocorre entre a educação tradicional e o que exige a vida em sociedade, precisamos acreditar que é possível proporcionar uma educação de qualidade aos nossos alunos.

Referências bibliográficas

BEHERENS, Marilda Aparecida, **"Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente"**, in: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica,* Campinas: Papirus, 2000.

KAULFMAN, A.M. **Alfabetiziacion de niños**: construction e intercambio. Buenos Aires: Aique Editora, 1989.

KERSCH, D.F; RABELLO, K. R. "São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor": outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, D.F; COSCARELLI, C.V,; CANI, J.B. (Orgs**). Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Papirus Editora, 2013.

KLEIMAN, A.B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: _____ **A Formação do Professor**: Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES Vera: http://www.veramenezes.com (SCHNEIDERMAN, 2003), acesso em 21/03/2017.

MORAN, José Manuel. BACICH, Lilian. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf. Acesso em 22/03/2017.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo, Papirus Editora, 2000

Mundo Podcast - https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/, acesso em 22/03/2017.

RAMAL, A. C. **Internet e Educação**. Revista Guia da Internet.Br, Rio de Janeiro, p. 50 - 52, 04 mar. 1996.

SCHNEIDERMAN. **Proposta de ensino e aprendizagem mediada por tecnologia**, K. 1062, 2003.

UOL EDUCAÇÃO: https://educacao.uol.com.br, acesso em 22/03/2017.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI (Org.). **Tecnologias para Aprender**. 1ª Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Transitivização de verbos inacusativos sob a perspectiva da LFCU

Monclar Guimarães Lopes[1]

Introdução

No Funcionalismo Clássico, os processos de mudança linguística são interpretados como unidirecionais, cujas trajetórias compreendem a passagem do léxico para a gramática, ou do menos gramatical para o mais gramatical, ou ainda, do concreto para o abstrato, compreendidos sob o rótulo *gramaticalização*. Diversos foram os estudos empreendidos no final da segunda metade do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI que evidenciaram a força da unidirecionalidade. Como ilustração, podemos citar a gramaticalização de *aí*, originalmente, um advérbio locativo e do verbo *ir*, prototipicamente um verbo de deslocamento no espaço:

(1a) Fique aí onde está!
(1b) Ele veio até mim, aí contou-me o ocorrido.
(1c) Aí, você trouxe o que te pedi?
(2a) Eu vou à feira.
(2b) Eu vou comprar uva.

Em (1a) e (2a), temos os usos canônicos do advérbio *aí* e do verbo *ir*, ambos com valor espacial. Em (1b), já observamos que *aí* apresenta uma função de sequenciador temporal e em (2b) o verbo *ir* tem função de verbo auxiliar, com o sentido de deslocamento no tempo, isto é, ele marca o futuro de *comprar*, verbo principal da perífrase. Em (1c), *aí* já é um marcador discursivo, função ainda mais abstrata, portanto, mais gramaticalizada.

Em funcionalismo, defendemos a existência de uma trajetória semântica da mudança, ancorada a partir da interação humana com o mundo físico. Acreditamos que, como as primeiras experiências humanas compreendem o contato do corpo humano com o espaço físico, as relações espaciais são mais concretas e servem como base para a construção de novos domínios. Desse modo, as relações temporais derivam de espaço, que, por sua vez, podem abstrair-se em relações textuais. Esses processos são representados pelo *cline* ESPAÇO → TEMPO → TEXTO na perspectiva funcionalista. Sendo assim, observe-se que, nos exemplos supracitados, temos exatamente esses processos ilustrados, em que as formas (1b) e (2b) são mais abstratas que (1a) e (2a), na medida em

1 Doutor em Estudos Linguísticos (UFF).

que são derivações daqueles. O mesmo ocorre com (1c), que é um emprego ainda mais abstrato que (1b), que passa a ter uma função discursiva.

É importante ressaltar que tais exemplos ilustram, sim, exemplos de mudança linguística na medida em que os itens (b) e (c) surgiram posteriormente na língua. Embora os empregos aqui ilustrados para *aí* e *ir* sejam recorrentes em nossa sincronia, a investigação diacrônica deixa claro que as duas últimas formas são mais recentes na língua, tendo derivado, portanto, da primeira.

Não obstante, é necessário frisar que os estudos da gramaticalização, na perspectiva clássica do Funcionalismo, favorecem, sobretudo, a análise de itens, não sendo, portanto, a abordagem mais adequada para a investigação de construções que envolvem mais de uma palavra, como aquelas que propomos neste estudo: a construção esquemática V.PREP, em que o verbo, junto com a preposição, implicam uma nova transitividade para o verbo.

Em nosso estudo, assumimos que os verbos *desaparecer* e *sumir*, seguidos da preposição *com*, podem instanciar uma nova construção na língua, de valor transitivo. Vejamos um exemplo:

> (3) Já está criada. Uma coisa ele pode dormir tranquilo: não vou fazer o que ele ou os assessores dele fizeram. Não vou **sumir com** documento de projeto.

Tradicionalmente, o verbo *sumir* – assim como *desaparecer* – é um verbo inacusativo, isto é, um verbo intransitivo cujo sujeito é um termo de papel paciente (como em *o livro sumiu*). No entanto, nesse exemplo, temos um sujeito agente "eu" e um objeto afetado "o documento do projeto". Esse novo uso, como veremos na análise dos dados, é mais recente no português brasileiro, tendo surgido nos textos escritos no século XIX, com aumento de frequência considerável nesses últimos dois séculos.

Tornou-se necessário estudar os dois elementos porque acreditamos que as duas formas constituem a construção transitiva em estudo. *Desaparecer* e *sumir* só se usam transitivamente quando empregadas junto a preposição *com*, que também se apresenta mais gramaticalizada nessa construção, sem seu valor semântico básico de associação. Vale ressaltar que esse tipo de processo já fora registrado, de certa maneira, na descrição da gramática tradicional. Como se sabe, Lima (1972) já argumentava que o verbo *gostar* apresenta transitividade distinta dos demais verbos classificados como transitivos indiretos pela Gramática Tradicional – e, por esse motivo, classificava seu objeto como sendo um *complemento relativo*. Enquanto os típicos verbos transitivos indiretos envolvem um complemento de valor dativo, o verbo *gostar* apresenta um complemento de papel semântico afetado/paciente – de valor análogo aos objetos classificados como diretos –, a despeito da presença da preposição. No Funcionalismo Clássico, diríamos que há aí uma gramaticalização avançada da preposição *de*, cujo sentido de *origem* se encontra esmaecido, uma vez que sabemos que tal verbo advém do latim *gustare*, cujo significado era "tomar o gosto ou sabor de". De modo análogo, *com*, nas construções em estudo, parece não "acarretar" sentido algum, já que a construção apresenta valor semelhante aos verbos transitivos, com objeto afetado pela ação do verbo. Porém, *com* apenas parece não ter sentido algum, mas, na verdade, conjuntamente com o verbo, colabora para o novo sentido (por isso, afirmamos que na construção há um pareamento simbólico entre forma e sentido).

Desse modo, para a investigação desse fenômeno a que nos propomos, é necessário o emprego de novas abordagens teóricas. Por esse motivo, hoje, recorremos a um modelo mais atual do Funcionalismo, reconhecido sob as nomenclaturas *Linguística Cognitivo-Funcional* (termo internacionalmente conhecido) ou *Linguística Funcional Centrada no Uso* (expressão adotada pelo grupo de pesquisa Discurso & Gramática aqui no Brasil).

Grosso modo, pode-se dizer que a LFCU representa uma reorientação metodológica do Funcionalismo Clássico, motivada pelo diálogo desta teoria com a Gramática de Construções, que é de orientação cognitiva (cf. GOLDBERG, 1995; CROFT, 2001). Mais recentemente, a abordagem tem recebido ainda novas contribuições, advindas da recente obra de Traugott e Trousdale (2013), Construcionalização e Mudanças Construcionais, que tem representado um modelo bastante promissor, na medida em que consegue articular bem essas duas linhas de pesquisa. Inclusive, a recente obra de T&T (2013) tem nos servido como referencial teórico no âmbito das investigações do grupo de pesquisa Discurso & Gramática (D&G), com polos na UFF, UFRJ e UFRN.

A teoria da construcionalização e a mudança de transitividade de *desaparecer* e *sumir*

Em 2013, Traugott e Trousdale lançam a obra *Constructionalization and Constructional Changes*. Por construcionalização, compreende-se "a criação de uma forma nova pareada com um significado novo, formando um novo nó na rede linguística de uma população de falantes, com nova sintaxe ou morfologia e novo significado codificado" (T&T, 2013, p. 22). Tal processo pode ter como resultado novos elementos para o léxico ou para a gramática. No primeiro caso, tem-se a construcionalização lexical; no segundo, a construcionalização gramatical, sendo esta última de função procedural. Por mudança construcional, por sua vez, os autores consideram a mudança linguística em só um dos polos, isto é, ou mudança de forma ou de sentido.

A construcionalização pode ocorrer em diferentes níveis hierárquicos, isto é, no nível da microconstrução, do sub-esquema ou do esquema, sendo a primeira a instância concreta da mudança. Assim sendo, mudanças em níveis mais altos, portanto mais esquemáticas, se dão através de um processo indutivo (de baixo para cima), a partir das ocorrências da microconstrução. Nesse caso, de um novo constructo (dos *tokens* da microconstrução DESAPARECER.COM, por exemplo), forma-se um sub-esquema V.COM (com função transitiva, isto é, com sujeito agente e objeto afetado), que passa a constituir a rede construções transitivas disponíveis na língua. Formado um novo padrão V.COM, novos itens podem ser recrutados para compor essa construção, agora a partir de dedução (de cima para baixo, o que evidencia a produtividade da nova construção).

Na construcionalização, perde-se composicionalidade no nível da microconstrução e, nas mudanças pós-construcionalização, há possibilidade de aumento na frequência do constructo – resultando em sua convencionalização – e redução interna como resultado da expansão da colocação da microconstrução. Nas construções transitivas SUMIR.COM e DESAPARECER.COM, por exemplo,

vê-se a perda de composicionalidade entre o verbo e a preposição *com*, na medida em que esta apresenta sentido esmaecido, sem que seja inferido seu valor semântico prototípico de associação. Em paralelo, terminado o processo de construcionalização – isto é, formando essas microconstruções um novo nó na rede construcional da mente humana –, elas se convencionalizam e aumentam em frequência.

Traugott e Trousdale (2013, p. 154), por questões metodológicas, fazem uso de uma notação especial para a representação dos diferentes tipos de construcionalização lexical. Em nosso objeto de estudo, por exemplo, fazemos uso do ponto para separar os elementos previstos pela construção e colocamos o elemento gramaticalizado em caixa-alta em fonte menor: V.COM, ou seja, SUMIR.COM E DESAPARECER.COM. Esse tipo de notação nos serve para distinguir quando a preposição se apresenta mais amalgamada ao verbo – e, portanto, numa construção transitiva – de quando ela é um elemento que inicia um adjunto – em uma construção menos transitiva.

Neoanálise e contextos de mudança linguística

Por neoanálise compreendemos os micropassos que envolvem a mudança linguística. Grosso modo, a neoanálise envolve o reprocessamento, isto é, a reinterpretação de uma estrutura já existente na língua. Uma vez que a construção transitiva DESAPARECER.COM e SUMIR.COM apresentam a preposição *com*, a nossa hipótese, segundo os pressupostos da teoria, é a de que uma construção menos transitiva – isto é, a inacusativa –, teve seu adjunto adverbial iniciado pela preposição *com* reanalisado como um objeto.

Pautada nessa mesma perspectiva, Diewald (2006) defende que essa reinterpretação é motivada (acionada) por contextos atípicos, que propiciam um pensamento analógico que pode vir a resultar em neoanálise, isto é, em nova morfossintaxe. Segundo a autora (2006), esse processo dá-se em três estágios.

No primeiro, as pré-condições para o processo de mudança se desenvolvem, ao se apresentar uma expansão da unidade lexical em um contexto novo. Por isso, Diewald (2006) caracteriza-o como um contexto atípico. Nesse novo ambiente, o novo sentido, que pode tornar-se convencional futuramente, desenvolve-se como uma implicatura conversacional, isto é, esse sentido é contextual e pragmaticamente desencadeado, e não se encontra decodificado em itens linguísticos. O segundo estágio descreve o processo de mudança em curso. Está associado a uma construção bem marcada, em um contexto considerado crítico, sendo caracterizado por uma opacidade tanto estrutural quanto semântica. Por isso, suscita várias interpretações, dentre elas o novo sentido gramatical. O contexto crítico funciona como um tipo de catalisador, na medida em que ocorre apenas no segundo estágio e desaparece em estágio mais avançado. Já o terceiro estágio mostra a consolidação do processo, isto é, a reorganização e a diferenciação das estruturas. Nessa fase, o novo sentido é isolado, tornando-se distanciado do sentido que lhe deu origem, de natureza mais lexical ou menos gramatical.

No que se refere às construções em análise, DESAPARECER.COM e SUMIR.COM, observou-se que a primeira, além de mais frequente no português, é mais antiga na língua. Embora

as duas construções transitivas ocorram somente no século XIX, os contextos atípicos da construção inacusativa ocorrem somente com desaparecer no século XVIII, enquanto não há ocorrências de sumir seguido da preposição nesse período. Vejamos três exemplos, sendo o primeiro do século XVIII:

(4) É ainda a sua vaidade que fala. O amor, esse **desapareceu com** o último níquel.

(5) Aurélio, ninguém se mata e depois **desaparece com** a arma.

(6) Para ajudar Aécio, mídia **desaparece com** aeroporto.

No primeiro caso, contexto atípico, a interpretação mais provável é a de que o amor terminou, assim que o dinheiro acabou. Porém, seria possível uma interpretação em que apenas o amor deu cabo a todo o dinheiro. Em (5), já um contexto crítico, há uma tendência maior para a interpretação transitiva (é provável que apenas a arma tenha desaparecido, e não o corpo), porém ainda é possível uma interpretação em que a vítima também desapareça. Já em (6), temos um contexto isolante, na medida em que fica claro que apenas o aeroporto "desapareceu", e não a mídia.

Uma vez que DESAPARECER.COM é uma construção mais antiga e, por isso, representou uma construcionalização lexical anteriormente a SUMIR.COM, é muito provável que esta última tenha se formado por método dedutivo, como falamos anteriormente. Nesse sentido, defendemos que uma construção mais esquemática (um sub-esquema V.COM) foi abstraída por indução da microconstrução DESAPARECER.COM e, uma vez formado esse sub-esquema, ele se tornou produtivo e passou a instanciar novos itens, como sumir, de sentido análogo a desaparecer.

Metodologia e breve análise dos dados

Ao longo deste trabalho, por questões tanto didáticas quanto por questões de extensão esperada para este artigo, optou-se por articular a análise do objeto de estudos às categorias pertinentes à LFCU ao longo da apresentação do referencial teórico, atendendo-se, nesse sentido, a um tratamento qualitativo dos dados. A esta seção, destinamos, sobretudo, à explicitação do *corpus* e aos dados quantitativos, que visam à confirmação de nossas hipótese, a de que SUMIR.COM e DESAPARECER.COM são construções transitivas.

Por serem mais recentes na língua, advieram de um processo de construcionalização lexical, em que tais verbos, em uma construção inacusativa seguida por adjunto adverbial, apresentaram-se em contextos atípicos que propiciaram a neoanálise.

Uma vez que se procura descrever o processo de transitivização de desaparecer e sumir, foi necessário recorrer a *corpora* de diferentes sincronias como forma de analisar os diferentes aspectos semânticos e morfossintáticos assumidos por esses verbos. Ademais, como esta pesquisa é centrada no uso real da língua, defende-se que o fenômeno em análise só possa ser descrito com base em dados concretos, e não em formulações teóricas abstratas e descontextualizadas.

Devido à baixa frequência de uso dos itens lexicais *desaparecer* e *sumir* no *Corpus do Português* (www.corpusdoportugues.org), com dados diacrônicos desde o século XIV, optamos por recorrer também ao *Corpus do Português Brasileiro* (www.sketchengine.co.uk) como forma de atestar a frequência de uso das construções transitivas em nossa sincronia. No primeiro *corpus*, por exemplo, há apenas 66 ocorrências dos verbos *desaparecer* e *sumir* seguidos pela preposição *com* (mais especificamente, 20 ocorrências no século XVIII para o verbo *desaparecer* e 46 ocorrências no século XIX para os dois verbos), sendo apenas 15 delas em construções transitivas. Já no *Corpus do Português Brasileiro*, há aproximadamente 4500 ocorrências para os verbos *sumir* e *desaparecer* seguidos por *com* e, dentre essas ocorrências, aproximadamente 1/3 delas é da construção transitiva. Essa diferença é marcada pela extensão dos *corpora*, sendo o segundo quase 100 vezes maior em extensão.

Na análise dos dados, procedemos ao levantamento tanto das ocorrências totais de *sumir* e *desaparecer* (isto é, em quaisquer construções) quanto das ocorrências em que tais verbos são seguidos pela preposição *com*, separando os dados conforme se apresentam em construções inacusativas ou transitivas. Desse modo, chagamos aos seguintes dados:

Quadro 1. Dados levantados por período

	Ocorrências gerais dos verbos *sumir* e *desaparecer*	Ocorrências da construção inacusativa de verbo seguida da preposição *com*		Ocorrências da construção transitiva V.COM	
	No	No	%	No	%
Século XVIII	948	20	2,10	-	-
Século XIX	1842	46	2,49	15	0,81
Séculos XX e XXI	89452	4443	4,96	1987	2,22

No quadro acima, observamos que a construção inacusativa seguida pela preposição *com* apareceu primeiro na língua no século XVIII, quando ainda não havia a construção transitiva. Dentre esses dados, vale lembrar que só há ocorrências de desaparecer no *Corpus do Português*. No século XIX, surge a construção transitiva, com menos de 1% das ocorrências entre todos os usos de desaparecer e sumir (representando aproximadamente 23% das construções desses verbos seguidos por *com*). Nos séculos XX e XXI, observamos um grande aumento percentual das construções, que representam um pouco mais de 2% de todas as ocorrências de *desaparecer* e *sumir* nos *corpora* e 31% das construções em que os verbos são seguidos por *com*. Tais dados evidenciam tanto a consolidação da construcionalização quanto apontam o aumento de frequência de uso.

Considerações parciais

Neste estudo, buscou-se explicitar o processo de transitivização de sumir e desaparecer no português, sob as descobertas recentes da LFCU. Para tal, recorremos a diferentes sincronias com o objetivo de identificar o início do processo de construcionalização V.COM no português. Nesse sentido, nossos dados atestaram que a construcionalização se deu no século XIX, quando constatamos as primeiras ocorrências em textos de modalidade escrita (que já denunciam a convencionalização da forma, haja vista que a escrita está presente nos gêneros textuais mais monitorados). Observamos que houve aumento de produtividade de desaparecer e sumir, que passaram a instanciar uma nova construção na língua. Paralelamente, observamos que a construção transitiva tem se tornado mais frequente em nossa sincronia, o que ajuda a confirmar a consolidação da nova construção no português brasileiro.

Referências bibliográficas

CROFT, W. **Radical Construction Grammar**. New York: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, M. A. F.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M.M.; CUNHA, M. A. F. **Linguística Centrada no Uso**. Uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013, p.13-40.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. (2006). **Corpus do Português:** 45 million words, 1300s-1900s. Disponível em <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em 29 de agosto de 2016.

DIEWALD, G. **Contexts types in grammaticalization as constructions.** Hannover. Set de 2006. Disponível em: < http://journals.linguisticsociety.org/elanguage/constructions/article/download/24/24-82-1-PB.pdf> Acesso em 29 de agosto de 2016.

GOLDBERG, A. E. **A Construction Grammar Approach to Argument Structure.** London: University of Chicago Press, 1995.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and Discourse. In: **Language**, v. 56, n. 2, 1980.

KILGARRIF, A. et. Al. (2014) The Sketch Engine. **Corpus do Português Brasileiro**. Disponível em <http://the.sketchengine.co.uk/>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

LANGACKER, R. **Cognitive Grammar.**New York: Oxford University Press, 2008.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. New York: Oxford University Press, 2013.

TRAUGOTT, E.C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English. In: ECKARDT, R.; JÄDER, G.; VEENSTRA, T (eds.). **Variation, Selection, Development – Probing the Evolutionary Model of Language.** Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008, p. 219-250.

Linguística gerativa e o ensino de gramática do português escrito como segunda língua para surdos na educação básica: um diálogo possível

Layane Rodrigues de Lima Santos[1]

Introdução

O lugar da gramática no ensino da língua portuguesa na Educação Básica tem sido um dos pontos centrais de discussão nas pesquisas no campo da Linguística moderna e, mais recentemente, na área de português como segunda língua (L2) para surdos, sendo esta última motivada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), do ano de 2005, que determina que o ensino da língua portuguesa como L2 é um direito dos surdos.

Assim sendo, este texto propõe uma reflexão sobre a contribuição dos pressupostos da Linguística Gerativa para o ensino de português como L2 para surdos a partir da análise de excertos da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), edição 2014. Para isso, na primeira seção, caracteriza-se a metodologia empregada; na segunda seção, por sua vez, explica-se sobre a relação entre a Linguística Gerativa e o ensino de L2; e, por fim, na terceira seção, apresentam-se alguns aspectos da gramática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do Português, sobretudo no que se refere à interlíngua[2] e à ordem dos constituintes, com base em dados provenientes das redações de surdos do ENEM e à luz da epistemologia Gerativa.

1. Metodologia

A fim de atingir o objetivo proposto, a saber, de examinar de que forma alguns pressupostos da Linguística Gerativa podem contribuir para uma compreensão mais acurada no processo de ensino de fenômenos linguísticos provenientes da gramática do português escrito produzidos por surdos, especialmente sobre a interlíngua e a ordem de constituintes, foram selecionados alguns excertos da redação do ENEM, edição de 2014. O ENEM existe desde 1998 e foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante que finaliza a educação básica e, em particular, o Ensino Médio. Em 2014, a redação teve o seguinte tema: “Publicidade infantil em questão no Brasil”.

1 Mestre em Linguística. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

2 O termo interlíngua é aqui usado no sentido proposto por Selinker (1972 apud ELLIS, 1997) em referência ao sistema linguístico construído pelo aprendiz de segunda língua com base em sua primeira língua.

Para o acesso às redações produzidas por participantes surdos no ENEM de 2014, foi feita uma solicitação junto à Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), em setembro do ano de 2015, de amostras de redações de seis estados brasileiros, considerando pelo menos um estado de cada região do país, a saber: Amazonas (AM), Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Paraíba (PB), Santa Catarina (SC) e São Paulo (SP). Esses estados foram escolhidos devido à forte participação das comunidades surdas locais na defesa de seus direitos políticos, linguísticos e educacionais.

Eis os critérios de seleção das redações: candidatos surdos, que se declararam usuários de Libras, concluintes do Ensino Médio no ano de realização do exame, oriundos de escolas públicas e do ensino regular. Diante disso, foram cedidas pelo INEP/MEC um total de 88 redações, assim distribuídas (cf. Quadro 1):

Quadro 1. Perfil das redações

ESTADOS	Nº. DE REDAÇÕES	MÉDIA DE IDADE DOS PARTICIPANTES
AMAZONAS (AM)	08	23 anos
DISTRITO FEDERAL (DF)	08	20 anos
GOIÁS (GO)	22	21 anos
PARAÍBA (PB)	05	21 anos
SANTA CATARINA (SC)	17	19 anos
SÃO PAULO (SP)	28	20 anos
TOTAL	88	20 anos

Os excertos dessas redações serão analisados nas próximas seções, com foco nas fases de interlíngua e no uso da ordem dos constituintes na frase, sob o olhar da Linguística Gerativa.

2. Linguística gerativa e ensino de segunda língua

A Linguística Gerativa adota o conceito de que os seres humanos nascem com um aparato biológico para adquirir língua, conforme primeiro postulado pelo linguista Noam Chomsky (1957). Assim sendo, para Chomsky, o papel da Linguística como área de estudos é descrever cientificamente os processos mentais que geram as estruturas gramaticais nas línguas naturais.

De acordo com esta teoria de base inatista, o aparato biológico específico do homem constitui um órgão da linguagem, conhecido como *faculdade da linguagem* (FL), "que integra as estruturas cognitivas da mente humana e se constitui como um dispositivo de aquisição de língua" (LIMA-SALLES e NAVES, 2010, p. 19). Dessa maneira, a linguagem, ou a Gramática Particular, é o resultado da relação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. "Podemos conceber o estado inicial como um

'sistema de aquisição da linguagem', que toma a experiência como *input*[3] e fornece a linguagem como *output*[4] – um *output* que é internamente representado na mente/cérebro" (CHOMSKY, 2005, p. 31).

A FL é assim constituída de *princípios,* isto é, leis universais e invariáveis comuns a todas as línguas naturais, e de *parâmetros*, que, por sua vez, são propriedades fixadas pela experiência e determinam as possibilidades de variações entre as diversas línguas humanas. O estágio inicial da faculdade de linguagem, em que todos os princípios estão fixados, é definido como Gramática Universal (GU). A GU tenta explicar o processo de aquisição da linguagem a partir de um *input* limitado e pobre, isto é, ela tenta explicar como uma criança, apenas exposta a dados linguísticos fragmentados, consegue adquirir a língua em um período tão rápido e relativamente curto.

Para que ocorra a aquisição da L1 de forma completa, é fundamental que a criança tenha contato com a língua de sua comunidade a fim de marcar os valores paramétricos referentes à sua L1 dentro do *período crítico* ou *sensível.* A hipótese do período crítico ou sensível foi formulada por Lennenberg (1967 apud LIMA-SALLES e NAVES, 2010) e diz respeito a um limite de período ideal para a aquisição de língua que acontece até por volta da fase da puberdade. Após essa fase, não é impossível, mas torna-se mais complexo aprender uma (nova) língua.

Nesse ínterim, Lima-Salles e Naves (2010) salientam que as diferenças entre a aquisição de L1 e de L2 estão associadas também ao período crítico ou sensível, apesar de interpretações diversas no que se refere a esses processos. As autoras descrevem que, além das diferenças marcantes nos campos da fonologia, da morfologia e da sintaxe, uma característica fundamental do processo de aquisição da L2 é o fenômeno da *fossilização*, pois enquanto a aquisição da L1 é sempre bem-sucedida, a aquisição da L2, por outro lado, nem sempre tem como resultado um domínio completo da língua-alvo. Por isso, surge nesse processo a *interlíngua* (cf. nota 2). Em decorrência disso, na gramática da interlíngua, por meio da identificação de desvios em direção à língua-alvo, pode-se supor a existência de um processo de representação mental do conhecimento atingido pelos aprendizes de L2.

Sobre a formação de interlíngua(s) no processo de aquisição do português como L2 por surdos, Brochado (2003) identifica três fases, a saber:

Primeira fase: emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2);

Segunda fase: escrita com mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Libras e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua-alvo, além do emprego, muitas vezes desordenado de constituintes da L1 e L2;

Terceira fase: escrita com o emprego predominante da gramática do português em todos os níveis, principalmente, no sintático, definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) e de estruturas complexas.

3 Dados de entrada de uma língua.

4 Dados de saída de uma língua.

Nesse quadro, White (2003) considera que, apesar das diferenças no que se refere à aquisição da L1 e da L2, estas diferenças, todavia, não implicam a falta de acesso à GU. A partir de pesquisas com aprendizes de espanhol, de francês, de japonês e de chinês como L2, a autora comprova que a gramática da interlíngua é também restringida por princípios da GU, pois nela são identificados fenômenos que não estão presentes na L1.

Como consequência para o ensino de português escrito como L2 a surdos, é essencial que o professor identifique a fase de interlíngua em que se encontra o seu estudante a fim de fornecer o material didático apropriado.

Assim sendo, a abordagem formalista da Linguística Gerativa parte do pressuposto de que o aprendiz já possui um conhecimento internalizado a respeito de sua L1, ou seja, a *competência linguística*, e que esse conhecimento influenciará diretamente no processo de aquisição da gramática da língua-alvo, inclusive com o surgimento de interlíngua(s), conforme explicado acima.

Pilati et al. (2011, p. 400) defendem que um objetivo fundamental do ensino de língua é desenvolver no aprendiz uma "habilidade de reflexão sobre a língua que se torne cada vez mais refinada, com implicações para sua produção em língua portuguesa – e nas diferentes línguas a que tenha acesso, seja no caso das comunidades bilíngues, seja em relação à língua estrangeira". Para as autoras, uma educação linguística implica que a formação do professor de língua contemple um tipo de abordagem em que o conceito e as questões de gramática sejam discutidos a partir do pressuposto de que o estudante carrega consigo um conhecimento internalizado sobre a língua em funcionamento, conforme propõe a Linguística Gerativa. Diante disso, um dos papeis do professor é justamente o de tornar explícito esse conhecimento linguístico internalizado, possibilitando ao estudante fazer uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais que possui.

Lobato (2015, p. 20) propõe ainda o uso da "*metodologia* de *eliciação"* que direcione o aluno a tirar conclusões e desenvolver o seu conhecimento sobre a língua. No caso do ensino de português como L2, Lobato sugere também o uso de uma gramática contrastiva a partir das línguas envolvidas, ou seja, a língua portuguesa como L2 e a L1 do aprendiz. A gramática contrastiva deve evidenciar as diferenças e as semelhanças das duas modalidades de línguas, visual-espacial, no caso da Libras, e oral-auditiva, no caso da língua portuguesa, em seus aspectos gramaticais: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

3. Aspectos da gramática da libras em contraste com o português: um olhar sobre a escrita dos surdos no término da educação básica

O uso de uma gramática contrastiva Libras X Português, como salientado na seção anterior, no ensino de língua portuguesa como L2 para surdos "parece ser uma alternativa metodológica positiva para adolescentes e adultos" (QUADROS, 1997, p. 103), logo esta proposta deve ser empregada na Educação Básica.

Quando se compara Libras com Português, várias diferenças e semelhanças podem ser constatadas, porém, nesta pesquisa apenas algumas serão mencionadas. Em relação às diferenças, além das modalidades de língua, oral-auditiva para o português e visual-espacial para a Libras, mencionadas na seção precedente, Quadros e Karnopp (2004, p. 49) esclarecem que a principal diferença entre as duas línguas diz respeito a presença de ordem linear no português e sua ausência na Libras, "cujos fonemas são articulados simultaneamente".

Nesse sentido, Fernandes (1999) salienta que o professor deverá também estar atento às seguintes especificidades morfossintáticas no que se refere à forma ou à estrutura do texto em português muitas vezes apresentada pelo aluno surdo e que estão diretamente relacionadas à organização linguística da Libras:

> estruturas típicas relacionadas à *flexão de modo, tempo* – inexistentes em LIBRAS – e *pessoa* [sic] *verbais*; ausência de *verbos de ligação e verbos auxiliares*; utilização do *artigo* de forma inadequada ou aleatória, devido a sua inexistência em LIBRAS; utilização de elementos que constroem a coesão textual como é o caso *das conjunções, preposições, pronomes*, entre outros, que poderão não se apresentar ou se colocar inadequadamente; *concordância verbal e nominal* que, pela ausência de desinência para gênero e número, bem como flexão verbal de modo e tempo em LIBRAS, poderão apresentar-se de forma peculiar; questões de *gêneros e número* por serem não marcados em LIBRAS (FERNANDES, 1999, p. 78 – destaques no original).

Esses aspectos de ausência de flexão de modo e de tempo em Libras são identificados nos textos em português das redações do ENEM 2014 de surdos, como vemos nos exemplos[5] abaixo:

1. "Mãe ajudar filha junto pesseia ver animais coisa" (SP, 24 anos, SM, nota 209).
2. "Portanto, Brasil fazer muito publicidade infantil" (AM, 21 anos, SF, nota 516).
3. "Atenção muito cuidados não podemos crinças não ver novelas porque problemas" (PB, 22 anos, SM, nota 292).
4. "Precisar família, escola ensinar criança não poder acreditar tudo imagia precisar saber o que comprar também porque comprar" (SC, 19 anos, SF, nota 317).

No conjunto de dados de 1 a 4, são encontradas ausências de flexão de modo e de tempo relativos aos verbos "ver", "fazer", "precisar", "ensinar" e "poder". Esses usos indicam uma mescla dos sistemas linguísticos da Libras e do Português e, consequentemente, na presença de fases da interlíngua, caracterizadas por Brochado (2003), nesses dados do ENEM 2014. Em relação à primeira

5 Os exemplos aqui reproduzidos estão transcritos conforme foram produzidos. As siglas SF e SM definem sexo feminino e sexo masculino, respectivamente. A nota indicada diz respeito à média final obtida na avaliação da redação do participante pela banca examinadora do ENEM, com valores entre zero e mil.

fase, em que há o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2), eis uma amostra de dados:

5. "Quero consumo compra coisa que a brinquedos" (GO, 26 anos, SF, nota 67).
6. "Brinquedos importante parar consumidor casa comprou pobro encontrar casal novo ainda reias infantil" (GO, 29 anos, SF, nota 184)

Em 5 e 6, encontramos ausência ou inadequação de elementos funcionais, tais como artigos, pronomes e preposições, bem como estrutura gramatical das frases muito semelhantes à Libras e itens lexicais empregados de modo não-correspondente ao português.

Sobre a segunda fase de interlíngua, por sua vez, escrita com a mistura das duas línguas, com emprego muitas vezes desordenado de constituintes da L1 e L2, nos dados de 1 a 4, temos alguns exemplos, e também no conjunto de dados de 7 a 9 a seguir:

7. "Brasil tem leis criança não poder trabalho idade menos 16 proibido" (SC, 23 anos, SF, nota 350).
8. Não pode comprar qualquer coisa evitar comprar bonecos desenhos animados" (DF, 19 anos, SM, 134).
9. "Os infantis gostam de brincam com amigos" (SP, 22 anos, SM, nota 234)

Já na terceira fase, em que a escrita ocorre com o emprego predominante da gramática do português em todos os níveis, principalmente, no sintático, há o aparecimento de um número maior de frases na ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) e de estruturas complexas, eis alguns exemplos nos dados provenientes do ENEM:

10. "A criança sofre porque as vezes a família é pobre não tem dinheiro" (SP, 20 anos, SF, nota 591).
11. "Aqui no Brasil, as publicidades deveriam ser igual a outros paises, não ter muito propaganda, pois que as crianças não tem muitos condições de dinheiro para comprar tudo o que ver na televisão" (SP, 18 anos, SM, nota 850).

Em 10 e 11, as estruturas são construídas com a gramática muito correspondente à língua-alvo, ou seja, com poucos desvios linguísticos, inclusive com o uso de flexão de modo e de tempo e de gênero e de número.

Desse modo, os dados de 1 a 11 comprovam que o aprendiz surdo de português escrito como L2 finaliza a Educação Básica no Brasil apresentando todos os três níveis de interlíngua, quando o que se esperava é que apenas a terceira fase fosse encontrada. Portanto, é preciso se repensar a qualidade do *input* oferecida a esses aprendizes que se encontram na primeira e segunda fases.

Já no que se refere às semelhanças gramaticais entre a língua portuguesa e a Libras, por exemplo, a ordem básica dos constituintes na estrutura sintática parece seguir a mesma hierarquia nas duas línguas: SVO, na grande maioria dos casos. Especificamente sobre a ordem dos constituintes em Libras, há dois trabalhos precursores que a descrevem: Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995). Posteriormente, Quadros (2003) e Quadros e Karnopp (2004) ampliaram a discussão sobre a investigação da ordem em Libras. De um modo geral, as pesquisadoras indicam que essa língua tem diferentes possibilidades para realizar a ordem das palavras nas sentenças, porém, mesmo com esta flexibilidade, parece existir a ordem básica SVO na Libras, mas, sob restrições, permite-se OSV, SOV e VOS.

Segundo Quadros (2003), a variabilidade de ordem de constituintes que ocorre na Libras está ligada à presença de concordância, de topicalização e de construções com foco, sempre associados ao uso de marcação não-manual específica (direção do olhar, aceno de cabeça, elevação das sobrancelhas, por exemplo). Desse modo, uma sentença nas ordens OSV, SOV e VOS só vai ser considerada gramatical se houver o uso de elementos não-manuais associados a ela. A autora, porém, esclarece que uma sentença na ordem básica SVO, pode ou não conter uma marcação não-manual e, mesmo assim, será sempre considerada gramatical. Eis alguns exemplos:

12. Ordem SVO:

<$IX_{a\,a}$ASSISTE$_{b\,b}$TV > do “El@ assiste TV”

IX GOSTA FUTEBOL “El@ gosta de futebol” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 139)

Quadros e Karnopp (2004), entretanto, afirmam que, apesar de ocorrerem construções SOV e OSV associadas a marcas não-manuais, se houver uma estrutura complexa na posição de objeto, não será possível mudar o objeto de ordem:

13. Ordens SOV e OVS:

EU ACHAR [IPMARIAa <aIR-EMBORAloc>do]. “Eu acho que a Maria foi embora”

*[6]I [IP MARIAa aIR-EMBORA] ACHAR (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 142)

Em 13, fica claro que a ordem SOV não pode ser derivada quando o objeto é uma oração subordinada, evidenciando que há restrições quanto à esta ordem (cf. QUADROS e KARNOPP, 2004).

Sobre a ordem dos constituintes nas redações do ENEM 2014 de surdos, identificamos, de um modo geral, as ordens acima discutidas e abaixo apresentamos uma amostra com dados na ordem SVO em 15, 18 e 19, além da ordem VS em 14 e 16, e de uma estrutura com tópico em 17:

14. VS: “Precisa atenção de criança” (PB, 20 anos, SM, nota 167)

6 O asterisco representa a agramaticalidade da sentença.

15. SVO: “As crianças merecem saber, estudar, brincar, até mesmo participar a propaganda infantil na TV” (DF, 19 anos, SM, nota 516).
16. VS: “Precisa aprender menino pequeno porque futuro desenvolver melhor de viver” (SP, 20 anos, SF, nota 234).
17. Com tópico: “Mas criança gosto muito” (DF, 20 anos, SM, nota 234).
18. SVO: “Imagens influência crianças” (SC, 19 anos, SF, nota 317).
19. SVO: “Todos temos desejos e vontades” (PB, 21 anos, SF, nota 134).

Portanto, o conhecimento das diferenças e das semelhanças da gramática da L1 e da L2 pode “favorecer a interferência do professor no processo de aquisição da L2 pelo surdo” e, consequentemente, “na medida em que o aluno tem condições de lidar com o conhecimento explícito, ele pode ser conscientizado das mesmas, a fim de monitorar a sua própria aquisição” (QUADROS, 1997, p. 103). Por isso, é imprescindível o conhecimento e o domínio profundos das gramáticas das duas línguas a fim de proporcionar uma educação linguística ao estudante surdo.

Considerações finais

A discussão proposta neste trabalho é um ponto de partida, tendo em vista a necessidade de pesquisas mais aprofundadas acerca da expressão em português como L2 do surdo, sobretudo de outros aspectos da interlíngua igualmente complexos, porém não tratados aqui.

Ademais, espera-se que os pressupostos da Linguística Gerativa apresentados nessa pesquisa contribuam com o trabalho do professor, em especial no que se refere à compreensão do texto produzido pelo surdo, em seus diversos níveis, bem como na constituição de mecanismos de análise de textos escritos e na confecção de materiais didáticos para estudantes surdos no processo de aquisição do português escrito como L2 na Educação Básica, promovendo, assim, uma educação linguística eficaz.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Decreto-Lei nº. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436 de 22/04/02 e o art. 18 da Lei nº. 10.098 de 19/12/00. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 06 de ago. 2016.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

_____. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução Marco Antônio Sant’Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition***.** Oxford: Oxford University, Press, 1997.

FELIPE, T. A. *A estrutura frasal na LSCB*. In: Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL, Recife, 1989.

FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1995.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. IN: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades na educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81. v.2

LIMA-SALLES, H. M. M. e NAVES, R. R. Estudos gerativos: fundamentos teóricos e de aquisição de L1 e L2. In: _____ (orgs.). *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos*. Goiânia: Cânone Editorial, 2010.

LOBATO, L.; PILATI, E. et al (org.). *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

PILATI, E. et al. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. In. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p.395-425, jul./dez. 2011.

QUADROS, R. M. *As categorias vazias pronominais*: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1995a.

_____. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Phrase Structure of Brazilian Sign Language. In*: Crosslinguistic perspectives in sign language research. Selected papers from TISLR 2000*. Signum Press: Hamburg. 2003. p.141-162.

_____; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Aspectos constitutivos da relação interpessoal no gênero resenha acadêmica

Gabriel Santana[1]

Kazue S. M. de Barros[2]

1. Introdução

Muito se tem pesquisado sobre polidez e construção da face na conversação desde a publicação seminal de Brown e Levinson (1987). Mais recentemente, tem ganhado força um interesse de estudo voltado para as estratégias de polidez no âmbito da modalidade escrita de língua – interesse no qual a pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq 2016-2017) que dá origem a este trabalho se insere. Pretendeu-se, inicialmente, através de tal pesquisa, contribuir com a análise de um gênero do domínio acadêmico-científico: a resenha acadêmica, ainda pouco estudada sob a perspectiva da polidez; buscando assim identificar, primeiramente, algumas das estratégias mais recorrentes de polidez em cinco resenhas publicadas em diferentes periódicos Qualis A; além de encontrar possíveis correlações entre os aspectos formais dos textos e os pontos de ocorrência das estratégias de polidez.

Percebemos, contudo, no decorrer da pesquisa, que há algumas peculiaridades quanto aos interlocutores que compõem a interação (escrita) desse gênero; desse modo, para compreendermos integralmente os fenômenos da polidez no gênero resenha científica, assumiu-se que deveríamos então estudar *os aspectos constitutivos da relação interpessoal no gênero resenha acadêmica*. Esse interesse motivou o desenvolvimento espontâneo de um subprojeto dentro da pesquisa, que, por sua vez, deu origem a este trabalho.

1.1 Conceitos fundamentais para o estudo da relação interpessoal na escrita

Toma-se, antes de tudo, uma perspectiva mais interacionista dos fenômenos relacionados à relação interpessoal – tanto no que diz respeito à modalidade oral de língua, quanto à escrita –, em que os enunciados não são, por exemplo, inerentemente polidos ou impolidos, mas são, na verdade,

1 Estudante do Curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal de Pernambuco e membro do Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita (UFPE/Nelfe), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq 2016-2017).

2 Profª. Drª. titular da Universidade Federal de Pernambuco e líder do Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita (UFPE/Nelfe), bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D.

percebidos pelos participantes como polidos ou não (SPENCER-OATEY, 2005). Assim, torna-se de fundamental importância buscar interpretar as bases das percepções dessas estratégias, que se traduzem por *expectativas de comportamento* – conceito importante para o estudo dos fenômenos interacionais na modalidade escrita –, de forma dinâmica e não diretamente vinculada ao código linguístico. Também importante para a compreensão dos fenômenos que constituem a relação interpessoal na escrita é a noção de *partilhamento de conhecimento*, que é compreendido como o julgamento feito pelos interlocutores sobre os conhecimentos que estão sendo partilhados ou não em determinada situação social (BARROS, 2009).

1.1.1 Expectativas de comportamento

As expectativas de comportamento estão ligadas aos princípios da *equidade* e do *envolvimento*. O princípio da equidade se constitui da crença fundamental dos interlocutores de que eles devem ter a consideração pessoal dos outros e devem ser tratados de forma justa (SPENCER-OATEY, 2005); já o envolvimento se traduz em elementos como prolixidade, discurso indireto e omissão de informações – elementos que, inicialmente, eram compreendidos como sendo da fala, mas que, segundo Tannen (*apud* Barros, 2009), tem a ver de fato com a interação de modo mais geral –, além do endereçamento direto e do leitor presumido.

Essas noções relacionadas à expectativa de comportamento são essenciais não só para este trabalho em específico, mas para toda a pesquisa, pois estamos trabalhando com a interpretação dessas expectativas por parte do autor da resenha; ou seja, buscaremos compreender: (i) as prováveis expectativas do autor no que diz respeito às reações do autor da obra resenhada (e do tradutor da obra, quando houver); (ii) as prováveis expectativas do autor no que se refere às reações do leitor; (iii) e também, com menor ênfase, as antecipações feitas pelo escritor acerca das expectativas do que o autor da obra resenhada e o leitor esperam ler.

1.1.2 Partilhamento de conhecimento

Através dessa compreensão dos julgamentos subjetivos sobre a adequação sociocultural e situacional dos comportamentos linguísticos, também se faz possível entendermos os julgamentos que são feitos pelos interlocutores sobre os conhecimentos que estão sendo partilhados ou não em determinada situação social (de circulação de um texto acadêmico escrito, no caso), isto é, o *partilhamento de conhecimento* (BARROS, 2009). Especificando melhor esse conceito, Marcuschi (2003, p.16) argumenta que "os esquemas comunicativos e a consecução de objetivos exigem partilhamentos e aptidões cognitivas que superam em muito o simples domínio da língua em si", e o autor cita como alguns deles "o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais".

No tipo de pesquisa na qual se insere este trabalho, é possível percebermos essa noção, por exemplo: no partilhamento ou não do código linguístico (em textos acadêmicos, isto se encontra na

excessiva explicação de determinadas expressões teóricas ou jargões de alguma área de pesquisa, por exemplo); no partilhamento ou não de uma notícia/acontecimento ou de um fato social; no partilhamento ou não da leitura de um texto científico ou literário; no partilhamento ou não de uma filiação ideológica; no partilhamento ou não de determinada função social ou determinada profissão etc.

2. Objetivos

São muitos os aspectos derivados do nível relacional, mas, sobretudo, dois dentre eles vêm sendo objeto de investigações aprofundadas: (i) o funcionamento das estratégias de polidez – que é o foco do projeto de pesquisa –; (ii) e o tipo de distância, horizontal ou vertical, que se instaura entre os participantes durante a interação, que se faz de fundamental importância para a compreensão do primeiro objeto (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). É por isso que este trabalho tem como objetivo identificar a ativação de estratégias de (im)polidez no gênero acadêmico 'resenha científica', focando a análise nos *aspectos constitutivos da relação interpessoal* inferidos pelo autor no momento de produção. Em outras palavras, estudaremos como o autor lança mão de estratégias de (im)polidez de acordo com as formas como ele categoriza os interlocutores assumidos: par, amigo, próximo, distante, expert na área etc; tanto em relação ao autor e ao tradutor (caso haja) resenhados quanto aos leitores usuais.

Ao estabelecer os elementos que, de modo geral, constituem o gênero resenha acadêmica, pretende-se contribuir: não só para a pesquisa de Iniciação Científica que deu origem a este trabalho, intitulada "Estratégias de (im)polidez em resenhas de artigos científicos"; mas também para o projeto desenvolvido pela orientadora dessa pesquisa, a Profª. Drª. Kazue S. M. de Barros, através de pesquisa intitulada "(Im)polidez e construção da face na interação acadêmico-pedagógica". Desse modo, empreende-se colaborar para o estudo da interação acadêmica como um todo, mas especialmente no que concerne aos gêneros escritos.

3. Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, parte-se de um corpus composto por cinco resenhas, publicadas em diferentes periódicos Qualis A nos últimos cinco anos, propondo-se uma análise em três etapas simultâneas: (i) uma breve descrição da relação entre os interlocutores nas diferentes formas de composição da resenha acadêmica e seus respectivos papéis; (ii) uma análise do tipo de distância que há entre cada interlocutor, observando *relacionemas horizontais* para compreender as *relações horizontais*, além de *taxemas de posição alta* e *taxemas de posição baixa* para as *relações verticais* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006); (iii) além de um sucinto estudo da relação entre os aspectos da relação interpessoal descritos/analisados e as estratégias de polidez positiva e polidez negativa empreendidas nas resenhas.

Com fins metodológicos, tomamos como padrão de estrutura composicional das resenhas acadêmicas o modelo descrito por Mota-Roth e Hendges (2010), que compreendem a resenha acadêmica estruturada com as seções: Apresentação > Descrição > Avaliação > Recomendação (ou não) do livro – havendo a possibilidade de a Descrição e a Avaliação serem feitas simultaneamente. Outro procedimento tomado neste trabalho que é relevante ser destacado é a forma pela qual tratamos alguns dos participantes dessa interação escrita, para que não haja enganos na leitura deste trabalho: chamaremos o autor do texto doravante *autor da resenha*, ou *autor* apenas; o autor da obra resenhada doravante *autor resenhado*; quando a obra for estrangeira e possuir um tradutor, este será chamado doravante *tradutor resenhado*; e os leitor usual da resenha será doravante chamado *leitor comum*.

As resenhas selecionadas foram: (i) "Da África para o atlântico", de Mikael Parkvall, livro resenhado por Lilian do Rocio Borba (PUCCAMP) e Renato Miguel Basso (UFSCAR), resenha publicada na Revista da ABRALIN; (ii) "Morte e vitalidade das línguas indígenas e as pressões sobre seus falantes", de Terborg e García Landa, livro resenhado por Dorotea Frank Kersch (UNISINOS), resenha publicada na Alfa; (iii) "Humanização. Gênero. Poder. Contribuições dos estudos da fala-em-interação para atenção à saúde", de Osterman e Meneghel, livro resenhado por Alexandre José Cadilhe (UERJ), resenha publicada na Revista da ANPOLL; (iv) "História sociopolítica da língua portuguesa", de Carlos Alberto Faraco, livro resenhado por Marcos Bagno (UnB), resenha publicada no Caderno de Estudos Linguísticos; (v) "O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico", de Moita Lopes, livro resenhado por Daniel do Nascimento e Silva (UNICAMP), resenha publicada na D.E.L.T.A.

Mais uma característica metodológica e epistemológica que deve ser ressaltada diz respeito à base teórica assumida para se compreender a relação interpessoal neste trabalho. O *estado da relação interpessoal* numa interação específica depende, ao mesmo tempo, das características "externas" e "internas" da interação, seguindo os seguintes princípios descritos por Kerbrat-Orecchioni (2006): (i) os *dados externos/contextuais* dizem respeito ao fato de toda interação se desenrolar num certo "enquadre" e pôr em presença determinadas pessoas, que possuem algumas características particulares e que entretêm *um certo tipo de laço socioafetivo*; (ii) os *dados internos/(para)linguísticos* concernem a um certo número de eventos que ocorrerá no tal "enquadre", havendo a utilização de um certo número de signos verbais, paraverbais e não-verbais; (iii) apesar de os comportamentos produzidos na interação serem, em grande parte, determinados pelos dados externos, *as pressões contextuais sempre deixam aos participantes uma certa margem de manobra*, que varia de acordo com o tipo de interação estabelecida – no caso da resenha acadêmica, esses "comportamentos" costumam seguir padrões bastante uniformes. Esses princípios responsáveis pelo estado da relação interpessoal nos permitem compreender, com efeito, que há *dois tipos primordiais de relação horizontal*, que se relacionam entre si de forma dinâmica: *a relação horizontal* e *a relação vertical*.

3.1 Relação horizontal

A dimensão horizontal da relação interpessoal diz respeito ao fato de os participantes da interação poderem se apresentar mais ou menos "próximos" ou "distantes", isto é, "o eixo da relação horizontal é um eixo gradual orientado, de um lado, para a *distância*, e, de outro, para a *familiaridade* e para a *intimidade*" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 63). Ainda segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), os comportamentos interacionais que constituem as relações – tanto horizontais quanto verticais – se materializam em estratégias linguísticas, que podem desvelar algumas relações que existem *a priori* entre os interlocutores, além de poder também confirmá-las, contestá-las ou até invertê-las. A essas unidades de comportamento reveladoras cunha-se o termo *relacionemas horizontais* – unidade através da qual buscaremos constatar a presença de relações horizontais nos textos em análise.

Sobre a análise desses relacionemas, pode-se afirmar que: (i) os analistas consideram-nos tanto *indicadores* como *construtores* da relação interpessoal; (ii) de um ponto descritivo, a tarefa do analista consiste em perseguir esses diferentes relacionemas; (iii) os relacionemas se realizam por meio de *marcadores verbais*, *paraverbais* e *não-verbais*. Além disso, deve-se destacar os fatores contextuais (externos) que costumam ser mais determinantes para a ocorrência desses relacionemas: (i) os participantes se conhecerem um pouco, muito, ou não se conhecerem; (ii) a natureza do laço socioafetivo que os une; (iii) a natureza da situação comunicativa e do registro (mais ou menos formal, segundo uma perspectiva gradual).

3.2 Relação vertical

Essa dimensão vertical diz respeito ao que comumente chama-se de "poder", "hierarquia", ou até mesmo "relação de lugares", isto é, os participantes não são sempre iguais na interação, pois um deles pode estar numa *posição alta*, de "dominante", estando o outro numa *posição baixa*, de "dominado" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Essa relação é *dissimétrica*, pelo contrário da relação horizontal, o que reflete em diferenças na materialização de seus marcadores; contudo, seu funcionamento é similar à relação horizontal em alguns aspectos: (i) trata-se também de uma dimensão gradual; (ii) a relação de lugares depende, ao mesmo tempo, de fatores internos e externos. Voltando para as diferenças, deve-se destacar que a desigualdade dos participantes pode (i) estar relacionada, primeiramente, a uma *questão de contexto*; (ii) mas também pode ser construída na interação, *sem precisar de um contexto de desigualdade* (Ibidem).

No caso dos *contextos de desigualdade*, a dissimetria costuma repousar sobre fatores como: idade; sexo; papel social e/ou interacional; prestígio social; ou ainda *qualidades mais pessoais*, como o domínio de determinado conhecimento – a manifestação deste último fator será um dos focos de estudo deste trabalho. Mas há também *uma hierarquia construída na interação*, que não provém de um contexto de desigualdade. Novamente segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.70), "o sistema dos lugares não se reduz aos dados contextuais, mas que ele também depende do que fazem os interactantes e do que se passa ao longo da interação". As manifestações (para)linguísticas dessas relações de lugares

dependem de unidades chamadas de *taxemas* – através dos quais buscaremos constatar a presença de relações verticais nos textos em análise –, dividindo-se em: (i) *taxemas de posição alta*, que dizem respeito a quando o produtor do texto se põe em lugar de dominante; (ii) e *taxemas de posição baixa*, que dizem respeito a quando o produtor do texto se põe em lugar de dominado.

4. Resultados e discussões

Com fins de sistematização deste trabalho, será feita uma divisão das análises aqui feitas, entre "Marcadores não-verbais e paraverbais" e "Marcadores verbais". Contudo, mesmo havendo tal divisão neste tópico, compreende-se que essas categorias se interrelacionam e interferem diretamente na realização de cada uma de forma mútua. Dentro dessas duas subseções supracitadas, haverá a busca por *relacionemas horizontais* para compreender-se manifestações de *relações horizontais* e de *taxemas de posição alta e posição baixa* para demonstrar-se *relações verticais*. Uma esquematização dos resultados obtidos pode ser observada na tabela de "Tipos de interação no gênero resenha acadêmica" (em anexo).

4.1 Marcadores não-verbais e paraverbais

Por conta da própria modalidade de língua utilizada em basicamente todas as resenhas científicas – modalidade escrita –, torna-se mais complexo o trabalho de análise desses marcadores. Apesar disso, tomaremos tais marcadores não apenas como estruturas linguístico-textuais explícitas no texto, mas também como princípios interacionais da oralidade e da escrita, observando como tal premissa se realiza nas resenhas em análise.

Dentre os diferentes marcadores não-verbais, há um relacionema horizontal que deve ser primeiramente destacado, talvez inclusive como um preceito da interação no gênero estudado: os *dados proxêmicos*. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 65), "a 'distância' (psicossocial) é, primeiramente, marcada pela distância (no sentido próprio)"; isto é, é relevante observarmos, em qualquer tipo de interação, quais são os dados proxêmicos. Não só nas resenhas estudadas, mas em praticamente todos os gêneros escritos do domínio científico-acadêmico há uma distância literal que leva o(s) produtor(es) do texto (o autor da resenha, no caso) a assumirem uma distância psicossocial – que também possui relação, obviamente, com o *tipo de registro* mais formal do próprio domínio discursivo em questão.

Já quanto aos taxemas de posição alta e de posição baixa, que são marcadores de relações verticais, compreendemos que não há grandes evidências que mereçam ser destacadas neste trabalho, não por pensarmos que não haja nenhuma, mas sim por dois principais motivos: (i) pelo fato da categorização teórica recorrentemente utilizada ser pouco útil para este tipo de estudo; (ii) e por compreendermos que nossas análises ainda são bastante preliminares para tirarmos maiores conclusões.

4.2 Marcadores verbais

Como explicitado anteriormente, marcadores não-verbais, paraverbais e verbais see interrelacionam para constituir as diferentes interações dos diversos domínios discursivos que nos circundam – assim como a relação horizontal e vertical estabelecem relações de forma dinâmica. Desse modo, comecemos por algo já destacado na subseção anterior: o *tipo de registro* assumido pelos participantes da interação na resenha acadêmica.

4.2.1 Tipos de registro e Temas abordados

Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 66-67) declara que "em situação formal, recorremos a uma linguagem monitorada"[3]. É desse modo "relativamente fixo" que notamos o comportamento do autor da resenha nos textos em análise; e isso se dá: (i) tanto por uma adequação do autor a normas implícitas ao domínio científico-acadêmico; (ii) quanto pelo fato de o leitor comum esperar que o autor da resenha assuma uma linguagem monitorada, isto é, o autor antecipa as expectativas de comportamento dos leitores.

Bastante relacionados com essas mesmas expectativas de comportamento estão os *temas abordados* pelos autores das resenhas no decorrer dos textos analisados. Esse marcador também se apresenta de modo relativamente fixo, pois os autores das resenhas analisadas sempre obedeciam os mesmo padrões de temas abordados: (i) nos primeiros parágrafos, destinados à "Apresentação", o foco temático do texto é, predominantemente, o autor do livro e o tradutor (no caso da resenha i); (ii) nos parágrafos destinados à "Descrição" e à "Avaliação", o foco temático do texto é o livro em si; (iii) nos últimos parágrafos, destinados à "Recomendação (ou não) do livro", o foco temático do texto se divide entre autor/tradutor e livro resenhado.

4.2.2 Formas de tratamento

Ao falarmos dos marcadores verbais, um grande destaque deve ser dado às *formas de tratamento*, pois estas representam "os marcadores mais manifestos da relação" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 66). Ainda segundo a autora, esse marcador possui duas classificações: (i) *pronomes de tratamentos*, com o "você" sendo maior símbolo de familiaridade, em contraposição, por exemplo, ao distanciamento materializado em "senhor(a)"; (ii) e *nomes de tratamento*, pois sabemos que há diferenças entre chamar o interlocutor de "Silva" e chamar de "José", ou "Zé", ou ainda "companheiro".

Por conta do tipo de interação em análise, é muito mais comum darmos um maior foco no estudo dos nomes de tratamento em detrimento dos pronomes de tratamento, e é isso que realizaremos nesta subseção. Em nossas análises, foi comum observarmos que o autor da resenha, ao se dirigir

3 A autora chama esse tipo de marcador verbal de "nível da língua", porém chamaremos tal marcador de "tipo de registro", para não haver margem para concepções de língua mais normativistas, que valoram algumas variedades da língua em detrimento de outras; e também por interpretarmos que a autora está se referindo a registros mais ou menos formais, e não a diferentes variedades da língua.

ao autor/tradutor resenhado nos primeiros parágrafos, em geral, usa designações acompanhadas de adjetivos elogiosos/valorizantes. Observemos o seguinte trecho da resenha (i): "Trata-se de uma primorosa tradução feita por Rodolfo Ilari da obra "*Out of Africa: African influences in Atlantic Creoles*" (p. 339), escrita pelo renomado linguista sueco Mikael Parkvall". Há, evidentemente, formas de tratamento elaboradas especificamente para tanto o autor resenhado quanto o tradutor resenhado: (i) em "primorosa tradução", há a designação implícita "tradutor primoroso"; (ii) e, em "renomado linguista sueco", há uma composição de três designações possivelmente valorizantes em um só vocábulo.

Além dessas formas de tratamento elogiosas, que demonstram um elevado respeito dos resenhadores para com os resenhados, há uma forma ainda mais comuns: *o uso de nome e sobrenome, ou apenas do sobrenome*. Tais formas de tratamento revelam *um distanciamento psicossocial que aparenta ter origem numa relação vertical*; ou seja, esses marcadores verbais podem ser entendidos como taxemas de posição baixa, indicado uma comum dominância dos autores/tradutores resenhados sobre os autores da resenha. A ausência desses marcadores na *relação entre autor da resenha e leitor comum* demonstra haver *uma provável relação horizontal* entre esses participantes.

4.2.3 Iniciativa de fala e Atos de fala

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 72), ao falar sobre a relevância da organização dos turnos de fala para interações da modalidade oral, afirma que "aquele que fala mais, e por mais tempo (o mais 'falante'), aparece geralmente como aquele que [...] domina a conversação". Aproximando-nos desse ponto de vista, buscamos estudar uma "premissa de relação vertical" nos gêneros escritos do domínio científico-acadêmicos e chamamos tal premissa de *iniciativa de fala*: aquele que inicia os efeitos de sentido do texto possui uma natural dominância interacional sobre aqueles que completam tal sentido através da leitura. Contudo, mesmo concebendo a "iniciativa de fala" como um fato desse tipo de interação, não podemos afirmar que há uma predominância de relação vertical nas resenhas acadêmicas, pois compreende-se, de modo dinâmico, que outros fatores devem ser levados em conta.

A iniciativa de fala do autor da resenha o leva a ser o único participante dessa interação capaz de produzir *atos de fala* – fenômeno fundamental nos estudos da polidez e da interação verbal de modo geral, e que possui importância central na nossa pesquisa maior. Os "atos de fala" indubitavelmente constituem "a categoria mais rica e mais complexa no conjunto dos marcadores verbais da relação de lugares" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 72); isto é, são marcadores verbais fundamentais na relação vertical. Observemos o exemplo a seguir, retirado da resenha (v):

> "Se o estado atual dos fluxos de capital simbólico e financeiro é diverso daquele vivenciado por Saussure, então a sociolinguística de O português no século XXI – entendida, assim como a linguística aplicada e a pragmática, não como disciplina(s), mas como perspectiva(s) – *demonstra serem necessárias outras ferramentas* para entender as línguas e seus falantes" (p. 426, grifo nosso).

Podemos interpretar que, neste trecho, empreende-se um eufemismo enquanto estratégia de atenuação de uma possível ameaça à harmonia na interação autor da resenha-autor resenhado; o que revela, novamente, uma dominância do autor/tradutor resenhado em relação ao autor da resenha. A interação dos textos estudados, no que diz respeito a esse tipo de marcador, mostrou-se certamente propensa a uma relação de lugares, a uma relação vertical.

5. Considerações finais

A interação deve ser sempre tomada como um processo dinâmico, não podendo nada ser determinado de uma vez por todas. De outro modo, "pode-se perfeitamente dominar em um plano, e ser dominado em outro: existem muitas maneiras de ocupar a alta posição que não pertencem ao mesmo nível" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 75). Ou seja, aquele que "conduz" a interação pode, em determinados momentos, estar também relação horizontal ou até mesmo posição baixa em relação aos "conduzidos".

Analisando a tabela de "Tipos de interação no gênero resenha acadêmica" (em anexo), podemos traduzir essa dinamicidade para os textos analisados em pelo menos duas diferentes formas, nas quais o autor da resenha pode: (i) estar em relação horizontal com o leitor comum e, ao mesmo tempo, em relação vertical com o autor e o tradutor resenhados; (ii) e estar ainda, na maior parte do texto, em posição alta em relação ao leitor comum, mas em posição baixa em relação ao autor e ao tradutor resenhados.

Referências

BARROS, K. S. M. Polidez em textos acadêmicos escritos. Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso, 8, 2009. Monterrey. **Anais**... s.p.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 [1978].

FARACO, Carlos Alberto. História sociopolítica da língua portuguesa. São Paulo: Parábola, 2016. Resenha de: BAGNO, Marcos. História sociopolítica da língua portuguesa, de Carlos Alberto Faraco (São Paulo, Parábola Editorial, 2016, 400 pp.). **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 1, p. 185-192, abr. 2016.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo [org.]. O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. Resenha de: SILVA, Daniel do Nascimento. Moita Lopes, L.P. (Org.). 2013. O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola. **D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, p. 425-437, 2014.

MOTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OSTERMAN, Ana Cristina; MENEGHEL, Stela Nazareth. Humanização. Gênero. Poder. Contribuições dos estudos da fala-em-interação para atenção à saúde. Campinas: Mercado das Letras & Fiocruz, 2012. Resenha de: CADILHE, Alexandre José. Linguagem & práticas de saúde: por uma interação entre campos. **Revista da ANPOLL**, v.1, n. 34, p. 437-444, jun. 2013.

PARKVALL, Mikael. Da África para o Atlântico. Campinas: Unicamp, 2012. Resenha de: BORBA, Lilian do Rocio; BASSO, Renato Miguel. Mikael Parkvall, Da África para o Atlântico: Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012. **Revista da ABRALIN**, v. 11, n. 2, p. 339-351, dez. 2012.

SPENCER-OATEY, Helen. (Im)Politeness, Face and Perceptions of Rapport: Unpackaging their Bases and Interrelationships. **Journal of Politeness Research**, v. 1, n. 1, p. 95-119, jul. 2005.

TERBORG, R.; GARCÍA LANDA, L. Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. México: UNAM: CELE, 2011. Resenha de: KERSCH, Dorotea Frank. Morte e vitalidade das línguas indígenas e as pressões sobre seus falantes. **Alfa**, v. 59, n. 2, p. 697-705, 2013.

ANEXOS

Anexo 1

Tipos de interação no gênero Resenha Acadêmica

Autor da resenha em relação a:	Marcadores não-verbais e paraverbais	Marcadores verbais			
	Dados proxêmicos	TR e TA	FT	IF	AF
Autor resenhado	X	X	–	+	–
Tradutor resenhado	X	X	–	+	–
Leitor comum	X	X	X*	+	X*

[+] = posição alta de uma interação vertical;

[–] = posição baixa de uma interação vertical;

[X] = interação horizontal;

[X*] = Ausência de marcadores que indiquem alguma forma de relação vertical.

TR e TA = Tipo de registro e Temas abordados; FT = Formas de tratamento; IF = Iniciativa de fala; AF = Atos de fala.

Práticas relacionadas ao ensino de gramática na Educação Fundamental I

Ana Luzia Videira Parisotto[1]

Introdução

Este artigo deriva de uma pesquisa mais ampla, financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo foi suscitar a reflexão sobre formação docente e ensino de língua materna, no sentido de compreender as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelo professor e quais as contribuições possíveis para a superação do fracasso escolar. Foi realizada no município de Presidente Prudente e contou com a participação de 158 professores de vinte e duas escolas de ensino fundamental.

A delimitação que estabelecemos para este artigo refere-se ao ensino de gramática, enfatizando as práticas desenvolvidas por professores para ensiná-la nas aulas de língua materna, nos anos iniciais da educação fundamental. Sabemos que estudos sobre concepções e ensino de gramática não são recentes e que, a partir deles muito já se falou sobre a necessidade de se desfazer a crença de que a aprendizagem de uma língua está vinculada única e exclusivamente ao aprendizado de regras gramaticais (POSSENTI, 2012; PERINI, 2000; NEVES, 2013; MATTOS E SILVA, 2004). Todavia, a discussão de tal temática continua vigente, já que o professor de língua materna ainda considera que ensinar a língua é a mesma coisa que ensinar gramática ou que só se trabalha gramática a partir de regras prescritivas.

Na primeira seção deste artigo serão apresentados os pressupostos teóricos relacionados ao ensino de língua materna e à formação docente; na segunda seção, traremos o percurso metodológico para obtenção e análise dos dados; finalmente, na terceira seção, procederemos à exposição e discussão dos dados categorizados em função das respostas emitidas pelos professores à questão: *como você trabalha com gramática?*

Ensino de língua materna e formação docente: correlações necessárias

Possenti (2012) afirma que a discussão sobre o ensino da gramática na escola pode revelar diferentes orientações didáticas, ou seja, é possível ensinar a partir do uso observado ou a partir de regras.

1 Professora Doutora na FCT/Unesp. Líder do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior".

O autor acrescenta ainda que o primeiro passo para a discussão do ensino da gramática deve pautar-se na definição de gramática como "conjunto de regras": 1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina.

O professor, de um modo geral, conhece e aplica mais em suas aulas a primeira definição de gramática, ou seja, "conjunto de regras que devem ser seguidas", na medida em que seu objetivo é fazer com que os alunos falem e escrevam corretamente a variedade padrão. Em contrapartida, Possenti (2012, p. 82) preceitua que:

> A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática no sentido 3) compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase, etc.).

Aos três tipos de gramática apresentados por Possenti (2012), Antunes (2007) elenca mais dois: gramática como disciplina de estudo, com carga horária prevista em separado de outros componentes curriculares e gramática como compêndio descritivo-normativo da língua.

Franchi (2006) afirma que as expressões "gramática", "gramatical" e "saber gramática" estão relacionadas com "texto" e com "discurso" e que, portanto, os professores devem retomar esses conceitos. Além disso, assevera que os docentes devem ainda: saber muito bem a gramática da norma culta, compreender a gramática da modalidade de seus alunos, bem como ser capaz de analisar casos apresentados nas diferentes modalidades.

Da mesma forma Neves (2013) destaca que observar os usos linguísticos pressupõe deixar de lado a análise que busca a homogeneização dos itens da língua, já que tomar a língua em uso como objeto de investigação é aceitar que o uso da linguagem e a produção de texto acontecem nas situações de interação verbal. Nesse sentido, a filiação teórica da autora, ou seja, a perspectiva funcionalista da linguagem, permite observar o uso da língua em relação a todo o sistema, o significado em relação à forma linguística e o social em relação às preferências individuais dos falantes. Assim, a estrutura gramatical é analisada dentro de uma situação comunicativa, sem a qual não poderíamos compreender o fato linguístico.

Embora a escola se preocupe com a homogeneidade e com os padrões linguísticos considerados ideais, ressaltamos que nenhuma língua é homogênea e isenta de casos de variação. Muitas vezes, o ensino de gramática sem a consideração de aspectos discursivos pode levar a uma falsa ideia de homogeneidade.

Com relação a um ensino de língua materna mais voltado às práticas de linguagem, Geraldi (1996, p. 63) já enfatizava, na década de 1990, a importância de a sala de aula constituir-se num local de reflexão sobre o "já conhecido" para se aprender o desconhecido e construir novos conhecimentos:

> [...] as atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação de fenômenos sequer compreeendidos de uma

> metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática - que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua.

Pelo exposto até aqui, começa a delinear-se a necessária correlação entre formação docente e ensino de língua materna. Dessa forma, é importante recuperarmos os dizeres de Marcelo Garcia (1999), ao abordar o conceito de "formação". O autor afirma que existem vários tipos de abordagem desse conceito com possibilidades de correlações diversas, todavia destaca a importância de se conceber o processo de formação como algo contínuo.

O verbo formar-se pressupõe fugir de algo corriqueiro e passivo, de se deixar modelar, para evoluir em direção a algo mais dinâmico cuja característica semântica essencial é colocar-se em movimento, abrir-se a novas possibilidades. No que concerne à formação docente e ao ensino de gramática, isso significa reconsiderar práticas e teorias, manifestando a reflexão que deve existir sobre o fazer docente e o conhecimento construído.

Muitas pesquisas trazem o percurso histórico de concepções estabelecidas entre "professor das primeiras letras" e o professor como "agente letrador" (BORTONI-RICARDO; MACHADO e CASTANHEIRA, 2010; KLEIMAN, 2012). E é nesse caminhar que se tem marcados os avanços e as tensões no sentido de se atribuir à docência o caráter de profissão. Assim, a formação inicial e continuada de professores é investigada como forma de lançar novos olhares, atentando para as novas demandas da sociedade.

No que diz respeito à formação continuada, Rinaldi e Parisotto (2013, p. 181) afirmam que:

> Dada à complexidade da tarefa que se propõe à escola, a formação contínua de seus integrantes é fundamental - em especial a dos professores e dirigentes - de modo que eles também possam ser considerados cidadãos/profissionais de *primeira linha*, que atendam as exigências que se colocam à população em geral e mesmo as ultrapassem, visto que serão os responsáveis por ensinar aqueles que precisam aprender em novos moldes e sob novas perspectivas. Além do que, é preciso investir igualmente em professores que estão em diferentes momentos da carreira, tanto profissionais experientes como iniciantes - que têm, como a literatura da área de formação de professores vem apontando, necessidades formativas diferentes - visto que a tarefa proposta é para a escola como um todo e não para apenas uma parte dos docentes e gestores que ali trabalham.

Tardif (2007) traz uma importante contribuição ao descrever os fundamentos epistemológicos da prática docente, partindo da premissa de que a competência desse profissional integra uma pluralidade de saberes estabelecida em quatro modalidades: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência.

Os saberes profissionais dizem respeito ao conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. São saberes oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à

formação profissional do professor. Seriam os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar.

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, literatura, história etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Dizem respeito à definição e seleção, realizadas pela universidade, dos saberes sociais, ou seja, a escolha da matéria-prima a ser trabalhada nos diferentes cursos oferecidos.

Em contrapartida, os saberes curriculares dizem respeito aos aspectos atinentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para a operacionalização dos saberes disciplinares. Quando os conteúdos a serem ensinados são escolhidos pelo professor, este saber sofre um conjunto de transformações adaptativas para torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Trata-se do importante trabalho de preparação didática elaborada em vista da passagem desse objeto para a situação de ensino.

Finalmente, o autor acrescenta os saberes de experiência, fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. A competência profissional, segundo Tardif (1999), deve expressar todos esses domínios de saberes, pois deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, deve possuir conhecimentos relativos à pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber embasado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Além da formação e dos saberes docentes, as políticas educacionais também se destacam como relevantes no ensino de língua materna. No caso específico de nossa pesquisa no município de Presidente Prudente tornou-se essencial compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que fossem pensadas ações formativas tanto no âmbito do sistema municipal quanto nas escolas e/ou na própria universidade.

O recorte estabelecido para este artigo, como já dito anteriormente, será o de apresentar os dados relativos ao ensino de gramática nos anos iniciais da educação fundamental. Para tanto, foram analisadas as respostas emitidas por 158 docentes.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de questionários aplicados a 158 professores, de vinte e duas escolas municipais vinculadas à Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente.

O estudo foi organizado em três fases: na primeira realizamos a pesquisa documental a fim de identificarmos o desempenho das escolas pesquisadas em avaliações externas como SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), a partir disso, aplicamos os questionários aos professores das vinte e duas escolas de ensino fundamental I do município de Presidente Prudente que aceitaram participar da pesquisa; na fase 2, iniciamos o processo de organização e de tabulação dos dados; finalmente, na

fase 3, desenvolvemos práticas formativas consideradas pelos professores como eficazes, a partir do levantamento dos questionários.

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta como características essenciais: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; o fato de os dados coletados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser maior do que com o produto; a consideração pelo pesquisador dos fatos na perspectiva dos participantes; a tendência de os dados serem analisados por meio de um processo indutivo.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, André (2013, p. 97) enfatiza que:

> As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Os questionários destinados aos docentes foram utilizados para caracterizar o perfil pessoal, profissional e o teórico-metodológico do professor que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental.

Severino (2008, p. 125) afirma que o questionário pode ser descrito como:

> Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão colhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

No caso deste artigo, nosso interesse diz respeito à forma como os professores dizem trabalhar com a gramática no ensino fundamental I. Assim analisaremos uma questão classificada como aberta, por conter respostas de elaboração pessoal do professor.

Os dados foram tabulados e analisados à luz do referencial teórico voltado para o ensino de gramática e formação docente (GERALDI, 2013; IMBERNÓN, 2005; TARDIF, 2007; FRANCHI, 2006; NEVES, 2001; ANTUNES, 2014.)

A fim de observarmos a recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa, os sujeitos/professores foram identificados por escola como P1, P2 e assim por diante. Além disso, o nome das escolas foi substituído por nomes de flores.

Análise

No caso do gráfico desta seção, vale ressaltar que as porcentagens se referem ao número de menções recebidas pela categoria, já que, por se tratar de uma questão aberta, a resposta de alguns sujeitos se encaixaram em mais de uma categoria.

O Gráfico 1 demonstra que o trabalho com gramática é, frequentemente, realizado por meio de textos, propostas de atividades avulsas/complementares e de exercícios presentes em no livro didático.

Pesquisa	8	5,1%
Produção escrita pelos alunos	14	8,9%
Livro didático	30	19,0%
Ler e escrever	4	2,5%
Atividades avulsa/complementares	22	13,9%
Revisão de textos/Reescrita de textos	14	8,9%
Por meio de textos	33	20,9%
Atividades de separação de sílabas	5	3,2%
Explicitação de regras prescritivas	9	5,7%
A partir da oralidade	5	3,2%
Respostas incoerentes	3	1,9%
Não trabalha	3	1,9%
Não responderam	19	12,0%
Total de investigados	158	100,0%

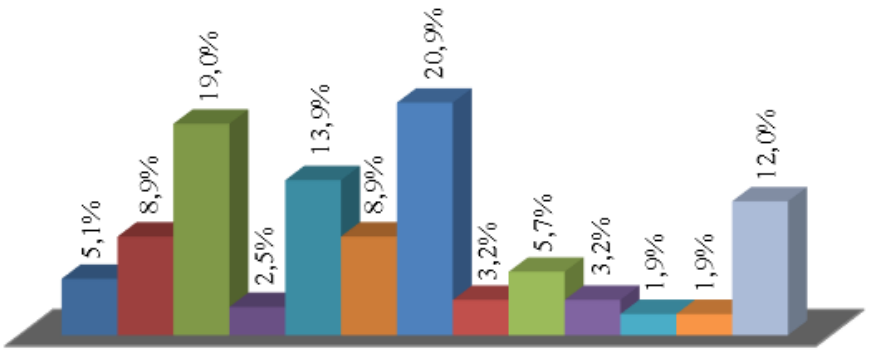


Gráfico 1. Trabalho com gramática

Fonte: Dados organizados pelos pesquisadores com base nos resultados da pesquisa – 2016

Conforme se observa no Gráfico 1, houve 33 menções explícitas ao ensino de gramática por meio de textos, seguidas por respostas que enfatizam o uso de atividades avulsas e de atividades presentes em materiais didáticos. Dos 158 professores sujeitos da pesquisa, 19 não responderam à questão sobre ensino de gramática.

Os resultados deste gráfico permitem-nos dizer que os professores, de acordo com o explicitado nas respostas dos questionários, trabalham com a gramática por meio de textos, que, na maioria das vezes, são oriundos de materiais didáticos. E fica subjacente em suas respostas que a maioria considera gramática como "conjunto de regras que devem ser seguidas". Além disso, possuem um conceito equivocado do que seja "gramática contextualizada", pois acreditam que se as atividades forem retiradas do texto já houve uma contextualização do conteúdo a ser estudado. Mesmo quando são atividades mecânicas que envolvem somente, por exemplo, classificar palavras do texto.

Houve muitas respostas em que os docentes simplesmente escreveram que trabalhavam com gramática por "meio de textos" ou "gramática contextualizada". Nessas ocorrências, acreditamos que as repostas foram ao encontro do preconizado por Antunes (2014). Isso pôde ser constatado em outros encontros que mantivemos com os docentes, por ocasião do oferecimento de oficinas de formação que já estavam previstas no cronograma inicial do projeto de pesquisa. Vale ressaltar que os conteúdos a serem trabalhados nas oficinas foram indicados pelos sujeitos da pesquisa, já que entendemos que os processos formativos devem atender às demandas de formação apresentadas pelos professores (IMBERNÓN, 2005). Nesses momentos verificamos claramente o que entendiam por "gramática contextualizada". Para a maioria dos docentes, trabalhar com gramática de forma contextualizada significa retirar ou formular exercícios gramaticais a partir de um texto, geralmente o que está presente no livro didático.

As respostas mais adequadas foram aquelas em que os docentes mencionaram um ensino que valoriza a reflexão, as atividades epilinguísticas durante os processos de reescrita de textos e a construção de regras. Em contrapartida, as consideradas inadequadas foram as que valorizaram o uso da metalinguagem, o texto como pretexto para se ensinar gramática e a memorização de regras para resolução de exercícios avaliativos. Tais práticas desconsideram o aluno como sujeito discursivo, pois não buscam propiciar a reflexão sobre conhecimentos linguísticos que sejam pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Em linhas gerais, ainda é necessário que o professor compreenda que o trabalho com gramática envolve as regras que regem as expressões linguísticas, mas também as que dizem respeito ao processo de interação verbal. É importante que sejam trabalhados textos concretos sempre no nível textual-discursivo da língua. Nesse sentido, as produções textuais dos alunos continuam sendo muito adequadas para o ensino de gramática, na medida em que trazem todo o repertório do "já conhecido" para sinalizar "o desconhecido" que precisa ser aprendido.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de respostas emitidas pelos docentes pesquisados.

> Trabalho a partir da análise de textos. Faço o estudo da gramática do texto. (P5, Alecrim).
>
> Atividades vinculadas aos textos presentes no livro didático. (P6, Margarida).
>
> Trabalhada no texto que após ser lido e interpretado, riscando com cores diferentes o substantivo, adjetivo, palavras com ações, derivadas, no plural, singular etc. (P4, Margarida).
>
> É refletir sobre gramática na construção de textos, na leitura. (P4, Dália).

Considerações finais

A partir do exposto, observamos que o processo de formação continuada de professores pode constituir-se num significativo momento para se devolva a palavra aos sujeitos, a fim de que, num processo dialógico, tornem-se responsáveis por sua formação, enfatizando o seu contexto de trabalho, já que o conhecimento da língua materna é fundamental para que o docente dos anos iniciais do ensino fundamental possa exercer com proficiência a sua função de ensinar as crianças a lerem e a produzirem textos. Dessa maneira, é possível ir se transformando em professor ao longo do caminho, ou seja, ele desempenha a sua profissão com o que aprendeu nos processos de formação inicial e continuada e vai se construindo, ao incorporar e refletir sobre a pluralidade de saberes, atitudes e metodologias de ensino.

No que respeita ao conhecimento pedagógico dos professores, enfatizamos a necessidade de que repensem as práticas relacionadas à alfabetização e letramento, observando as oportunidades de alfaletramento e de multiletramentos; bem como aquelas relacionadas à produção de texto, à oralidade e à análise linguística. Uma vez que a gramática, quando concebida como "conjunto de regras que o falante domina", está presente no fato linguístico que, por sua vez, é inerente a uma situação de interação verbal. Isso extrapola a perspectiva de ensino de gramática como "conjunto de regras que devem ser seguidas".

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada:* limpando o 'pó das ideias simples'. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador.* São Paulo: Contexto, 2010.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo "gramática"? In: POSSENTI, S. (Org). *Mas o que é mesmo "gramática"?*São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed. 1999.

MATTOS E SILVA, R. V. *"O português são dois..."***:** novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Texto e gramática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola***.** 2 ed.Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

RINALDI, R. P.; PARISOTTO, A. L. V. Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. *Revista Teias*, v.14, n.31, p.180-202, maio/ago 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.* Rio de Janeiro: PUC, 1999.

Contra os gramáticos contra *contra os acadêmicos*: embate por uma história das ideias linguísticas

Ana Paula El-Jaick [1]

Fernando Adão de Sá Freitas [2]

Sexto Empírico (séc. II d.C. Tradicionalmente na literatura da História da Filosofia o período em questão é chamado de *Helenístico*), autor do tratado *Contra os gramáticos*, é o responsável, de certa forma, por nos informar da "prática" filosófica de Pirro de Élis (séc. IV a.C.), o fundador dos princípios de investigação filosófica conhecida, até hoje, por Ceticismo Pirrônico. O texto de Sexto Empírico se mantém na tradição filosófica não como um texto que expressa, de forma direta, postulações filosóficas céticas inéditas (inovadoras), mas sim por ser o "compilador" da doutrina cética iniciada por Pirro. Não se sabe muito mais de sua vida além do fato de ter sido um médico filiado aos princípios empiricistas na prática de sua profissão, o que lhe valeu o epíteto Empírico.

Já *Contra os Acadêmicos* foi escrito por Agostinho (séc. IV-V d.C.),[3] que pode ser apresentado como sendo um dos autores da Antiguidade Tardia que conseguiu, até certo ponto, responder aos questionamentos dos filósofos céticos Acadêmicos. *Aurelius Augustinus* (conhecido também como Agostinho de Hipona ou, ainda, Santo Agostinho) nasceu em Tagaste no ano de 354 d.C. e morreu na cidade africana de Hipona em 430 d.C. Filho de Mônica, católica fervorosa, e de Patrício, pelo que sabemos, um pai pagão, Agostinho teve seus estudos financiados por seu amigo Romaniano, a quem, tempos mais tarde, tenta convencer a se tornar cristão e a deixar de lado a doutrina maniqueísta, que outrora o mesmo Agostinho havia persuadido-o a seguir.

O diálogo *Contra os Academicos*,[4] alvo da nossa análise, foi escrito no período em que Agostinho esteve presente na casa de seu amigo Verecundo em Cassíciaco, ou seja, entre 386/387 d.C. Como uma forma de agradecimento, Agostinho destina esse escrito para seu amigo Romaniano, mas, além disso, o *Contra os Acadêmicos* serve para que o jovem Agostinho insira seus alunos na doutrina

1 Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

3 Santo Agostinho se encontra no período que recentemente os historiadores chamam de Antiguidade Tardia.

4 *Contra Academcos* (*Contra os Acadêmicos*) ou, como alguns estudos também ressaltam, *De academicis* (*Sobre os Acadêmicos*). O nome do diálogo de Santo Agostinho, ainda que pareça sem propósito tal discussão, pode influenciar nossa leitura, se considerarmos que Agostinho não fala *contra* os Acadêmicos, mas *sobre* os Acadêmicos. A dupla interpretação que podemos ter a respeito do referido diálogo tem por base as próprias observações de Santo Agostinho em sua obra *Retratações* (*Retractationis*, I, 1), ao dizer que: "tendo já deixado para trás o que adquirira e ainda desejava alcançar, seguindo as ambições deste mundo, recolhido ao repouso da vida cristã, mas ainda não batizado, escrevi primeiro os livros *Contra* ou *Sobre os Acadêmicos*". (Tradução de ROYER, 2008 *apud* BELMONTE, 2008, p. 37). Para mais detalhes, ver O'Donnell (2001) e Bermon (2009).

filosófica.[5] De acordo com uma das interpretações desse diálogo, podemos dizer que o *Contra os Acadêmicos* é também uma tentativa de resposta à "Nova Academia" (aos céticos).

Outro elemento contextual a ser destacado é que Agostinho, após ter deixado a doutrina Maniqueísta, a que havia seguido por um longo período de sua vida (*Conf.,* III, 6-7), aderiu, por um curto espaço de tempo, ao ceticismo (REALE, 2005, p. 83). No entanto, como afirma Matthews (2005, p. 15): "embora a vida de um filósofo cético pareça não ter sido uma opção atrativa por um longo período em sua vida, Agostinho continuou a responder aos desafios do ceticismo em todas as suas grandes obras".[6]

Além disso, Agostinho – assim como Sexto Empírico – também é responsável por realizar uma pequena história da filosofia cética em seus textos, ponto de vista esse defendido em nosso trabalho.

Contudo, antes de iniciarmos nossas observações, pontuamos que empreender uma análise de um texto antigo requer, antes de mais nada, uma contextualização, pois os textos produzidos em um determinado momento histórico estão relacionados, em certa medida, com perspectivas filosóficas específicas. Assim, é importante destacarmos que fazer uma aproximação entre dois autores da Antiguidade greco-romana é, de fato, uma tarefa difícil, uma vez que Sexto Empírico e Santo Agostinho não só fazem parte de períodos históricos diferentes, mas também são oriundos e defensores de vertentes filosóficas distintas. Ao mesmo tempo, nossa escolha faz-se pertinente devido ao fato de que ambos os textos são ricos em detalhes sobre o ceticismo antigo – observação que pode ser feita hoje, retrospectivamente. Queremos com isso dizer que, como veremos a seguir, a própria nomenclatura cética acabou por se mostrar uma questão central desta nossa pesquisa – e, a partir dela, teceremos algumas possíveis conclusões epistemológicas. Vejamos como procuramos fazer algumas considerações a respeito da nomenclatura cética presente no *Contra os Acadêmicos*. Ensejamos, dessa maneira, ressaltar de que forma o relato de Agostinho também compõe parte da história da filosofia cética antiga.

A questão da nomenclatura

Sexto Empírico abre suas *Hipotiposes pirrônicas*, que correspondem à principal fonte informativa sobre o ceticismo pirrônico, como se fossem uma espécie de *introdução* ao pirronismo – de fato, *hipotipose* significa "descrição de uma cena ou situação com cores tão vivas, que faz o ouvinte ou leitor ter a sensação de que as presencia pessoalmente" (Dicionário Houaiss eletrônico)[7] – distinguindo três tipos de filósofos: os que, como resultado de sua investigação, descobrem a

5 São eles Licêncio (era o filho de Romaniano) e Trigécio. Na reflexão feita por Hadot (1968, p. 291), temos que: "o diálogo entre Licêncio e Trigécio é apenas um prelúdio, no sentido próprio do termo. No diálogo entre Alípio e Agostinho, o verdadeiro debate se instaura." [*Le dialogue entre Licentius et Trygetius n'est qu'un prélude, au sens propre du terme. Avec le dialogue entre Alypius et Augustin, le vrai débat s'instaure*.]. (Todas as traduções das línguas modernas são nossas).

6 *cf. Confissões* VI, 18, 11.

7 Versão 1.0 2001

verdade; os que acabam por negar a possibilidade de tal descoberta; e, finalmente, os que continuam sua procura. Os que creem ter descoberto a verdade são os *dogmáticos*; os que a tratam como inapreensível são os *acadêmicos*; os *céticos* continuam em sua procura – e é neste último grupo que o próprio Sexto se coloca:

> O resultado natural de qualquer investigação é que aquele que investiga ou bem encontra aquilo que busca, ou bem nega que seja encontrável e confessa ser isto inapreensível, ou ainda, persiste em sua busca. O mesmo ocorre com as investigações filosóficas, e é provavelmente por isso que alguns afirmaram ter descoberto a verdade, outros que a verdade não pode ser apreendida, enquanto outros continuam buscando. Aqueles que afirmam ter descoberto a verdade são os "dogmáticos", assim são chamados especialmente Aristóteles, por exemplo, Epicuro, os estoicos e alguns outros. Clitômaco, Carnéades e outros acadêmicos consideram a verdade inapreensível, e os céticos continuam buscando (SEXTO EMPÍRICO, *Hipot., Pirron.* I, 1-3)[8].

Dogmáticos eram aqueles contra quem Sexto Empírico investia seus armamentos céticos. De acordo com Annas e Barnes, os estoicos eram seus principais adversários, seguidos nessa ordem dos epicuristas, peripatéticos e platônicos (2000, p.xvi).

Acadêmicos, segundo Sexto, são aqueles que não acham possível apresentar uma doutrina que alcance a verdade. Eles também são dogmáticos, mas de uma forma negativa. De acordo com eles, não se é capaz de averiguar a veracidade das percepções, porque não há como distinguir as percepções verídicas das inverídicas – já que elas podem ser até mesmo idênticas. Como para eles a percepção é o ponto de partida para qualquer conhecimento, então nada que percebemos pode ser afirmado como verdadeiro, ou seja, não há conhecimento do que quer que seja. Esses acadêmicos corresponderiam ao que estamos acostumados a chamar de *céticos* a partir da modernidade (PELLEGRIN, 1997, p.42).

Os *céticos*, de acordo com o texto de Sexto, não afirmam nem negam; não acreditam nem deixam de acreditar – são duvidadores. Eles suspendem o juízo. Os céticos mostram a igualdade das forças em conflito entre argumentos contrários sobre um mesmo tema, tanto no discurso filosófico quanto no discurso do homem comum – daí à impossibilidade de escolher um deles como o verdadeiro. Eles não se *precipitam*, como os dogmáticos. Os céticos continuam investigando – e não é o caso de a verdade escapar, por princípio, à compreensão humana (COUISSIN, 1929, p.385).

Os pirrônicos vão investigar a verdade supostamente encontrada pelas escolas filosóficas dogmáticas e pelas artes liberais, mas encontram respostas variadas e contraditórias que os levam a suspender o juízo. Veem que não há como fazer qualquer afirmação absoluta – e já que não há como determinar qual afirmação é verdadeira ou falsa, suspendem o juízo – o gesto por excelência do pirrônico: a *époche* cética. O cético então continua a investigar, em vez de postular dogmaticamente uma posição definitiva. E é então que o pirrônico acaba por encontrar aquilo que sempre buscou desde o início: a *ataraxia*, tranquilidade da alma – a felicidade.

8 Tradução de Oliveira (2005, p. 03). No entanto, o primeiro parágrafo consta da edição de Pellegrin (1997).

Já para analisarmos o lado de Agostinho, é interessante averiguarmos, antes, o comentário de Aulo Gélio (N.A., XI, 5):

> Aqueles que nomeamos filósofos pirrôneos, esse são chamados em grego pelo cognome de céticos; isso geralmente significa mais ou menos *quaesitores* (investigadores) e *consideratores* (observadores)... velha porém é a questão, e por muitos escritores gregos tratada: se acaso alguma diferença haja, e quanto, entre os filósofos pirrôneos e os acadêmicos.[9]

Diante do testemunho de Aulo Gélio, podemos conjecturar que não havia uma distinção clara entre as palavras *skeptkoí* (σκεπτικοί)[10] e *academici* na Antiguidade Tardia. Essa questão parece ter se perdido com o tempo ou deixou, de fato, de ser uma questão relevante para se entender o "movimento filosófico cético". Um indício, ao que nos parece desta questão, é que Agostinho não menciona em nenhuma parte do *Contra os Acadêmicos* a palavra "cético(s)" (*sceptici* do grego *skeptikoí*)[11] para se referir ou à doutrina filosófica ou a algum filósofo em específico. Catapano (2006, p. 05) cogita a hipótese de que Agostinho não chegou a conhecer o vocábulo "*skeptikoi*".[12]

Além disso, em uma primeira análise do *Contra os Acadêmicos*, percebemos que, ao contrário do que faz Sexto Empírico, Agostinho não menciona explicitamente a nomenclatura utilizada pelos céticos. Ou seja, Agostinho desconhece (ou omite) os 10 modos de Enesidemo (séc. I a.C.) e os 5 modos de Agrípa, que são tratados extensamente por Sexto Empírico nas *Hipotiposes Pirrônicas*, que, por sua vez, configuram-se como um dos capítulos mais importantes da epistemologia cética. A influência adquirida pela leitura dos textos de Cícero, como, por exemplo, *Hortensius*, e pelo *Academica*[13] não deixa transparecer tais questões terminológicas.

---

9 Tradução de Seabra (2010, p. 378).

10 De acordo com Liddell & Scott (1996 [1883], p. 1395): *thoughtful* (pensamento; cheio de ideias), *reflective* (reflexivo), Phld. Rh.1.191 S.: οἱ ς. (*also* (também) ἀπορητικοί, ἐφεκτικοί) *the Sceptics or philosophers who asserted nothing positively* (os céticos ou os filósofos que nada asseveravam positivamente), *followers of Pyrrho* (seguidores de Pirro), Luc.Vit.Auct.27, D.L.Prooem. 20,9.69 sq., Gell.11.5; ἡ ς. φιλοσοφία or ἀγωγή S.E.P.1.5,7, etc. Adv., -κῶς ἔχειν *to profess the Sceptical philosophy* (professar /praticar a filosofia cética), D.L.9.71: Comp. -ώτερον S.E.M.9.194.

11 Um adendo importante consiste em dizer que o *Novíssimo Dicionário Latino-Português* (1927 [2006], p. 1069), do Saraiva, possui a palavra latina *sceptici – orum*. O autor mencionado por Saraiva para a existência desse vocábulo na língua latina é Quintiliano, um professor de retórica da época Imperial de Roma. Contudo, não encontramos o referido vocábulo na obra do autor mencionado por Saraiva. Outro detalhe é que nem no *Latin Oxford Dictionary* (1968) e nem no *Dictionneire Étymologique de la Lange Latine* (1951) de Ernout & Meillet há menção a esse vocábulo. Utilizamos o banco de dados Diogenes (versão 3.2.0) para fazer uma varredura em todos os textos antigos contidos no PHI Latin Corpus (Packward Humanities Institute 1999-2007 P.J. Heslin.) e não obtivemos nenhuma referência sobre o vocábulo *sceptici – orum*.

12 "Em primeiro lugar, não devemos nos esquecer de que Agostinho não conhece a palavra 'ceticismo'; portanto, se quisermos usá-la (e não podemos fazer diferentemente) para interpretar seu pensamento, devemos esclarecer o seu significado, que não é único." [*In primo luogo, non dobbiamo dimenticare che Agostino non conosce la parola "scetticismo"; perciò, se vogliamo usarla (e non possiamo fare altrimenti) per interpretare il suo pensiero, dobbiamo chiarirne il significato, che non è univoco.*].

13 Em nota, O'Daly informa-nos que "Cícero escreveu duas versões do *Academica*. Da versão mais antiga, o segundo livro (de dois) sobreviveu. Essa versão mais antiga é frequentemente referida como *Academica priora*: neste capítulo, o livro sobrevivente é chamado, de forma autêntica, com o título de *Lucullus*. Da versão mais tardia, em quatro livros, somente parte do primeiro livro sobreviveu. Ele é, comumente, chamado de *Academica posteriora: neste capítulo é chamado de Academica I*". [*Cicero wrote two versions of the Academica. Of the earlier version, the second book (of two) survives. This early version is often referred to as Academica priora: in this chapter the surviving book is given its authentic title Lucullus. Of the later version in four books only part of the first book survives. It is commonly referred to as Academica posteriora: in this chapter it is referred to as Academica I*].

Nesse sentido, o que encontramos no *Contra os Acadêmicos* de Agostinho é uma discussão sobre o *probabile* (o provável) e o *ueri simile* (a verossimilhança). Entretanto, esses termos, tanto para Cícero (*Acad.,* II, fragm., 10) quanto para Santo Agostinho (*Contra Acad.,* II, XI, 26), são tratados como sinônimos, conforme podemos observar no seguinte trecho:

> Ouve, pois, continuei, de que se trata. Os acadêmicos chamam provável de verossímil o que nos pode mover a agir sem assentimentos. Quando digo sem assentimento, quero dizer de tal modo que sem ter por verdadeiro o que fazemos e julgando ignorar a verdade, não deixamos de agir. Por exemplo, se na noite passada, com céu tão desanuviado e puro, alguém nos perguntasse se hoje nasceria um sol tão radioso, creio que teríamos respondido: não sabemos, mas parece que sim. Tal me parece, diz o Acadêmico, *tudo o que julguei dever chamar provável ou verossímil. Se quiseres chamá-lo com outro nome, não me oponho. Basta-me saber que entendeste bem o que digo, isto é, a que coisas dou estes nomes. "Pois o sábio não deve ser um artífice de palavras, mas um investigador da realidade"*.[14]

É preciso, por isso, ter cautela quanto à nomenclatura cética que aparece no *Contra os Acadêmicos*, pois sua relação com "a tradição cética" está, pelo menos até o presente momento, ligada àquelas observações presentes em Cícero e, por isso, se encontram distante daquelas considerações feitas por filósofos gregos originalmente.[15]

Esta pequena história da filosofia cética presentes tanto nas *Hipotiposes Pirrônicas*, de Sexto Empírico, quanto no livro *Contra os Acadêmicos*, de Santo Agostinho, contribuem, a nosso ver, para o processo de "reconstrução de uma tradição cética". Cabe-nos, então, observar de que forma essa "tradição cética" aparece no texto de Agostinho.

De acordo com Catapano (2001, p. 144 *apud* BELMONTE, 2008, p. 138), Agostinho realiza do § 37 ao § 43 do livro III do *Contra os Acadêmicos* uma espécie de reconstrução das peripécias da escola platônica, elaborando uma hipótese histórica contra o ceticismo dos Acadêmicos. Neste trecho, Agostinho arrola os motivos e personagens que teriam tido a necessidade de esconder os conhecimentos de Platão para que não fossem corrompidos.

---

14 *cf. Audite ergo, inquam, quid sit, vos. Id probabile vel veri simile Academici vocant, quod nos ad agendum sine adsensione potest invitare. Sine adsensione autem dico, ut id quod agimus non opinemur verum esse aut nos id scire arbitremur; agamus tamen: ut verbi causa, utrum hesterna nocte tam liquida ac pura hodie tam laetus sol exorturus esset, si nos quispiam rogare, credo, quod nos id scire negaremus, diceremus tamen ita videri. Talia, inquit Academicus,* ***mihi videntur omnia quae probabilia vel veri similia putavi nominanda; quae tu si alio nomine vis vocare, nihil repugno. Satis enim mihi est te iam bene accepisse, quid dicam, id est quibus rebus haec nomina imponam. Non enim vocabulorum opificem, sed rerum inquisitorem decet esse sapientem.*** (Grifo nosso; tradução de BELMONTE, 2008, p. 94-95). Belmonte, em sua tradução, optou por traduzir o termo latino *rerum* (*res*, *re-i*) por *realidade* (em oposição à *palavra*). Essa acepção está presente no Saraiva (1927 [2006] p. 1027-1029). No entanto, o mesmo *Dicionário* traz o exemplo presente em Cícero com a seguinte forma e tradução: *Non uocabulorum opifex, sed* ***rerum*** *inquistior* ("*Não artífice das palavras, mas indagador* ***das coisas***".). Embora o lexicólogo tenha adaptado a sentença que está em Cícero, seu abonamento quanto à tradução do termo *rerum* parece fazer mais sentido do que a tradução de Belmonte, pois o cético questionava as *coisas* que lhe eram impostas dogmaticamente, e *não* a *realidade*. Nesse sentido, a tradução do termo latino traz implicações diferentes; ou seja, Agostinho parece se referir às *coisas*, e não à realidade em si, ao passo que a refutação dos céticos se direcionava às *afirmações* que os filósofos faziam sobre o real. Portanto, assim como podemos observar no *Contra os Gramáticos*, Sexto Empírico nos diz que ele não era contra as *technai,* mas, sim, contra a *episteme;* quer dizer, grosso modo, contra a teorização que os gramáticos faziam em suas *technai*.

15 "A tradição cética" é título de um texto de Marcondes (1997).

Além disso, ao longo da obra, Agostinho menciona vários filósofos céticos como, por exemplo, Carnéades (C.A., II, V, 11; III, XVII, 38, 39; III, XVIII, 40), Arcesilau (C.A., II, VI, 15; III, XVII, 39),[16] Polemo (C.A., III, XVII, 38), Filo (C.A., II, VI, 15)[17] e Antíoco (C.A., II, VI, 15; III, XVIII, 40). Dentre esses, Carnéades recebe um destaque acentuado por parte de Agostinho, pois este pondera que o filósofo grego foi o fundador da "terceira" Academia (AGOSTINHO, *Contra Acad.,* III, XVIII, 40).

No livro II, por exemplo, do *Contra os Acadêmicos*, Agostinho faz uma síntese do ceticismo Acadêmico, dizendo que:

> Os Acadêmicos afirmavam que o homem não pode alcançar a ciência das coisas referentes à filosofia – Carnéades recusava ocupar-se de qualquer outra coisa – mas que pode ser sábio e que todo o dever do sábio, como tu mesmo, Licêncio, expuseste naquela discussão, consiste na busca da verdade. (AGOSTINHO, *Contra Acad.,* II, V, 11).

Um pouco mais à frente, ele menciona a divisão causada por Antíoco (130/120 – 68 a.C.), reportando-nos que:

> Mas quando a Academia antiga parecia mais favorecida do que combatida, surgiu Antíoco, discípulo de Filo, que, na opinião de muitos, mais ávido de glória que da verdade, pôs em conflito as doutrinas das duas Academias. (AGOSTINHO, *Contra Acad.,* II, VI, 14).[18]

Nas duas considerações feitas por Agostinho, percebemos duas questões interessantes. Na primeira citação, ressaltamos que o Acadêmico de Agostinho parece ser uma "mistura" daqueles que Sexto Empírico chamou de acadêmicos e céticos – pois, conforme dissemos anteriormente, de acordo com Sexto Empírico, os filósofos que dizem sempre estar em uma contínua investigação são os pirrônicos, e não os Acadêmicos, uma vez que, para estes, a verdade é inapreensível (enquanto, para aqueles, a busca pela verdade é incessante). Marcondes, por exemplo, pontua que: "o diálogo *Contra Acadêmicos* de Santo Agostinho identifica pura e simplesmente o Ceticismo com a Academia" (1997, p. 05). Dessa forma, de fato, parece que Agostinho trata de forma indiscriminada os dois tipos de ceticismo, posto que os acadêmicos, de acordo com Agostinho, "acrescentavam que mesmo a recusa ou a suspensão do assentimento era uma grande atividade do sábio." (AGOSTINHO, *Contra Acad.,* II, V, 12; III, IV, 10)[19]. A hipótese que aventamos é a de que, provavelmente, esse amalgamento agostiniano se deva à falta da nomenclatura "cético" que apontamos anteriormente.

16 Arcesilau de Pitana (315/4-241/0 a.C.).

17 Filo de Larissa (II a.C.).

18 Tradução de Belmonte (2008, p. 83).

19 Podemos dizer também que Agostinho parece refutar as duas concepções ao mesmo tempo. Nesse sentido, Agostinho não precisaria, de fato, ter distinguido essas duas vertentes céticas, já que seu argumento final que vai a favor do Cristianismo e contra as demais filosofias ultrapassa, em argumentação, o escopo tratado por ambas. Agostinho, grosso modo, só "concorda" com Platão e suas ideias, pois tais ideias não vão contra a doutrina Cristã, mas ajudam-na em sua fundamentação.

Há ainda outros pontos que nos parecem ser resultado de uma mescla, do ponto de vista sextiano, entre acadêmicos e céticos pirrônicos. Quando Agostinho descreve os acadêmicos, percebe-se que estes se assemelham e muito aos pirrônicos que Sexto descrevia: segundo Santo Agostinho, os acadêmicos, com o intuito de mostrarem a inapreensibilidade da verdade, lançam mão de argumentos opostos de diversas escolas filosóficas, servindo-se de tais argumentações e usando-as como armas contra os próprios filósofos que as formularam (AGOSTINHO, *Contra Acad*., III, X, 23) – expediente típico do cético pirrônico, conforme Sexto os revela para nós.

Também de acordo com Agostinho, os acadêmicos declaravam haver uma diferença entre o *ser* e o *aparecer* (AGOSTINHO, *Contra Acad*., III, XI, 24) – justamente como Sexto Empírico descreve o critério prático de investigação cética, e não a dos acadêmicos. Uma vez que essas são questões centrais do pensamento cético, de fato, parece que Agostinho trata de forma indiscriminada os dois tipos de ceticismo.

Voltando-nos à segunda citação de Agostinho acima, e corroborando à nossa tese de que não apenas Sexto Empírico, mas Agostinho também contribui para a construção de nossa história da filosofia da linguagem cética em seus textos, mesmo que ele não tenha expressado de forma clara ali, parece ter ocorrido mais uma divisão na Academia. Se o testemunho de Agostinho estiver na mesma direção que o de Sexto Empírico, podemos considerar que esta seria a quinta Academia, ou seja, aquela inaugurada por Antíoco, o discípulo de Filo.

Diante disso, recorrendo ao relato de Sexto Empírico, podemos observar que:

> Alguns, de fato, dizem que a filosofia acadêmica é idêntica ao ceticismo... De acordo com muitos, teria havido três academias: a primeira e mais antiga é aquela de Platão e de sua escola; a segunda, ou média Academia, a de Arcesilau, pupilo de Polemo, e sua escola; a terceira, ou nova Academia, aquela escola de Carnéades e Clitômaco. Alguns, entretanto, adicionam uma quarta Academia, aquela da escola de Filo e Charmides; alguns até contam a escola de Antíoco como uma quinta. (SEXTO EMPÍRICO, *Hipot., Pirron.,* I, XXXIII, 220)[20].

Agostinho, dessa forma, assim como Sexto Empírico, faz menção aos mesmos filósofos; entretanto, nos relatos do autor latino, não encontramos uma sistematização dessas divisões. Todavia, como nosso objetivo é tentar apresentar se o testemunho de Agostinho nos ajuda a fazer uma reconstrução da tradição cética, ainda que seja criticando-a,[21] podemos reafirmar, diante disso, que sim. O *Contra os Acadêmicos* e as reflexões de Agostinho sobre o Ceticismo Acadêmico é, de fato, uma peça importante dessa reconstrução. Seguindo na esteira da história, os acontecimentos narrados tanto por Sexto Empírico quanto por Santo Agostinho mantêm pontos de contato, uma vez que ambos retratam a mesma história.

20 Tradução de Oliveira (2005, p. 45).

21 Conforme Agostinho (C.A. I, IX, 24): "Mas, se, como acredito, gostas dos Acadêmicos, prepara-te solidamente para defendê-los, pois decidi citá-los como réus no tribunal". (Tradução de Belmonte, 2008, p. 68).

Além disso, defendemos que o *Contra os Acadêmicos* não foi escrito apenas para que Agostinho fizesse um discurso contra os céticos, mas sim para mostrar que o ceticismo não havia razão de ser. Agostinho menciona que existe uma filosofia perfeita, mas que essa não está neste mundo. Além disso, para Agostinho, *Deus* sabe tudo e todas as coisas; o homem, por sua vez, só a saberá quando desencarnar.[22]

Um santo cético?

Agora, nossa hipótese é a de que, com esse desenho que Agostinho esboça dos acadêmicos, ele acaba por traçar, ainda que a sua revelia, linhas como as de um cético pirrônico em seu próprio pensamento. É claro que tal hipótese não pode ser tão irresponsável a ponto de esquecer que Agostinho, em toda sua trajetória de defensor do Cristianismo, buscou a verdade não nas coisas materiais como, por exemplo, o maniqueísmo pregava, mas sim nas questões incorpóreas. Por isso, para Agostinho, é necessário desprezar tudo que seja físico – ou melhor: deve-se desprezar tudo que captamos com nossos sentidos: "É ela [a filosofia] que me ensina, e ensina de verdade, que absolutamente nada do que se vê com os olhos mortais ou se alcança por qualquer outro sentido merece ser cultivado mas totalmente desprezado" (AGOSTINHO, *Contra Acad*., I, I, 3).[23] Por isso, o Platonismo foi bem-aceito por ele. A perfeita e verdadeira filosofia não se encontra nesse mundo – afinal de contas, de acordo com Agostinho, Deus se dá a conhecer pelo intelecto, e não pelos sentidos (AGOSTINHO, *Contra Acad*., I, VIII, 22). E afinal de contas também, agora a religião está, com Agostinho, imbricada na filosofia. Aqui é importante sublinharmos como Agostinho estava convencido de, século mais tarde dos (originais) acadêmicos, ter finalmente os refutado: eles estariam errados porque, sim, há a verdade – em Deus. Este é o argumento, ao que nos parece, com o qual Agostinho refuta os céticos acadêmicos.

Entretanto, nossa hipótese é a de que a falta da nomenclatura cética em seus escritos pode ter vindo a influenciar a grande – e paradoxal – epistemologia agostiniana, que acaba por se mostrar, em certo grau, *pirrônica*. Afinal, de acordo com Agostinho, só o sumo Deus conhece a verdade, mas, ainda assim, o fim do homem deve ser buscar a verdade de modo perfeito (AGOSTINHO, *Contra Acad*., I, III, 9). Ou seja, para Agostinho, o destino do homem, *qual um cético*, seria seguir na *busca* pela verdade. Claro está que é preciso lembrar que, se em Sexto Empírico tínhamos um ceticismo pagão, agora em Agostinho entra a figura de Deus.

Para Agostinho, o homem será feliz, ainda que não encontre a Verdade – afinal, neste caso, ele apenas não encontrou a verdade porque sua natureza não lhe permitiu (AGOSTINHO, *Contra Acad*., I, III, 9). E então é interessante notarmos como Agostinho se afigura como ainda mais cético do que

22 Conforme podemos observar na fala de Licêncio, no livro I (C.A. I, III, 9): "Concedo que quem não chegou ao fim não é perfeito. Mas a verdade acho que só Deus a conhece ou talvez também a alma humana, depois que deixou o corpo, este cárcere tenebroso." (BELMONTE, 2008, p. 51-52).

23 Tradução de Belmonte (2008, p. 44).

o pirrônico Sexto na medida em que o santo sabia que a busca pela verdade era, ao fim e ao cabo, vã. Afinal, o pirrônico não sabia desde o início que sua busca resultaria em nada – ele apenas seguia buscando a verdade.

Nesse sentido, é bastante interessante a passagem de Agostinho em que este se pergunta como, sabendo que o homem não atingirá a sabedoria divina em vida, se deve portar frente ao homem comum:

> Pois, o que é mais chocante: dizer que o homem não pode ser sábio ou dizer que o sábio ignora a sabedoria? Portanto, não há nada a discutir, se a questão assim colocada não é suficiente para resolvê-la. Mas talvez este modo de falar afastaria totalmente os homens da filosofia. Entretanto, é necessário atraí-los pelo dulcíssimo e augustíssimo nome da sabedoria, para que, chegados à idade avançada sem nada terem aprendido, te persigam com as piores imprecações, a ti que terão seguido após terem renunciado aos prazeres corporais para tormento do espírito. (AGOSTINHO, *Contra Acad*., III, IX, 19)[24].

Agostinho reconhece que "o sábio não tem ciência da sabedoria" – ou seja, ele admite, qual um Acadêmico, que ao homem não é possível alcançar a Verdade. Sobre tal inapreensibilidade do saber não cabe dúvida(!). Contudo, cabe *revelar* essa *verdade* ao homem comum? Afinal de contas, sabendo desde o início que a sabedoria divina é inapreensível em vida humana, carnal, pode ser que muitos homens se entreguem aos prazeres do corpo.

Em última análise, Agostinho está reconhecendo que o homem não pode mesmo ser sábio, a se seguir o que ele prega – pois o homem tem de "desencarnar" para encontrar a sabedoria. Mas Agostinho não pode dizer isso claramente "ao populacho" – senão simplesmente eles não vão seguir os preceitos do "filosofar"; afinal, para que seguir por esse caminho se, em última instância, permaneceremos "ignorantes"? Para que filosofar, deixar os prazeres do corpo, e continuar "não sábio", "sem nada saber"? Daí nossa hipótese de que, neste sentido, temos um Agostinho *Acadêmico*.

Entretanto, levantamos essa hipótese lembrando não ser o caso de duvidar a respeito da sapiência desse que se esforça numa busca que já sabe inócua. Como diz Licêncio, "pois, pelo fato de buscar, é sábio, e, pelo fato de ser sábio, é feliz." (AGOSTINHO, *Contra Acad*., I, VIII, 23)[25].

E mais: para Agostinho, o homem que assim age (buscando a verdade de modo perfeito) não erra, posto que, se nada aprova, tampouco aprovará o falso. Tal como um pirrônico, aquele que busca a verdade conforme os passos de Agostinho também não afirmará nem negará nada. Desse modo, a *aphasía* pirrônica (segundo a qual o pirrônico não afirma nem nega nada para além da aparência)[26] também parece – surpreendentemente – comparecer em (novamente, ainda que à revelia de) Agostinho (cf. AGOSTINHO, *Contra Acad*., I, IV, 11).

---

24 Tradução de Belmonte (2008, p. 118-119).

25 Tradução de Belmonte (2008, p. 66).

26 Por exemplo: se provo do mel e este me *parece* doce, tudo que posso dizer é isto – que, neste momento, este mel parece, a mim,

Ainda que corramos o risco da redundância, voltamos a ressaltar que, se fazemos essa aproximação, é com toda parcimônia que um tal ato exige. Para começar, por exemplo, a *tranquilidade da alma*, em Sexto, diferentemente da *tranquilidade da mente*, em Agostinho, não reconhecia um corpo *impuro*, como tampouco era preciso, para o pagão Sexto, superar os desejos ("supérfluos" (AGOSTINHO, *Contra Acad*., II, II, 4)) da carne. Diferentemente de Sexto, para Agostinho é necessário superar os prazeres sensíveis – para se chegar ao céu. A tranquilidade agostiniana, diferentemente do pirronismo pagão de Sexto Empírico, está em se afastar das aparências corpóreas e buscar Deus. Em Agostinho, "quem erra peca" (AGOSTINHO, *Contra Acad*., III, XVI, 35) – ou seja: há pecado, coisa grave (cf. AGOSTINHO, *Contra Acad*., III, XVI, 35).

Ainda assim, ousamos vislumbrar que, ainda que seguindo por caminhos diferentes, o santo e o cético se cruzam de passagem: Agostinho e Sexto mostram que a felicidade, a *ataraxia*, não está no encontro com a verdade, mas na esteira da sua busca. O jovem, Agostinho, através das palavras de Licêncio, pondera que: "ora todo homem é infeliz ou feliz. Logo o que faz feliz não é só a descoberta, mas a própria procura da verdade" (AGOSTINHO, *Contra Acad*., I, V, 14; p.27). O cético é aquele que segue investigando a verdade; o cristão é aquele que segue buscando Deus – essa a felicidade dos dois.

Conclusão

Em síntese, observamos que Agostinho, a sua maneira, nos fornece um relato parecido com aquele que encontramos em Sexto Empírico sobre as inúmeras vertentes do ceticismo Acadêmico, distanciando-se deste em relação à nomenclatura cética, mas se aproximando quanto à semelhança no relato histórico. Por sua vez, é através das considerações de Cícero que Agostinho postula suas discussões sobre os Acadêmicos, ainda que parcialmente.

Para além da problemática instaurada pela falta de fontes antigas que atestem quais leituras Agostinho fez sobre o tema, percebemos que o *Contra os Acadêmicos*, por si só, é um texto que faz parte do processo de reconstrução da "tradição cética". Ele é uma peça-chave não só para entendermos o que era o ceticismo na época de Agostinho, mas também para compreendermos como Agostinho respondeu aos céticos. Dessa forma, concluímos que Agostinho, ao escrever uma recapitulação da filosofia acadêmica, transforma o *Contra os Acadêmicos* em uma fonte e em uma resposta a essa corrente filosófica antiga. Ao fim de nossa busca investigativa, nos vemos diante de dois pensamentos fulcrais em nossa tradição ocidental: enquanto Sexto Empírico registrou o modo de vida cético, Agostinho acredita ter refutado o ceticismo que ameaça a possibilidade de existência da verdade – ao afirmar a verdade de Deus.

doce. Se este mel *é*, realmente, doce, isso eu já não posso asseverar, não posso afirmar.

Referências bibliográficas

Dicionários

ERNOUT, A. & MEILLET, A. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine*. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1951.

GLARE, P. G. W. *et al.* (ed.). *Oxford Latin Dictionary.* Oxford: Oxford University Press, 1968.

LIDDELL, H. & SCOTT, R. (ed.). *Greek-English Lexicon.* 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 1996 [1883].

SARAIVA, F. R. dos S. *Novíssimo Dicionário Latino-Português*. 9. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2006 [1927].

Autores antigos

AGOSTINO. *Tutti i Dialoghi*. Introduzione generale, presentazioni ai dialoghi e note di Giovanni Catapano. Traduzioni di Bettetini, M.; Catapano, G.; Reale, G. Milão: Bompiani, 2008 [2006]. (Il Pensiero Occidentale).

AULO GÉLIO. *Noites Áticas*. Tradução e notas de Seabra; introdução de Basseto. Londrina: EDUEL, 2010.

CÍCERO. *De Natura Deorum; Academica*. Traduzido por H. Rackham, M. A. Massachusetts: Harvard University Press, 1967 [1933]. (LOEB XIX).

SANTO AGOSTINHO. *Contra os Acadêmicos; A Ordem; A Grandeza da Alma; O Mestre*. Tradução Frei Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2008. (Patrística; 24).

_____. *Contra os Acadêmicos*. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Texto Filosóficos).

SEXTO EMPÍRICO. *Hipotiposes Pirrônicas*. Tradução de P. R. de Oliveira realizada para uma disciplina de Pós-graduação (PUC-RJ/UFF), 2005.

Autores modernos

ANNAS, J.; BARNES, J. Introduction. In: SEXTUS EMPIRICUS. *Outlines of Scepticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. xi-xxxi.

BERMON, E. *Contra Academicos uel De Academicis* (*Retract.* I, 1): Saint Augustin et les *Academica* de Cicéron. In.: *Revue des Etudes Anciennes*. Tome 111. 2009. nº 1. pp. 76-93. Disponível em: www.academia.edu.

CATAPANO, G. Quale scetticismo viene criticato de Agostino nel *Contra Academicos*? *Quaestio*, 2006. pp. 1-13. Disponível em: www.academia.edu.

COUISSIN, P. L'origine et l'évolution de l'ΕΠΟΧΗ. *Revue des Études Grecs*, Bordeaux, n. 42, p. 373-397, 1929.

DESBORDES, F. Le langage sceptique: notes sur le *Contre les grammairiens* de Sextus Empiricus. In.: BARATIN, M; DESBORDES, F. (Org.). *Languages*, mars 1982. n. 65.

HADOT, P. Patristique Latine. In.: École pratique des hautes études, Section des sciences religieuses. Annuaire 1969-1970. Tome 77. 1968. pp. 291-300;

MARCONDES, D. *A tradição cética,* (*os argumentos limitativos do conhecimento e a questão da linguagem*). Departamento de Filosofia (PUC-RJ). Conferência, (1997).

MATTHEWS, G. *Augustine*. Oxford. Blackwell, 2005. (Blackwell Great Minds).

O'DALY. G. The response to skepticism and the mechanisms of cognition. In.: STUMP, E.; KRETZMANN, N. (Eds.). *The Cambridge Companion to Augustine*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2001. pp. 159-170.

O'DONNELL. Augustine: his times and lives. In.: STUMP, E.; KRETZMANN, N. (Eds.). *The Cambridge Companion to Augustine*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2001. pp. 08-25.

PELLEGRIN, Pierre. Introduction. In: SEXTUS EMPIRICUS. *Esquisses pyrrhoniennes*. Paris: Éditions du Seuil, 1997. pp. 9-45.

REALE; ANTISERI. *História da Filosofia*: Filosofia pagã antiga, v. 1. São Paulo: Paulus, 2003.

Teoria da mente e a aquisição de implicatura escalar

Renato Caruso Vieira[1]

1. Implicatura Escalar

As implicaturas escalares se situam no campo das inferências linguísticas, ou seja, dos códigos linguísticos compartilhados pelos falantes cujo significado se encerra em porções não-verbalizadas da comunicação verbal. Elas acontecem quando, por efeito da "subcomunicação" pragmática entre um falante e seu interlocutor, certa gradação de força informacional é tomada como a máxima permitida à interpretação, ainda que, da perspectiva lógico-semântica, gradações superiores da mesma escala pudessem ser legitimadas por meios de "subgrupos de sentido" ou acarretamento.

São conhecidas por escalas de Horn (HORN, 1972) as escalas semânticas que organizam termos escalares de acordo com sua gradação de informatividade e que reservam seus topos aos chamados termos fortes. Caracterizam-se pela relação de acarretamento estabelecida entre os termos fortes e os mais fracos, de tal maneira que, por exemplo, a veracidade de "ter todos" (tomando "todos" por termo forte) tem como consequência necessária a veracidade de "ter alguns" (sendo "alguns" o termo fraco).

Ainda no domínio lógico-semântico, a direção oposta, que parte do termo fraco em direção ao mais informativo, nos reserva não mais que uma relação de possibilidade, dado que se "ter alguns" é verdade, "ter todos" pode sê-lo ou não. Assim entendido, o "alguns" assume função escalar *lower-bound*, podendo ser parafraseado por "pelo menos alguns mas talvez todos".

Sabemos, entretanto, que determinados contextos permitem uma intervenção pragmática no sentido de expressões escalares, reformulando-lhes a relação as alternativas semânticas de suas escalas. Nos contextos de implicatura escalar, os termos fracos acumulam função interpretativa *upper-bound*, que agrega aos seus significados a negação de quaisquer expressões mais informativas. Agora, o "alguns" seria entendido como "somente alguns mas não todos".

1 Mestre em Linguística pela USP

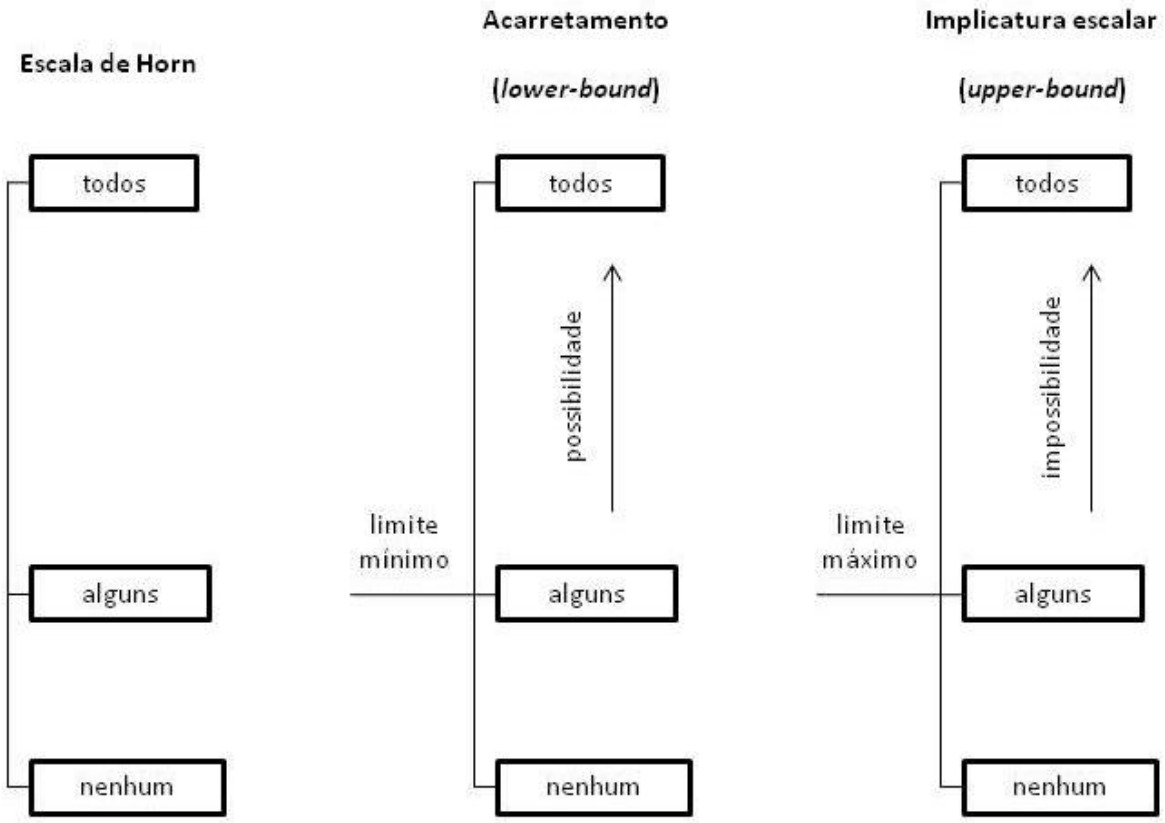


Figura 1. Escala de Horn, acarretamento e implicatura escalar

Observemos:

1) Alguns convidados chegaram.

Interpretemos 1) como inserida no contexto seguinte: o cozinheiro da festa deve preparar a comida quando os convidados começarem a chegar. O anfitrião ouve a campainha e dirige 1) ao cozinheiro.

Posto como contextualmente relevante apenas o limite mínimo de informatividade (interessa ao cozinheiro saber apenas quando os convidados começarem a chegar), o anfitrião, ainda incapaz de precisar a quantidade de convidados à sua porta enuncia a sentença que tem o sentido *lower-bound* de "pelo menos alguns convidados chegaram, mas talvez todos tenham chegado".

Imaginemos, agora, que a instrução dada ao cozinheiro fosse a de preparar a comida quando todos os convidados da festa tivessem chegado e que, perguntado pelo cozinheiro se isso já havia acontecido, o anfitrião responde 1).

Desta vez, a meta de informatividade fixada contextualmente como referencial é a máxima (correspondente ao termo forte "todos"), frustrada pelo termo fraco da resposta que, assumindo contornos de implicatura escalar, estabelece a si próprio como limite informacional máximo cabível (*upper-bound*), passando a significar "somente alguns mas não todos".

1.1 Teoria de Relevância e Implicatura Escalar

Procurando solução mais propriamente gramatical para as implicaturas escalares, os chamados neo-griceanos (dentre os quais se destacam Horn e Levinson), elaboraram a "hipótese *default*", segundo a qual o traço de escalaridade presente na semântica nos termos escalares, interagindo com a primeira das Máximas de Quantidade de Grice (ou Princípios-Q correspondentes)[2], dispararia automaticamente a computação de implicatura escalar para termos fracos, sendo essa interferência de sentido posteriormente cancelável em contextos identificados como promotores de interpretação *lower-bound*. Por sua vez, a Teoria de Relevância atribui exclusivamente aos contextos a restrição de sentido que dará aos termos fracos caráter *upper-bound* (implicatura escalar) ou *lower-bound*.

Teoria de Relevância é um modelo da comunicação humana que considera a interpretação "um exercício de *mind-reading* envolvendo a atribuição inferencial de intenções" (SPERBER & WILSON, 2002, p.1), de maneira que configura o trabalho do ouvinte como uma busca inferencial pela intenção comunicativa embutida pelo falante nos estímulos por ele emitidos (expressão verbal, gestual, etc.).

Para essa Teoria, implicatura escalar se resume a uma negação implicada, pelo termo fraco, a uma pergunta sim/não, explícita ou contextualmente implícita, acerca da adequabilidade de um termo forte à situação. Assim, o processo interpretativo do ouvinte atingiria sucesso ao inferir do termo fraco emitido pelo falante a intenção de implicatura, ou seja, a intenção de significar, através dessa escolha lexical, a negação a um termo forte fixado contextualmente.

Retornemos ao exemplo de contexto em que a sentença 1) ganha interpretação de implicatura escalar: a instrução dada ao cozinheiro foi a de preparar a comida quando todos os convidados da festa tivessem chegado e, perguntado pelo cozinheiro se isso já havia acontecido, o anfitrião responde 1).

Esteja explícita ou contextualmente implícita, uma pergunta sim/não contendo o termo forte pode ser claramente identificada: "todos os convidados chegaram?". Segue disso que a computação da implicatura escalar em 1) é disparada pelo reconhecimento do ouvinte da intenção do falante em implicar uma resposta negativa à pergunta no termo fraco.

Assumindo, com a Teoria de Relevância, que a capacidade de cálculo de implicatura escalar não ative no processamento linguístico nenhum mecanismo além daquele da busca inferencial de intenções do qual depende igualmente todo o processo interpretativo da linguagem, decorre que a aquisição de implicatura escalar, pelas crianças, ocorra no curso natural do amadurecimento de sua capacidade de *mind-reading*.

Os esforços desta pesquisa se concentrarão na busca por mais rigorosa minúcia na asserção acima registrada: investigaremos qual dos níveis de *mind-reading* é o requerido para compreensão e, consequentemente, aquisição de implicatura escalar.

2 Cf. HORN (1984, p. 13) e LEVINSON (1987, p. 67-68).

2. Teoria da Mente e Teoria de Relevância

O reconhecimento incipiente de intenções ou propósitos em outros seres humanos parece já estar presente em recém-nascidos, quando devotam elevada parcela de sua atenção e concentração a rostos e vozes humanas (Baron-Cohen, 1995). Ainda no primeiro ano de vida, somos também capazes de voltar a atenção a objetos apontados gestualmente ou mirados visualmente por outros (Tomasello et al. 2005) e, no segundo ano, adquirimos a tendência de imitar gestos alheios propositais — mas não os acidentais (Carpenter, Nagel & Tomasello, 1998).

Apesar disso, é só aos 4 anos que crianças demonstram atribuição consciente, a outras pessoas, de pensamentos e vontades diferentes dos seus (Astington & Baird, 2005; De Villiers, 2007, entre outros). É quando passam a representar mentalmente estados mentais autônomos ou, simplesmente, é quando desenvolvem a chamada Teoria da Mente.

Tradicionalmente, o *false-belief task* de primeira-ordem é o teste empregado para verificação de Teoria da Mente. Nele, uma história é contada ao sujeito, na qual algum objeto da cena, cuja localização é conhecida pelo protagonista, é movido na ausência dele. É perguntado, então, onde o protagonista, ao retornar à cena, procurará por aquele objeto. São construídos, assim, narrativamente, dois "conhecimentos" distintos a respeito da localização daquele objeto: um conhecimento sobre o lugar para o qual ele foi movido, compartilhado por todos, exceto pelo protagonista; e o conhecimento "falso", não-atualizado do protagonista, que carrega consigo a crença da antiga localização ao sair da cena e, com ela, retorna.

Caso o sujeito responda que o personagem procurará no lugar antigo, terá sido capaz de, mentalmente, representar a mente alheia, portadora de uma crença distinta da sua – e, portanto, terá a Teoria da Mente desenvolvida. Caso sua resposta seja a nova localização do objeto, ainda estará preso ao raciocínio generalizante que dota todos do ponto de vista dele. Desta maneira reagem crianças até, em média, completarem 4 anos e portadores de certas deficiências cognitivas (como algumas gradações do Espectro Autista).

False-belief tasks são nomeados de segunda ordem quando remetem à capacidade de concepção da representação mental que outro indivíduo comporta da mente alheia. É um raciocínio comumente sintetizado em fórmula linguística composta por dois CPs antecedidos por verbos mentais, como:

2) O João acha que a Maria acredita que vai vencer a aposta.

3) O João acha que eu acreditei que o erro dele foi acidental.

Apoiando-se o modelo da Teoria de Relevância sobre a capacidade humana de inferir intenções, sob seu escopo a Teoria da Mente não é um assunto que possa ser ignorado. Apesar de, como já vimos, a complexa estruturação da Teoria da Mente não resumir em si toda a vasta competência inferencial de que dispomos, é inevitável que passe, em algum momento do desenvolvimento cognitivo, a interagir intimamente com ela.

Assim, por exemplo, Happé (1993), inspirada na proposta da Teoria de Relevância de distinção entre tipos de inferência envolvidos na compreensão de metáforas e ironias, sugere, através de experimentos aplicados em informantes autistas, que a plena compreensão de metáforas requer capacidade de *mind-reading* compatível com uma Teoria da Mente de primeira ordem — para representação adequada do sentido tencionado pelo falante — enquanto que a correta interpretação de ironias só é tornada possível por um desenvolvimento cognitivo análogo ao de Teoria da Mente de segunda ordem — para representação do sentido que o falante espera que ouvinte, naquela situação, capture.

Baseados em reflexão análoga, gostaríamos de propor que o nível de *mind-reading* fundamental para a edificação dos cálculos de implicatura escalar é aquele que viabiliza a representação, pelo ouvinte, de um estado bem definido de intenção/vontade no falante, para que seja possível a captura da informação que, justamente, esse falante teve a intenção de implicar mediante o contraste do significado tornado não-literal do termo fraco com o termo forte contextualmente sugerido ou expresso. Voltando a Happé (1993), esse seria o mesmo grau de desenvolvimento cognitivo requerido para a correta interpretação de metáforas: a descoberta do sentido tornado contextualmente não-literal de um termo pela intenção/vontade do falante. Ou seja, a teoria da mente de primeira ordem.

Segue-se a indicação das evidências que corroboram essa hipótese.

3. Espectro Autista e Implicatura Escalar

O comportamento tipicamente egocêntrico dos portadores de Transtorno do Espectro Autista é tradicionalmente associado a uma subdesenvolvida Teoria da Mente graças à pesquisa de Baron-Cohen (1995), que cunhou a expressão "cegueira mental" (*mind-blindness*) para se referir à disfunção cognitiva especificamente autista.

No entanto, se bem observarmos o próprio estudo de Happé (1993), ele só se justifica devido à considerável variação de capacidade cognitivo-intelectual que encontramos nos indivíduos diagnosticados como portadores do Transtorno do Espectro Autista, e que permitiu à autora estabelecer uma correlação entre gradações de *mind-blindness* (insucesso em *false-belief tasks* de primeira ou segunda ordem) e gradações necessárias de competência metarrepresentacional — conforme elencadas pela Teoria de Relevância — para compreensão de metáfora e ironia.

A variação cognitivo-intelectual que, em portadores do Transtorno do Espectro Autista, provoca diferentes níveis de acerto em testes de Teoria de Mente — e, portanto, a que nos interessa neste trabalho — é medida em termos de VIQ (*Verbal Intelligence Quotient*). Assim, em Happé (1993), sujeitos com VIQ mais elevado, competentes em *false-belief tasks* de segunda ordem, demonstraram compreensão de metáforas e de ironias, enquanto que aqueles com VIQ menos elevado, bem-sucedidos apenas em *false-belief tasks* de primeira ordem, demonstraram compreender metáforas mas não ironias, e nenhum dos dois tipos de figura de linguagem foi satisfatoriamente interpretado pelos informantes que falharam até mesmo em *false-belief tasks* de primeira ordem, os de VIQ inferior.

O desempenho de adultos falantes de holandês, portadores do Transtorno do Espectro Autista (tanto indivíduos diagnosticados autistas quanto com Síndrome de Asperger) altamente funcionais[3], com implicatura escalar, foi testado por Pijnacker et al (2009) através de um experimento simples de julgamento como verdadeiras ou falsas de sentenças contendo os termos equivalentes a "alguns" e "ou". Os pesquisadores recorreram a proposições de veracidade ou falsidade universalmente conhecida, tais como "alguns pardais são pássaros", "zebras têm listras brancas ou pretas", "alguns pássaros são pardais" e "camisetas têm mangas curtas ou longas". As duas primeiras verdadeiras apenas em sua concepção lógica (*lower-bound*) e as duas últimas verdadeiras apenas para quem calcular a implicatura.

Os resultados não demonstraram diferença significativa entre a derivação de implicatura escalar do grupo com Transtorno do Espectro Autista e a do grupo de controle. Entretanto, em análise interna do grupo dos portadores do Transtorno, observou-se uma variação na quantidade de interpretações pragmaticamente enriquecidas sensível ao VIQ dos autistas (mas não dos informantes com Síndrome de Asperger): aqueles com mais elevados VIQs computaram mais implicaturas escalares. A correlação entre ambos os fatores se torna ainda mais clara quando entendemos a distinção entre Síndrome de Asperger e autismo, como lemos:

> "Síndrome de Asperger e autismo altamente funcional são deficiências de desenvolvimento que compartilham muitos traços, incluindo déficits sociais, interesses restritos e comportamentos estranhos ou repetitivos, mas eles diferem no que diz respeito às habilidades de linguagem iniciais." (CARPENTER, SOORYA, & HALPERN, 2009)

Sendo assim, temos que portadores de Síndrome de Asperger, por definição linguisticamente mais hábeis que os autistas, tiveram desempenho equivalente apenas ao dos autistas com elevados VIQs no cálculo de implicatura escalar.

Conclusões essencialmente idênticas foram obtidas por Chevallier et al. (2010) — resultado geral do grupo com Transtorno do Espectro Autista equivalente ao do grupo de controle, com variação de quantidade de implicatura escalar calculada correspondente ao VIQs dos autistas — testando participantes mais jovens (adolescentes) que os de Pijnacker et al (2009) e com metodologia distinta. Aqui, eram mostradas duas imagens enquanto uma sentença contendo o termo escalar fraco inglês "*or*" era ouvida para que o sujeito a julgasse verdadeira ou falsa. Assim, se era mostrada a imagem de um cavalo e um bode, seguida da sentença "há um cavalo ou um bode", ela seria considerada correta mediante interpretação exclusivamente lógica (*lower-bound*) e errada nos casos de derivação de implicatura escalar.

Até aqui, acumulamos o conhecimento de que autistas apenas com alto VIQ são bem-sucedidos em testes de Teoria da Mente e em experimentos de cálculo de implicatura escalar, numa revelação

3 Autismo altamente funcional (*high-functioning autism* ou HFA) é a expressão empregada para fins comparativos a autistas que apresentam menos comprometimento das funções sociais e QIs mais elevados.

de que nossa hipótese sobre a aquisição destas inferências só se concretizar após o amadurecimento daquela plataforma cognitiva está na direção correta.

Entretanto, a subordinação proposta das implicaturas escalares à Teoria da Mente especificamente de primeira ordem encontrará ocasião de ser apontada apenas com o auxílio do estudo referido na sequência.

4. Aquisição de implicatura escalar e Teoria da Mente

Passemos, agora, a um dos mais relevantes estudos em aquisição de implicatura escalar: Papafragou & Tantalou (2004).

Participaram do experimento crianças entre 4;1 e 6;1 anos adquirindo grego. A elas eram apresentados animais de brinquedo que deveriam, cada um, cumprir uma tarefa. Terminado o tempo designado para a realização da incumbência, era perguntado ao animal se ela havia sido cumprida — em pergunta que não manifestava mas sugeria um termo forte —, antes de ser dada a resposta composta pelo termo fraco correspondente. Caso o sujeito entendesse da resposta indício de cumprimento da tarefa, daria ao animal uma recompensa e, em caso contrário, não. Ou seja, o cálculo de implicatura escalar acarretaria no refreamento do gesto de recompensar o animal, uma vez que o uso feito por ele do termo fraco na resposta seria, dessa forma, percebido como confissão de não cumprimento da meta estabelecida (representada pelo termo forte negado pela implicatura).

Assim, os diálogos relativos às escalas testadas (quantificacional, enciclopédia e *ad hoc*[4], respectivamente) aconteciam nos termos de:

4) [Pesquisador] — Você pintou as estrelas?

[Elefante] — Eu pintei algumas.

5) [Pesquisador] — Você comeu o sanduíche?

[Urso] — Eu comi o queijo.

6) [Pesquisador] — Você embrulhou os presentes?

[Vaca] — Eu embrulhei o papagaio.

Apesar de não terem aplicado o teste em adultos para formação de grupo de controle, as pesquisadoras incluíram no próprio experimento com as crianças condições de controle com procedimento análogo ao já descrito com exceção de que, em suas respostas, os animais afirmavam ter cumprido as tarefas por meio de sentenças como “eu bebi e eu gostei” ou “eu consertei mas foi difícil”.

4 Tanto escalas enciclopédicas quanto *ad hoc* se caracterizam pela relação parte/todo sendo que, naquelas, o conhecimento de tal relação já é antecipadamente compartilhado pelos interlocutores (como o fato, por exemplo, de "queijo" ser parte de "sanduíche") e, nestas, tal relação é contextualmente elaborada (como o fato, por exemplo, de "papagaio" ser parte do conjunto de presentes a serem embrulhados).

Enquanto que estudos anteriores concluíram a incompetência de crianças com implicatura escalar antes dos 5, 6 ou, até mesmo, 10 anos (e.g. NOVECK, 2001; PAPAFRAGOU & MUSOLINO, 2002; GUASTI et al., 2005), Papafragou & Tantalou (2004) obtiveram elevados índices de acertos com crianças a partir de 4 anos.

O sucesso das autoras em induzir nos sujeitos o cálculo de implicatura escalar é atribuído, por elas, às condições pragmáticas favoráveis que criaram, no experimento, um ambiente "natural" ("*naturalistic*") de conversação. Ou seja, uma simulação convincente de um contexto no qual a interpretação do termo fraco teria que ser a de negação implicada do termo forte. Por consequência, o fracasso das crianças em testes anteriores de implicatura escalar se deveria a infelicidades pragmáticas originadas de falhas metodológicas.

Neste estudo com Tantalou, Papafragou, a exemplo do que já havido em Papafragou & Musolino (2002), sugere que a incompetência de crianças com implicatura escalar, como exposta nos experimentos de outros autores, não se justifica por ausência de um princípio pragmático ainda não adquirido nas idades testadas. Entretanto, não é oferecida nenhuma hipótese acerca do fundamento linguístico-cognitivo de domínio necessário para cálculo de implicatura escalar.

É então que encontramos lugar para enfatizar nossa proposta da Teoria da Mente de primeira-ordem como componente de amadurecimento requerido para a aquisição de implicatura escalar. Estaríamos vendo, em Papafragou & Tantalou (2004), crianças com Teoria da Mente de primeira-ordem em desenvolvimento. Além, é claro, de uma metodologia capaz de simular satisfatoriamente o único ambiente linguístico de onde implicaturas escalares podem ser extraídas, segundo a Teoria de Relevância: aquele onde o termo fraco serve de resposta negativa implicada a uma pergunta sim/não contextual acerca da compatibilidade do termo forte com a situação.

Até agora, não havíamos encontrado sustentação experimental para definir como de primeira-ordem o nível da Teoria da Mente suficiente para as inferências em questão. Mas sendo crianças de 4 anos já hábeis no cálculo dessa implicatura, concluímos que, de fato, nenhuma além da mais rudimentar Teoria de Mente poderia ser responsabilizada. Isso, posto que 4 anos é, justamente, a idade em que crianças começam a ser bem-sucedidas em *false-belief tasks* de primeira ordem (Astington & Baird, 2005; De Villiers, 2007), enquanto que apenas superam os de segunda ordem aos 5 ou 6 (Miller, 2009) ou, segundo outros autores, aos 6 ou 7 (Perner & Wimmer, 1985).

Uma mais assertiva confirmação experimental dessa hipótese esperamos obter quando conduzirmos nosso próprio experimento, ao qual serão submetidas crianças com idades entre 3;6 e 4;6 adquirindo Português Brasileiro. Ainda em fase de elaboração, nosso material conterá testes de proficiência com implicatura escalar e, também, *false-belief tasks* de primeira-ordem. Assim, esperamos que os participantes que se demonstrarem competentes com implicatura escalar sejam, necessariamente, bem-sucedidos nos *false-belief tasks*.

Conclusão

A Teoria de Relevância entende a implicatura escalar como fenômeno derivado da mesma leitura inferencial de intenções da qual depende todo o processo interpretativo. Deslocando a conclusão para o domínio dos estudos aquisicionistas, tiramos que o desenvolvimento da capacidade de extração de implicatura escalar deve acontecer no próprio curso do desenvolvimento cognitivo que torna as crianças hábeis no *mind-reading* interpretativo de intenções comunicativas.

Inspirados em Happé (1993), lançamo-nos na busca de correlação entre Teoria da Mente e a competência com implicatura escalar, a fim de precisarmos o nível de *mind-reading* requerido para o domínio/aquisição das inferências dessa ordem.

Com Pijnacker et al (2009) e Chevallier et al. (2010) aprendemos que apenas autistas com elevados VIQ demonstram compreensão satisfatória de implicatura escalar. Sabendo que também se reserva apenas aos membros dessa população com altos VIQ o sucesso em *false-belief tasks*, uma hipótese que vincula as inferências escalares à Teoria da Mente passa a ser sustentada.

Recorremos, também, ao estudo em aquisição de implicatura escalar conduzido por Papafragou e Tantalou (2004), no qual as pesquisadoras foram capazes de provocar, pela primeira vez em experimentos sobre o tema, o cálculo de implicatura escalar já em crianças a partir de 4 anos, a mesma idade, como sabemos, de crianças que passam a demonstrar proficiência em Teoria da Mente por meio de *false-belief tasks* de primeira-ordem ─ enquanto que não são bem-sucedidas nos de segunda-ordem antes dos 5, 6 ou 7 anos (dependendo do autor).

Dada a correlação encontrada entre Teoria da Mente e implicatura escalar, e que crianças passam a demonstrar capacidade com tais inferências no período em que sua capacidade de leitura de intenções não se estende para além de uma Teoria da Mente de primeira-ordem, propomos que seja este o nível de *mind-reading* requerido para a aquisição de implicatura escalar.

Referências bibliográficas

ASTINGTON J. W. & BAIRD, J. A. *Representational Development and False-Belief Understanding*. In Why Language Matters for Theory of Mind, Astington J.W. & Baird, J.A (eds.) Oxford, university press. 2005.

BARON-COHEN, S. *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge MA: MIT Press. 1995.

CARPENTER, M., NAGELL, K. & TOMASELLO, M. *Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age*. Monographs of the Society for Research in Child Development. 1998.

CARPENTER, L., SOORYA, L. & HALPERN, D. *Asperger's Syndrome and High-Functioning Autism*. Pediatric Annals. 38 (1). 2009.

CHEVALLIER, C. et al. *Scalar Inferences in Autism Spectrum Disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders Vol. 40, 9. 2010.

DE VILLIERS, J. *The Interface of Language and Theory of Mind*, Lingua 117(11). 2007.

GUASTI, M. et al. *Why children and adults sometimes (but not always) compute implicatures*. Language and Cognitive Processes, 20 (5). 2005.

HAPPÉ, F. *Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory*. *Cognition 48(2). 1993.*

HAPPÉ, F. *The Role of Age and Verbal Ability in the Theory of Mind Task Performance of Subjects with Autism*. Child Development Vol. 66, No 3. 1995.

HORN, L. *On the semantic properties of logical operators in English*. Dissertation for Ph.D. in Linguistics. Los Angeles: UCLA. 1972.

HORN, L. *Toward a new taxonomy for pragmatic inference: Q-based and R-based implicature.* In Schiffrin, D. (ed.) Meaning, form and use in context. Washington: Georgetown University Press. 1984.

LEVINSON, S. *Minimization and conversational inference.* In Verschueren, J and Bertuccelli-Papi, M (eds.) The pragmatic perspective. Amsterdam: John Benjamins. 1987.

MILLER, S. *Children's understanding of second-order mental states.* Psychological Bulletin 135(5). 2009.

NOVECK, I. 2001. *When children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicature*. Cognition 78/2.

PAPAFRAGOU, A. & MUSOLINO, J. *Scalar implicatures: experiments at the semantics-pragmatics interface*. Cognition 86, Elsevier. 2002.

PAPAFRAGOU, A. & TANTALOU, N. Children's computation of implicatures. *Language Acquisition* 12. 2004.

PERNER, J., & WIMMER, H. *John thinks that Mary thinks that . . .: Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children*. Journal of Experimental Child Psychology, 3. 1985.

PIJNACKER et al. *Pragmatic inferences in high-functioning adults with autism and Asperger syndrome*. Journal of Autism and Development Disorders 39(4). 2009.

SPERBER, D., & WILSON, D. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell. 1995.

SPERBER, D. & WILSON, D. *Pragmatics, Modularity and Mind-reading*. In Mind and Language, 17. 2002.

TOMASELLO, M. et al. *Understanding and sharing intentions: The origins of human social cognition*. Behavioral and Brain Sciences 26. 2005.

Humanidade e/ou tecnologia: uma leitura sobre o filme *Transcendence*

Carina Adriele Duarte de Melo[1]

Homem: "Pode provar sua autoconsciência?"
Máquina: "Uma pergunta difícil, Sr. Tagger. Pode provar a sua?"
(Cena do filme *Transcendence*)

Prometeu, na mitologia grega, foi castigado pelos deuses por roubar e dar o fogo aos homens. Os deuses temiam que os humanos ficassem tão poderosos quanto eles. Prometeu, punido por toda eternidade, teve seu fígado devorado diariamente por uma enorme águia. Dia após dia, quando o fígado se regenerava, lá estava novamente a águia. Essa passagem traz à tona uma memória discursiva sobre a submissão dos homens em relação aos deuses. Zeus com receio de que os homens por meio do fogo (da técnica) se igualassem aos deuses remete-nos a uma outra memória discursiva: de que a tecnologia[2] pode transformar homens em deuses. Este trabalho se propõe a discutir essas e outras discursividades tendo como objeto de análise o filme *Transcendence*, de Wally Pfister.

No filme, Will Caster (Johnny Depp), um renomado cientista, famoso por suas pesquisas sobre Inteligência Artificial, desenvolve uma máquina autoconsciente. No entanto, sua fama tem um preço: Will não é bem visto pelos chamados anti-tecnologias. Em uma das cenas iniciais, Caster, durante uma palestra, diz:

> Minha esposa sempre quis mudar o mundo, mas eu só gostaria de entendê-lo primeiro. Por 130 mil anos nossa capacidade de raciocínio permaneceu a mesma. Se juntarmos as mentes dos neurocientistas, engenheiros, matemáticos e hackers nesse auditório, não chegaremos nem perto da inteligência artificial mais básica. Uma vez online, uma máquina consciente ultrapassa as limitações biológicas, em pouco tempo sua capacidade analítica vai ser maior do que a inteligência coletiva de todo ser humano já nascido na história do mundo.
>
> Agora imaginem essa máquina com todas as emoções humanas, inclusive autoconsciência. Alguns cientistas chamam de isso de singularidade, eu chamo de transcendência.

1 Doutoranda em Ciências da Linguagem – UNIVÁS e professora no Grupo Educacional Unis – MG.

2 Vale aqui a nota de rodapé para falarmos dos possíveis conceitos de Técnica e Tecnologia. Muitos consideram Técnica como método e Tecnologia com objeto; no entanto, em alguns trabalhos, esses conceitos se entrelaçam e se confundem. A palavra tecnologia tem origem no grego tekhne, que significa "arte, trabalhos do artesão, ofício, técnica" que se agrega ao sufixo *logia* que significa "estudo". Se toda tecnologia é utilizada para o desenvolvimento de um determinado fim, toda tecnologia é, de certa forma, uma técnica. Talvez seja essa a razão por esses dois conceitos terem suas linhas conceituais tão atenuadas.

> O caminho para construir essa super-inteligência exige que desvendemos os segredos mais fundamentais do universo: qual é a natureza da consciência? Almas existem? Se existem, onde residem? (Transcendence, 2014).

Will, logo após o discurso acima, é baleado pelos extremistas (os anti-tecnologias), a bala (infectada) leva o cientista a "quase" morte – quase porque, antes de o corpo se degenerar, sua esposa Evelyn (Rebecca Hall) e o pesquisador e melhor amigo de Caster, Max Waters (Paul Bettany), conseguem transpor a sua "consciência" para a máquina. Will é *uploadeado* para um computador. E tudo que precisará para manter-se "vivo" é estar conectado.

A trama se desenrolará entre a história amorosa de Will e Evelyn e, de outro lado, Max – um cientista com visões mais humanistas – e os anti-tecnologia. O filme trará problematizações como: é possível uma máquina ter autoconsciência? Quais as consequências desse poder sobre-humano em que, estando on-line, tudo vê e tudo acessa? Will, sendo agora onipresente, se igualaria a Deus? A máquina com autoconsciência seria, de fato, Will? O que define o homem como homem: o corpo ou a consciência? Se há a transposição da consciência para a máquina, pode-se considerar ainda o humano? Vale notar as formulações dessas questões, que condições permitem que tais sentidos sejam postos em cena: desenvolvimento da ciência, considerações filosóficas sobre o que é a consciência? Importa menos responder as perguntas do que entender o contexto em que essas questões aparecem.

> – Dr. Caster, então você quer criar um Deus? Seu próprio Deus?
>
> – Excelente pergunta. Não é isso que o homem sempre fez?
>
> (Transcendence, 2014).

Voltando à proposta inicial deste trabalho, notamos que o diálogo acima nos remete à ideia de que, por meio da tecnologia, os homens podem se igualar a Deus. Estando on-line, Will passa a ser onipotente, onipresente e onisciente – e atinge a tal "transcendência".

Antes de saber o que o protagonista faz da transcendência, vejamos o que Lucia Santaella, em *Linguagens líquidas na era da mobilidade*, discorre sobre essa rematerialização do sujeito no universo virtual. Suas colocações contribuem para que compreendamos as condições de produção da noção de "transcendência" formulada no filme:

> [...] o sujeito já não está localizado em um tempo/espaço estável, em um ponto de vista fixo do qual possa calcular racionalmente suas opções. Pelo contrário, ele está multiplicado em bancos de dados, dispersado entre mensagens eletrônicas, descontextualizado e reindentificado em comerciais de TV, dissolvido e rematerializado continuamente em algum ponto na incessante transmissão e recepção eletrônicas de símbolos. Isso nos leva a sublinhar que o surgimento da cibercultura tornou o Outro (o grande outro da psicanálise, o lugar da linguagem, dos códigos, da cultura) mais complexo. Não deve ser por acaso que muitos 'plugados' apresentam o sentimento irresistível de colocar o ciberespaço em algum ponto muito próximo da ideia de Deus, pois Deus continua sendo a manifestação mais perfeita e legítima do Outro. (SANTAELLA, 2007, p.97)

Através da nova concepção de sujeito onipresente, os sentidos de *espaço* e *tempo* deslizam-se e rogam por reformulações. A própria ideia de liquidez e pós-humano – tão explorada e difundida

por escritores com Zigmunt Bauman e como própria Lucia Santaella aqui no Brasil – amplia nossa leitura sobre esses deslizamentos de conceitos/formulações de sentido: "Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança das instabilidades. (SANTAELLA, p.24).

Transcendência e *pós-humano* podem ser colocados lado a lado, pois Will só atinge a transcendência quando vai para além do humano, ou seja, quando alcança o pós-humano. A fim de que compreendamos um pouco mais sobre a transcendência de Will, vejamos os sentidos vinculados à expressão pós-humano formulados por Santaella:

> [...] Foi justamente no terreno sedimentado por esse tipo de ficção e pelas inquietações e indagações nela presentes que a expressão "pós-humano" gradativamente tomou corpo. Conforme já indiquei em outra ocasião (Santaella, 2003, p. 191), expressões similares, tais como "autômata bioinformático", "biomaquinal", "pós-biológico", foram aparecendo cada vez mais assiduamente em publicações de arte e cultura cibernéticas até que, em meados dos anos 1990, todas elas consolidaram-se no caldo da cibercultura emergente. O sema comum que as une encontra-se no hibridismo do humano com algo maquínico-informático, que estende o humano para além de si. Assim, a condição pós-humana diz respeito à natureza da virtualidade, genética, vida inorgânica, ciborgues, inteligência distribuída, incorporando biologia, engenharia e sistemas de informação. Por isso mesmo, os significados mais evidentes, que são costumeiramente associados à expressão "pós-humano", unem-se às inquietações acerca do destino biônico do corpo humano. (SANTAELLA, 2007, p.129)

Retornando ao filme, não é só pela transcendência que Will parece se igualar a Deus. Quando o personagem começa a desenvolver o seu projeto de "curar o mundo" por meio da tecnologia, podemos notar uma outra espécie de Deus – o deus protético, como anunciou Freud:

> Se voltarmos suficientemente atrás no tempo, os primeiros atos culturais foram o uso de instrumentos, o domínio sobre o fogo, a construção de moradias. Entre eles sobressai o domínio do fogo, realização extraordinária e sem precedente; com os outros animais iniciou caminhos que desde então nunca deixou de seguir, e cujo estímulo primordial não é difícil imaginar. Com todos os seus instrumentos ele aperfeiçoa os seus órgãos – tanto motores como sensoriais – ou elimina os obstáculos para desempenho deles. Os motores lhe colocam à disposição imensas energias, que tal como seus músculos ele pode empregar em qualquer direção; os navios e os aviões não deixam que a água e o ar lhe impeçam a movimentação. Com os óculos ele corrige as falhas de lente de seu olho, com o telescópio enxerga a enormes distâncias, com a câmera fotográfica ele criou um instrumento que guarda as fugidias impressões visuais, o que o disco de gramofone também faz com as igualmente transitórias impressões sonora; no fundo, os dois são materializações da sua faculdade de lembrar, de sua memória. [...] O ser humano tornou-se, por assim dizer, uma espécie de deus protético, realmente admirável quando coloca todos os seus órgãos auxiliares; mas estes não cresceram com ele e ocasionalmente lhe dão ainda muito trabalho (FREUD, 2011, p.35-36).

Na busca pela imortalidade, o homem usará a tecnologia como extensão do seu corpo, sua própria inserção nos bancos de dados (memória metálica, logo, ilimitada) sugere a produção desse efeito de sentido de imortalidade – reiterando a própria ideia de se igualar a Deus, visto que onipresença

e imortalidade são comumente circulados como atributos divinos. Os sentidos de *transcendência* e *pós-humano* formulados até aqui se equivalem, em certa perspectiva, ao que Freud categorizou como "deus protético".

> [...] nossos corpos são agora feitos de máquinas, imagens e informações. Os corpos vivos estão borrados, moldados e transformados pela tecnologia e a cultura está tomando conta da biosfera. Do mesmo modo, Hayles (1996, p. 12) considera que o pós-humano representa a construção do corpo como parte de um circuito integrado de informação e matéria que inclui componentes humanos e não-humanos, tanto chips de silício quanto tecidos orgânicos, bits de informação e bits de carne e osso. Um tal recorte semântico, pressagiando o futuro de uma outra espécie de corpo, nas interfaces do humano e do maquínico, é aquele que, sem dúvida, tem dominado no entendimento do pós-humano. (SANTAELLA, 2007, p. 130)

Discussões recentes vão além com um discurso ainda mais ousado: "o corpo como extensão da máquina" e não a "máquina como extensão do corpo". Cristiane Dias, em seu artigo *Sujeito Digital: Sentidos de um novo paradigma,* analisa essa relação inversa, o modo como o discurso sobre as tecnologias individua o sujeito. A autora entra "pela via dos dispositivos móveis que habitam nosso cotidiano para mostrar esses efeitos no nível molecular." (DIAS, 2013, p.55). Sua primeira análise é sobre a publicidade do jogo Xbox 360 com Kinect: "O jogador é o próprio controle: 'You are the controller', como formulado no vídeo da publicidade. O sujeito-jogador se torna, assim, um periférico da máquina, uma extensão da máquina. (DIAS, 2013, p. 56). A partir do filme se podem pensar todas essas questões e referências, sobretudo quando Will começa a ditar as regras por detrás do computador (ou ainda: sendo o próprio computador), o que vemos são homens como extensão da máquina: bons e obedientes fantoches. Em diversas cenas, o universo on-line sugere mais concretude e ideia de realidade do que o universo dos homens enquanto "libras de carne". Hoje, em diversos setores, as transações on-line já são mais fidedignas do que *tête-à-tête*: reservas em hotéis (muitos só aceitam reservas feitas através da internet), solicitações de adesões/cancelamentos (você pode ir até a empresa, que ainda assim ouvirá: "envie em e-mail formalizando o pedido").

> A internet móvel nos permite cada vez mais acessar, de qualquer lugar, televisão, rádio, e-mail, MSN, sites, serviços públicos, até mesmo realizar transações bancárias. Hoje, com a internet é possível clicar sobre ícones e nos movermos de um lugar a outro. (DIAS, 2013, p. 16).

Há tempos se discutem sobre quem (ou qual) detém a primazia: Tecnologia *versus* Humanidade, também poderíamos pensar em:

1. Humanidade *e* Tecnologia
2. Humanidade *ou* Tecnologia.
3. Humanidade *e/ou* Tecnologia.

O uso do *e/ou* como possibilidade (se é que a possibilidade de fato existe) de trabalhar os dois conceitos como aditivos ou alternantes: humano e máquina (juntos), como sugerem os projetos de ciborgues; ou ainda: humano *ou* máquina, coexistem, mas não se confundem/mesclam. Se pensarmos que o humano perdeu há tempos sua natureza, logo não há nada mais humano que a tecnologia. Essa interpretação (outra) permite rescindir a dicotomia humanidade *versus* tecnologia. Essas provocações/ hesitações ocorrerão em diversas passagens do filme. O que define o homem enquanto homem? Sua materialidade? A consciência? Ou seria a alma? – como ironiza Will em das umas primeiras cenas. Se Will transpassa do corpo (humano) para a máquina, Will deixa de ser Will? Sabemos que se há uma troca de materialidade, há uma nova relação de sentido, uma outra discursividade.

> A busca da exteriorização do corpo não é algo novo, ela sempre existiu oriunda do desejo de imortalidade, mas sempre ocorreu como uma projeção, seja a projeção da vida num tempo/espaço futuros, como a crença da vida eterna no paraíso, por exemplo. Trata-se de uma exteriorização virtual do corpo. Hoje, contudo, essa exteriorização se materializa, se torna, além de virtual, visual, material, concreta. Trata-se dos seres híbridos, das memórias metálicas e digitais, das próteses e cirurgias, dos avatares, robôs e corpos-escaneados, impressos, corpos estendidos, do mundo contemporâneo, levados a assumir uma forma exterior a si de modo que "nós não vemos tecnologia, vemos pessoas". (DIAS, 2013, p. 63).

Os próprios cartazes de divulgação do filme vão trabalhar com essa dualidade:

Figura 1. Cartaz de divulgação do filme. Disponível em: <http://subscene.com/subtitles/ transcendence> .Acesso: 5 de junho de 2015.

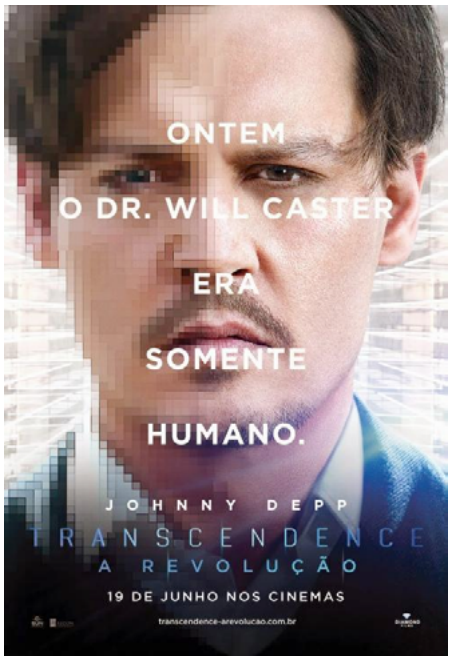


Figura 2. Cartaz de divulgação do filme. Disponível em: <http://www.ccine10.com.br/transcendence-a-revolucao-critica/ > Acesso: 5 de junho de 2015.

Figura 3. Cartaz de divulgação do filme. Disponível em: <http://ilovefilmesonline.com/2014/06/transcendence-revolucao-filme-online.html> Acesso: 5 de junho de 2015.

A primeira e a terceira imagens mostram o homem que se desintegra, novamente a ideia de onipresença: desintegra-se para estar em todos os lugares, desintegra-se para se tornar virtual. Já na segunda imagem, há a ideia mais clara de Homem ***e*** Máquina (concomitantes), sendo a máquina representada pela metade da imagem em pixels.

As frases também chamam a atenção: "Ontem o Dr. Will Caster era somente humano." Em um sentido mais pejorativo, o advérbio *somente* alude à ideia de que algo pode ser acrescentado, somado e, por outro lado, também remete ao sentido de limitação: se ontem ele era apenas um humano, hoje ele é mais, mais porque ele é máquina. Logo, traz à tona a ideia da Humanidade sob a Tecnologia. Na imagem 3, a frase "Je crains le jour où la technologie dépassera l'homme" também coloca a primazia da Tecnologia em relação à Humanidade, no entanto, o verbo *temer* faz referência ao receio de que a tecnologia domine o homem, discurso muito presente no filme pelos personagens considerados extremistas – os anti-tecnologia. Vale considerar que:

> O que aprisiona o sujeito e o i-mobiliza perante a sociedade são seus inventos. Não no sentido de que sejam benéficos ou maléficos, mas no sentido de que eles determinam a forma material da sociedade, os modos de vida dos sujeitos, sua posição na sociedade, as "coisas-a-saber", sua circulação e formulação. (DIAS, 2013, p.22).

Vemos ecoar sintomas de *Transcendence* na sociedade (entender sintoma como indício, sinal de alguma coisa). Interessa-nos analisar esses sintomas, como o discurso sobre Inteligência Artificial tem sido veiculado. Vejamos o exemplo em que o repórter Hamlet Kim cita parte do relatório de cientistas no *The Independent*:

> A pesquisa sobre a Inteligência Artificial (IA) está progredindo rapidamente. Marcos recentes, como os carros que dirigem sozinhos, um computador ganhar um show de perguntas e respostas, e os assistentes pessoais digitais Siri, Google Now e Cortana são apenas sintomas de uma corrida armamentista de TI sem precedentes, alimentada por investimentos e o fortalecimento de uma base teórica cada vez mais madura. Tais conquistas, provavelmente, não serão nada perto do que as próximas décadas vão trazer. (KIM, 2014).

Na maior parte das vezes, as notícias sobre IA apagam a ação do homem: carros que dirigem sozinhos, computadores que "advinham" sozinhos as perguntas pensadas pelos humanos. Há o discurso de que não existe, por detrás das máquinas, o homem. É esse apagamento do homem, a forma como o discurso é produzido que faz com que se crie dicotomias: de um lado, os que temem um mundo em que as máquinas dominem e que passamos a ser secundários, submissos a uma tecnologia por nós mesmos inventada; de outro lado, o sonho de um *Tomorrowland* – um lugar onde tudo pode acontecer: o mundo pode ser curado por nanotecnologias, é possível estarmos em todos os lugares, não existem mais distâncias e nem problemas que não possam ser corrigidos por artefatos (lógica do consumo), suspensão de qualquer interdição. A ideia que permite que tudo seja possível é um casamento (dos discursos) da ciência e do capitalismo. Esses inventos, como sugere Dias (2011), determinam os modos de vida dos sujeitos, sobretudo, devido à forma como esses sentidos são circulados e formulados. A forma material condiciona os modos de subjetivação, "a*divinhar*" e "*inventar*" podem ser colocados aqui em uma relação parafrástica:

1. Computadores *adivinham* sozinhos as perguntas.
2. Computadores *inventam* sozinhos as perguntas.

Tanto em "adivinhar" como em "pensar" a figura humana é deixada em segundo plano.

No início do mês de Julho de 2015, foi veiculado em diferentes mídias a notícia de que um homem havia sido morto por um robô em uma das fábricas da Volkswagen, alguns sites ainda foram mais sensacionalistas ao anunciar uma rebelião das máquinas. Seguem alguns exemplos:

Figura 4. Notícia. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/07/robo-agarra-e-mata-trabalhador-dentro-de-fabrica-da-volkswagen.html > Acesso: 12 de Novembro de 2015.

Figura 5. Notícia. Disponível em: < http://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/07/robo-mata-funcionario-da-volkswagen-na-alemanh.html > Acesso: 12 de Novembro de 2015.

mercado futuro digital

Trabalhador é morto por robô em fábrica da Volkswagen na Alemanha

CHRIS BRYANT
RICHARD WATERS
DO "FINANCIAL TIMES"
DE SÃO PAULO

02/07/2015 ⊙ 12h02

Compartilhar 1,0 mil OUVIR O TEXTO Mais opções

Um técnico foi morto por um robô em uma fábrica da Volkswagen perto de Kassel, Alemanha, na quarta-feira (1), em um raro acidente que traz à tona preocupações com a expansão da automação e seu impacto sobre o emprego.

PUBLICIDADE
FORME vila romana

Figura 6. Notícia. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/07/1650682-trabalhador-e--morto-por-robo-em-fabrica-da-volkswagen-na-alemanha.shtml> Acesso: 12 de Novembro de 2015.

Temos aqui três formulações discursivas produzindo diferentes sentidos:

1. Robô agarra e mata trabalhador dentro de fábrica da Volkswagen [...] Autoridades investigam se há quem culpar pela morte.

2. Robô mata funcionário da Volkswagen na Alemanha [...] Robô trabalhando em montadora de veículos.

3. Trabalhador é morto por robô em fábrica da Volkswagen na Alemanha

Tanto na primeira quanto na segunda formulação, o Robô aparece como sujeito na voz ativa seguido de verbos de ação comumente atribuídos a atividades humanas: agarrar, matar, trabalhar. No primeiro há ainda a hesitação sobre quem culpar, seria possível culpar um robô? Um robô poderia ser julgado como um humano? Novamente sugerido a dicotomia Humanidade e/ou Tecnologia. Na terceira notícia, embora o enunciado seja construído na voz passiva, o robô sai da condição de sujeito ativo e vai para a condição de agente da passiva, muda-se a estrutura oracional, mas o sentido continua próximo: robô como agente. Tanto a estrutura sintática quanto a carga semântica dos verbos (agarrar/ matar) intensificam um lado agressivo atribuído ao robô, enfatizando ainda mais a ideia de possível ameaça aos humanos.

No entanto, o que nenhum dos sites citados ressaltou é que o incidente foi causado por um erro humano e que não se tratava de uma briga entre homem e robô, o acidente ocorreu quando o trabalhador estava configurando a máquina, que é utilizada para construir motores elétricos dos carros da Volkswagen.

> É certo que o pós-humano, tal como o seu primo chegado, o ciborgue, é uma criatura metafórica. Só que a metáfora toma agora corpo nos laboratórios da engenharia genética. Para o constatar, basta lançar um breve olhar sobre as crónicas científicas que povoam a imprensa quotidiana. Robôs humanizados em seres vivos informatizados, próteses electrónicas num ser humano transgénico, xenotransplantes na área da clonagem, cada dia que passa traz consigo o seu lote de experiências realizadas pelos Frankensteins

> da tecnociência. Longe de estar confinado ao imaginário da ficção científica, o ser pós-humano bate à porta do nosso mundo transfronteiriço, onde o real e o virtual se confundem. (LAFONTAINE, p.178, 2004).

Os sentidos vinculados a essa não distinção entre homens e máquinas resulta do próprio conceito de cibernética. Lafontaine, no texto *O ser pós-humano último elo da evolução?*, ao trazer para cena o nascimento da cibernética, retoma a entrada da física no terreno da biologia e os impactos dessa interdisciplinaridade na definição de vida: ..."a cibernética [...] efectiva a passagem da física para a biologia, anulando qualquer distinção entre o vivo e o não vivo" (LAFONTAINE, 2004, p.180). A autora faz ainda um levantamento de pesquisas que mostraram uma concepção puramente informacional dos seres vivos ao utilizarem o modelo do código genético para descrever o modo de transmissão da hereditariedade. Colocando lado a lado os programas genético e informático, a autora dirá que "[...] programa genético organiza e controla o desenvolvimento dos seres vivos da mesma maneira que o programa informático comanda as operações efectuadas por um computador" (LAFONTAINE, 2004, p.185). Ao equiparar o código da "vida" a processos informáticos, a fronteira entre o humano e não humano fica ainda mais movediça.

Não restam dúvidas de que todos são afetados pela discursividade da Humanidade *versus* Tecnologia, mas não existem discursos politicamente 'neutros', todos são carregados de sentidos que se deslocam, sentidos que podem vir a ser outros.

> Um mundo sem fronteiras, inteiramente voltado à comunicação e à troca de informações, no seio do qual as barreiras entre o ser humano, o animal e a máquina parecem estar definitivamente abolidas. [...] Um mundo povoado de seres híbridos, como as máquinas inteligentes, os robôs e os ciborgues, cujos feitos são anunciados todos os dias pelos meios de comunicação social. Em suma, um mundo melhor, no qual o humano pode, por fim, ter a esperança de chegar pela via da técnica à imortalidade. (LAFONTAINE, p.15, 2004)

Narrativas cinematográficas também são formulações de sentido em um dado momento histórico. Por mais que vejamos pesquisas (e muitas) sobre Inteligência Artificial, imaginar o deslocamento da "consciência" para uma máquina ainda nos parece distante e utópico – até mesmo porque o conceito de "consciência" é bastante opaco e pode ser levado/usado/mobilizado filiando-se a diferentes formações discursivas. Interessa-nos aqui, não temer o futuro ou tomar juízos de valor, mas ao menos *tentar* analisar como esses sentidos são veiculados e como eles são significados na forma comportamental dos homens. Seja no discurso sobre tecnologia, ou no discurso religioso, ou ainda no discurso das artes – em todos eles notamos rastros da tentativa de o homem driblar a morte. Se para Prometeu a imortalidade lhe parece uma condenação, para os homens ela vem como uma possibilidade de redenção, uma 'transcendência'.

Referências bibliográficas

DIAS, Cristiane. *Sujeito digital: sentidos de um novo paradigma***.** In. GUIMARÃES, Eduardo. Cidade, Linguagem e Tecnologia: 20 anos de história. São Paulo: LABEURB, 2013.

DIAS, Cristiane. *e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano***.** In. DIAS, Cristiane. E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital [online]. 2011, Consultada no Portal Labeurb – http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/ Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

FIGURA 1. *Cartaz de divulgação do filme*. Disponível em: <>. Acesso: 5 de junho de 2015.

FIGURA 2. *Cartaz de divulgação do filme.* Disponível em: < > Acesso: 5 de junho de 2015.

FIGURA 3. *Cartaz de divulgação do filme.* Disponível em: <> Acesso: 5 de junho de 2015.

FIGURA 4. *Notícia*. Disponível em: < http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/07/robo-agarra-e-mata-trabalhador-dentro-de-fabrica-da-volkswagen.html> Acesso: 12 de Novembro de 2015.

FIGURA 5. *Notícia.* Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/07/robo-mata-funcionario-da-volkswagen-na-alemanh.html> Acesso: 12 de Novembro de 2015.

FIGURA 6. *Notícia.* Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/07/1650682-trabalhador-e-morto-por-robo-em-fabrica-da-volkswagen-na-alemanha.shtml > Acesso: 12 de Novembro de 2015.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

LAFONTAINE, Céline. *O império cibernético*. Trad. Pedro Filipe Henriques. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Pós-humano – Por quê?*. In: REVISTA USP. São Paulo, n.74, p. 126-137, junho/agosto 2007.

TRANSCENDENCE. Direção: Wally Pfister. Alcon Entertainment / Straight Up Films, 2014. 1 DVD (119 min).

KIM, Hamlet. *Stephen Hawking alerta dos riscos da Inteligência Artificial, ao abordar novo filme de Johnny Depp.* Disponível em: <http://portugues.christianpost.com/news/stephen-hawking-alerta-dos-riscos-da-inteligencia-artificial-ao-abordar-novo-filme-de-johnny-depp-19455/> Acesso em: 7 de junho de 2015.

Atitudes linguísticas: preferências de ouvintes do rádio

Fernanda de Souza Pedroso Campelo[1]

Jocineide Macedo Karim[2]

1. Introdução

A linguagem sempre inquietou o homem, desde os primórdios o sujeito busca entendê-la e conceituá-la. Consequentemente, no decorrer dos anos, ao buscar explicar questões relacionadas a linguagem, várias ciências surgiram, dentre elas, a Sociolinguística como subárea da Linguística.

A Sociolinguística busca explicar a relação linguagem/sociedade, evidenciando que a linguagem é o reflexo das estruturas sociais. Para essa área de estudo a língua é heterogênea e está sempre em processo de transformação, assim, a Sociolinguística não vê as diversidades como um problema, uma vez que todas as línguas possuem variações.

Dessa forma, considerando que a sociedade possui uma diversidade linguística, a ciência Sociolinguística, na qual esse artigo se inscreve, busca explorar e preservar essa diversidade. Nesse contexto, almeja-se com esse estudo apresentar a importância da inclusão de variedades linguísticas regionais nos suportes midiáticos falados locais, de forma a divulgar essas variedades e fortalecer os falares dos municípios. "Isso significa o quê, na prática? Significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que encontram os *seres humanos* que a falam e escrevem". (BAGNO, 2003, p.19).

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é identificar atitudes linguísticas de cacerenses nativos em relação ao falar da mídia local, identificando se os entrevistados demonstram atitudes positivas ou negativas no que diz respeito à ocorrência de variedades linguísticas regionais nos suportes midiáticos falados locais e sobre os falares veiculados em um programa de rádio do município, percebendo atitudes em relação ao falar apresentado por essa mídia, de Cáceres-MT. Em relação a linguagem midiática, Calvet (2002, p. 86) expõe: "a língua da mídia e da política pode influenciar os falantes que, diante dela, são apenas receptores, ouvintes? Em outros termos: "Que relações linguísticas os ouvintes mantêm com uma forma de linguagem que eles ouvem, mas não produzem?".

1 Graduada em Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês e Respectivas Literaturas) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2010). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa (pela mesma Instituição, 2012). Atualmente, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT – *Campus* de Cáceres - 2016). (fernandaspedroso@hotmail.com)

2 Professora Doutora em Linguística do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística/ UNEMAT/Cáceres - Coordenadora do projeto de pesquisa: Aspectos linguísticos e culturais da comunidade mato-grossense. Bolsa de Estudos de Supervisão em nível de Pós-Doutorado UEMS/PNPD/CAPES (jocineidekarim@yahoo.com.br).

Evidencia-se como hipótese, a aceitação do falar regional na mídia local. Assim, estima-se que os entrevistados do município de Cáceres-MT terão atitudes linguísticas positivas em relação ao uso do falar regional na mídia local e, em relação à linguagem propagada no programa de rádio: Banzé da Gatunada.

Esse artigo está estruturado em tópicos. O primeiro intitula-se: Variedade linguística divulgada na mídia falada em Cáceres-MT, posteriormente apresentamos a metodologia percorrida durante essa pesquisa, em seguida, socializamos os resultados e análise dos dados e por fim, expomos as considerações finais desse trabalho.

2. Variedade linguística divulgada na mídia falada em Cáceres-MT

Esse estudo surgiu do interesse em conhecer a concepção que as pessoas possuem em relação aos falares da mídia local, mais especificamente da mídia falada em Cáceres-MT, buscando compreender os falares que são aceitos e recusados nessas mídias pelos ouvintes/telespectadores. Buscamos respostas a indagações como: *o modo de falar nos jornais de rede influencia na preferência dos telespectadores em relação aos falares da mídia local? Os telespectadores/ouvintes atribuem diferenças em relação ao falar da TV e do rádio local? Concernente ao uso de variedades linguísticas regionais, essas são aceitas nos falares da mídia local?*

À esse respeito, Rodrigues (2012, p. 21) esclarece:

> Além disso, como, por uma parte, os grupos profissionais do teatro, do canto erudito, do cinema, da rádio e da televisão têm particular interesse em superar as dificuldades que para uma atividade supraregional oferecem os regionalismos, o que nos leva a mais ou menos espontaneamente estabelecer padrões menos regionais de pronúncia, e como, por outra parte, esses mesmos grupos profissionais, e no Brasil mais particularmente o dos radialistas, podem influenciar fortemente o padrão ideal das regiões onde atuam, convém observar especialmente esses grupos não só com respeito a seus padrões de comportamento efetivo, mas também quanto ao padrão ideal que têm em vista.

Para compreender essas questões, elaboramos um questionário com trinta e sete perguntas, distribuídas nos temas: (1) O falar cacerense; (2) Mídia falada local; (3) Mídia cacerense; (4) Falar do programa Banzé da Gatunada.

Acreditamos que criar um padrão de fala na mídia falada local é reduzir as variedades linguísticas do município a somente um modo de falar. Assim, "[...] teremos nós – linguistas, gramáticos, professores, autoridades educacionais, meios de comunicação social, usuários do padrão em geral – de travar uma guerra ideológica ao normatismo" (FARACO, 2012, p. 41). Para tal, é preciso explorar e preservar a peculiaridade do falar de cada região para que esses falares não desapareçam, uma vez que a língua faz parte da identidade de uma comunidade. Dessa forma, os municípios devem manter esse falar peculiar porque esse o diferencia das demais regiões, e a mídia falada local pode

contribuir para isso ao usar as variantes da região em suas programações. É preciso resistir para que esses falares próprios dos municípios não sumam, e a mídia local é um dos meios mais favoráveis para que isso não aconteça.

No entanto, há uma tendência da mídia local em espelhar o modo de falar da mídia global, assim, na tentativa de seguir o padrão de fala direcionado pela mídia global, esses falares peculiares dos municípios acabam por serem impedidos. Isso é ressaltado por Silveira (2006, p.16)[3]:

> A partir dessas características conseguimos perceber que a mídia local, na maioria das vezes, não consegue explorar de forma adequada o local. Isto ocorre quando os meios de comunicação regional repetem os padrões e estratégias da "grande mídia" e inibem a valorização do local. Um exemplo disso ocorre nas televisões regionais onde muitas vezes o sotaque local do repórter é repelido.

Esses fatores contribuem para erradicação das variedades linguísticas regionais, pois ao copiar o padrão de fala da mídia global, falares próprios do município são deixados de lado. Assim, é preciso evidenciar que o local, sem sombras de dúvidas, inclui a língua e, considerando que a língua é constituinte do sujeito, adotar um falar diferente daquele presente na comunidade faz com que a mídia local não dialogue com a identidade daquele povo.

Contrariamente a isso, privilegiar os usos linguísticos regionais na mídia falada local permite que se estabeleça uma proximidade entre apresentador e ouvintes/telespectadores, isso acontece porque, como dito anteriormente, a língua faz parte da identidade de um povo, dessa forma a presença dessas variedades linguísticas regionais na mídia falada local permite que haja uma identificação da comunidade com a mídia.

3. Metodologia

Essa pesquisa traçou um estudo investigativo de natureza quantitativa e qualitativa, no qual, realizamos entrevistas buscando perceber atitudes linguísticas em relação aos falares da mídia local, ao falar cacerense e ao falar propagado no programa de rádio intitulado Banzé da Gatunada.

As entrevistas com cacerenses nativos, que constituíram o *corpus* para análise, foram desenvolvidas por meio de perguntas estruturadas, para tal entrevistamos trinta e seis nativos do município de Cáceres-MT, buscando compreender as atitudes linguísticas dos entrevistados em relação aos falares da mídia local. As entrevistas foram realizadas com base nos estudos de Bisinoto (2000), Labov (2008); Lopes (2012); Tarallo (2007); Macedo-Karim (2004; 2012). Para coleta de dados tomamos os seguintes instrumentos: o diário de campo, questionário, gravador, ficha de identificação, termo de consentimento livre esclarecido (TCLE). Esse estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Parecer número 1.696.750.

3 Jornalismo Esportivo na mídia local de Juiz de Fora: Os limites da cobertura sobre a campanha do Tupi em 2006

Para a definição dos critérios de inclusão da amostra básica desta investigação, seguimos os seguintes critérios: a) que os entrevistados tivessem nascido na cidade de Cáceres-MT; b) que os entrevistados pertencessem às faixas etárias de 20 a 30 anos, 38 a 48 anos e a partir de 58 anos, com grau de escolaridade em nível de 1º, 2º e 3º graus. Constituindo assim a seguinte tabela:

Sexo	Idade	Escolaridade	Falantes
Feminino	De 20 a 30 anos	1º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 38 a 48 anos	1º Grau	2
Masculino			2
Feminino	A partir de 58 anos	1º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 20 a 30 anos	2º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 38 a 48 anos	2º Grau	2
Masculino			2
Feminino	A partir de 58 anos	2º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 20 a 30 anos	3º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 38 a 48 anos	3º Grau	2
Masculino			2
Feminino	A partir de 58 anos	3º Grau	2
Masculino			2
Total			36

4. Resultado e análise dos dados: Atitudes linguísticas dos entrevistados

Aos entrevistados foi proposto um questionário contendo trinta e sete perguntas buscando perceber atitudes linguísticas em relação ao próprio falar, aos falares da mídia local, ao falar da mídia de Cáceres-MT e por fim, ao falar apresentado no programa Banzé da Gatunada.

Elegemos, para apresentação, algumas perguntas do questionário, dentre elas a pergunta número 20, na qual indagamos: *Você acha que os locutores de rádio podem apresentar sotaques*[4] *regionais em suas falas durante as programações, por quê*? Como resposta a essa questão obtivemos o seguinte resultado:

4 Optamos por utilizar o termo sotaque no questionário para melhor compreensão da pergunta por parte dos entrevistados.

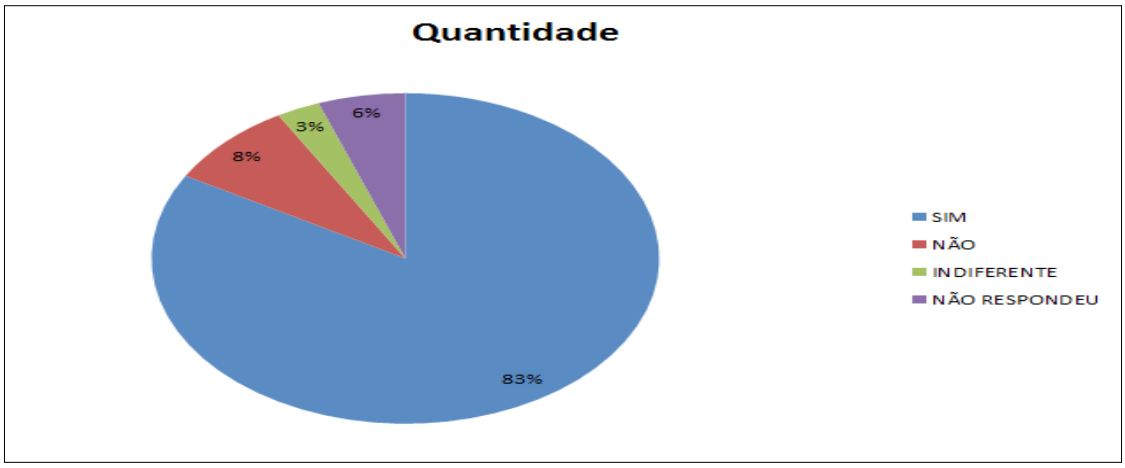


Gráfico 1. Sotaques regionais no rádio local

O gráfico n. 1 apresenta os seguintes resultados: a) 83% dos entrevistados apresentam atitudes positivas em relação ao uso de sotaques regionais nesse suporte midiático; b) 8% apresentam atitudes negativas em relação a esses usos linguísticos nessa mídia; c) 3% dos entrevistados mostraram-se indiferentes; d) 6 % não responderam.

Destacamos aqui a fala de dois informantes que se mostraram favoráveis ao uso de sotaques regionais na fala dos radialistas. Abaixo esses informantes argumentam porque são favoráveis ao uso dessas variedades nessa mídia local:

> **Informante 7:** Eu acho qui sim. Eu acho qui sim sabe por quê?. Ele se torna popular, ele se torna gente da gente entendeu, povo do povo assim sabe, ele tá li, eli é uma pessoa que também, eli nasceu foi criado, come pacú assado entendeu, então tipu ele vai se o cacerensi, então as pessoas vão vão identificá com eli, vão identificá, vai tê essa identificação com ele.
>
> **Informante 8:** Eu acho qui sim até porque, essa esse sotaque essas outras, não deixa aquela comunicação aquela informação tão, tão assim é...tão, aí eu não consigo explica rs, eu acho qui diversifica intendeu, fica mais atraenti, fica mais é, compreensível, não fica uma coisa muito chata, qui colocá uma informação totalmente cum é na forma culta toda certinha ás vezes não é tão atraenti pru públicu que tá escutandu né, as pessoas querem ri, as pessoas querem intendê de uma forma legal e eu achu qui usandu essi sotaqui melhora essa, forma de compreensão.

O informante 7 apresenta que é favorável ao uso de sotaques no rádio porque esse aspecto gera uma identificação do público com o programa, já a informante 8 expõe que o usos de sotaques torna a programação mais atraente, uma vez que rompe com aquela formalidade, que às vezes acaba deixando o programa chato.

Na pergunta 21, indagamos: *E nos jornais locais, você acha que os apresentadores e repórteres podem apresentar o sotaque regional em suas falas, por quê?*[5], o resultado está descrito no gráfico n 2:

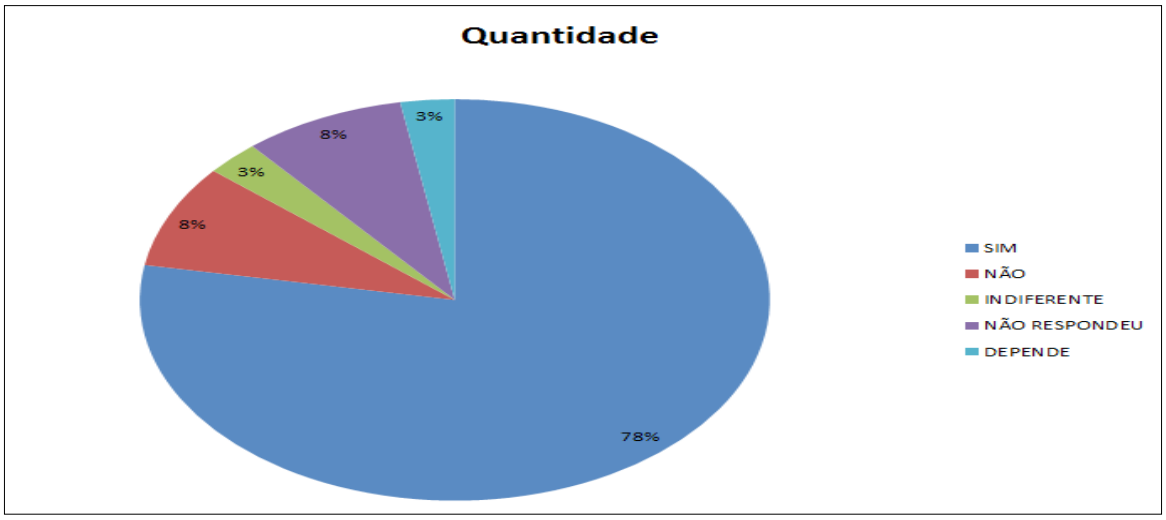


Gráfico 2. Sotaques regionais na televisão local

Trouxemos aqui, as falas de dois informantes que se mostraram favoráveis ao uso de sotaques regionais no rádio e contra esse uso na TV. Abaixo esses informantes expõem porque apresentam opiniões diferentes em relação aos falares dessas duas mídias:

> **Informante 6:** Não nu casu dos jornais locais é, eu acreditu qui vá a fala sirva ela começa a tê uma certa sofisticação, né, é devido a uma postura ao qual ele vai te que tê, tem que transparece uma comunicação ou uma notícia né, principalmenti notícias que envolvem é, esferas di governo, situações qui envolvi a cidade em si né, então eu acredito qui deve ter uma certa sofisticação.
>
> **Informante 8:** Na tv?. Olha eu acho, eu acho qui dependi, é dependi du qui vai se colocado eu achu qui as reportagem em si na tv, eu acho qui tem um caráter mais sériu do que nu na rádio¸ i dependi da programação né se for um programa di informação i di é, um jornal por exemplo, sei lá, eu acho qui tem sim que se uma linguagem sofisticada mais culta mas se for um programa de entretenimento igual na rádio se for um programa de informação política por exemplo eu acho que as pessoas tem que tê é uma linguagem mais culta né, i, assim como na tv.

Essas atitudes negativas decorrem do fato que a programação televisiva sempre foi mais rigorosa em relação ao uso da língua padrão, e isso repercute nas atitudes dos telespectadores.

Em sua tese, Leonardo Wanderley Lopes apresenta que durante muito tempo havia um trabalho direcionado para a suavização do sotaque dos profissionais da rede televisiva, assim, havia um padrão a ser seguido e, desse padrão o sotaque não deveria fazer parte, é o que o estudioso apresenta como "Padrão Globo de Qualidade" (LOPES, 2012, p. 21).

5 Durante as entrevistas, explicamos aos informantes que se tratava da televisão.

Nesse contexto, as atitudes negativas de alguns entrevistados em relação ao uso de sotaques nos jornais televisivos locais não provêm do acaso, são reflexos de um padrão de língua difundido pela rede televisiva global, ou seja, há um contexto histórico que explica essas atitudes dos informantes em relação aos falares da TV, no entanto, o ideal seria que as pessoas não atribuíssem esses critérios da mídia global para a local, pois tratam-se de mídias distintas, mas isso acontece como explica Lopes:

> [...] o telespectador faz julgamentos sobre o padrão de locução dos repórteres locais, que podem ou não apresentar marcas regionais em sua forma de falar, comparando-o com o padrão veiculado pelos jornais de rede, e estabelecendo critérios de julgamento, como positivo e negativo. (LOPES, 2012, p. 24).
>
> No caso específico do falar do telejornalista, a ampla divulgação em rede de um padrão de fala com marcas regionais suavizadas pode formar uma impressão global sobre esse estilo de comunicação, gerando, no ouvinte (telespectador), expectativas quanto à fala dos repórteres e apresentadores. (idem, p. 25)

O último fator apresentado no gráfico n. 2 nos chamou bastante a atenção e merece uma análise aprofundada. Em resposta a questão n. 21[6], 8% dos informantes abordaram que dependendo da programação são favoráveis ao uso de sotaques nos jornais televisivos locais, e para manifestação de tais usos linguísticos a programação deve ser humorística, já em situações que exigem maior grau de seriedade, esses usos linguísticos devem ser evitados. Cabe salutar, que a pergunta 21 era em relação as TVs locais em geral e não específica de Cáceres, uma vez que as perguntas do questionário foram se afunilando e somente as últimas eram específicas da mídia cacerense, no entanto esses 8% dos entrevistados entenderam que estávamos falando do falar cacerense na mídia televisiva cacerense, e assim argumentaram que esse falar é muito engraçado, dessa forma só pode ser manifestado na TV local em situações de humor. Temos aqui, revelações de atitudes e sentimentos dos nativos para com o falar cacerense, e na manifestação desses sentimentos destaca-se esse falar como sinônimo de engraçado.

O gráfico n. 3 foi elaborado a partir da pergunta: *Você acha que na TV e no rádio os apresentadores, repórteres e locutores podem utilizar falares característicos do município, por quê?*

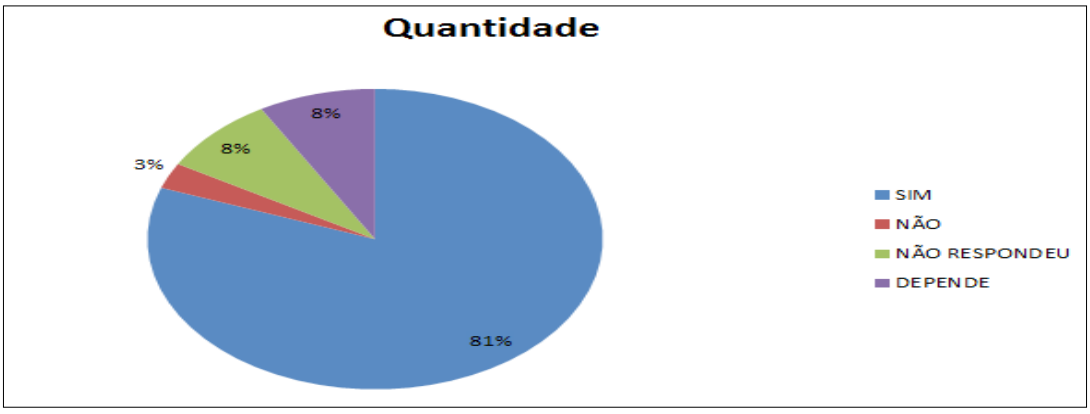


Gráfico 3. Falares regionais no rádio e na televisão local

6 E nos jornais locais, você acha que os apresentadores e repórteres podem apresentar o sotaque regional em suas falas, por quê?

O gráfico n. 3 mostra os resultados alcançados: a) 81% dos informantes são favoráveis aos usos linguísticos regionais na TV e no rádio local; b) 3% não aprovam as variedades linguísticas regionais nos suportes midiáticos falados locais; c) 8 % não responderam; d) 8% apresentam que depende da programação.

Destacam-se aqui as falas dos informantes:

> **Informante 4:**...Sim né. Olha é bom porque, assim o jeito di, é o linguajar nosso aqui né, então u, u jeito assim nosso, é, ele tem que ser demonstrado né.
>
> **Informante 7:** Podi, podi. É identificação, identificação du povu.
>
> **Informante 8:** Sim, eu acho que sim, a porque até pra valorizá né aa região, o local.
>
> **Informante 11:** Podi. A porque tá na aqui no município na cidade né tem que fala do jeito que é.
>
> **Informante 13:** Podi, podi tranquilu, usá o mesmo sotaqui daqui né?. É porque pelomenu não fogi um pouco da cultura da, nossa região né, porque queira ou não queira esse pessoal qui fala com o sotaque cacerense ele não vai mudá, não tem o porquê de muda. Intendeu, então até acho uma falta de respeito assim quere muda pro outro ladu né e esquecê da cultura nossa, eu prefiro qui continue assim memo.
>
> **Informante 16:** Sim. Eu achu qui pra não perder a identidadi né, du local ondi o a emissora está instalada.
>
> **Informante 23**: Achu qui sim. As pessoas intendem melhor né.
>
> **Informante 24:** Achu qui sim. Porque é o qui eu te falei, as pessoa achu qui, se ela colocar alguns borjões da cidadi, alguns, as pessoas vão si identificá mais né, vão achá, vão prestar mais atenção. Podi dizê até que isso aí atrai um pouco mais de públicu.

A informante 10 diferencia a mídia local da global, mais especificamente a televisão local e global, argumentando que a nível local os usos linguísticos regionais atraem o público, porque esses permitem uma identificação, já a nível global, a entrevistada declara que deve haver neutralidade:

> **Informante 10:** Se fô a televisão local sim, se fô uma televisão a nível Brasil não. Se fô local com certeza, eu achu qui tê ( ) porque é o que vai atrai u públicu pra eles né, porque dá uma identificação, i issu é interessanti, agora se é a nível Brasil, os telejornais a nível Brasil, acredito que não, tem que tê uma neutralidade né.

Em geral, os informantes que mostraram-se favoráveis a falares regionais na mídia local apresentam argumentos que esses usos linguísticos valorizam o local, alguns informantes expuseram também, que essas variantes são mais compreendidas pela comunidade.

A pergunta 31 do questionário indagava: *Em relação ao programa: Banzé da gatunada, você concorda com a maneira como essas notícias são transmitidas aos ouvintes, por quê?* A partir das respostas a essa questão, elaboramos o gráfico abaixo:

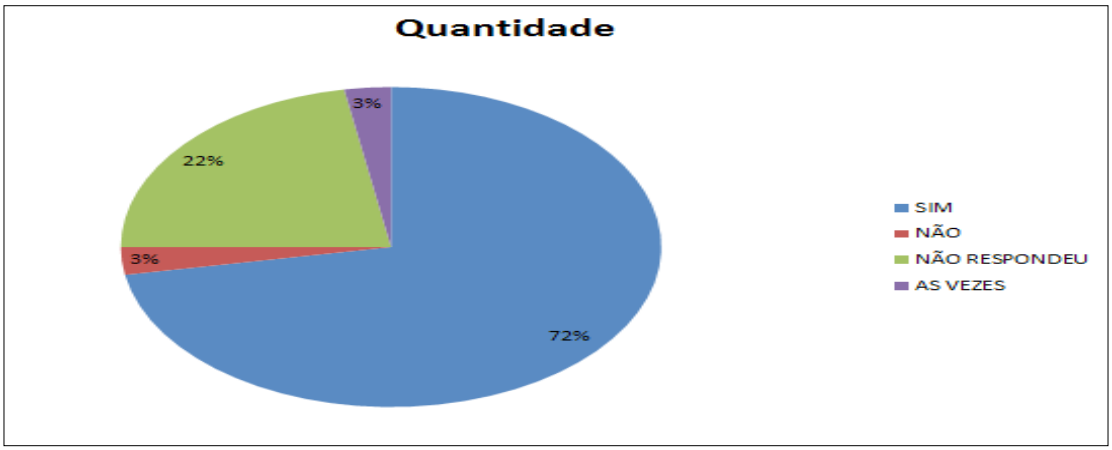


Gráfico 4. Atitudes linguísticas em relação ao programa Banzé da Gatunada.

A maioria dos informantes concorda com a maneira como as notícias são transmitidas aos ouvintes no programa Banzé da Gatunada, e prevalece nas falas à informação que esse programa é cômico, e isso cativa e prende a atenção dos ouvintes.

> **Informante 2:** Sim porque é engraçado porque, é. Se as pessoa tá triste escuta essi Banzé da Gatunada já dá uma risada porque, ele pode apresentá isso engraçado.
>
> **Informante 34:** Sim. É porque é engraçadu né, é legal de você ouvi.

Destaca-se aqui a fala do informante que declara que é o modo de falar do locutor que torna o programa cômico.

> **Informante 15:** [...] o comunicador eli precisa achá, eli precisa achá alguma coisa qui atraia porque, eu por exemplo, di manhã, principalmenti as pessoas que ficam em casa, né, i eu sei disso porque eu conheçu muitas pessoas que só saem de casa depois qui, qui ouvem o programa, né, pra si diverti, já saem alegres, porque ele achô essa veia cômica, né, uma veia cômica, qui é essa questão da fala, do falar du cacerense né, pra transmiti uma notícia ruim, então as pessoas ficam esperando, o balançu du, pulicial do dia anterior, né, mas já sabendo que vão dar boas gargalhadas, então ele achou essa coisa du humor, i deu certu.

Relacionar a fala do locutor com o cômico nos chamou bastante atenção, uma vez que nas perguntas iniciais do questionário sobre o falar cacerense grande parte dos entrevistados descreveu esse falar como um falar engraçado, os informantes declararam sentir orgulho do falar cacerense e não sentem desejo de mudar esse falar, no entanto esse falar é caracterizado, na maioria das vezes, como engraçado e errado. Nessa perspectiva, há atitudes positivas em relação ao falar cacerense uma vez que a maioria diz sentir orgulho desse falar e não pretendem substituí-lo, por outro lado esse falar é tido como errado e engraçado. Dessa forma, em resposta pergunta 1 do questionário: *Sobre o falar cacerense, o que você acha desse falar*? Os informantes descrevem o falar cacerense como engraçado:

> **Informante 2:** Eu acho qui é um poco engraçado, eu acho. ( ) u modo di falá assim das pessoa aqui é engraçado, eu mesmo falo engraçado as vezes eu acho.

> **Informante 4:** É meio engraçado né, pra quem fala como cacerense mesmo, né? É engraçado.
>
> **Informante 6:** É um falar bem tradicional né, é típicu du povo aqui, é, muita gente acha engraçado outros acham interessanti mas enfim é, é nato mesmo da sociedade aqui de Cáceres, da região de Cáceres em si, que predomina essa linguagem então, vem da cultura mesmo.

Ainda sobre a pergunta 31[7], os informantes abaixo destacam o uso da variante regional na fala do locutor, para o informante 24, o uso de variedades do município na fala do locutor faz com o público sinta-se cativado em ouvir a programação.

> **Informante 18:** [...] eu gosto desse programa, achu interessanti assim pelo o que eu ouvi né, é...o jeito que ele...dá essa notícia né, é um jeito descontraído usando essa variante nossa...
>
> **Informante 24:** ...Concordu. ...Porque cada cada...cada radialista ele tem qui passá a notícia, então quanto mais genti ele consegui traze para sê u públicu, quantu mais públicu eli consegui trazê pra ouvi essa notícia, mais repercussão vai tê né, então eli usanu esses borjões, já é um, uma forma deli consegui cativá ou puxá mais pessoas pra ouvi o programa deli.

Fazem parte da fala do locutor variedades como: *medonho, fuleragem, piseiro, gatuno, banzé, espiar, pacato, trupe*. Dentre as variantes fonéticas presentes na programação prevalece a alternância do *ão* pelo *on*. Assim, percebe-se que o locutor não demonstra preocupação em seguir o padrão de linguagem imposto pela mídia. O apresentador criou um estilo próprio que diferencia o programa dos demais, caracterizando essa programação como a mais conhecida e ouvida pela comunidade cacerense. Como descreve a informante 29: "*[...] o pessoal se envolve mesmo com a rádio, não tem um qui não conhece esse Banzé da Gatunada aqui"*.

Já a informante 3 afirma que o modo de falar do locutor do programa Banzé da Gatunada permite um melhor entendimento por parte dos ouvintes: "*Eu concordo porque tem muitos ouvintis que é da do sítio né, então elis intendem essi o vocabulário*".

A aceitação do público em relação à linguagem do programa Banzé da Gatunada é determinante para que se prevaleça os usos linguísticos regionais na fala do locutor e para o sucesso do programa. Assim, podemos refletir que o uso de variedades regionais no programa está associado à aceitação dos ouvintes e principalmente, a ocorrência dessas variedades está intimamente relacionada às atitudes positivas dos ouvintes em relação ao falar cacerense, uma vez que se esses tivessem atitudes negativas frente ao próprio falar, não aceitariam a presença desses na mídia e o referido programa não alcançaria tal sucesso.

7 Em relação ao programa: Banzé da gatunada, você concorda com a maneira como essas notícias são transmitidas aos ouvintes, por quê?.

Fica claro que a intenção do locutor do programa é provocar risos nos ouvintes. No entanto, esse humor é, muitas vezes, adquirido por meio das falas regionais, esse aspecto lança um desafio a nós. *Até que ponto isso pode ser considerado positivo?*

5. Considerações Finais

O objetivo desse estudo foi identificar atitudes linguísticas em relação ao falares da mídia local, mais especificamente da mídia em Cáceres-MT, uma vez que os suportes midiáticos possuem grande poder e exercem forte influência no modo de agir e pensar dos telespectadores/ouvintes. Ao abordar somente um falar como correto, a mídia falada acaba por criar estereótipos e estabelecer barreiras, assim, nós linguistas devemos desenvolver estudos que contemplem a mídia de forma amenizar os preconceitos decorrentes dos usos linguísticos.

Conforme previsto nas hipóteses, os entrevistados apresentam atitudes positivas em relação ao uso de variedades linguísticas regionais nos suportes midiáticos falados locais, percebemos também atitudes positivas concernentes o falar apresentado no programa de rádio Banzé da Gatunada e, em relação ao próprio falar, ou seja, ao falar cacerense, no entanto, esse falar é considerado por muitos como errado.

Grande parte das respostas também revela que o falar cacerense é tido como engraçado, assim, em algumas das respostas nas quais as perguntas contemplaram a mídia falada local, os entrevistados afirmaram que o falar cacerense pode ser dito em programas de humor e entretenimento, em programas que exigem um grau maior de seriedade, esse falar deve ser evitado.

Abordar que esse falar só deve ser exposto na mídia local em situações humorísticas e inibido em situações sérias revela um preconceito linguístico: “Com base no exposto, reitero a colocação de que os estudiosos da linguagem, em especial os sociolinguistas, precisam discutir de forma mais sistemática e mais incisiva todas as situações de preconceito linguístico, especialmente as veiculadas pela mídia”. (SCHERRE, 2005, p. 70).

No entanto, isso não é predominante, prevalece nas falas dos entrevistados à aceitação de falares regionais na mídia falada local e isso está associado às atitudes linguísticas dos nativos com o próprio falar, esses revelam nas entrevistas um sentimento de amor e orgulho com a sua língua, relatam que não querem mudar esse falar e que desejam que esse não desapareça da comunidade.

Uma questão levantada nesta pesquisa que merece um estudo mais aprofundado trata-se do falar cacerense descrito como engraçado, é preciso investigar e verificar se essa avaliação e julgamento em relação ao falar cacerense podem ser considerados uma atitude positiva ou negativa. Outro fator que gera dúvidas, trata-se do fato que as situações humorísticas do programa Banzé da Gatunada, na maioria das vezes, são decorrentes dos usos linguísticos do locutor e motivadas por sua fala, assim, é necessário questionar-se se isso traz consequências boas ou ruins para obtenção de atitudes frente ao falar cacerense.

Referências bibliográficas

BISINOTO, Leila Salomão Jacob (2000). *Atitudes Sociolinguísticas em Cáceres-MT: efeitos do processo migratório.* Dissertação de Mestrado. Campinas-SP: Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica.* São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. IN: *Linguística da norma.* 3ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MACEDO-KARIM, Jocineide. (2004). *A Variação na concordância de gênero no falar da comunidade de Cáceres-MT.* Dissertação de Mestrado. Araraquara-SP: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras.

____. (2012). *A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: Aspectos linguísticos e culturais.* Tese de Doutorado. Campinas-SP: Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem.

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

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.* 3 ed, São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Língua na Mídia.* 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. Parábola Editorial, 2005.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística.* 8. Ed. - São Paulo: Ática, 2007.

Webgrafia

SILVEIRA, Bianca Alvin de Andrade. *Jornalismo Esportivo na mídia local de Juiz de Fora: Os limites da cobertura sobre a campanha do Tupu em 2006.*
http://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/BiancaSilveira.pdf
Acesso em 07/04/2017 às 14:09

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN UFF 2017

PARTE 2

1ª edição
ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN UFF 2017

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

Diretoria – UFF – biênio 2016-2017

PRESIDENTE:
Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira

VICE-PRESIDENTE:
Prof. Dr. Eduardo Kenedy

1º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres
2º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Telma Pereira
1º TESOUREIRO: Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário
2º TESOUREIRO: Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro

Conselho - biênio 2016-2017

Prof. Dr. Dermeval da Hora
Prof. Dr. Luis Passeggi
Prof. Dr. Marco Antonio Martins
Prof. Dr. Marcus Maia
Profa. Dra. Marília Ferreira
Profa. Dra. Thais Cristofaro Silva

X Congresso Internacional da ABRALIN:
"Pesquisa Linguística e compromisso político"
Niterói-RJ-2017

Comissão de Organização do X Congresso da ABRALIN - UFF

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira – presidente
Prof. Dr. Eduardo Kenedy
Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres
Profa. Dra. Telma Pereira
Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário
Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro
Profa. Dra. Ana Cláudia Machado Teixeira
Profa. Dra. Jussara Abraçado
Profa. Dra. Lucia Teixeira
Profa. Dra. Luciana Sanchez Mendes
Prof. Dr. Monclar Guimarães Lopes
Profa. Dra. Nadja Pattresi
Profa. Dra. Silmara Dela Silva

Comissão Científica

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
Prof. Dr. Alessandro Zinna – Université de Tolouse II
Profa. Dra. Alina Villalva – Universidade de Lisboa
Profa. Dra. Amanda Scherer – UFSM
Profa. Dra. Ana Paula Scher – USP
Profa. Dra. Aparecida Lino Pauliukonis – UFRJ
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo – UFMS
Prof. Dr. Augusto Buchweitz – PUC-RS/Instituto do Cérebro
Prof. Dr. Augusto Soares da Silva – Universidade Católica Portuguesa
Profa. Dra. Beatriz Protti Christino – UFRJ
Profa. Dra. Bethania Mariani – UFF
Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco – UFPR
Profa. Dra. Carmen Matzenauer – UCPel
Profa. Dra. Célia dos Santos Lopes – UFRJ
Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros – USP/UPM
Prof. Dr. Eduardo Guimarães – Unicamp
Profa. Dra. Eni Orlandi – Unicamp/Univas
Profa. Dra. Erica dos Santos Rodrigues – PUC-Rio
Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino – UEL
Profa. Dra. Hella Olbertz – University of Amsterdam
Prof. Dr. Hildo Honório do Couto – UNB
Prof. Dr. Howard Lasnik – University of Maryland
Profa. Dra. Ida Lúcia Machado – UFMG
Profa. Dra. Irania Malaver – Universidad Central de Venezuela
Profa. Dra. Izete Lehmkuhl Coelho – UFSC
Profa. Dra. Jacqueline Authier-Revuz – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)
Prof. Dr. Jairo Nunes – USP
Prof. Dr. Jean-Marie Fournier – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)
Prof. Dr. João Antonio de Moraes – UFRJ
Prof. Dr. José Carlos Azeredo – UFRJ/UERJ
Prof. Dr. José Luiz Fiorin – USP
Prof. Dr. José Magalhães – UFU
Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire – UERJ
Prof. Dr. Juan Manuel Sosa – Simon Fraser Univeristy/UFSC
Profa. Dra. Konstanze Jungbluth – Europa-Universität Viadrina Frankfurt
Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos – UFRJ
Profa. Dra. Lilian Ferrari – UFRJ
Prof. Dr. Luiz Amaral – University of Massachusetss Amhrest
Prof. Dr. Luiz Carlos Schwindt – UFRGS
Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha – UFRN
Profa. Dra. Maria Eugênia Lammoglia Duarte – UFRJ
Profa. Dra. Maria Filomena Gonçalves – Universidade de Évora
Profa. Dra. Maria Helena Moura Neves – UNESP/UPM
Prof. Dr. Michael Tanenhaus – University of Rochester
Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante – UFC

Profa. Dra. Mônica Savedra – UFF
Prof. Dr. Patrick Charaudeau – Université Paris-Nord (Paris XIII)
Profa. Dra. Perpétua Gonçalves – Universidade Eduardo Mondlane
Prof. Dr. Pierre Guisan – UFRJ
Prof. Dr. Rainer Enrique Hamel – Universidad Autónoma Metropolitana
Prof. Dr. Roberto Camacho – UNESP
Prof. Dr. Robert Ladd – University of Edinburgh
Prof. Dr. Salikoko Mufwene – University of Chicago
Profa. Dra. Sanderléia Longhin – UNESP
Profa. Dra. Silvia Cavalcante – UFRJ
Profa. Dra. Silvia Figueiredo Brandão – UFRJ
Profa. Dra. Solange Vereza – UFF
Profa. Dra. Tânia Lobo – UFBA
Profa. Dra. Tania Kuteva – Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Profa. Dra. Thais Cristofaro – UFMG

Organização dos Anais:
Luciana Sanchez Mendes
Nadja Pattresi de Souza e Silva
Silmara Cristina Dela da Silva

Publicação:

Letras da UFF

Realização:

Associação Brasileira de Linguística – Biênio 2016/2017
Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n
Bloco C, *Campus* do Gragoatá
São Domingos - Niterói-RJ
CEP: 24.210-201

Pareceristas *ad hoc* dos Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN

Adelaide Silva (UFPR)

Adilson Silva de Jesus (UFBA)

Adriana Lessa (UFRRJ)

Alberto Rodrigues Pereira (UFF)

Alexandre da Silva Zanella (UCAM)

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (FFCLRP/USP- FAPESP)

Aline Ponciano dos Santos Silvestre (UFRJ)

Ana Claudia Fernandes Ferreira (UNICAMP)

Ana Lúcia Pessotto (UFRJ)

Ana Paula Grillo El Jaick (UFJF)

Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)

Anabel Medeiros Azeredo de Paula (UFF)

André Xavier (UFPR)

Andréa Rodrigues (FFP-UERJ)

Andressa Toni (USP)

Angela Baalbaki (UERJ)

Antônia Fernanda de Souza Nogueira (UFPA)

Aurelina Ariadne Domingues Almeida (UFBA)

Aveliny Lima (UnB)

Beatriz Protti Christino (UFRJ)

Camilla Ramalho Duarte (UFF)

Carolina de Paula Machado (UFSCar)

Ceila Maria Ferreira Batista (UFF)

Claudia Maria Sousa Antunes (UNIFA)

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (LABEURB-UNICAMP)

Cristiane Carneiro Capristano (UEM)

Cristina Martins Fargetti (UNESP-Araraquara)

Cynthia Elias de Leles Vilaça (UERJ)

Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)

Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE-Cascavel)

Denise Cristina Kluge (UFPR)

Denise Miotto Mazocco (UFPR)

Dinéa Maria Sobral Muniz (UFBA)

Edila Vianna da Silva (UFF)

Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)

Eduardo Kenedy (UFF)

Edwiges Morato (UNICAMP)

Elaine Alves Santos Melo (UFRJ)

Eliene Rodrigues Sousa (UFT)

Elisa Battisti (UFRGS)

Elisângela Teixeira (UFC)

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (IFRJ)

Evandra Grigoletto (UFPE)

Eveline Coelho Cardoso (UFF)

Fabiana Esteves Neves (IFRJ)

Fernanda de Moura Ferreira (IFRN)

Fernanda de Souza Pedroso Campelo (UNEMAT)

Fernanda Luzia Lunkes (UFSB)

Fernanda Rosa da Silva (UFF)

Francisco Renato Lima (UFPI/IDB)

Giovanna Benedetto Flores (UNISUL)

Glayci Kelli Reis da Silva Xavier (CPII)

Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)

Helena Guerra Vicente (UnB)

Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)

Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF)

Inês Signorini (UNICAMP)

Isabella Coutinho (UERR)

Ivan Rocha da Silva (USP)

Ivana Quintão de Andrade (UFF)

Janaina da Silva Cardoso (UERJ)

João Paulo Ferreira Tinoco Machado (UFMS)

Joel Austin Windle (UFF)

Jorge Viana Santos (UESB)

José Romerito Silva (UFRN)

Juciele Pereira Dias (UNIVÁS)

Juliana Alves Assis (PUC-MG)

Karen Sampaio Braga Alonso (UFRJ)

Karin Camolese Vivanco (USP)

Lara Frutos González (UNIOESTE)

Leonardo Lennertz Marcotulio (UFRJ)

Lilian Coelho Pires (UDESC)

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)

Livia Oushiro (UNICAMP)

Lúcia Inês Freire de Oliveira (UNINORTE)

Luciana Freitas (UFF)

Luciana Lucente (UFAL)

Luciana Sanchez Mendes (UFF)

Luisandro Mendes de Souza (UFRGS)

Luiz Antônio Ribeiro (CEFET-MG)

Luiz Fernando Ferreira (USP)

Luiza Castello Branco (UNIVÁS)

Marcela Zambolim de Moura (IFET)

Marcelo da Silva Amorim (UFRN)

Marcos Bispo dos Santos (UNEB)

Marcos de Sá Costa (UFF)

Marcos Wiedemer (FFP-UERJ)

Marcus Vinicius da Silva Lunguinho (UnB)

Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)

Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)

Mariana da Cunha Teixeira de Souza (UFF)

Mariana da Silva Neta (UFT/SEDUC-TO)

Marina Augusto (UERJ)

Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB)

Maurício Beck (UESC)

Mercedes Marcilese (UFJF)

Monclar Guimarães Lopes (UFF)

Nadja Pattresi de Souza e Silva (UFF)

Neusa Bastos (UPM)

Nilza Barrozo Dias (UFF)

Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins (UESPI)

Paula Roberta Gabbai Armelin (UFJF)

Paulo Pinheiro Correa (UFF)

Phellipe Marcel da Silva Esteves (UERJ)

Pierre Guisan (UFRJ)

Raphael de Morais Trajano (Souza Marques/UFF)

Raquel Meister Ko Freitag (UFS)

Ricardo Cavaliere (UFF)

Rivia Silveira Fonseca (UFRRJ)

Roberta Pires de Oliveira (UFSC)

Roberto Baronas (UFSCar)

Ronald Beline Mendes (UPM)

Ronei Guaresi (UESB)

Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)

Silmara Dela Silva (UFF)

Sílvia Rodrigues *Vieira (UFRJ)*

Simone Lopes Benevides (UERJ/CEFET-RJ)

Solange Vereza (UFF)

Sônia Barreto de Novaes (USP)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Sueli Maria Coelho (UFMG)

Tamires Cristina Bonani Conti (UFSCar)

Teresinha Souto de Azevedo Campos (UFF)

Thatiana Muylaert Siqueira (UFF)

Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS)

Vanise Gomes Medeiros (UFF)

Verli Petri (UFSM)

Victoria Wilson (FFP-UERJ)

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

C749 Congresso Internacional da ABRALIN (10. : 2017 : Niterói, RJ).

Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística: pesquisa linguística e compromisso político, 7 a 10 de março de 2017, Niterói, RJ / organizado por Luciana Sanchez Mendes, Nadja Pattresi de Souza e Silva e Silmara Cristina Dela da Silva. – Niterói: UFF, 2017.

1980 p.
Inclui referências.

ISBN: 978-85-65355-21-6.

1. Linguística. 2. Estudos de linguagem. 3. Associação Brasileira de Linguística. I. Mendes, Luciana Sanchez, org. II. Silva, Nadja Pattresi Souza e, org. III. Silva, Silmara Cristina Dela da, org. IV. Título: Pesquisa linguística e compromisso político.

CDD 410

APRESENTAÇÃO

Os Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN - UFF 2017 reúnem trabalhos completos, publicados em formato de artigos, decorrentes de apresentações em sessões de simpósios e pôsteres, durante o X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

Sob o título "Pesquisa linguística e compromisso político", o X Congresso Internacional da Abralin, realizado de 7 a 10 de março de 2017, na UFF, em Niterói-RJ, celebrou os 48 anos de fundação da entidade, que tem concorrido, ao longo de quase meio século, para a promoção, a divulgação e a inovação da pesquisa linguística brasileira, em sua feição teórica e prática, em parceria internacional.

O tema do X Congresso Internacional da Abralin contemplou e destacou o papel social e histórico da atividade científica praticada na área da Linguística, no viés da pesquisa e do ensino-aprendizagem de línguas, entre outros setores, envolvendo questões tais como o retorno social dos produtos intelectuais da área, as práticas inovadoras, a formação discente para a cidadania, o preconceito linguístico, a reflexão sobre ética na pesquisa e na manipulação de dados, entre outros constantes da pauta do século XXI.

No total, foram 19 mesas-redondas, 60 simpósios temáticos e sessões de pôsteres compreendendo 34 áreas temáticas dos estudos da linguagem, que contaram com a participação de pesquisadores brasileiros e do exterior, docentes do ensino superior e da educação básica, doutorandos, mestrandos e graduandos de iniciação científica.

Os 210 artigos reunidos nesta edição dos Anais são representativos da pluralidade de áreas temáticas presentes no evento e atestam, assim, a diversidade das práticas teórico-analíticas em Linguística na atualidade.

As organizadoras

SUMÁRIO

Sequência didática no curso de pedagogia	Rosemary Lapa de Oliveira/ Risonete Lima de Almeida	559
proposta de uma possível noção de "plano de gênero" para a resenha acadêmica	Evandro de Melo Catelão/ Mônica Magalhães Cavalcante	570
Letramento acadêmico e diferentes racionalidades	Victoria Wilson	583
Leitura, compreensão textual e atenção	Gabrielle Perotto de Souza da Rosa	596
A transitividade verbal no Livro Didático de Língua Portuguesa	Talita Araújo Costa/Sayhara Mota Sampaio	604
O dialogismo bakhtiniano na linguagem imagética do gênero discursivo charge	Letícia da Silva Gonzaga/Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa	615
Espaço de enunciação e processo de gramatização das línguas de Timor-Leste: a configuração discursiva de uma política de língua de estado	Simone Michelle Silvestre Guilherme Pico	626
A formação do verbo e sua estrutura: uma comparação entre a nomenclatura da Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza (1822), de Jerônimo Soares Barbosa, e a do português moderno	Jordana Tavares Silveira Lisboa	634
Um olhar sobre as estratégias de representação dos objetos na fala de Feira de Santana-BA	Deyse Edberg Ribeiro Silva	647
Educomunicação e ensino de leitura: questões teóricas, questões dialógicas	Manassés Morais Xavier/Maria de Fátima Almeida	661

O tom valorativo em artigos de opinião: um estudo dialógico-discursivo	Maria de Fátima Almeida/ Manassés Morais Xavier	669
Concepções e práticas de leitura e de escrita de alunos do ensino médio: um estudo de caso	Symone Nayara Calixto Bezerra/ Manassés Morais Xavier/Maria de Fátima Almeida	680
Que é ser pai? Imaginários e estereótipos no discurso publicitário	Luciana Cavalcante Matos de Mello/Camila de Oliveira Groppo Lourenço Lima	694
Processos cognitivos e metacognitivos na compreensão de elementos anafóricos e de humor	Liliane Carvalho Félix Cavalcante/Jan Edson Rodrigues Leite	705
Análise fonológica das consoantes laterais nas *Cantigas de Santa Maria*	Maiara Marques da Silveira	717
Exames de Proficiência em Língua Materna na Graduação: Objetivos, Avaliação e Validaçã	Cristina Yukie Miyaki	725
Entre o silêncio e as múltiplas vozes: um olhar etnográfico da realidade escolar	Magalis Bésser Dorneles Schneider/Paula Cobucci	737
Aquisição da escrita em língua portuguesa pelo sujeito surdo e suas implicações	Miriam Maia de Araújo Pereira	745
O imaginário linguístico sobre as línguas indígenas no brasil e seus falantes: o discurso sobre a (não) existência de línguas indígenas	André Cavalcante	755
A elaboração de um coletor e de um corpus de comentários extraídos de portais de notícias	Evandro Cunha/Gabriel Magno/Virgilio Almeida	764
DEVOÇÃO, ABNEGAÇÃO E SUBMISSÃO: marcas discursivas de identidade na profissionalização das mulheres enfermeiras no Brasil	Sóstenes Ericson Vicente da Silva	772

O encontro da canção com a propaganda nos jingles eleitorais: uma análise do diálogo estético-político na construção retórica da ação social através dos gêneros discursivos	Diego Abreu	784
O processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Apinayé	Victor Fernandes Borges/ Francisco Edviges Albuquerque	796
Quatro pioneiros na dialetologia do português do Brasil: Amadeu Amaral, Antenor Nascentes, Mário Marroquim e Clóvis Monteiro	Flávio de Aguiar Barbosa/ Cláudia Moura da Rocha	807
Os sentidos do ser homem e do ser mulher, em história das mulheres no Brasil	Florisbete de Jesus Silva/ Adilson Ventura	818
A constituição do sujeito-professor nas tramas discursivas: uma análise do discurso de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio	Maria Dolores Martins de Araújo	828
Regras, exemplos e concordância verbal: estudo da exemplificação na "Grammatica Portugueza Curso Superior", de João Ribeiro	Mairus Antonio Prete	839
Análise do logos aristotélico no gênero textual debate político televisionado	Romildo Barros da Silva/Maria Francisca Oliveira Santos	851
Discurso político na sala de aula	Josefa Almeida da Silveira	865
Construções possessivas em língua russa: uma análise cognitivista	Erick Pires Rodrigues	874
Interfonologia dos róticos por professores de espanhol como língua estrangeira (ELE)	José Rodrigues de Mesquita Neto/Clerton Luiz Felix Barboza	883
Interfonologia das oclusivas alveolares do português brasileiro e do inglês língua estrangeira	Clerton Luiz Felix Barboza	894

Lepra: a palavra proibida, mas não esquecida	Washington da Silva Santos/ Edvania Gomes da Silva	906
Um estudo cronométrico do processamento de metáforas do PB	Antonio João Carvalho Ribeiro/ Adiel Queiroz Ricci	917
Verbos modalizadores na fala espontânea: um estudo *corpus-based* do português europeu	Giulliana Mendes Cária/Luciana Beatriz Bastos Ávila	925
Paródia e carnavalização em memes "Fora Temer": analisando a Liquidez Discursiva do século XXI	Rossana Furtado	937
A inscrição de autoria em inglês/língua estrangeira face as representações de escrita formuladas por aprendizes-adultos	Maria Aldenora Cabral de Araújo	948
Trajetórias do ensino de espanhol no Brasil e em Mato Grosso	Lourdes Serafim da Silva	957
À beira do pertencimento: um estudo de comunidades de prática gays em Salvador-BA, Brasil	Danniel Carvalho	965
Letramento e Matemática – Além das palavras e dos números	Simone Maria Bacellar Moreira/ Paulo Roberto Trales	975
O caráter ideológico nas teorias que fundamentam o livro didático: uma abordagem discursiva no espaço escolar	Antonio Jose Silva	985
A face linguística de um manuscrito do período colonial: edição semidiplomática e análise do livro de Razão do Campo Seco	Adilson Silva de Jesus	995
Primeiras palavras sobre uma leitura de um judiciário discursivizado como instituição no curso do processo de formação social do brasileiro na atualidade	Ulisses da Silva Gomes	1004

GÊNEROS TEXTUAIS e INFOGRAFIA: a busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para a leitura de textos verbo-visuais	Dilma Maria Campelo Rio Verde/Ana Maria Nápoles Villela	1016
O emprego de DPs plurais encaixados permite(m) dupla concordância: concordância verbal com sujeitos complexos	Alzira Neves Sandoval	1028
Semântica formal e mudança de significado: o caso dos intensificadores	Luisandro Mendes de Souza	1038
[ˈbu.zɐ], [toˈvɾɐ̃w̃], [tʃiˈɐ̃.gʊ.lʊ], [ˈtiɾ.ʎʊ], [ˈtʃli.kʊ]: efeitos metodológicos sobre as estratégias de reparo ao ataque ramificado CCV	Andressa Toni	1051
Levantamento de estudos sobre a habilidade de fala em espanhol como L2	Taiany Braz Rodrigues/Elena Ortiz Preuss	1066
O léxico na literatura moçambicana e sua relação com o ensino da cultura nas escolas	Alexandre António Timbane	1076
Os estrangeirismos lexicais em cartas de opinião do "Jornal O Tocantins"	Maria José Alves/Alexandre António Timbane	1088
Protocolo de avaliação de desempenho em fóruns de discussão assíncronos	Tania Gastão Salies/Tania M G Shepherd	1102
Como os baianos tratam o seu interlocutor?	Francieli Motta da Silva Barbosa Nogueira/Marcela Moura Torres Paim	1113
O funcionamento midiático do enunciado político: uma profilaxia do dizer	Juliana Moreira da Silva Faria Ramos Borges/Aline Fernandes de Azevedo Bocchi	1126
Letramento informacional por adolescentes neurodiversos	Sônia Barreto de Novaes	1134

Sequência didática no curso de pedagogia

Rosemary Lapa de Oliveira[1]

Risonete Lima de Almeida[2]

Apresentação da situação

Pensando, como Freire (1996), que a formação docente deve ser voltada para a reflexão sobre uma prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos, a estudantes de Pedagogia, em 2014, foi apresentada a proposta de elaboração de gêneros textuais, buscando vivenciar as orientações de Freire (1996) de fazer da teoria a prática. Considerando, como Schneuwly e Dolz (2004, p. 100), que "[...] na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes" (grifo dos autores), ancorada nessa orientação foi pensado o programa do componente Referenciais Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, organizado na forma de um projeto que abarca três sequências didáticas (SD). Dessa forma, a SD foi, ao mesmo tempo, a metodologia a ser empregada durante o processo de desenvolvimento do curso e o produto final de uma das atividades propostas, conforme será apresentado na seção que se segue.

Segundo esses autores, uma "sequência didática" é um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. E tem, como estrutura de base: uma *apresentação da situação,* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa a ser realizada; a *primeira produção,* a elaboração da primeira versão que permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades de produção textual; os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios para superação das dificuldades apresentadas e a *produção final*, em que o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos (SCHNEUWLY e DOLZ 2004, p. 98).

O uso da metodologia da SD não tem encontrado, modo geral, acolhida nos cursos de licenciatura. As aulas ainda pautam-se em planos de aula que tratam os conhecimentos de forma desarticulada e em atividades com fim em si mesmas, objetivando a verificação do conhecimento acumulado mnemonicamente, conforme relata Cunha (2009) em pesquisa sobre a avaliação formativa no ensino superior. É por isso que esta proposta é aqui apresentada como inovadora no contexto da

1 Doutora em Educação, Professora Adjunta da UNEB, Credenciada nos mestrados acadêmicos PROFLETRAS E MPEJA.

2 Doutora em Educação, Professora Auxiliar da UNEB, Coordenadora do Curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas.

formação de professores da educação básica, no sentido em que forma para a profissão, ao mesmo tempo em que forma para a cidadania, fomentando a crítica-reflexão no ato de ser estudante e na preparação para ser profissional. Isso porque ela abre a possibilidade de exercitar a reflexão sobre o próprio fazer, no processo de sua feitura, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento divergente sobre o ensino para além do acúmulo de conhecimentos privilegiados.

A sustentação teórica e metodológica referente à produção da SD está embasada nos autores Schneuwly e Dolz (2004). O uso da metodologia de ensino baseada na SD pretendeu levantar discussão sobre o modo de pensar e o modo de fazer pedagógico no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeiros ciclos, considerando que a docência, nesse espaço, é generalista, portanto cada docente é responsável pelo ensino-aprendizagem das diversas áreas do conhecimento e que o texto é o fio condutor de aprendizagens esperadas nesses segmentos.

Cada uma das etapas desenvolvidas durante o componente curricular em pauta ganhará mais detalhes na seção que se segue. Antes, porém, é importante que se explicite que nessas etapas foram tomadas e retomadas leituras e discussões girando em torno da concepção de língua/linguagem (KOCH, 2003; ZABALA, 1998); letramento (SOARES, 2004; ROJO, 2012); gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008); Gramática (TRAVAGLIA, 2000; KOCH, 2003) e Ortografia (MORAIS, 2000) tomados como práticas constitutivas do sujeito leitor-escritor e construtoras de sentido, além de refletir sobre a SD como proposta de ensino voltada para o desenvolvimento e o incentivo de autonomia e formação do sujeito crítico-reflexivo, tanto aquele que aprende ao ensinar, quanto aquele que ensina ao aprender (FREIRE, 1996; 2009).

Produção inicial

As três atividades previram a produção de textos orais e escritos, sendo uma produção de escrita memorialista; outra a produção de debate regrado e, por fim, produção do gênero textual sequência didática. Todos, segundo Marcuschi (2008, p. 194), gêneros textuais que se inscrevem no domínio discursivo instrucional (científico, acadêmico e educacional). Os gêneros textuais escolhidos não circulam com muita frequência no ensino superior, o que cumpre com as orientações propostas pelos autores da SD.

A primeira atividade previu a produção individual de texto memorialístico, apresentado na modalidade escrita e oral, incitado através da leitura do texto A Importância do Ato de Ler (FREIRE, 2009, p. 11-21). O gênero memorialístico ancora-se na escrita de si, de lembranças de experiências vividas, no caso de experiências de leitura.

O gênero memorial, por dar ênfase ao olhar individualizado sobre um determinado tema, dá condição ao discente de repensar as suas ideias sobre um determinado tema e ao docente a possibilidade de dialogar de forma mais individual com o sujeito aprendente sobre as teorias em pauta. Por ser um gênero que apresenta flexibilidade de linguagem e formatação, permite que o estudante se foque mais

nas discussões levantadas que nos rigores exigidos, modo geral, na escrita acadêmica. Portanto, é possível avaliar que essa atividade formativa, pela discussão que suscitou, a partir dos relatos orais, contribuiu para as discussões acerca do papel da linguagem no ensino e da discussão sobre o que seja o ensino aprendizagem de língua.

Segundo relato dos estudantes, o texto base já era de conhecimento deles, pois fora trabalhado em outro componente, no semestre anterior. Confiando na unanimidade dos relatos e na intimidade que demonstraram ter com o texto, o trabalho de produção de leitura ficou focado na sua estrutura memorialista, visando dar subsídios para a construção da produção escrita solicitada. A orientação dada foi de que a produção de texto fosse realizada considerando tanto as próprias experiências de alfabetização e letramento, conforme o autor constrói o seu texto, quanto as experiências daquela e de outras leituras que já houvessem feito acerca do processo de alfabetização e letramento.

Na segunda SD proposta, foi valorizado o gênero oral debate regrado que, segundo Marcuschi (2008), está no *continuum* da relação fala-escrita, pois se encontra no campo intermediário entre as modalidades oral e escrita, isso porque, para a sua produção oral, é sempre preciso que haja uma produção anterior de leitura e escrita na qual será ancorada a fala.

A escolha dessa produção se deu no sentido de fazer presente na sala de aula o gênero oral, pois, segundo Oliveira (2010), os gêneros orais são bastante desprestigiados na educação básica. É possível que um dos motivos porque isso ocorra seja pela falta de experiência do licenciando em fazer uso real desse gênero durante a sua graduação. No momento da atividade, as regras do gênero textual oral debate regrado foram reapresentadas e discutidas. Foram elas: as noções de controle do tempo de fala, respeito à vez de cada um usar a língua na interação, respeito ao princípio da não repetição de comentários e ideias, através do recurso de estar de acordo com a fala já produzida.

O mote do debate foram os textos produzidos pelo Governo Federal sobre a educação básica, tendo como recorte a língua/linguagem relacionados à Língua Materna. Esses textos foram disponibilizados para leitura prévia, cada um escolheu o texto de seu interesse e, assim, a turma inteira foi dividida em três grandes grupos, sendo que cada grupo ficaria responsável por levantar discussões presentes respectivamente: nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos, nas Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Fundamental 1º segmento e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Volume 3. Foi dada a orientação de que cada membro do grupo deveria ler o texto escolhido, engajar-se livremente e dele levantar questões que merecessem discussão. No dia do debate, somente poderia ser levantada uma questão de cada vez, seguindo as orientações apresentadas no parágrafo anterior.

As questões referentes à língua/linguagem em Língua Materna foram levantadas e muitas discussões ocorreram, iniciando-se a primeira produção oral. Nessa experiência, a primeira produção associa-se ao primeiro módulo, pois a produção é feita no momento de sua apresentação oral. Nesse sentido, ao perceber que havia necessidade de reforço da formatação do gênero oral, as regras do debate foram projetadas na tela grande na sala e todos podiam visualizá-las durante o processo.

Ainda assim, foi necessário a docente fazer algumas intervenções que, modo geral, apenas apontavam para as regras projetadas, constituindo-se em módulos de aprendizagem e mediação do processo, conforme é previsto numa SD.

Foi, também, possível observar como os textos governamentais eram tomados como ordens a serem seguidas e como teorias, mesmo sem nenhuma ancoragem, levando à possível conclusão de que o pensamento crítico divergente não tem sido fomentado. A mediação docente intentou levar esse posicionamento ao desequilíbrio, provocando discussões sobre os textos lidos. O resultado pareceu bastante favorável a uma tomada de posicionamento mais crítico-reflexivo, evidenciado na sistematização feita no final dessa atividade.

A terceira SD proposta foi a produção de um gênero que, conforme previsto na teoria proposta por Bakhtin (2003), surge migrado de outro gênero, no caso o plano de aula, para dar conta de uma necessidade premente de dizer de forma única e histórica o que precisa ser dito e não encontrava gênero que o fizesse: a sequência didática. Portanto, foi elaborada uma SD para que o gênero textual SD pudesse ser produzido.

Zabala (1998) apresenta a sequência didática ou sequências de conteúdos como uma alternativa metodológica ao ensino que foca o desenvolvimento de habilidades e competências que se centrem no aprender a aprender, ou seja, desenvolvimento da autonomia do educando no processo de aprendizagem. É uma forma mais ampla de ver a SD, porém, como o componente mote das atividades aqui relatadas centra-se nos Referenciais Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, foi em Schneuwly e Dolz (2004) e no enfoque linguístico amplo – o que envolve o trabalho de análise linguística, de leitura e produção de textos orais e escritos, envolvendo o texto literário – em que foi ancorada a atividade proposta.

A construção das SD sobre gêneros textuais na escola de educação básica, notadamente os primeiros ciclos do ensino fundamental e EJA começou pela compreensão de que os gêneros são práticas sociais discursivas e são produzidos para comunicação nos diversos domínios sociais e, assim sendo, é importante iniciar resgatando situações concretas para oportunizar o trabalho de leitura antes da produção de texto. Essa sensibilização foi realizada através de textos de Marcuschi (2000, 2003, 2005 e 2008), lidos pelos graduandos, apresentados pela docente e discutidos em sala. As discussões não eram muito profícuas, mas ocorriam através de relatos de experiências trazidas por quem já tinha experiência de estágios acadêmicos ou não. Assim, compreendeu-se que o ensino não é apenas uma proposta para atender o currículo escolar e uma atividade pedagógica, os gêneros que circulam socialmente têm uma carga cultural e funcional que não pode ser abandonada ao ser levado para a sala de aula.

A escolha por trabalhar com gêneros textuais foi justificada nas diversas situações sociais de práticas da cidadania "que se colocam fora dos muros da escola [...] os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados), à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros" (BRASIL, 1998,

p. 25). Sendo assim, foi sendo construída nas aulas a ideia de que trabalhar com os gêneros na escola é construir, nesse ambiente, aprendizagens necessárias para interagir nas diversas práticas sociais e comunicativas, tais como elaborar uma lista de compras, um bilhete, entre tantas outras.

Dessa maneira, foi importante que as SD produzidas pelos discentes fossem de fato ancoradas em contextos de produção contextuais, com atividades ou exercícios múltiplos e variados. Essa possibilidade anunciada, em execução, permitiu aos graduandos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas próprias capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas, acumulando, assim, experiências para o exercício da docência.

Módulos

Os módulos são atividades a serem pensadas no sentido de superação das dificuldades apontadas na produção inicial, visando ajustar a produção textual à linguagem e formatação adequadas. É o momento em que os problemas aparecidos na escrita da primeira versão são retomados como atividades de reflexão-ação sobre a produção inicial.

Para um melhor entendimento, são apresentados os módulos desenvolvidos, no entanto eles não ocorreram de forma homogênea em toda a turma, aconteceram conforme as necessidades apresentadas.

Módulo 1 – diálogos com teóricos – nele foram discutidas as concepções que subsidiam as ações teórico-práticas que se desenvolvem nas salas de aula sobre o que seja língua, linguagem, leitura, escrita, gramática, ortografia, oralidade aprendizagem e ensino desses aspectos, trazendo suas epistemologias e as práticas que os valorizam, através de aulas expositiva-dialogadas, que se caracterizam pela exposição de conteúdos com a participação ativa dos estudantes, considerando seus conhecimentos prévios, tendo a docente como mediadora do processo, instigando questionamentos, interpretações e discussões. Embora as discussões fossem trazidas no intuito de provocar críticas isentas, assumindo que somos seres políticos, reconhecemos que as escolhas teóricas não foram despretensiosas e tenderam a provocar engajamentos.

Então, questões como a diversidade linguística e seu papel político nas práticas cotidianas sociais, a pluralidade cultural que aí circula e a determina; a dimensão interacional da linguagem e o papel das relações que se estabelecem entre os sujeitos da aprendizagem através das interações; o letramento e as questões fonéticas e fonológicas envolvidas no processo de aquisição da linguagem escrita; a oralidade e seu papel na sala de aula; a discussão sobre os tipos de textos e os gêneros textuais, inclusive a intertextualidade, a heterogeneidade e a polissemia; o papel da gramática e da ortografia no processo de letramento do estudante no ensino fundamental e EJA nos primeiros ciclos; a leitura, os multiletramentos e os processos de produção de leitura e a produção de escrita; o livro didático e as políticas públicas sobre o plano de educação nacional e local foram discussões que embasaram as atividades avaliativas com caráter formativo, desenvolvidas na forma de SD.

Módulo 2 – escuta sensível – nele, as atividades iniciadas na turma de Pedagogia lançaram mão do recurso etnográfico da escuta sensível, ou seja, a garantia da voz. Esse recurso de pesquisa, levado à sala de aula, conforme nos ensina Macedo (2004), provoca a valorização das ações das pessoas, conforme as necessidades que se lhes apresentam a serem resolvidas. Assim, foram escutados os saberes já construídos e os conteúdos previstos foram ajustados, partindo de conhecimentos prévios. Esse comportamento levou à quebra da experiência monossêmica, a qual consiste em trabalhar com semântica única na sala de aula, ou seja, o estabelecimento de verdades epistemológicas ou didáticas, descartando outras possibilidades, incentivando um estado de diálogo constante durante as aulas, com respeito aos pensamentos divergentes – por vezes até o incentivando. Assim, foi possível respeitar o processo de construção de conhecimentos e traçar caminhos juntos – professora e estudantes – para as ações que serão desenvolvidas também em conjunto, no sentido de ampliar conhecimento de mundo, provocando formação profissional e cidadã emancipatória (FREIRE, 1996).

A proposta de atividades a serem desenvolvidas ao longo do semestre foi apresentada na sala de aula logo no primeiro encontro e dialogada com os estudantes. No entanto, embora fossem instados a expor suas opiniões, os estudantes não fizeram intervenções, nem deram sugestões, acolhendo o que era apresentado. Ainda assim, foi-lhes garantido que o diálogo poderia acontecer em outros momentos, ao longo de todo o curso, e que suas intervenções seriam consideradas. No entanto, ao longo das atividades, somente os prazos foram negociados.

Isso nos remete à lógica do silenciamento na sala de aula, ou seja, os estudantes, influenciados por anos de escola básica na qual foram sempre incentivados a se calarem, sem nunca serem chamados a tomar decisões acerca de seu próprio processo de aprendizagem, calam-se diante desse processo, mas promovem resistência ao comportamento impositivo da instituição e/ou do docente e promovem comportamentos indesejados no espaço da aula, conforme defendem Oliveira e Muniz (2014). Assim, embora tenham se calado e aparentemente concordado com as atividades propostas, essas tinham que ser sempre relembradas, reafirmadas, reexplicadas.

Módulo 3 – atividades de reescrita - O processo de reescrita, segundo Fiad (1991), necessita de uma mudança de olhar do produto para o processo, nesse caso, o que interessa é o caminho percorrido para o ajuste do texto à linguagem acadêmica e para a formatação do gênero. Os estudantes entregaram as suas produções para que a professora orientasse os ajustes ao gênero em foco e no ajuste à língua padrão. Cada texto produzido inicialmente passou por tantas reescritas quantas foram necessárias para o ajuste linguístico, formal e epistemológico. Essas ações reflexivas do sujeito sobre a linguagem em funcionamento, através de reajustes linguísticos e formais do trabalho, ficaram mais relacionadas à linguagem: uso indevido de conectivos, organização dos parágrafos, das ideias dentro dos parágrafos, coisas nesse sentido.

Uma das estudantes chegou a verbalizar o seu descontentamento em refazer a atividade de SD algumas vezes, dizendo preferir que a atividade fosse entregue e pronto, mas foram os colegas, e não a docente, que levantaram argumentos que convenceram a estudante da importância desse processo

de refacção no contexto de produção textual. Outro estudante estranhou ter que refazer a primeira atividade avaliativa, dizendo que nenhum outro professor tinha, nos semestres anteriores, apontado qualquer problema na sua escrita. Ou seja, queriam que fosse seguida a lógica que ancora, grosso modo, o processo avaliativo em testar e medir, em atividades com fim em si mesmas, bem diferente das propostas de SD.

Esses questionamentos foram mediados com reflexões sobre os conceitos de aprender, avaliar, autonomia, e afins. Nesses momentos, memórias das aprendizagens ocorridas na educação básica foram resgatadas e redimensionadas, tomando a ideia de autonomia em Freire (1996) como argumento mais contundente para os processos de reescrita e a subversão da lógica das atividades com fim em si mesmas. Além disso, um possível caminho para subverter essa lógica do silenciamento revelada foi justamente apresentando a proposta de SD que prevê a participação do educando em seu processo de aprendizagem. Com essa vivência em sala de aula como discente, é possível que possam desenvolver essa mesma prática com seus discentes, depois de licenciados.

É possível se inferir, dado que tenha sido o objetivo almejado, e considerando as ações e reações durante o processo, que houve uma ressignificação sobre o papel da escrita, enquanto reorganizadora dos conhecimentos dialogados e de tomada de posicionamento político em relação à educação, conforme podemos ver na conclusão de uma das produções de texto:

> Não me iludirei! Não sou e não serei uma heroína que mudará os rumos da História do meu país, mas sou capaz de ajudar muitos cidadãos a terem consciência do seu papel no mundo e de lutarem por uma vida mais digna. Neste sentido, refletir constantemente sobre minha prática deverá ser minha ***rotina*** para que a minha missão não seja influenciada pelas características negativas dos ***hábitos pedagógicos*** carregados de comodismo! (Estudante de Pedagogia, 7º semestre 2014.1 T.01) (grifos da autora)

Mas a reescrita não foi mediada apenas pela docente, foi esclarecido para todos que as propostas produzidas nos grupos seriam apresentadas para toda a turma e que todos poderiam e deveriam fazer observações e propostas de reajustes das atividades apresentadas. Naquele momento, certo desconforto foi percebido na turma, na qual, alguns verbalizaram uma prática antiética de emissão de juízo de valor às apresentações feitas. A mediação desse momento buscou ancoragem em Freire (1996) e foi aberta discussão sobre a ética universal do ser humano.

Esse fato se tornou um importante momento de formação, pois foi imprescindível a intervenção da docente, construindo com seus discentes um código de ética para as intervenções. Assim, ficou acordado que as intervenções não poderiam ter caráter de juízo de valor e as propostas precisavam ser pensadas em suas possibilidades de aplicabilidade. Foi estabelecido, também, que as propostas seriam apresentadas para a turma quantas vezes fossem necessárias para a adequação ao gênero em construção. Houve concordância geral com relação a esses acordos.

A reflexão sobre o que seja ética e crítica na perspectiva da pedagogia crítica fez com que a participação fosse maior e se discutisse a construção da representação da situação de comunicação e

da atividade de linguagem a ser executada e preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos. Momento em que importantes aspectos foram reestruturados, tais como: a escolha de um gênero, características, conteúdos, produção de leitura, análise linguística do texto e encaminhamentos para a produção textual e trabalho com a oralidade.

Durante as apresentações, foi possível perceber uma gradativa mudança de comportamento dos discentes. Cada vez se expressavam de forma mais constante, alguns contribuíam mediando a aprendizagem dos colegas naquilo que já haviam aprendido sobre SD: sugeriam textos, atividades e faziam considerações pertinentes.

Módulo 4: foco nos objetivos – aqui foi ressaltado um aspecto relevante da construção da SD: a escolha do texto literário motivador, por seu caráter lúdico; o trabalho de produção de leitura que precisava ser feito com relação ao texto, focando os fatores de compreensão da leitura, conforme orienta Koch e Elias (2007); o trabalho de análise linguística, conforme orienta Geraldi (2003); o trabalho com a oralidade como em Oliveira e Muniz (2010) e a produção textual com ancoragem em Marcuschi (2008). Em cada um, os textos de ancoragem eram apresentados em aulas expositivas dialogadas e as produções refeitas eram reapresentadas, discutidas, ajustadas e levadas a mais refacções. Algumas resistências foram surgindo, conforme já relatado, mas, na maioria das vezes, havia uma aceitação e compreensão da riqueza cognitiva desses momentos.

Esses módulos variavam muito, conforme previsto na teoria da SD, de grupo para grupo, sendo que em alguns grupos foi preciso mais tempo para trabalhar as demandas de um módulo que outros para alcançar os mesmos resultados. Essa dinâmica está prevista na teoria que embasa a SD, a qual prevê o alcance dos objetivos de cada etapa para que se passe a outra.

Durante todo o processo, os problemas colocados na produção do gênero eram, então, trabalhados de maneira sistemática através de reflexões acerca do que havia sido lido e dialogado durante as aulas sobre aspectos da língua materna, tais como produção de leitura, produção de texto, exercícios de análise linguística, ortografia. Eram exercícios de capitalização das construções, aprendizagens imediatas e de novas aprendizagens a partir das intervenções realizadas: escutas, leituras, releituras, refacção, estudos, pesquisas, repetição, na tentativa de que cada sequência fosse finalizada com um registro dos conhecimentos construídos durante o trabalho.

O trabalho didático centrado na SD prevê, no ensino de gêneros, uma proposta que deve ser adotada desde as primeiras séries para validar a aprendizagem das habilidades de fazer uso dos gêneros que circulam socialmente e assegurar o domínio desses ao longo do tempo, sendo motivadora de etapas cada vez mais complexas as quais serão alimentadas por necessários momentos de escuta e de repetição.

Através das intervenções feitas, centradas na aprendizagem, vendo o evento aula para além das paredes da sala de aula, provocando, inclusive, a participação de outros educadores presentes na escola, quebrou-se a lógica do currículo em grades e passou-se a vê-lo como atos de currículo (MACEDO, 2004). Após serem alcançados os objetivos de construção de uma SD que considerasse

o texto literário como cenário para estudo da análise linguística e produção de leitura e produção de texto oral e escrito, os textos eram carregados no blog, o qual pode ser acessado em < http://sequenciadidaticadeportugues2014.blogspot.com.br/>.

Produto final

A principal avaliação a ser feita sobre esse evento é que há uma lógica na formação acadêmica que pode ser remetida a uma lógica da formação na educação básica que gira em torno de duas vertentes que, nesse caso, convergem. A primeira diz respeito à leitura, a qual, na primeira avaliação já se apresentou problemática, pois a produção de leitura não acontece de forma protagonista nos estudantes de graduação, pouco levantamento crítico protagonista é apresentado e a leitura é muito mais ligada ao parafrástico, ou seja, repetição acrítica das ideias do texto, que ao polissêmico, ou seja, posicionamento crítico e sustentando epistemologicamente às ideias do texto. Este texto advoga a ideia de que, uma vez desenvolvida a leitura polissêmica na formação de professores na graduação, a lógica do silenciamento acima apontada se quebre e situações como essa comecem a ser minimizadas.

A segunda vertente observada quanto à formação acadêmica, herança da educação básica, é relacionada à oralidade, essa que tem estado fora das salas de aula da educação básica, segundo Oliveira (2010). Foi possível ver o reflexo disso no debate, em que se tornou necessária uma intervenção da docente tanto para que fossem garantidos os turnos de fala, quanto para que as falas fossem incentivadas. O saldo positivo foi o exercício da atividade em si, apresentando-se como possibilidade de trabalho com oralidade para os futuros professores, além do importante exercício de cidadania de falar e ouvir e debater, mantendo um posicionamento ou mudando, conforme os argumentos levantados. Foi, enfim, uma prática que resultou em aprendizado para os estudantes de tudo o que se disse até aqui e de aprendizado para a docente, no sentido de perceber as dificuldades apresentadas pelos estudantes e a busca de soluções, além do repensar de conceitos ligados à língua e linguagem apresentados pelos discentes.

Nesse contexto de ressignificação da prática pedagógica num curso de Pedagogia, a produção textual de uma SD, privilegiando conteúdos linguísticos que envolvem a oralidade, leitura, escrita e tópicos da gramática normativa em contextos dos ciclos iniciais do ensino fundamental e EJA, teve um tratamento mais diferenciado, pois representou um modo de fazer pedagógico que quebra com a lógica da solidão na produção de material intelectual para o ensino, uma vez que a proposta foi desenvolvida e apresentada em grupos de dois a cinco estudantes, conforme escolha que fizeram, resultando em vinte e seis produções que foram reunidas em um só blog para acesso livre de qualquer um dos autores e qualquer pessoa interessada, mediante busca, além de ter sido incitada a participação de todos nos processos de ajustes das produções.

A iniciativa de apresentar assim os resultados dos trabalhos desenvolvidos por estudantes de pedagogia durante a graduação visa, também, promover a produção de material didático para real uso e socialização, usando o recurso midiático da internet, através do aplicativo blog, o qual

apresenta livre acesso à leitura e comentário. Dessa maneira, a ideia da socialização tenta colaborar para que essas atividades intelectuais que demandam muito tempo e pesquisa sejam abreviadas para os próprios estudantes em momentos de estágio nos primeiros ciclos do ensino fundamental e EJA e para a sua prática, após a graduação.

Considerando a alegria com que estudantes de graduação participaram das atividades e ajustaram modos de socialização das atividades produzidas, parece que está faltando no fazer pedagógico da educação básica – e na docência universitária – essa ideia de colaboração que pairou o tempo inteiro durante as atividades propostas e que são desincentivadas, notadamente na educação básica, mas, também, na graduação. Assim, a lógica da competição foi subvertida a uma prática dialógica e de partilha, desencorajando práticas que vêm mostrando-se nocivas ao processo ensino aprendizagem, particularmente à aprendizagem, ação central do educar.

Dessa forma, além das aprendizagens ligadas à produção de gêneros textuais orais e escritos que se inserem no domínio discursivo instrucional, os quais tiveram o papel de ampliar repertório teórico-prático da ação docente, os estudantes, através de seus relatos orais ao longo do curso, demonstraram uma mudança de perspectiva do processo de produção de texto. Assim, os objetivos previstos na ementa do componente foram alcançados e muitas aprendizagens ocorreram, além de abrirem campo para inovações metodológicas e mais aprendizagens.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; língua portuguesa*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.

CUNHA, E. M. L. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo Exploratório a partir da perspectiva dos professores. *E-Revista Facitec***,** www.facitec.br/erevista, n.1, v.3, Art.5, dezembro 2009.

FIAD, R. S. *Operações lingüísticas presentes na reescrita de textos***.** Revista Internacional de Língua Portuguesa, AULP, n. 4, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.* 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto***.** São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e Compreender os sentidos do texto.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MACEDO, R. S. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas ciências humanas e na educação.* 2 ed. Salvador: Edufba, 2004**.**

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, UFPE, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino da língua: uma questão pouco "falada". In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008**.**

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. A oralidade na escola: seria uma solução se não fosse um problema. *Revista FACED*, Salvador, n.17, p.61-69, jan./jun. 2010, Disponível em < http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4537/3807> Acesso em 10 nov. 2014.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa e MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. Silêncio, Silenciamento e Disciplina. In: TENÓRIO, R.M., FERREIRA, R. A. (orgs). *Educação Básica na Bahia:* das políticas ao cotidiano da escola. Salvador: Edufba, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (trad. e org. Roxane Rojo). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização:* as muitas facetas. Rev. Bras. Educ. n.25. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998**.**

Proposta de uma possível noção de "plano de gênero" para a resenha acadêmica

Evandro de Melo Catelão[1]

Mônica Magalhães Cavalcante[2]

Introdução

Entende-se por dominância sequencial (de qualquer tipo: dialogal, explicativa, argumentativa, narrativa ou descritiva) a visualização de certa unidade composicional no que diz respeito à utilização de uma determinada sequência. Em pesquisa anterior sobre cartas de suicídio, por exemplo, Catelão (2013) constatou que a intenção discursiva de descrever as motivações que mobilizavam o ato da morte voluntária em si condicionava ao gênero, analisado em sua coletividade (FIORIN, 2016), certa dominância sequencial argumentativa. Essa dominância corresponde, grosso modo, à marcação de determinados aspectos textuais que em outra modalidade – a de recorrência composicional – configura o que comumente alguns autores, como Adam (2011), chamam de planos de texto fixos (PTF).

Menos detalhada que a teoria das sequências, a noção de plano de texto nos chama atenção por resvalar em alguns elementos de ordem do gênero, mesmo não sendo explicitados por Adam (2011), que limita a questão ao conceito de ligações textuais. Pelas análises do autor, a teoria dos planos de texto (PT) incide sobre elementos de natureza composicional, não relacionando a aspectos inerentes aos gêneros. Nesse sentido, neste trabalho discutimos quais as implicações de trazer aspectos dos gêneros em interconexão com as análises de Adam (2011), propondo um parâmetro de análise que chamaremos de "plano de gênero" ou, usando nomenclatura do autor, plano pré-formatado para um gênero. Como corpus de análises, utilizamos materiais teórico-metodológicos que tratam da estrutura da resenha acadêmica crítica, trazendo uma possibilidade analítica mais condizente com a Linguística Textual praticada no Brasil.

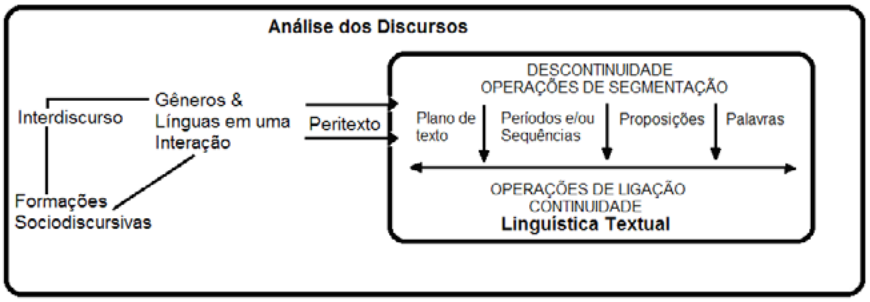
1. As ligações textuais e o lugar do plano de texto no trabalho de Adam

Adam delimita na produção de 2011 (uma das edições brasileiras de *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*) conceitos principais que regem a análise textual dos discursos (ATD), organizada tendo em vista a união entre dois campos, o da Linguística Textual e o

1 Doutor em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e pós-doutorando em Linguística pelo programa PNPD CAPES.

2 Doutora em Linguística, Universidade Federal do Ceará - UFC.

da análise de discursos (esta última, segundo ele, desvencilhada da AD francesa), como pode ser visto no esquema do autor a seguir:



Esquema 1. Espaço dos campos textual e discursivo e visão do PT

Fonte: Adam (2008, p.43)

Com vários desdobramentos, a ATD proporciona uma possibilidade interdisciplinar de análise, dividindo fronteiras. Pelo esquema anterior, é possível visualizar, por exemplo, que o autor insere o campo da Linguística Textual no universo das operações de ligação e segmentação, ou seja, no leque dos elementos composicionais dos textos. Discutiremos, neste trabalho, três denominações desse esquema – períodos, sequências e plano de texto – visando mapear a base composicional dos textos, na perspectiva do autor.

Pelo esquema 1, a transformação textual em unidades cada vez mais complexas mostra obedecer, primeiro, à ligação entre palavras com a formação das chamadas proposições-enunciados (unidade textual de base para Adam, 2011), que tendem a agrupar-se nos dois tipos de unidades textuais subsequentes, os períodos e as sequências (agrupamentos particulares de proposições-enunciado). Analiticamente, a noção de proposição-enunciado serve para marcar que a unidade textual mínima carrega ligação com cotexto anterior e posterior, além de três dimensões complementares: **responsabilidade enunciativa** (ponto de vista - quem e o que é dito); **referência como representação discursiva** (conteúdo proposicional); **valor ilocucionário** (potencialidades argumentativas dos enunciados).

Por sua vez, os períodos são unidades mais frágeis que as sequências e entram diretamente na composição de partes de um plano de texto, não tendo assim estrutura marcada. Há dois tipos de período: primeiramente, estruturas rítmicas sem conectores empregadas em poemas e textos marcadamente poéticos; depois, períodos organizados em torno de conectores que delimitam ligação por significante, paralelismo, repetição lexical e sintática como, por exemplo, a repetição de um tempo verbal, de um substantivo, que juntos dão unidade ao texto. Exemplificando os períodos, Charaudeau & Maingueneau (2008, p.374, grifos dos autores) afirmam que em Adam eles

> resultam das mais variadas formas principais de ligações: as **ligações rítmicas de proposições** (por retomadas de fonemas/grafemas, lexemas, sintagmas inteiros),

> as **ligações léxico-semânticas** (paralelismos, quiasmas, antíteses), as **ligações por conexão** (asseguradas por conectores). Dois tipos de pacotes de proposições devem ser considerados: os empacotamentos não (ou fragilmente) moldados, que formam simples períodos, e os empacotamentos sob a forma de *macroproposições*, que entram na constituição das sequências.

Como observado na citação dos autores, as sequências representam nos textos unidades textuais mais complexas, compostas de macroproposições ou espécies de períodos com propriedades específicas (ou marcadas prototipicamente) de ligação com outras macroproposições. A organização presente nas sequências configura uma espécie de rede hierárquica cujas partes podem ser identificadas e decompostas por serem relativamente autônomas.

O texto, então, pode ser (e é na maioria dos casos) composto de um número de sequências diferentes, mas interligadas segundo a natureza composicional exigida para a ação de linguagem a ser executada. As macroproposições [tipo de período mais complexo] que entram na composição de uma sequência dependem de combinações pré-formatadas de proposições, também definidas como macroações sociodiscursivas: narrar, descrever, argumentar e explicar. Dito de outra forma, as sequências textuais são, em sua gênese, provenientes de nossas capacidades (cognitivas e pragmáticas) mais fundamentais e que coocorrem em nossas ações interpessoais, sendo memorizadas por impregnação cultural. Essas diferentes combinações ('narrativa', 'argumentativa', 'explicativa' e 'descritiva') representam **atos de discurso não-primitivos**[3], intermediários entre o objetivo primário de uma asserção (ação de discurso), como o partilhar de uma crença, e seu objetivo último, convencer o outro e provocar o fazer.

Complementando esse quadro, o 'diálogo' é articulado por atos primitivos de força primária por ter uma posição, dita pelo autor, particular em relação às outras sequências (narrativa, argumentativa, explicativa e descritiva). Refletindo sobre práticas discursivas orais e escritas, "em uma situação oral, o modo composicional dialogal-convencional estende sua hegemonia sobre todos os outros modos de composição" (ADAM, 2011, p. 253), uma vez que oralmente construímos o contexto necessário ao entendimento do discurso e temos ali representadas as figuras de intercâmbio. Para os textos escritos, cria-se o que se denomina "ambiente transacional" para uma sequência dialogal elementar, idealizada com base no encadeamento de réplicas das personagens. Com a dialogal, chegamos às **cinco sequências base** correspondentes às relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural[4]: dialogal, argumentativa, descritiva, explicativa e narrativa.

O lugar do PT na proposta da ATD é imediatamente posterior ao dos períodos e das sequências e anterior à fronteira entre o texto e o discurso. Para o autor, "o reconhecimento do texto como um

3 O autor alerta que as teorias clássicas dos atos de discurso não permitem uma descrição das macroações sociodiscursivas (narrar, descrever, argumentar e explicar), discutidas na formulação da noção de sequências.

4 Adam (2011, p.208) afirma que na instrução-injunção "as formas de textualização variam bastante em função dos gêneros de incitação à ação", não considerando a injunção uma sequência, justamente por não ser possível caracterizar um padrão na mesma direção das outras cinco sequências.

todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis" (ADAM, 2011, p.255), ou seja, a visão do todo é inseparável da compreensão das partes, o que significa reconhecer a existência de uma unidade composicional maior, um plano de texto. Dois tipos de operação fazem do texto um todo configurado: a unidade temática global (semântica) e a unidade ilocucionária (pragmática), ou seja, os valores pretendidos pelo autor na construção do texto, de acordo ao que foi discutido para as sequências, perpassa as macroações sociodiscursivas, agora com união de sequências. Contudo, outro esquema (esquema 30 reproduzido abaixo com destaques e marcações nossas, ADAM, 2011, p.255) delimita que as ligações textuais seriam primariamente divididas em dois universos: estruturação sequencial (partes do texto e visão composicional) e não-sequencial (sentidos do texto – configuração). Entre os componentes da estrutura sequencial composicional, o plano de texto aparece na mesma linha da aplicação sequencial base.

A definição de plano de texto traz uma importante consideração sobre as questões composicionais dos textos. O **plano de texto** desempenha papel essencial na composição macrotextual do sentido. Fazendo uma comparação com o plano retórico da **disposição**, o autor assinala que o exórdio, a narração, a confirmação e a peroração (elementos do corpo da disposição) são preenchidos(as) com argumentos provenientes da **invenção** (plano retórico baseado principalmente na localização de elementos/dados para a construção do discurso). A disposição, nesses limites, representaria uma espécie de plano de texto. Utilizaremos esse percurso também para caracterizar a resenha. Adam (2011), por outro lado, assevera que essa observação da forma como os gregos organizavam o discurso, apesar de exemplificar bem a questão, não dá conta de todos os planos que temos hoje. Tendo em vista esse aspecto, a saída do autor foi uma definição crítica tendo em vista marcas composicionais e do estatuto histórico dos gêneros, delimitando PT convencionais ou fixos (PTF) e PT ocasionais (PTO) como possíveis bases analíticas. Observemos o esquema 30, de Adam (2011, p. 257), ao qual acrescentamos pequenas descrições, circuladas:

Essa classificação permite, *a priori,* criar categorias de texto, contudo, de forma não muito clara ou pré-identificável como nos protótipos das sequências, como se pretende focar a seguir. O autor frisa que nem todo texto é necessariamente composto por estruturas ordenadas de sequências. O texto tem (ou pode ter) uma estrutura totalmente flexível e este aspecto é enfatizado pelo autor. Vistos composicionalmente, os planos considerados canônicos ou fixos (PTF) são o que poderíamos chamar de formatos acumulados por repetição em algumas esferas (ponto que pretendemos defender no corpus). Os PTF podem ser caracterizados como formatos socialmente cristalizados pelo uso, nas palavras de Adam (2011), textos que apresentam constantes composicionais. Contudo, o autor assevera que apesar da sugestão de estabilidade composicional, certas partes/momentos do texto sempre serão totalmente inesperados como parte da trama textual (e do gênero), caracterizados como marcas estilísticas de profunda tendência peritextual. Nesse sentido, em sua descrição ele marca um aspecto presente em todo texto, que é depender de uma análise prévia para se observar recorrências composicionais e/ou estruturais.

Dessas descrições, destacamos que as relações tidas como PTF não são planificadas tendo em vista aspetos direcionados às sequências (apesar do esquema 1, referente ao campo da Linguística Textual para as operações de continuidade e segmentação, sugerir essa conclusão), mas a aspectos **pragmático-discursivos** provenientes das ações de linguagem. Seria por esse motivo que defendemos que o PT parece estar mais relacionado aos gêneros, ou seja, à constatação de uma relativa estabilidade. Essa problemática nos mobiliza à criação de um tipo de análise que leva em primeiro lugar a concepção bakhtiniana de gênero como ponto de partida. Destacamos ainda que essa concepção já aparece na quarta edição da obra *Les textes, types et prototypes* de 2017, ainda sem tradução para o português, e nela o autor chama a atenção para a existência de planos pré-formatados para um gênero, fato que redirecionou nossas análises.

2. Definição de planos pré-formatados para um gênero

Em discussão anterior nossa (ainda no prelo) sobre o plano de gênero que representaria um dos planos pré-formatados possíveis para a fábula, chegamos a uma conclusão prévia que o emprego desse termo e correlações permitiria diminuir analiticamente um número de textos de uma mesma situação sociodiscursiva por uma relação de prototipicidade. Para chegar a essa conclusão, partimos de noções pertinentes aos gêneros discursivos nos limites do que discute Bakhtin, de modo a chegar à noção de plano pré-formatado para um gênero para demarcar aspectos de recorrência entre as fábulas. Para tanto, embasamo-nos na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso e nos estudos de Rojo & Barbosa (2015), que traçam um percurso histórico/analítico dos gêneros discursivos, além de Costa (2013), salientando reconhecer que os gêneros são únicos, por isso buscamos apenas observar aspectos característicos dos gêneros que chamamos de recorrência social. Tomamos como ponto de partida a definição "gêneros de discurso", tomando o texto como unidade comunicativa, encaixado em nossas atividades sociais estruturadas e dependentes de textos anteriores. Nessa linha, o funcionamento dos

gêneros está condicionado às nossas vidas cotidiana e pública, eles dão forma ao nosso discurso, à nossa enunciação. Segundo Rojo & Barbosa (2015), a definição de gênero está subordinada ao funcionamento social e diversificado das diferentes instituições humanas (que as autoras associam à noção bakhtiniana de *esferas*).

Como forma de encaixe em nosso estudo, recorreremos a um recorte do trabalho das autoras pelo viés organizacional dos gêneros (focalizando a noção que estamos pleiteando como "um plano de gênero"), visando chegar a uma base conceitual/analítica. Para tanto, ponderamos sobre um dos aspectos do gênero, relativo à forma como ele se materializa em texto. Bronckart (2006, p.143) trata de parte da materialidade dos gêneros, ao afirmar que eles "são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente 'cristalizados' ou estabilizados pelo uso". A noção de estabilidade (ou momentânea estabilidade) aparece aqui ligada às esferas de atividade humana e reforçam a afirmação de Rojo e Barbosa de que os diferentes modos de vida aparecem atrelados às diversas esferas/formações sociais que condicionam "tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os gêneros" (ROJO & BARBOSA, 2015, p.64).

As autoras consideram a avaliação das esferas de atividade e das esferas de comunicação como os dois primeiros passos metodológicos para uma análise dos gêneros. Observamos isso como uma necessidade de condicionar qualquer análise dos textos à situação sociodiscursiva e à escolha e à utilização, mais flexível ou não, de determinado gênero. As esferas estão relacionadas aos tipos de atividade humana que são nelas desempenhados e aos gêneros que ali circulam em forma de textos/enunciados concretos. Assim, as características do gênero seriam determinadas pela finalidade, funcionamento e especificidade da esfera na qual ele circula. Seguindo o recorte da abordagem de Rojo e Barbosa (2015), destacamos os três elementos caracterizadores dos gêneros (tema, estilo e forma de composição) como ponto de partida para nossa delimitação. Partiremos dessas definições (mesmo que a consideremos indissociáveis) para delinear o espaço que acreditamos ter um plano pré-formatado de gênero.

O tema, grosso modo, corresponde ao conteúdo inferido somado a uma valoração do locutor. No tema, evidentemente, há um atravessamento ideológico, mas o sentido de um texto depende da apreciação de um dado interlocutor, em um dado momento de produção específico, por isso o texto é um enunciado único e irrepetível. Os sentidos que vão se repetindo, mas também se acumulando, são diferenciados por Bakhtin/Volochinov (apud ROJO & BARBOSA, 2015) em dois tipos: tema do signo (acumulado) e tema da enunciação (pertencente a um momento histórico particular).

O estilo, por sua vez, representa determinada ordem de traços organizados por escolhas linguísticas (lexicais ou estruturais). Fazemos essas escolhas no momento da concepção/produção do texto, sendo elas determinantes para a interpretação requerida. Um mesmo tema, por exemplo, pode ser apresentado em estilos diferentes para que possamos dizer o que realmente queremos dizer, ou seja, expressar nossa "vontade enunciativa". Segundo as autoras, Bakhtin distingue ainda estilos individuais (estilos de autor) e estilos linguísticos (condicionados ao gênero) que se repetem, tendo em vista a

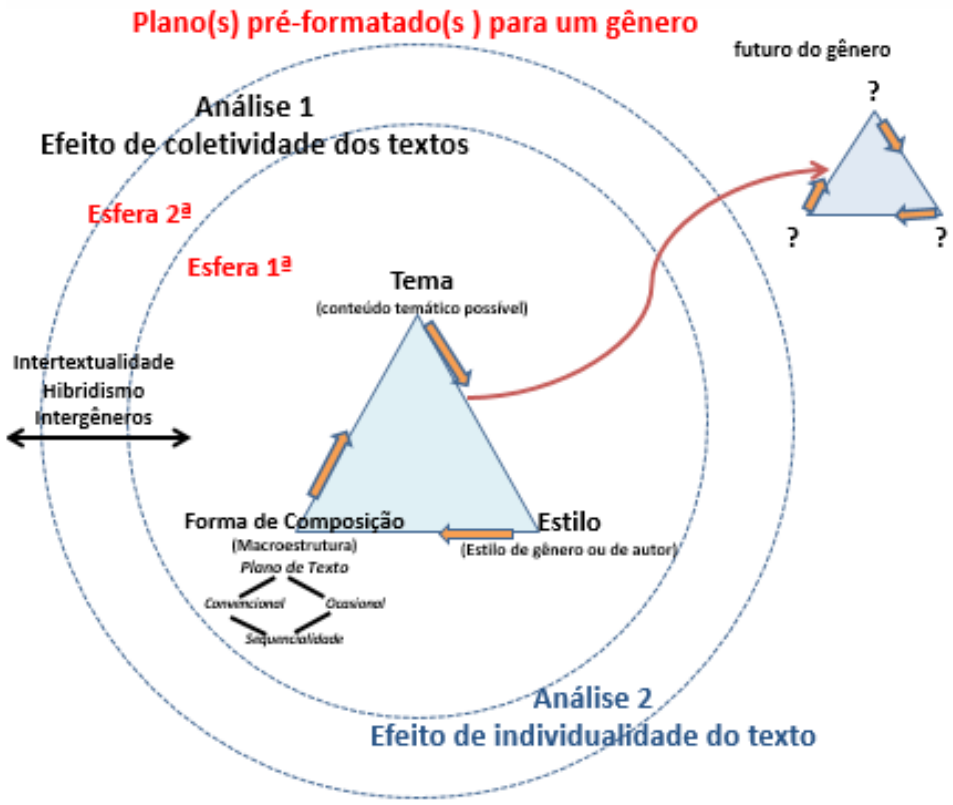
esfera e a necessidade de uso de uma estrutura linguística similar. Sobre isso, Costa (2013, p.152) aponta alguns direcionamentos possíveis para uma análise do estilo nos gêneros por uma perspectiva discursiva. Nas pesquisas sobre estilo no Brasil, a autora cita basicamente duas linhas de estudo:

> Fiorin (2008) e Discini (2004) definem estilo a partir do desvio em relação a uma norma; Fix (2006) estabelece uma relação análoga a partir dos conceitos de cânone e dissolução do cânone. A associação entre a norma/cânone e o estilo do gênero e entre o desvio/dissolução do cânone e o estilo individual é óbvia. Já Possenti (1988, 2002) utiliza[va] um conceito de estilo centrado nas possibilidades de escolha disponíveis na língua e no trabalho individual do autor para obter determinado efeito de sentido, ou seja, adota uma concepção de estilo centrada na relação entre a língua e o discurso.

Para Costa (2013, p.154), essas linhas correspondem ao embrião de duas tendências presentes em Bakhtin, uma "centrada na relação entre a norma e o desvio" (Fiorin, Discini e Fix) e "outra na rigidez ou flexibilidade do estilo do gênero" (Possenti, tomando a língua e não o gênero como referência). Tendo esses autores como base, Costa (2013) define uma análise pela relação estilo e gênero realizada em três níveis: 1) **dimensão social do estilo** (estilo do gênero em Bakhtin), resultado da elaboração histórico-social, pela qual observamos uma associação estável entre determinadas formas linguísticas e os gêneros; 2) **dimensão individual do estilo**, escolhas linguísticas do enunciador que toma como referência o estilo do gênero, já que as formas linguísticas já têm seus usos consolidados historicamente (estilo do texto); 3) **dimensão que resultada do agrupamento de textos**, sendo que um texto é único em um conjunto de textos, tomando-se aqui uma condição sócio-histórica determinada de produção com o objetivo de identificar um estilo de autor, de época, um jornal etc. Nossa perspectiva se coaduna com a proposta da autora pela análise da dimensão social do gênero (aspectos recorrentes, mas reconhecendo que cada texto, que realiza o gênero, é único), principalmente, em função de a noção de um "plano de gênero" ou um plano pré-formatado estar relacionada à relativa estabilidade do gênero quanto aos aspectos de tema, estilo e composição.

Dando continuidade à descrição dos elementos caracterizadores do gênero, o traço de composição é definido por Rojo & Barbosa (2015, p. 94) como o elemento que representa a forma de acabamento do gênero, ou seja, "está relacionado ao que a teoria textual chama de '(macro/super)estrutura' do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto". Caracterizamos esse elemento organizacional dos gêneros discursivos como um dos mais relevantes em nossa proposta, pois é dele que objetivamos partir. Por outro lado, também entendemos a preocupação das autoras em enfatizar que a possibilidade de heterogeneidade composicional e/ou tentativa de uma prototipação gera, logo de partida, inúmeros inconvenientes, já que o enunciado é um evento único e irrepetível. Destacamos nosso interesse particular de refletir sobre a relação entre os traços composicionais dos gêneros e a noção de plano de texto, assim, o esquema, a seguir, busca inserir, na consideração dos planos de texto, parte do que discutem os autores anteriormente citados, em direção ao que ressaltamos ser também uma possibilidade analítica para o estudo dos gêneros por um viés discursivo.

Nosso esquema comporta os três elementos caracterizadores dos gêneros. A análise parte da tripla articulação entre tema, estilo e forma de composição. A apresentação de um plano pré-formatado para um gênero viria da relação macroestrutural do formato de composição, em conformidade com uma ligação com os outros dois elementos (tema e estilo). Nesse mesmo campo de análise, assim como na noção de Adam (2011), delineamos a possibilidade de existência de um plano de texto fixo (PTF) e de um plano de texto ocasional (PTO). O PTO seria identificável por aspectos pragmáticos (intenções) ou movimentos sociodiscursivos internos ao gênero, podendo ser observado de duas formas: uma transmutação de uma forma em outra, o caso da intergenecidade, um formato de gênero para outro propósito comunicativo com mudança de esfera; uma organização composicional aleatória seguindo os próprios impulsos do criador, própria de uma marcação mais relacionada ao estilo de autor, propensa para determinados gêneros com PTO. Delineamos para os textos com PTF duas linhas de análise: 1) pelo efeito de coletividade que geraria(m) plano(s) pré-formatado(s) possível(eis) para um conjunto de texto; 2) pelo efeito de individualidade que todo texto possui, ou seja, para observação de um único texto, possível extensão para os PTO.



Esquema 2

3. Material, método e análises do gênero resenha acadêmica crítica

Determinadas esferas discursivas chamam atenção pela relativa "prototipicidade" visualizada em alguns gêneros ou em um grupo de gêneros. No que se refere ao estilo de gênero, por exemplo, Costa (2013) afirma a forte coerção do estilo em gêneros como a notícia, a reportagem e o editorial no campo jornalístico. Ao mesmo tempo há expressão de estilo individual nos artigos de opinião. Na esfera acadêmica também são variados os exemplos de gêneros que compartilham traços característicos, ora pela necessidade de evitar subjetividade interpretativa, ora como traço estilístico e composicional dos gêneros, este é o caso do artigo científico, dos *abstracts*, das monografias de final de curso, dos relatórios de laboratório, entre outros que, apesar da mudança de área, apresentam aspectos próximos (especialmente quanto a estilo, tema e organização composicional).

A produção de gêneros da esfera acadêmica inspira materiais direcionados ao estudo de sua produção, além de diferentes pesquisas (BEZERRA, 2001; HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005), configurando possibilidades didáticas e analíticas a partir de um estudo composicional e até mesmo discursivo. Nos materiais didático-metodológicos, chama nossa atenção a geração de protótipos de gêneros pela delimitação de marcas características que levariam, em síntese, à produção de textos com formatos mais fixos tanto por especialistas quanto por estudantes de graduação, por exemplo[5]. Acordamos com a afirmação de Adam (2011) sobre a profunda heterogeneidade constitutiva nos textos reais, mas também acreditamos que existem certas marcas recorrentes como evidenciam os estudos de Bezerra (2001), também sobre a resenha. Dessa premissa, propomos investigar dois desses materiais teórico-metodológicos sobre o tema, objetivando delinear, pelas descrições expressas, uma possibilidade de plano pré-formatado para o gênero resenha acadêmica.

Como traço desse estudo, os dados atentam à definição da resenha tendo em vista aspectos composicionais e discursivos observados em um grupo de textos (análise 1 do esquema 2). Interessa-nos, particularmente neste estudo, identificar um plano pré-formatado com base em dados de produção e circulação do gênero resenha acadêmica apresentados em estudos (BEZERRA, 2011) e exemplos teóricos e empíricos utilizados nos materiais didático-metodológicos selecionados. As duas obras selecionadas sobre o assunto são a de Machado et al. (2004) e a de Köche et al. (2014), mais ligadas ao estudo do texto e menos à metodologia científica. Reafirmamos a pretensão da análise como uma proposta de exploração do protótipo, ressaltando outras possibilidades tendo em vista outro grupo de exemplares. Souza (1993), apresentado por Köche et al. (2014), representaria um exemplar prototípico do gênero que utilizaremos nas descrições.

5 Bezerra (2001) chega a diferenciar os dois tipos de produtores. Os dados do autor mostram certa variação entre os elementos retóricos empregados nas resenhas produzidas por especialistas e alunos. Contudo, para esse estudo, as diferenças não são tão relevantes, pois não alteram o protótipo.

a) *O tema do gênero resenha*

Comparada a outros gêneros da mesma esfera, a resenha atinge uma projeção diferente, por exemplo, da alcançada pelo artigo acadêmico. Contudo compartilha com ele algumas características, principalmente de ordem temática e estilística e até de circulação (publicada em mesmo veículo, mas em seção diferente). O tema de uma resenha está ligado a algumas ações de linguagem por ela desempenhadas como apresentação, descrição, divulgação, julgamento, informação sobre um livro, um filme, um documentário, uma tese (entre outros gêneros do saber). Analisada a temática por sua característica acumulativa, o gênero veicula temas (obras) que apresentam certa barreira interpretativa ou interesse acadêmico. Em outras palavras, o conteúdo de uma resenha será sempre a obra que foi resenhada.

No *corpus* pesquisado encontramos a descrição da temática ligada à avaliação, crítica ou elogio do resultado de uma produção intelectual. Essa temática é definida pela figura do resenhista (especialista da área da obra resenhada em tese) que a delimita e a estiliza conforme sua apreciação. Mesmo sendo irrepetível (como todo enunciado), a temática da resenha circula entre intenção discursiva (marcada anteriormente) e o material resenhado.

b) o estilo no gênero resenha

O estilo (que analisamos pelo viés social do gênero) não chega a ser descrito nas obras analisadas (pelo menos não com esse olhar), entretanto, pode ser inferido dos exemplos apresentados que evidenciam incorporar, já em sua superfície, um estilo de linguagem que poderia ser classificado como científico e técnico, motivado pela esfera de circulação do gênero. A resenha de Souza (1993 *apud* Köche et al. 2014) traz os traços mais expressivos do que poderíamos delimitar para um estilo do gênero, linguagem objetiva e técnica. Seguindo a concepção discursiva dos gêneros, o enunciador (resenhista) escolhe, entre as opções linguísticas disponíveis para a esfera/gênero, os elementos para compor seu discurso. Nesse, e em outros gêneros, esse enunciador tem poucas opções para imprimir suas marcas individuais, algo diferente do que observamos nos textos literários, por exemplo, nos quais são encontrados frequentemente recursos linguísticos mais marcantes de um estilo individual.

Endossamos as demarcações analíticas de Costa (2013), e acreditamos que para os gêneros acadêmicos o estilo do gênero seria proveniente do trabalho do autor entre as opções disponíveis ao gênero e à esfera, próprios e compartilhados. Nesse sentido, é consenso para a esfera a necessidade de objetividade e clareza. O texto de Souza (1993 *apud* Köche et al. 2014) traz, por exemplo, uso da terceira pessoa, do presente do indicativo, da sequencialização das partes composicionais por verbos *discendi* (busca, objetiva, argumenta, entre outros). As fontes teóricas trazem, além desse tipo de instrução sobre a produção da resenha, alguns passos referentes às marcas linguísticas, como tipos de conectores mais comuns, estratégias de sumarização, etc. O "estilo social" do gênero é marcado, portanto, por uma linguagem culta, clara, objetiva, com vocabulário diversificado, mas atrelado aos verbetes próprios do campo de saber do autor e do texto. A primeira pessoa aparece nas

avaliações e nos comentários críticos, delineando argumento de autoridade (técnica argumentativa mais saliente para os gêneros acadêmicos, com possibilidade de uso da heterogeneidade mostrada – citações diretas e indiretas).

Em nossa opção pela determinação de um plano pré-formatado de gênero, acreditamos que os dois outros traços analisados por Costa (2013), **estilo individual** (de texto) e **resultado em um agrupamento,** não são determinantes para nossa análise, pois visam à particularização de casos.

c) Formato de composição

Para a composição, iniciamos com as observações de Bezerra (2001) sobre os principais movimentos retóricos encontrados para o gênero. Em suma, esses movimentos em si já representam uma espécie de plano composicional prototípico (pela recorrência) para a resenha que, aqui, ligamos ao plano pré-formatado, o qual toma como base a tríade caracterizadora do gênero para Bakhtin. Nessa organização retórica típica (semelhante à feita por Adam (2011) para a análise do gênero epistolar), Bezerra chega a quatro movimentos retóricos básicos que alinhamos às outras duas fontes pesquisadas, somando a uma descrição composicional e discursiva: 1) **Introduzir a obra;** 2) **Sumarizar a obra;** 3) **Criticar a obra** e 4) **Concluir a análise da obra**. Essa demarcação se assemelha aos protótipos encontrados nas discussões de Köche et al. (2014) e Machado et al. (2004) e é indicativa também de um regime de sequencialidade.

Delimitamos os indícios de um plano de texto fixo (PTF) para a resenha, indicando a Sequência Argumentativa (SA) como dominante e a sequência descritiva (SD) como encaixada (macroações descritiva e argumentativa para introduzir (SD), sumarizar (SD), criticar (SA) e concluir (SA)), tendo em vista que a ação discursiva primária para a produção de uma resenha seria a intenção de discutir/avaliar a obra. A macroação sociodiscursiva **descritiva** (própria do resumo que aparece no corpo da resenha) resulta de uma operação de tematização da obra. A referência bibliográfica, que abre as resenhas, age como denominação imediata do elemento de abertura do texto e anuncia o objeto de descrição (resumo/apresentação geral da obra resenhada) com comentários avaliativos (sequência argumentativa). Em Souza (1993 *apud* Köche et al. 2014), por exemplo, há encaixe nos momentos de descrição, como em "o autor 'objetiva chegar a uma síntese dos principais fatores do desenvolvimento e sua generalização para o conjunto dos países subdesenvolvidos', e é bem sucedido", primeiro parágrafo em que "é bem sucedido" representa o ponto de vista do autor sobre a obra. De uma forma geral, nas indicações presentes nas duas obras analisadas e na pesquisa de Bezerra (2001), as avaliações do resenhista aparecem no momento pós-descrição, como parte composicional do gênero (a avaliação e indicação da obra), estando sua presença no resumo (primeira parte do plano) facultativa. Salientamos também, nesse sentido, a afirmação de Adam (2011, p.217) sobre a articulação descrição/argumentação: "Do caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa que orienta argumentativamente todo o enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma ação visada do discurso".

Em resumo, apresentamos as três dimensões descritas de um plano pré-formatado de gênero para a resenha acadêmica (especificamente, aquela que é praticada pelos alunos de graduação e pós-graduação) no esquema 3, seguinte:

Esquema 3

Algumas conclusões

Apesar de reconhecemos a singularidade de cada texto, pois cada qual apresenta seu aspecto individual. Por outro lado, seria irrelevante não considerar que em muitos materiais identificamos ordenações macroestruturais típicas que funcionam muitas vezes como um tratamento de espécie de texto. O plano apresentado para a resenha significa que, apesar das nuances individuais, há aspectos que são recorrentes: uma temática com escopo similar; estilo de gênero nos limites linguísticos científico e técnico e plano composicional do gênero com um mesmo grupo de sequências e/ou mesma sequência dominante (argumentativa e descritiva), o que demarcaríamos como recorrência social do gênero, assim como observou Adam (2011) para a definição de plano de texto para a forma epistolar. Salientamos que há, certamente, no universo das produções textuais, elementos de análise que representam marcas individuais e são assim analisados com diferentes enfoques e objetivos pela Linguística Textual no Brasil. Contudo, para lidar com gêneros, é fundamental observar os aspectos de recorrência que se convencionam em planos pré-formatados para um gênero.

A ocorrência de um PTF deriva do movimento retórico e de partes identificáveis e dominantes de sequências em alguns casos (resenha, fábula e cartas de suicídio). Destacamos que a ideia de plano para um gênero não visa a substituir a noção de plano de texto, mas a inserir a noção de plano

de texto numa consideração coletiva dos gêneros, atentando para aspectos recorrentes, em termos de composição, estilo e tema, que se convencionam socialmente, de tal modo que passam a fazer parte de conhecimentos culturalmente compartilhados.

Referências bibliográficas

ADAM, J.M. *A Linguística textual*. São Paulo: Cortez, 2011

BEZERRA, B. G. A distribuição das informações em resenhas acadêmicas (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2013.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

CATELÃO, E.M. Revelando motivos: a argumentação suicida sob as perspectivas textual/discursiva e retórica (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, I. B. Gênero e Estilo. *Revista Letras.* Curitiba, n.88, p.151-169, jul./dez de 2013.

HEMAIS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. A proposta socioretórica de John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L. et al. **Gêneros teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005 p.108-129.

KÖCHE, V. S. et. al. *Prática Textual*: atividades de leitura e escrita. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, A. R. et al. *Resenha.* São Paulo: Parábola, 2004.

ROJO, R. & BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos***.** São Paulo: Parábola, 2015.

Letramento acadêmico e diferentes racionalidades

Victoria Wilson[1]

Apresentação

As pesquisas de letramento, sobretudo as designadas sob o paradigma dos Novos Estudos de Letramento, defendem a natureza social, ideológica e identitária do letramento, porque as atividades de leitura e escrita não se restringem aos modos ou às habilidades do ler e do escrever, mas se estendem e se integram de modo constitutivo às ações e práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas pessoas em suas rotinas diárias, em seus afazeres, em suas experiências subjetivas no campo privado até nos campos sociais mais expandidos.

No que concerne ao letramento acadêmico, as discussões giram em torno das dificuldades encontradas pelos alunos quando solicitados a ler e a escrever textos especializados em uma linguagem adequada às convenções do contexto, dos gêneros e da(s) norma(s) linguística(s), conforme Wilson (2008), Carlino (2009), Marinho (2010). Ou a preocupações que, aliadas a essas, procuram pensá-lo, como prática social, relacionado à construção de várias formas de conhecimento e identidade(s), seja como forma de "empoderamento" de novos grupos sociais e suas formas de conhecimento, seja como modos de sentir e ver o mundo, conforme Ivanic (1997), Lea&Street (1998), Marinho (2010), Zavala (2010), Wilson (2013, 2016). Que encaixes e desencaixes (linguístico-discursivos, cognitivos, sociais, afetivos, etc.) são feitos pelos alunos quando solicitados a ler e a escrever textos em linguagens e gêneros mais complexos como os acadêmicos?

Ao considerar a perspectiva etnográfica no tocante ao ensino da escrita, Corrêa propõe uma abordagem discursiva dos gêneros do discurso na linha bakhtiniana para reordenar as reflexões sobre e os procedimentos metodológicos do letramento acadêmico de tal modo que "histórias de sentido" possam ser captadas no/pelo discurso (CORRÊA, 2011, p. 334-5). O autor argumenta que "as contradições que definem, em termos da linguagem, as pessoas, as instituições e as próprias identidades sociais, põem uma fronteira à visada empírica da pesquisa etnográfica", cuja fronteira, segundo ele, "é a do discurso" (CORRÊA, 2011, p. 340). Nesse sentido, segundo o autor, seria possível recompor os dados etnográficos a partir do texto:

> Desse modo, a observação das práticas discursivas registradas nos textos deve permitir reconhecer, por exemplo, a trama, ainda que não exaustiva, das relações intergenéricas na composição do texto e a história de sua produção (CORRÊA, op.cit., p. 335).

1 Professora Doutora – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores. Projeto PIBIC-FAPERJ/UERJ

O objetivo desse trabalho, portanto, é o de alinhamento à proposta metodológica apontada por Corrêa, buscando compreender nas relações intergenéricas do projeto monográfico, material de pesquisa desse trabalho, a história de sua produção escrita, recompondo pelo discurso e pelo texto da aluna indícios dos dados etnográficos e de histórias de vida e sentido que nele se entrecruzam e se produzem. Proponho neste trabalho discutir as fronteiras entre o conhecimento científico e o vivencial (no sentido das experiências subjetivas com a língua, o discurso e o conhecimento) na construção de gêneros acadêmicos a fim de explorar "aspectos ocultos" do letramento (STREET, 2009, CORRÊA, 2011) em situações em que os alunos são orientados a escrever textos como projetos e monografias, dentre outros gêneros.

As perguntas que norteiam essa pesquisa fazem parte dos dilemas vividos na prática social, seja na perspectiva do professor que ensina a produção de textos científicos em disciplinas específicas para esse fim, seja na do pesquisador que analisa o resultado dessas produções. Os aspectos "ocultos" do letramento, neste trabalho, referem-se às inserções do sujeito discursivo que se constitui e se inscreve em suas práticas de letramento acadêmico, tendo em vista as intersecções entre gêneros, discursos, estilo do gênero no contexto universitário. As fronteiras, formalmente rígidas de gêneros protocolares como o acadêmico, tornam-se "relativamente" maleáveis, considerando-se aquilo que é "relativamente estável nos gêneros do discurso", conforme Bakhtin (2003, grifo meu). A relativa estabilidade também se oferece como oportunidade para a manifestação das relações intergenéricas, mesmo em gêneros mais estáveis como o acadêmico, tornando complexos os aspectos do letramento acadêmico no que diz respeito à produção escrita de textos, no caso, pelos professores em formação.

É nessa situação que os dilemas aparecem e, para que possam ser enfrentados como desafios, é necessário se abrir para a compreensão de outras racionalidades, outras visões de mundo, outras linguagens que não aquelas valorizadas ou esperadas pela academia, pelos "guardiões do conhecimento", empregando expressão de Zavala (2010). Os modos de apropriação do letramento acadêmico nem sempre ocorrem do modo previsto pelos professores (nem sempre as regras do jogo são claras ou são tornadas explícitas para os alunos, daí a expressão referente aos aspectos ocultos[2] do letramento). Ao contrário, esses modos de apropriação do letramento são atravessados por conflitos, imprecisões, contradições, resistências, normas, valores e características culturais, bem como pessoais ainda que as práticas de letramento sejam e estejam naturalizadas no contexto acadêmico. Investigar como os alunos se relacionam com diversos sistemas de referência – linguagem especializada, racionalidade científica – é o que se pretende nesse estudo.

2 Aspectos ocultos do letramento: "hidden features", segundo Street (2009), ou seja, aqueles aspectos da escrita acadêmica, implícitos na academia por supervisores, orientadores, etc., que não se tornam explícitos para os alunos em seu processo de aprendizagem.

O contexto, o material da pesquisa e os procedimentos metodológicos: "uma trajetória de vida"

O material aqui apresentado e analisado refere-se à produção escrita de um projeto de monografia elaborado por Laura[3] em aulas da disciplina intitulada "Projeto de Monografia", oferecida pelo Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A disciplina é obrigatória para todos os alunos e tem como objetivo prepará-los para a construção posterior da monografia de fim de curso.

Atuo nessa disciplina com regularidade e, por isso, pude observar, de perto, as dificuldades encontradas pelos alunos na escrita desse gênero. A maioria dos alunos que cursam essa disciplina nunca elaboraram um projeto científico, e o contato com essa escrita e com o gênero acadêmico/científico fica restrito a provas, resumos, resenhas e leituras de textos das áreas do curso de Letras, salvo os alunos bolsistas de Iniciação Científica ou Iniciação à Docência, que participam regularmente de grupos de pesquisa, de eventos acadêmicos, lendo e/ou escrevendo com mais frequência textos científicos. Ainda assim, pude constatar nesses anos, como professora da disciplina e como pesquisadora sobre letramento acadêmico (WILSON, 2008, 2009, 2013, 2016), a dificuldade que todos sentem quando submetidos à tarefa de elaborar seus projetos. Tais dificuldades não se limitam aos aspectos formais da língua, mas à própria organização e estrutura do gênero, bem como à atenção e à familiaridade ao estilo do gênero no processo de aprendizagem. Diz Bakhtin que:

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

O dilema ou o desafio para o professor é o de estar aberto ao aluno, às suas angústias e vivências no momento de aprendizagem em contraste com "os discursos de déficit acerca da falta de lógica e de racionalidade nos aprendizes" (ZAVALA, op.cit., p. 91), entendendo que as práticas já tácitas e naturalizadas entre e pelos professores não são nem naturais e nem tácitas para os alunos, por isso precisam se tornar explícitas para eles.

A pesquisa se inscreve em meio a esse dilema; tem caráter qualitativo, com a sala de aula como fonte de conhecimento e experiência mútua entre professores e alunos durante a execução do projeto. Nesse contexto, há muita proximidade entre o professor da disciplina e o aluno, pois cabe ao professor da disciplina orientar formalmente cada projeto, e ao orientador, escolhido pelo aluno, fornecer os subsídios teóricos e as referências bibliográficas. Depois das aulas introdutórias sobre como fazer um projeto de pesquisa e da apresentação de diferentes orientações metodológicas, os alunos dão início ao processo da escrita por etapas. À medida que concluem as etapas designadas,

3 Laura, nome fictício da aluna da disciplina Projeto de Monografia oferecida pelo Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

submetem à correção/orientação do professor da disciplina, para poderem avançar em direção às etapas seguintes, e, assim, sucessivamente, até a finalização do projeto. No entanto, para garantir a exequibilidade e a qualidade dos trabalhos, os professores da disciplina se predispõem a atender aluno por aluno, individualmente, em outros horários, porque as duas horas de aula semanais não são suficientes para dar cabo da tarefa[4].

Com base no projeto monográfico escolhido para análise, procurarei demonstrar como a aluna, na condição de escrevente, conseguiu conciliar práticas sociais próprias de sua história de letramento àquelas do contexto acadêmico. Na análise discursiva, os dados são obtidos por meio de indícios, marcas deixadas pelos escreventes que revelam o modo como lidam com o gênero acadêmico, sua linguagem, seu estilo e as diferentes racionalidades. O paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) torna-se importante para a forma com a qual o pesquisador "olhará" para e lidará com o material, cujos dados não se revelam *a priori*, mas são "sentidos", captados, interpretados. As marcas são significativas por caracterizar soluções que os alunos dão às demandas que a elaboração de textos apresenta na dimensão alteritária (GOULART, GONÇALVES, 2013, p. 27-8).

Porém, como lidar com racionalidades e linguagens distintas daquelas esperadas no contexto acadêmico? O que revelam dos aspectos ocultos do letramento tais práticas?

Letramento acadêmico: trajetórias, conceitos, abordagens

Alguns autores, como Carlino (2009), destacam a preocupação com a prática da leitura e da escrita acadêmica ao avaliar as expectativas dos professores em relação aos alunos e os desencontros delas resultantes, isto é, a de que estes chegam prontos para responder às demandas acadêmicas, estando aptos para as tarefas e atividades de leitura e escrita propostas pelos professores. Carlino problematiza o conceito de letramento acadêmico (que ela denomina *alfabetización académica*) e argumenta a favor da diversidade de letramentos acadêmicos no âmbito universitário, mostrando que se trata de uma questão e cultura complexas e que mesmo adquirido em algum momento não se completa totalmente. Diz a autora:

> Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatários, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir (CARLINO, 2009, p. 14).[5]

Ivanic (1998), em vasto estudo na área, mostra, dentre outros aspectos, como os alunos se ressentem no ambiente acadêmico em seu processo de apropriação de linguagens e saberes especializados e de como as dificuldades vão sendo superadas por eles à medida que conseguem

4 Ao final, com o consentimento dos alunos, são tiradas fotocópias para que esse material possa ser analisado em pesquisa sobre letramento acadêmico.

5 Ao contrário: a diversidade de temas, tipos de textos, propósitos, destinatários, reflexões envolvidas e contextos nos quais se lê e escreve produz sempre novos desafios em quem neles se inicia, exigindo que se continue aprendendo a ler e escrever.

criar ou forjar "novas" identidades para a adequação ao contexto (IVANIC, 1997). A autora destaca a importância do processo de constituição de identidades no contexto acadêmico, pois

> Writing is an act of identity in which people align themselves with socio-culturally shaped possibilities for self-hood, playing their part in reproducing or challenging dominant practices and discourses, and the values, beliefs and interests which they embody (IVANIC, 1997, p. 104). [6]

O conceito de identidade associado às práticas de letramento amplia os horizontes para a análise do projeto acadêmico escolhido para este trabalho, pois os traços identitários, formalmente explícitos (como marcas de pessoa do discurso, advérbios modalizadores de opinião, adjetivos qualitativos, por exemplo), ou implícitos, podem ser indícios da formação de identidades no processo de letramento acadêmico dos alunos (cf. WILSON, 2009).

Sobre a importância da constituição e / ou manutenção de identidades, Zavala (2010) destaca que o letramento acadêmico é muito mais do que a aprendizagem de técnicas e está entrelaçado à construção do conhecimento e identidade(s), a novas formas de significar, formas também de "ver o mundo" (op.cit., p.92). Diz Zavala:

> as formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz de mundo" (op.cit., p. 81).

A concepção de que a aquisição dos letramentos não é mecânica nem instrumental e de que ocorre sempre de forma situada atravessa muitos trabalhos nessa área. Marinho (2010), sob a perspectiva bakhtiniana, privilegia a experiência com os gêneros discursivos nas comunidades de prática em lugar da crença no domínio da língua como garantia para o bom êxito nas atividades de leitura e escrita; ressalta a importância do domínio dos gêneros discursivos pelos alunos, entendendo-os como prática e comportamento social.

Do mesmo modo, em estudos anteriores, Wilson (2008, 2009, 2013), Wilson e Abreu (2010), Wilson e Alvernaz (2010), ao refletirem sobre a produção escrita acadêmica de alunos de graduação em Letras, na perspectiva discursiva, de base bakhtiniana, puderam constatar que: (i) a falta de familiaridade dos alunos com gêneros e convenções acadêmicas pode ser um obstáculo para a maioria dos alunos, sobretudo, quando solicitados a escrever textos acadêmicos mais complexos; (ii) diferentes vozes e linguagens integram a escrita dos alunos, pois saberes e linguagens oriundos das experiências subjetivas e do cotidiano mesclam-se com as do campo científico e da linguagem acadêmica; (iii) o letramento acadêmico é uma prática social, uma atividade em que se processa a constituição de identidades nas experiências de leitura e escrita, ou seja, revela as experiências subjetivas dos alunos em sua relação com a língua (escrita); (iv) e existem vários modos de ser letrado mesmo em contextos que ensejam (e simulam) alto grau de padronização e regularidade.

6 Escrever é um ato de identidade no qual as pessoas se alinham a opções de individualidade moldadas socioculturalmente, contribuindo para reproduzir ou desafiar os discursos e as práticas dominantes, e os valores, crenças e interesses por eles incorporados.

No estado atual da pesquisa em letramento acadêmico, tenho procurado aprofundar a dimensão dialógica da linguagem, segundo Bakhtin, e traçar as demais dimensões dela derivadas: a dimensão política, ética e estética (WILSON, 2015), repensando e reconstruindo uma metodologia discursivo-etnográfica para "dar conta" dos dilemas e desafios do letramento acadêmico. Na próxima seção, serão discutidas as dimensões política e ética no processo de letramento e construção de identidade de Laura por meio de sua produção escrita.

As dimensões do letramento acadêmico e a construção de identidade de Laura

A dimensão política do letramento apoia-se na concepção de "Discurso" (com D maiúsculo) elaborada por Gee (1994). Para o autor o Discurso revela os modos de ser e estar no mundo; são formas de vida e por essa razão os Discursos são sempre socialmente situados, porque estão em todos os lugares e são produtos das histórias sociais[7], por isso são formas que revelam os traços identitários das pessoas em sua participação em diferentes contextos. Gee distingue os discursos primários, que se manifestam na interação no âmbito da esfera familiar, caracterizando a primeira aquisição/constituição da identidade social das pessoas, em contraste com os discursos secundários, que seriam a expansão do uso da linguagem, dos valores e das atitudes que adquirimos do discurso primário no seio familiar, que resulta num processo maior de socialização e "aquisição" de novas "identidades particulares", sempre situadas.

Refletir sobre o Discurso e os discursos na dimensão proposta por Gee amplia o campo de visão para compreender as marcas de identidade e subjetivação que se mostram nos textos dos alunos, especialmente quando buscam por meio de narrativas autobiográficas, como é o caso de Laura, em seu projeto de pesquisa, dissertarem (narrarem em seu caso) sobre a importância da literatura infantil na formação do leitor.

Se os Discursos são formas de vida e produtos de nossas histórias sociais, o que propõe Laura em seu projeto intitulado "A importância da Literatura infantil na formação do leitor: uma trajetória de vida"?

Diz Laura:

> Através de minha experiência de vida, pude observar que a literatura é o primeiro caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa. (...)
>
> Utilizar minha trajetória de vida, ou seja, minha autobiografia fez me entender porque escolhi o curso de Letras, revendo toda a minha vida, pude observar onde nasceu o desejo de lecionar: tendo como base minha mãe como catequista e minha filha como mestranda em história, esses subsídios foram de grande importância para recomeçar e escolher esta graduação.

7 Discourses are ways of being 'people like us'. They are ways of being in the world; they are forms of life; they are socially situated identities. They are thus, always and everywhere social and products of social histories (GEE, 2012, p.3).

A experiência de vida, a trajetória e a reconstrução da história de vida de Laura – suas vivências, sua memória –, mostram como os discursos primário e secundário se integram em seu ser e fazer acadêmico durante e ao longo das suas atividades de escrita; revelam, como argumenta Goulart (2011, p, 130), que "formas diferentes das compreensões cotidianas de entender o mundo são incorporadas ao discurso, ampliando universos de saberes dos sujeitos e seus modos de agir a partir de novos saberes".

Segundo Goulart (op.cit., p. 130):

> Constituídos histórica e socialmente pela linguagem, homens e mulheres ouvem, falam, leem e escrevem movimentados pelos arquivos de conhecimentos que vão compondo ao longo de suas histórias de vida.

Ao remexer em seus arquivos pessoais, Laura procura se afirmar como pessoa –pessoa que participa ativa e legitimamente de um espaço, porque a sua trajetória a legitima como sujeito e reforça sua identidade na comunidade de prática da qual participa[8]. O uso simbólico de seus arquivos vivenciais lhe dá um sentimento de confiança, necessário para ela, quando se vê diante da escrita de um projeto monográfico que resultará em sua monografia de fim de curso.

Considerando as diferentes configurações identitárias da chamada era pós-moderna, o mundo deixou de ser familiar, porque "se desfizeram progressivamente os laços seguros e duradouros de parentesco, vizinhança, comunidade, religião e local de trabalho" (FRIDMAN, 2000, p. 40). A "desincorporação dos indivíduos dos contextos tradicionais de confiança", segundo GIDDENS (2002, p. 40), gerou um sentimento de instabilidade com o consequente deslocamento e desencaixe da identidade, e, por essa razão, conforme o autor, apelar para a memória, para a trajetória de vida funciona como uma espécie de "casulo protetor" (Giddens, op.cit., p. 43).

No projeto, Laura resgata sua história passada, sua história de vida. Apelar para a memória é um indício de um mecanismo encontrado por ela para também recuperar e construir sua identidade, sua linguagem e sua forma de conhecimento no contexto acadêmico. Para Giddens (2002, p. 34), "a diferença nas conexões entre o conhecimento técnico e o conhecimento leigo, quando comparamos sistemas pré-modernos e modernos, diz respeito à acessibilidade das habilidades e informações especializadas para os atores". Na falta (ou na opção por uma outra racionalidade distinta) do conhecimento e da linguagem especializada, a opção pela narrativa autobiográfica, com ênfase no discurso primário, parece exercer a função de uma espécie de "casulo protetor" para a autora, conforme podemos observar nas passagens abaixo:

> Nasci numa cidade do interior (...), aos sete anos deixei minha cidade e vim com minha família para Niterói, viemos tentar a sorte na cidade grande, pois trabalhar na roça, na década de 60 estava muito difícil, e meus pais não tinham terra, não tinham casa e trabalhava para os patrões e ganhavam muito pouco, somente para a sobrevivência.

8 Sobre comunidade de prática: o conceito, desenvolvido por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), remete à ideia de pertencimento das pessoas aos contextos dos quais elas participam como pessoas que atuam e desenvolvem suas identidades como e porque são membros destas ou daquelas comunidades de prática.

> Como todos estavam deixando a "roça", meus pais também decidiram mudar de estado para dar uma melhor educação para os filhos, tínhamos que estudar, pois eles trabalhadores rurais estudaram até a 5ª. série do antigo primário.(...)
>
> Muitos dos meus familiares não sabiam ler e nem escrever e para conseguir um emprego na nova metrópole era exigido que pelo menos soubesse "assinar" o nome e como eu gostava dos "livros" oferecia-me para ensiná-los, era eu que também escrevia as cartas para enviar as notícias da cidade dos poucos que restaram na "roça".(...)

Os fragmentos trazem evidências da trajetória de Laura. A recuperação de sua história, difícil, batalhadora, assemelha-se, por outro lado, a muitas histórias de brasileiros, crianças e adolescentes populares aos quais são negados os acessos aos bens econômicos, sociais, culturais. Para Arroyo (2012), os coletivos populares,

> grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica. Vivências de resistências. De aprendizados (ARROYO, 2012, p.37).

À Laura e aos demais alunos talvez não tenham sido ofertadas, tornadas efetivamente acessíveis as "lições" (e as condições) necessárias para a incorporação dos modos de letramento legitimados, aceitáveis ou esperados, inclusive anteriores ao letramento acadêmico. É o que sua narrativa atesta, testemunho das desigualdades sociais que mantêm os coletivos populares em permanente e sistemática exclusão dos bens sociais, culturais, simbólicos, como o direito e acessibilidade à moradia, educação e ao trabalho:

> Fui alfabetizada pela minha mãe que era catequista da zona rural capixaba, ela também ensinava os filhos 'meeiros', seus vizinhos, que não tinham acesso ao ensino regular. Ela desenhava e contava historinhas ao mesmo tempo que estava ensinando e alfabetizando. Eu filha mais velha de cinco irmãos, aprendi o ofício com minha mãe e repassava o mesmo método para os meus irmãos (...)

A narrativa de Laura seria uma forma ou uma das formas de se libertar dos grilhões de subordinação a que ela esteve submetida e uma forma de se afirmar como pessoa, resgatando os valores do passado, para alinhar-se ao novo contexto tão almejado:

> Quando a professora de Filosofia entrou na sala e perguntou para turma por que tinham escolhido o curso de Letras, todos opinaram, mas quanto chegou a minha vez, não conseguia falar, comecei a chorar, todos ouviam atentos o meu depoimento, falei que casei muito cedo, tive uma filha, comprei casa, cuidei do marido e sempre trabalhei fora e não tinha tempo para me dedicar aos estudos, mas agora com a filha prestes a formar, criei coragem, peguei os livros e comecei a estudar e na primeira tentativa, consegui passar no Vestibular, tinha vencido a primeira barreira.(...)
>
> Quando abri a porta da sala no primeiro dia de aula meu coração disparou finalmente o sonho estava se realizando. Frequentar uma Faculdade após 30 anos da formação básica, retornar aos estudos e escolher o Magistério era uma felicidade muito grande, sabia que o caminho era árduo, mas era um grande desafio.

Do ponto de vista etnográfico, refletindo sobre uma das indagações de Street (2010, p. 44) sobre o assunto, tal como aqui formulada: "Que outras categorias podem existir para se entender o mundo e estar no mundo?", é necessário admitir a existência de outras categorias diferentes daquelas estimadas na e pela academia. Para isso, também é preciso reformular formas de pensamento existentes para nos referirmos aos Outros (aos coletivos populares) que não sejam para dizer que eles não têm o conhecimento que julgo(amos) que deveriam ter.

Assim, considerando que Laura é sujeito, agente participante do processo de letramento, sua opção por retomar valores caros à sua formação pessoal e que dizem respeito à sua história de vida foi a melhor opção encontrada por ela e pode levar a duas interpretações possíveis: a ainda não familiaridade com o estilo do gênero ou a uma opção consciente para a construção de um projeto científico que, de fato, é "uma trajetória de vida", pois narra a história de seu fazer, como podemos observar no fragmento abaixo:

> O presente trabalho tem como objetivo descrever minha trajetória de vida, unindo o entrelaçamento da literatura infantil no processo de aprendizagem e minha escolha de ser um profissional do curso de Letras. (...)

O conhecimento de que um tipo de racionalidade científica é valorizado no contexto acadêmico e está presente nos estilos dos gêneros científicos manifesta-se na passagem a seguir em que a presença de um discurso secundário é um indício da opção consciente para a construção da narrativa autobiográfica em moldes que se assentem em gêneros rarefeitos à intimidade e pessoalidade:

> Construí este trabalho de forma histórica e descritiva, procurando apresentar um conjunto de fatos e reflexões com o objetivo de tecer uma análise sobre o processo de minha formação e de toda produção até o presente momento.

Mas é o Discurso vivencial de Laura, seu discurso primário, costurado aos outros discursos e vozes alheios, que dá a pista para a exploração etnográfica e discursiva para entender que:

> Os confrontos no campo do conhecimento, dos valores e saberes, das culturas e identidades, das cosmovisões e dos modos de pensar fazem parte da formação de nossas sociedades. Perduram como um campo de tensões políticas na diversidade de fronteiras, ações coletivas e movimentos sociais. Tensões que se perpetuam como uma constante histórica e política, porque o padrão de poder foi e continua associado a um padrão de saber, de conhecimento, associado a um padrão de classificação de culturas, dos saberes das racionalidades (QUIJANO, 2005, apud ARROYO, 2012, p.44).

O letramento "não está apenas vinculado a formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo", conforme nos diz ZAVALA já citada (2010, p. 81). Entramos aí na dimensão ética e social do letramento. A disputa de racionalidades é desigual e, em geral, mantêm os inferiores na condição de inferiores, o que confirma o quanto "o letramento acadêmico constitui

um discurso construído historicamente com claros efeitos ideológicos" (ZAVALA, 2012, p. 76). As pedagogias dominantes e a sua contraface precisam ser tratadas eticamente. E para isso, é necessário tornar o pensamento não-indiferente, um pensamento ato, pensamento responsivo (BAKHTIN, apud AMORIM, 2007, p.12).

Integrada à política, a dimensão ética redireciona o compromisso social e consciente do uso da língua para incluir (ou integrar) o outro e os Outros como ressalta Arroyo a respeito da importância do reconhecimento das vozes e saberes de coletivos, intencionalmente marginalizados da História e das teorias pedagógicas hegemônicas. Diz ele que:

> Reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica (ARROYO, 2012, p.30).

Trazer Laura para a compreensão do letramento acadêmico significa reconhecer um discurso diverso (diferente do posto e pressuposto dos guardiões do saber) e um sentido singular por meio do exame da relação de forças desiguais que o produziram e o atravessam. Laura evidencia como o letramento é, além de uma forma de ver e sentir o mundo, um processo de identificação e pertencimento no interior das comunidades de prática. Mais do que tudo, Laura sinaliza, com sua história, o seu preenchimento em distintos nichos sociais: os do seu passado, sua família, sua intimidade; e os do presente, a vida na universidade. Nesse narrar, Laura articula as diferenças, em seu projeto de letramento acadêmico, mostrando como a vida entra na academia, isto é, como a sua própria experiência de vida, ensinando e lendo para seus irmãos e sua filha, deixaram um legado para que ela pudesse perceber a importância da leitura na e para a formação de leitores, e assim, deixando a academia entrar em sua vida:

> Hoje compreendo a importância da leitura. Quando lia para os meus irmãos e depois para minha filha eu pensava que estava apenas alfabetizando, mas estava muito mais que isso estava estimulando a curiosidade e indo mais além, na verdade, eu estava preparando leitores que mais tarde seriam capazes de questionar/analisar e compreender a nossa sociedade.

Laura propõe um modelo de conciliação ou negociação de diferentes visões de mundo, distintas racionalidades e maneiras de sentir, ver e significar o mundo, ou seja, várias formas de ser letrado academicamente. Cabe a cada um de nós enfrentar o desafio da mudança de paradigma, porque as imprecisões e os dilemas dos alunos são também os nossos. Concluindo com Street (2010, p. 52): "Sugiro o uso de perspectivas etnográficas que se baseiam em teorias do letramento de tipos sociais que observam a educação mais de perto, não somente como ensino, mas como aprendizagem". Laura também nos ensinou.

Palavras finais

Frente às políticas linguísticas e ao ensino da leitura e da escrita acadêmica, além dos aspectos que se abrem quando pensamos o letramento (acadêmico) como prática social, há vários pontos que merecem destaque. As questões ideológicas, que envolvem relações de saber e poder; a construção de identidades; os sentimentos de pertencimento às comunidades de prática, fora a desenvoltura no lidar com os modos de dizer na academia que correspondem à questão estética (estilo dos gêneros) e à seleção e organização dos conhecimentos fazem parte de um conjunto de ações ligadas ao letramento acadêmico. O projeto de Laura representa esse conjunto de ações e revela como:

(i) os alunos fazem uso de várias estratégias voltadas para a adequação às convenções do contexto, dos gêneros e das linguagens;

(ii) as práticas linguísticas e discursivas podem ser repensadas como experiências subjetivas com a linguagem e não como ameaça aos "guardiões" do saber e da linguagem.

(v) o dilema e o conflito do trabalho na perspectiva etnográfica e discursiva e o trabalho na sala de aula estão relacionados a projetos identitários e discursivos.

Com esse trabalho, foi possível entender como as pessoas transitam entre dois mundos, em diálogo, tentando, no processo de aprendizagem (letramento acadêmico), adequar-se (ou negociar com) às demandas e às convenções. Porém, procedem assim combinando estratégias estilísticas que podem ser introduzidas aos valores do mundo acadêmico sem a negação de valores oriundos do cotidiano e das experiências de vida, ou seja, sem abdicar de suas características e experiências culturais. Esse processo revela que nem os contextos, nem as linguagens, nem os gêneros são rígidos, estáticos e impermeáveis a mudanças; e nem as pessoas, no caso, alunos, são sujeitos incapazes, de "responderem ativamente" frente a esses contextos, gêneros e linguagens.

A abertura a diferentes formas de conhecimento deve ser tomada na conciliação entre as perspectivas etnográfica e discursiva, argumentando como Corrêa (2011) que o discurso como elemento estruturador e estruturante das relações ensino-aprendizagem põe em relevo as contradições, as imprecisões, os conflitos que se desencadeiam na produção escrita dos alunos. Como resolver isso sem conflito, talvez seja impossível.

Referências

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. IN: FREITAS; M. T., JOBIM; S., KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa:* leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.

ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. RJ, Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-307.

_____. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 91.

CAMERON, D. On verbal hygiene. In: _____. *Verbal Hygiene*. London, Routledge, 1995, p. 1-32. [Tradução: Marcos Bagno, 2003]

CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad:* una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.363-386, 2010.

FRIDMAN, L. C. *Vertigens Pós Modernas:* configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GOULART, C. Alfabetização, discurso científico e alfabetização. In: LEITÃO, S., DAMIANOVIC, M.C. (orgs.). *Argumentação na escola*: o conhecimento em construção. São Paulo: Pontes, 2011, p.129-152.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies:* ideology in discourses. Bristol: The Falmer Press, 1994 [1990].

_____. *Social linguistics and literacies:* ideology in discourses. 4. ed. New York: Routledge, 2012.

IVANIC, R. *Writing and identity:* the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997.

LEA, M. R. & STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*, vol. 23, issue 2, p. 157-173, jun. 1998.

_____. "Hidden" features of academic paper writing. Working Papers in Educacional Linguistics. v. 24, n.1, p. 1-17, 2009.

STREET, B. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. *Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. "Hidden" features of academic writing. Working Papers in Educational Linguistics, 24/1, 2009. p. 1-17.

WILSON, V. O discurso científico e a formação do professor. In: GIL, G. e VIERIA-ABRAHÃO,M. H. (orgs.). *Educação de professores de línguas:* os desafios do formador. São Paulo: Pontes, 2008, p. 201-218.

_____. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, F. A. de; GONÇALVES, J. C. (orgs.). *Interação, conceito e identidade em práticas sociais.* Niterói: EDUFF, 2009, p. 95-116.

WILSON, V.; ALVERNAZ, S. Quando marcas identitárias aparecem no artigo científico. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.10, n. 22, p. 13-33, jul/dez. 2010.

WILSON, V.; ABREU, A. R. Letramento acadêmico: a construção de paráfrases em resenhas. *Soletras,* n. 20, p.76-90, 2010. Disponível em: http://www.e publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/issue/view/356. Acesso em 10 de março de 2017.

WILSON, V. A institucionalização da escrita no contexto acadêmico: tradição e ruptura. In: GOULART, C. e WILSON, V. (orgs.). *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus Editorial, 2013, p. 223-252.

WILSON, V. O encontro com Bakhtin: a dimensão dialógica da linguagem nas práticas de escrita. In: *III EBAa: Encontro de Estudos Bakhtinianos: Amorização, porque falar de amor é um ato revolucionário.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 182-187.

WILSON, V. Práticas de letramento acadêmico na formação do professor. *SIELP V FIAL: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Fórum Ibero-Americano de Literacias: atas.* http://hdl.handle.net/1822/44992

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VOVIO, C.; SITO, L.; De GRANDE, P.(orgs.). *Letramentos:* rupturas, deslocamentos e repercussões em pesquisas em linguística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p.71-98.

_____. La escritura académica y la agencia de los sujeitos. *Cuadernos Comillas*, 1, p.52 - 66, 2011.

Leitura, compreensão textual e atenção

Gabrielle Perotto de Souza da Rosa[1]

1. Introdução

A leitura e compreensão textual estão diretamente relacionadas com a atenção e concentração do leitor ao realizar a tarefa. Estudos como o de Smallwood (2006), mostram que, quando lemos, a tendência de nossa mente vagar é muito grande, principalmente quando as passagens do texto não interessam ao leitor. Como consequência, a frequência de mente vagante causa o mau desempenho na compreensão textual.

A atenção é um processo cognitivo crucial para o aprendizado, pois se refere à capacidade de focalizar informações selecionadas por tempo suficiente (a partir da inibição de elementos que não são pertinentes à tarefa em execução e que possam vir a interferir no processo), a fim de que haja o desenvolvimento adequado de habilidades cognitivas (COMMODARI; GUARNERA, 2005). A falta de atenção é um dos aspectos apontados como prejudiciais para a qualidade de ensino, segundo os profissionais da educação, pois dificulta o aprofundamento de conhecimentos essenciais das disciplinas (SOUZA; GUARESI, 2012, p.31).

Na leitura, isso não é diferente. A falta de foco atencional durante a realização dessa tarefa gera dificuldades na compreensão do texto, que, consequentemente, comprometem o amadurecimento do aluno enquanto leitor, bem como seu desempenho escolar (FONSECA, 2013, p.13). Na leitura, devem-se observar seletivamente as partes mais importantes do texto durante um período de tempo adequado. Assim, os elementos textuais que recebem mais atenção garantem mais proeminência nas representações do texto na memória. Para que a atenção do leitor seja direcionada a uma determinada informação textual, quem escreve o texto dispõe de diferentes pistas - linguísticas, tipográficas e de estrutura textual -, as quais medeiam os efeitos referentes ao conteúdo e à forma (GADDY; VAN DEN BROEK; YOUNG-CHI, 2001).

O trabalho com leitura em sala de aula tem sido relevante e bastante abordado em trabalhos científicos nos últimos tempos, valorizado por diversas linhas pedagógicas. Sabe-se que a leitura tem suma importância na vida do cidadão, sendo necessário estimulá-la e desenvolvê-la mais amplamente

1 Doutoranda em Linguística pela PUCRS, professora de língua portuguesa das redes municipal e estadual de ensino no RS.

possível no período escolar, para que siga se aprimorando na vida adulta. Sabe-se também que a leitura influencia na escrita, no pensamento, na opinião e ideias do indivíduo, bem como em sua criticidade. Porém, tem-se percebido que o processo de construção da leitura passa, muitas vezes, por caminhos tortuosos, algumas pedras que impedem a sua fluência, e pior, a sua compreensão plena. Muitos leitores não compreendem o que leem. E isso está bastante atrelado à falta de atenção ao que está sendo lido. Percebe-se que há muita dificuldade por parte da maioria dos estudantes em compreender textos e até os enunciados das questões, visto os altos índices de reprovação e mau desempenho em provas nacionais, bem como nas próprias avaliações escolares.

Tendo em vista as dificuldades descritas, essa pesquisa surge para constatar o quanto a desatenção na leitura influencia no desempenho de sua compreensão, e quais os aspectos que mais são prejudicados: semânticos, coesivos ou sintáticos. Para realizar essa pesquisa, será feita uma busca bibliográfica sobre o que os estudiosos da área constataram da relação entre leitura, compreensão textual e atenção, e os índices de déficits que há nesses aspectos.

2. Leitura

A leitura é constituída por meio de diversos processos que ocorrem no cérebro humano. Dehaene (2012) explica que nosso cérebro primata é capaz de aprendizagem e incorpora regras da escrita. A leitura é uma das atividades culturais criada pelos humanos ao longo dos séculos e, por muito tempo, foi explicada por filósofos como sendo um produto de um cérebro maleável que não restringia nenhuma atividade humana. Dehaene (2012) mostra, através da neuropsicologia, que esse modelo simplista das relações entre cérebro e cultura é recusado. A aprendizagem é limitada e, para aprender, é necessário que ocorra a reciclagem neuronal, ou seja, reciclarmos nossos antigos circuitos cerebrais. Para explanar como ocorre o fenômeno da leitura em nosso cérebro, explica Dehaene:

> A visão dos primatas não funciona por reconhecimento global – muito pelo contrário, o objeto visual explode em miríades de pequenos fragmentos que nosso cérebro se esforça em recompor, traço por traço, letra após letra. Reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia das letras e aí descobrir as combinações das letras (sílabas, prefixos, sufixo, radicais das palavras), para enfim, associá-las aos sons e aos sentidos. (DEHAENE, 2012, p. 21)

A psicologia cognitiva estuda a leitura decodificando-a passo a passo, desde a captação da imagem pelo olho e sua retina, a decodificação dos signos linguísticos e todas as demais operações sofisticadas realizadas pelo cérebro, até que se tenha a compreensão plena do que está sendo lido. Dehaene (2012, p. 53) afirma que há duas vias na leitura: "todos os sistemas de escrita oscilam entre a escrita dos significados e a dos fonemas. Essa distinção se reflete diretamente no cérebro do leitor". Assim, sabe-se que, ao ler palavras novas, o cérebro decodifica-as fonologicamente e deduz sua possível pronúncia, para depois acessar sua significação. E ao ler palavras frequentes, a leitura, primeiramente, recupera a palavra e seu significado, e depois recupera a pronúncia.

Essa capacidade de aprendizagem que o ser humano possui é considerada como uma evolução do córtex cerebral. Segundo Dehaene (2012, p. 163) "a plasticidade do córtex nos permite aprender novos objetos (...)". A identidade de um objeto é reconhecida porque ela cria uma configuração única de correlações entre as células. A reciclagem neuronal utiliza a aprendizagem já adquirida, transformando-a para que preencha um novo papel. Sendo assim, nosso córtex não evoluiu para a leitura, mas sim, os sistemas de escrita que evoluíram sob a limitação de facilitarem o seu reconhecimento e aprendizagem pelo cérebro humano (DEHAENE, 2012, p. 169). A aprendizagem da leitura é possível porque o cérebro da criança já contém as estruturas neuronais apropriadas para ler, que se desenvolveram ou com a evolução da espécie, ou com uma aprendizagem anterior. O fato é que o desenvolvimento linguístico e visual da criança colabora para a preparação do cérebro para a leitura. Em vista disso, então, por que durante a leitura há uma habitual falta de atenção que faz o leitor perder o encadeamento do que está sendo lido? Constatações acerca da atenção podem ser vistas na seção a seguir.

3. Atenção

Robert Sternberg (2010, p. 107) aprofunda as teorias sobre os estudos da atenção: "A atenção é o meio pelo qual se processa ativamente uma quantidade limitada de informação a partir da enorme quantidade disponível através dos sentidos, das memórias armazenadas e de outros processos cognitivos". O cérebro humano descarta informações pouco utilizadas ou irrelevantes, para conseguir armazenar grande quantidade de informações importantes. E a atenção envolvida nessa seleção ajuda a priorizar o foco que será dado para a informação: maior ou menor atenção.

A atenção consciente monitora a relação do ser humano com o ambiente, o faz relacionar o passado com o presente e ainda planejar ações futuras. Provavelmente, por estar pensando nessas ações e fazendo relações, são ações que dispensam ao indivíduo maior atenção. Portanto, a importância de estudar esse aspecto cognitivo se dá devido a influência que a atenção tem sobre a leitura, e sua falta, muitas vezes, a prejudica.

A palavra *atenção* tem vasto significado, geralmente relacionado a concepções de processamentos mentais. Concentrar-se em uma tarefa e inibir outras é uma atividade processada por controle executivo. Por meio da atenção, o ser humano dedica seus esforços e energia intelectual para o alvo escolhido e elimina tudo aquilo que não se relaciona diretamente ao seu desejo. Esse tipo de atenção é a seleção. A atenção seletiva é a chave de muitas modalidades sensoriais. O sistema visual tem sido o maior encarregado pela ativação da atenção, por causa do desenvolvimento detalhado da anatomia e psicologia do sistema sensorial do ser humano.

Para Luria (1981, p. 223), "toda atividade mental humana organizada possui algum grau de direção e seletividade". O ser humano responde aos estímulos que são potencialmente fortes ou importantes e correspondem ao seu interesse particular, algo que o faça atingir seu objetivo imediato. Essas atividades com caráter direcional e seletivo nos processos mentais são denominadas atenção.

Talvez a maior distinção nos estudos da atenção seja entre o controle da atenção e a implementação da atenção. Os processos de controle da atenção são responsáveis por seguir as instruções de tarefas gerais e direcionar os feixes de atenção, e esta é implementada pela iluminação dos objetos. E os processos de implementação da atenção são responsáveis por assegurar que os recursos, objetos ou locais recebam tratamento preferencial.

A atenção possui alguns limites: uma tarefa secundária é prejudicada quando uma tarefa primária é adicionada pouco a pouco, quando as duas tarefas não partilham o mesmo sistema cerebral. Estudos de fMRI feitos por Treisman (2009), mostram que os limites da atenção aparecem entre duas formas diferentes de percepção visual. Portanto, quando palavras auditivas são trocadas por palavras visuais, a dificuldade na tarefa não tem nenhum impacto na ativação visual nesta área do cérebro (Médio Temporal). Os limites da atenção são tipicamente encontrados em tarefas não praticadas, mas a maioria das tarefas que demandam atenção pode ser automatizada com a prática extensiva.

Sternberg (2010, p. 112) teoriza que "os processos controlados são conscientes, realizados em série, um passo de cada vez, e levam tempo para serem executados. Já os processos automáticos não envolvem controle consciente. Demandam pouco ou nenhum esforço". Logo, podemos concluir que os processos automáticos são os que processam as tarefas fáceis e os processos controlados são as tarefas novas e difíceis. Com a prática das tarefas, as difíceis se tornam fáceis. Mas mesmo considerando as tarefas automáticas fáceis, podemos cometer alguns erros. A partir disto, pode-se depreender que a leitura pode se transformar em um processo automático quando, pela prática, se tornar fácil. Sendo automática, o nível de atenção diminui, dando lugar ao vagar da mente, distrações corriqueiras e falta de compreensão ao que está sendo lido. E sobre a faculdade da compreensão leitora, será explicado na seção seguinte.

4. Compreensão Textual

Sternberg (2010, p. 307) constata que "a linguagem se refere ao uso e não somente a um conjunto de propriedades ou a outro conjunto. Fornece a base para a codificação linguística na memória". Assim, o ser humano é capaz de lembrar melhor as coisas porque pode utilizar-se da linguagem para a recordação ou reconhecimento.

A compreensão da leitura envolve muitos processos cognitivos. Kintsch e Rawson (2013) consideram que a compreensão depende de processos bastante automáticos, semelhantes aos processos da percepção. A compreensão textual envolve processamentos em diferentes níveis. O primeiro nível, segundo os autores, é o linguístico, em que ocorre o processamento das palavras. O leitor decodifica os símbolos gráficos apresentados na página. São envolvidos processos perceptivos, bem como de reconhecimento de palavras e análise (KINTSCH e RAWSON, 2013). Após, há o nível da análise semântica, em que o significado das palavras se estabelece ao texto, formando ideias e proposições. As microestruturas e as macroestruturas textuais, relativas à coesão e coerência e as inter-relações entre os tópicos globais, formam a base textual, que representa o significado do texto.

As inferências também são necessárias na construção da base textual e desempenham um papel indispensável na formação de um modelo coerente da situação, pois os textos não são puramente explícitos, e sempre há lacunas a serem preenchidas pelo leitor. A compreensão exige inferências e as inferências exigem conhecimento (KINTSCH e RAWSON, 2013). Logo, devemos entender como o conhecimento é usado e como é representado na compreensão textual. A compreensão textual não é apenas a soma de atividades de diversos processos, mas provém da coordenação entre os sistemas envolvidos para que ela ocorra.

Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 246) explicam que "a compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental de uma mensagem textual". O processo de compreensão ocorre em múltiplos níveis nas diversas unidades da linguagem: nível da palavra, da sentença e do texto. Esses níveis contribuem para diversos processos inferenciais que interagem com o conhecimento do leitor, produzindo assim um modelo mental do texto. As habilidades relacionadas à compreensão são inferência, monitoramento da compreensão e entendimento da estrutura da história. (PERFETTI, LANDI e OAKHILL, 2013). Essas habilidades preveem a avaliação global textual. Há componentes que podem contribuir para o aumento da capacidade de compreensão, a saber, o vocabulário, QI verbal e o entendimento da estrutura da história, segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 262). Para o aumento na precisão da leitura, destacou-se nos estudos a consciência fonêmica.

Visando promover a aprendizagem e a atração pela leitura, estudos sobre compreensão concluíram que alguns critérios metodológicos auxiliam na compreensão textual, gerando resultados sólidos e efetivos. Esses procedimentos levam o leitor ao envolvimento mais profundo do texto: monitoramento da compreensão, resposta a questões feitas pelo docente, geração de questões feitas pelos próprios leitores, uso de organizadores semânticos, síntese de textos feito pelos estudantes e instrução na estrutura de histórias (PERFETTI, LANDI e OAKHILL, 2013, p. 263). Para que o texto faça sentido e o leitor chegue a um nível elevado de compreensão, ele deve adotar um padrão também elevado de coerência. Esse é um fator bastante frisado nos estudos de Perfetti, Landi e Oakhill (2013). Os autores afirmam que

> "Quando a coerência é o objetivo, fazem-se inferências para manter as coisas coerentes. Quando a coerência é o objetivo, as inconsistências entre elementos textuais e o conhecimento do leitor são resolvidas, em vez de ignoradas ou omitidas. Todos os leitores relaxam em seus padrões de coerência ocasionalmente. Leituras indesejadas e incontáveis distrações alheias ao texto podem promover essa lassidão" (PERFETTI, LANDI e OAKHILL, 2013, p. 265)

Tudo indica que adotar um padrão elevado de coerência estimula o interesse em ler, aumentando consequentemente a leitura efetiva e a compreensão da leitura. A compreensão é complexa e multifacetada e, mesmo com tantos recursos para se alcançar uma compreensão plena de texto, há um grande grupo de crianças e adultos que encontram dificuldades nesse processo.

Para finalizar a seção de Compreensão textual, abordar-se-ão as dificuldades de compreensão leitora do ser humano. Mas afinal, o que causa a má compreensão da leitura? Conforme explica Nation (2013, p. 271), "os maus compreendedores são selecionados como crianças que não apresentam uma grande discrepância entre sua precisão de leitura apropriada para a idade e a sua compreensão de leitura abaixo da média". Isto porque já fora constatado que a velocidade de leitura de palavras e a compreensão da leitura estão correlacionadas, tanto na população infantil quanto na adulta. Visto isso, o que causa a má compreensão da leitura em crianças é a consequência de processamento inadequado, a falta de conhecimento, ou a relação entre estes dois elementos. A população identificada como maus compreendedores formam um grupo heterogêneo, pois não existe só uma causa de dificuldade de compreensão textual. Apesar de relacionada à ineficiência da decodificação de palavras com a dificuldade na compreensão, nem todo leitor com dificuldade de compreensão possui necessariamente comprometimento na decodificação básica.

Já o significado parece unificar os aspectos do processamento lexical que são difíceis para os maus compreendedores. Ter um entendimento do significado correto das palavras é primordial para a compreensão textual. E os estudos de Nation (2013) mostram que os maus compreendedores apresentam comprometimentos no processo processamento lexical, mas somente quando os aspectos semânticos do processamento lexical estão envolvidos, que vão desde fraquezas no nível lexical a dificuldades em interpretar a linguagem não literal.

5. Considerações Finais

Como visto, a aprendizagem requer muitas habilidades e a atenção é um processo cognitivo muito importante relacionado à aprendizagem. O aprendiz necessita da capacidade de focalizar informações selecionadas por tempo suficiente para que haja o desenvolvimento adequado dessas habilidades cognitivas. E na leitura, então, a atenção é tão importante quanto. A falta de atenção durante a realização da leitura traz dificuldades na compreensão do texto, que, consequentemente, comprometem o desempenho escolar e de aprendizagem do leitor. A capacidade que o ser humano possui para a leitura provém da evolução do córtex cerebral, e sabe-se também que os sistemas de escrita evoluíram sob a limitação de facilitarem o seu reconhecimento e aprendizagem pelo cérebro humano. Sendo essa capacidade parte do organismo do ser humano, a leitura e compreensão textual deveriam se dar de forma natural e fácil para todos. Porém, não é o que se percebe na prática nem nos índices de testes que verificam a compreensão leitora dos estudantes.

A atenção é limitada em tarefas não praticadas, porém a maioria das tarefas que demandam atenção pode se tornar automatizada com a prática permanente. Logo, em relação à leitura, a prática constante desta pode auxiliar na manutenção da atenção enquanto o leitor está executando esta tarefa. Algumas atividades (tais como a leitura) envolvem a criação de representações reais do ambiente de tarefa externa. O estudo sobre mente vagando, no contexto de tarefas semanticamente ricas, como leitura, também é importante, porque envolve a investigação da experiência subjetiva

em situações em que o foco da tarefa é a norma, e não a exceção. A mente vagante foi frequente durante a leitura, quando as passagens foram classificadas como desinteressantes (SMALLWOOD, 2006). No contexto da leitura, a frequência da mente vagante deve gerar mau desempenho em medidas de compreensão de texto.

Algumas variáveis contribuem para a atenção na leitura: o objetivo da leitura, os conhecimentos prévios do leitor, e as características do texto. O objetivo da leitura ajuda o indivíduo a dar maior ou menor atenção ao que está sendo lido, pois depende da importância que dará a essa leitura, em vista de sua finalidade. Se for um texto para uma avaliação, a qual o leitor necessita ter um resultado muito satisfatório, dedicará maior atenção. Se for uma leitura para fins de conhecimentos gerais, o leitor não se aterá a todos os detalhes. Solé (1998) reconhece que eles determinam como o leitor se situa diante de um texto para que haja melhor compreensão. Também, os conhecimentos prévios são importantes, pois se o texto for sobre um assunto que lhe interessa, e ele já conhece, provavelmente dará menos atenção aos detalhes, diferente de um texto desconhecido, porém não menos interessante. E as características do texto são determinantes no processo de atenção na leitura, pois elas definirão se o texto é complexo ou não para o leitor. Os textos mais simples demandam menor atenção, enquanto os mais complexos irão exigir maior concentração se o leitor quiser compreendê-lo com maior eficácia.

Certamente os estudos sobre atenção na leitura são de suma importância, mas de forma alguma se esgota neste presente momento. Há ainda muito a ser explorado. Mas, por meio dos recursos apresentados neste artigo, espera-se que se possa ajudar nos resultados da manutenção da atenção durante a leitura, e que haja aumento significativo da compreensão textual. Os critérios metodológicos, bem como as variáveis que contribuem para a atenção na leitura, são práticos e podem surtir efeitos positivos se forem feitas as intervenções corretas no processo de formação do leitor.

Referências bibliográficas

COMMODARI, Elena; GUARNERA, Maria. *Attention and reading skills*. In: *Perceptual and Motor Skills*, 2005, 100, p.375-386.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Luísa. *Compreensão leitora e atenção seletiva: um estudo com alunos do ensino médio*. Dissertação de mestrado, 2013.

GADDY, Michelle; Van den BROEK, Paul; YOUNG-CHI, Sung. The influence of text cues on the allocation of attention during reading. In: SANDERS, Ted; SCHILPERROORD, Joost, SPOOREN, Wilbert. *Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic aspects*. Amsterdan: Jon Benjamins Publishing Co, 2001.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. *A ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

NATION, Kate. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. *A ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. *A ciencia da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SMALLWOOD, Jonathan. The restless mind. In: *Psychological Bulletin*. 2006, Vol. 132, No. 6, 946–958.

SOLÉ, Isabel. (1998) Estratégias de leitura. 6.ed. Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, Karine; GUARESI, Ronei. Leitura e atenção: um olhar sobre o input linguístico sob a perspectiva psicolinguista. In: *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: Edipucrs, 2012, p. 31-41.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

A transitividade verbal no Livro Didático de Língua Portuguesa

Talita Araújo Costa[1]

Sayhara Mota Sampaio[2]

Considerações iniciais

Esse artigo pretende observar como se desenvolve o trabalho com a transitividade no Livro Didático de Língua Portuguesa. O livro em apreciação é o "*Português Linguagens"*, da editora Saraiva, pertencente ao 3º ano do ensino médio, que tem como autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. De início, é realizada uma discussão sobre a transitividade na visão da gramática tradicional, normativa. Adiante, a transitividade na perspectivada da Linguística Funcional Centrada no Uso.

O cerne deste trabalho reside em averiguar as maneiras de compreender, e trabalhar, a transitividade verbal, seja na visão tradicional dos estudos da linguagem, seja no ponto de vista da Linguística Funcional Centrada no Uso. Nesse sentido, objetivamos analisar como o suporte didático trabalha com a transitividade do verbo. O processo de análise é baseado na definição, explicação do conteúdo e propostas de atividades advindas do manual.

Para tanto, utilizamos como suporte teórico para a compreensão sobre verbo e transitividade verbal na gramática tradicional Sautchuk (2010), Cunha (1986); Cunha, Oliveira e Martelotta (2015), Votre (2012), Martelotta (2013) para as discussões sobre funcionalismo linguístico e Cunha e Cintra (1985), Cunha, Costa, Cezario (2015), Cunha e Souza (2007) para a transitividade na perspectiva funcional.

1. Transitividade na perspectiva tradicional

O verbo representa a classe gramatical com maior riqueza em relação ao critério mórfico no português, sendo passível às flexões de número (singular, plural), pessoa (primeira, segunda e

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Contato eletrônico: < talitinha.jp@hotmail.com >.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Contato eletrônico: < sayharasampaio@gmail.com>.

terceira), modo (indicativo, subjuntivo e imperativo), tempo (presente, pretérito e futuro) e voz (ativa, passiva e reflexiva). De acordo com Sautchuk (2010, p. 24), o verbo "constitui a classe de maior riqueza formal e, por esse critério mórfico, torna-se facilmente identificável".

O verbo e o sujeito são os elementos mais importantes da oração. A relação entre esses elementos e os complementos verbais origina o predicado. A predicação de uma estrutura oracional é composta por verbos, que podem ser classificados como transitivos e intransitivos. Cunha (1986) discute que os verbos transitivos pedem palavras de valor substantivo para assim completarem o seu sentido, e os verbos intransitivos expressam uma ideia completa, sem necessidade de complemento. Cunha (1986) ainda retrata que a ligação do verbo com o seu complemento pode ser feita de forma direta, sem preposição, ou indiretamente, com o emprego de uma preposição. O uso e o contexto que definirá o sentido, já que existem verbos com mais de uma regência. Assim:

> A noção tradicional de verbo "transitivo" em oposição a "intransitivo" se define assim: um verbo é "transitivo" quando exige a presença de um objeto direto em sua oração; e é "intransitivo" quando recusa a presença do objeto direto. A definição é suficientemente clara, e dela decorre que sempre que houver em uma oração um verbo transitivo, essa oração deve ter objeto direto; e sempre que houver um verbo intransitivo, a oração não pode ter objeto direto. (PERINI, 2007, p. 162)

Assim, a transitividade é compreendida pela exigência, ou não, de um complemento verbal, na oração, sendo o verbo responsável por essa contemplação. Ou seja, há verbos que contém o sentido completo, não necessita de algo para ter o seu sentido completo; outros já pedem uma complementação para obterem o sentido.

Apesar de algumas gramáticas e manuais didáticos trazerem listas de verbos com suas respectivas classificações, Perini (2007, p. 162) ressalta que "alguns autores sugerem que a transitividade não seria propriedade dos verbos, mas antes dos próprios contextos, ou de verbos em determinados contextos". Nesse sentido, os verbos adquirem a sua semântica através do contexto pragmático em que estejam inseridos, ou seja, no contexto extralinguístico, podendo adquirir novos significados a partir dos seus usos, o que, em alguns casos, pode comprometer a sua classificação.

Há, na Língua Portuguesa, dois tipos de regência: verbal e nominal. A regência verbal é a relação de dependência que se estabelece entre um verbo e seu complemento. Na gramática normativa, a regência verbal é exposta como a relação entre termo regente, o verbo, e um regido, o complemento verbal. Já a regência nominal, reside na dependência que se estabelece entre certas palavras com substantivos e adjetivos. O interesse desse trabalho está na incumbência com a regência verbal.

O estudo da transitividade verbal está inserido no interior da regência verbal. Esta deve ser entendida como o movimento de sentido do verbo em direção a um complemento, objeto direto ou indireto, no período. Existem também os verbos intransitivos, que são os que não precisam de complemento, têm significações ditas completas.

No caso dos verbos transitivos diretos ocorre um trânsito sem obstáculos, vejamos o exemplo retirado de Mesquita (1999, p. 529): "*Tenho **aspirado** um ar muito poluído"*, em que não existe a presença da preposição. Já nos verbos transitivos indiretos há um obstáculo, a preposição, que impede o verbo de completar seu sentido de forma direta, como em "*Sempre **aspirei a** um futuro melhor*". Assim, é perceptível que, apesar de os exemplos trabalharem com o mesmo verbo, "aspirar", a ausência ou a presença da preposição influenciará a semântica e a sintaxe do verbo. Assim, a noção de transitividade mistura conceitos semântico-pragmáticos, sintáticos e formais.

Como foi dito anteriormente, os verbos podem realizar ligações com seus elementos, na oração, de duas formas. À primeira, de forma direta, sem o auxílio de preposição, sendo o complemento um objeto direto e o verbo será classificado como transitivo direto. À segunda, de forma indireta, com o auxílio de preposição, sendo o complemento um objeto indireto e o verbo transitivo indireto. Nessa visão, o estudo da transitividade verbal é um assunto que trabalha a classificação dos verbos na oração.

2. A transitividade segundo a Linguística Funcional Centrada no Uso

A Linguística Funcional Centrada no Uso é caracterizada por conceber a língua como um instrumento de comunicação, que não pode ser analisado como um objeto autossuficiente, e sim, como uma estrutura maleável, sujeita a pressões do uso, provenientes das diferentes situações de comunicação que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

O termo *funcionalismo*, de acordo com Cunha, Oliveira e Martelotta (2015), fortaleceu-se nos Estados Unidos em 1970, servindo de rótulo para os trabalhos de Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón. Estes linguistas passaram a analisar a língua do ponto de vista do contexto extralinguístico. Votre (2012) afirma que a partir dessa data, uma sucessão de estudos linguísticos voltou-se para analisar a língua em sua situação de uso.

A ideia é que o uso da língua nas diversas situações reais de comunicação motiva as modificações sofridas pelos elementos linguísticos ao longo do tempo. Sendo a língua analisada no uso, os elementos da língua são observados a partir do contexto em que estejam inseridos, considerando a função desempenhada. A linguística funcional centrada no uso investiga a relação entre forma e função no uso da língua, integrando sintaxe, semântica e pragmática.

Segundo Martelotta (2013, p. 157):

> O funcionalismo é uma corrente linguística que, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo, se preocupa em estudar a relação entre estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. Assim, a abordagem funcionalista, apresenta não apenas propostas teóricas distintas acerca da natureza geral da linguagem, mas diferentes concepções no que diz respeito aos objetivos da análise linguística, aos métodos nela utilizados e o tipo dos dados utilizados como evidência empírica.

Os funcionalistas, em oposição aos formalistas, que concebem a língua como um objeto autônomo, veem a linguagem como um fenômeno social, um instrumento de interação social, com propósitos comunicativos. Uma das prioridades funcionalistas é ultrapassar a abordagem formalista da linguagem, e possibilitar a integração dos diversos componentes linguísticos.

De acordo com Votre (2012, p. 45) os funcionalistas buscam seus dados no discurso, contextualizados, permitindo a verificação empírica, a contagem de frequência, o controle do contexto linguístico, e a correlação com variáveis socioculturais e pragmáticas. Já os formalistas, ao contrário, idealizam seus dados de forma descontextualizada. O contexto é irrelevante para essa abordagem abstrata. Castilho (2012, p.21) afirma:

> O funcionalismo não é uma abordagem monolítica; ao contrário, ele reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua.

Para o polo funcionalista, as palavras e as frases de um mundo assumem o seu significado no contexto, o que implica a noção de que os conceitos são resultado de práxis criadas culturalmente. Nesse sentido, para entender e conceituar os fenômenos da língua é preciso observá-los em uso, em seus contextos discursivos específicos, pois são neles que a gramática é constituída. Ele estuda o comportamento linguístico observado.

As regularidades devem ser procuradas no discurso. Funcionalistas estudam o uso da língua no discurso. Para Votre (2012, p. 45) "O funcionalista tem no discurso sua fonte de dados, mas o estudo que ele propõe fazer se preocupa principalmente com fenômenos que ocorrem no nível da cláusula ou no nível de combinação da cláusula". Assim, a gramática da língua é alimentada pelo discurso e o discurso se alimenta da gramática. A oralidade é um fator importante nesse estudo, pois é a partir da frequência de uso que as mudanças da língua surgem, e que os elementos linguísticos adquirem novas funções. Cunha, Oliveira e Martelotta (2015, p. 49) declaram:

> As línguas são sensíveis às nuanças culturais associadas ao estilo de vida dos humanos, apresentando, de um lado, *variações* de natureza individual, social, regional, sexual, entre outras, que convivem em um mesmo momento do tempo, e, de outro modo, *mudanças*, que se manifestam com o passar do tempo.

Assim, as mudanças sofridas pela língua não acontecem por acaso, existe uma necessidade por parte dos falantes e usuários de se apropriarem de determinado recurso linguístico para se comunicarem. No contexto da linguística funcional centrada no uso, a linguagem, portanto, é vista como um sistema não autônomo, que nasce e se modifica a partir da necessidade de comunicação entre os membros de uma comunidade. Ou seja, é um instrumento social, e através dela existe a efetiva interação entre usuários. As funções adquiridas por ela, de alguma maneira, influencia o modo como se estrutura. Nesse sentido, a linguística funcional centrada no uso estuda como a linguagem

é usada na sociedade, as funções desempenhadas pelos componentes da língua em determinados contextos. Ultrapassa os limites da gramática tradicional e busca, na situação real de comunicação, a explicação para os fatos da língua.

Após contextualizar a corrente linguística explorada, é chegado o momento de trabalhar a transitividade, ensinada não apenas no âmbito dos estudos gramaticais, mas explorada, também, na corrente funcionalista da língua. A transitividade corresponde à forma como um verbo se relaciona com os sintagmas nominais num período. A gramática tradicional trabalha a transitividade como uma propriedade dos verbos, que podem ser classificados como transitivos, quando pedem complemento, objeto direto e indireto, ou intransitivos, quando não pedem complementos.

Cunha e Cintra (1985, p.134) ressaltam o papel do contexto na transitividade do verbo. "A análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente. O mesmo verbo pode estar empregado ora como intransitivo, ora transitivo". Ou seja, a transitividade está sujeita a influências extraverbais.

Cunha e Souza (2007, p.25) afirmam que "os conceitos de regência verbal, valência verbal e transitividade são tratados como sinônimos tanto nas gramáticas tradicionais como nas gramáticas descritivas". Segundo as autoras, o tratamento da gramática tradicional é direcionado mais à regência, enquanto a valência e a transitividade à gramática descritiva. Segundo essas autoras:

- Regência verbal é a relação de dependência que se dá entre um termo regente (verbo) e um termo regido (complemento). A regência é um fenômeno formal que apenas informa se o verbo pede um objeto (direto ou indireto).
- Valência verbal pode indicar o número de argumentos que um verbo seleciona (valência quantitativa), suas funções sintáticas (valência sintática) e seus papéis semânticos (valência semântica).
- Transitividade (do latim *transitivus* = que vai além, que se transmite), em seu sentido original, denota a transferência de uma atividade de um agente para um paciente.

Ao analisar gramáticas tradicionais, e até livros didáticos, percebe-se que existe um espaço destinado ao estudo da regência verbal, mas não há um capítulo exclusivo para a transitividade verbal. Segundo Cunha (2013) *apud* Hopper e Thompson (1980) a transitividade é idealizada como uma noção contínua, associada a uma função pragmática, em que a maneira que o falante organiza seu texto é influenciado, tanto pelos seus objetivos comunicativos, quanto pelo conhecimento das necessidades do seu interlocutor. A noção de transitividade segundo esses autores, não leva em consideração apenas o verbo presente na oração, mas todos os outros elementos que a constitui e o sentido que têm no contexto de uso.

Assim, o texto possui diferentes planos discursivos que separam as informações primárias das secundárias, e os elementos que constituem a transitividade são determinados discursivamente. Cunha, Costa, Cezario (2015, p. 30-31) "associam a transitividade a uma função discursivo-comunicativa: o maior ou menor grau de transitividade de uma cláusula reflete a maneira como o falante estrutura o seu

discurso para atingir seus propósitos comunicativos". Os estudiosos ressaltam que o grau de transitividade de uma oração retrata sua função discursiva. E a forma como o usuário usa os elementos da língua, constrói e organiza o seu discurso influencia diretamente o nível de transitividade da sentença. Desse modo, as orações com alta transitividade são as que possuem informações centrais do texto, sendo correspondentes à *figura*. Enquanto às orações com menor transitividade, representam informações periféricas, que correspondem ao *fundo*.

De acordo com Souza (2006, p. 44):

> A transitividade é concebida, então, como uma conjunção de traços, sendo, pois, proposta como um continuum e não como comportando tipos polares como transitivo e intransitivo. Esses traços se distribuem na sentença como um todo e, assim, ao descrever contrastes entre sentenças, os autores advogam a existência de graus de transitividade, isto é, uma sentença é mais alta em transitividade do que outra porque reúne mais traços, ou propriedades, que a identificam como tal.

Ao constituir uma sentença os elementos linguísticos são escolhidos não aleatoriamente, mas com objetivos já estipulados. Ao analisar uma oração, vê-se a vinculação entre todos os elementos que transitam, como a função e os propósitos comunicativos, pois se acredita que esses constituintes separados não possuem nenhuma dimensão.

Hopper e Thompson acreditavam que quanto mais efetiva for à ação, mais transitiva será a sentença. Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 29) afirmam que para esses estudiosos funcionalistas, a transitividade contém "um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da sentença". A seguir o quadro com os parâmetros de Hopper e Thompson segundo Cunha, Costa e Cezario (2015):

Quadro 1

	Transitividade alta	**Transitividade baixa**
1. Participantes	dois ou mais	Um
2. Cinese	Ação	não ação
3. Aspecto do verbo	Perfectivo	não perfectivo
4. Punctualidade do verbo	Punctual	não punctual
5. Intencionalidade do verbo	Intencional	não intencional
6. Polaridade da oração	Afirmativa	negativa
7. Modalidade da oração	modo *realis*	modo *realis*
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	não agentivo
9. Afetamento do objeto	Afetado	não afetado
10. Individualização do objeto	Individuado	não individuado

CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. **Linguística Funcional:** Teoria e Prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 128.

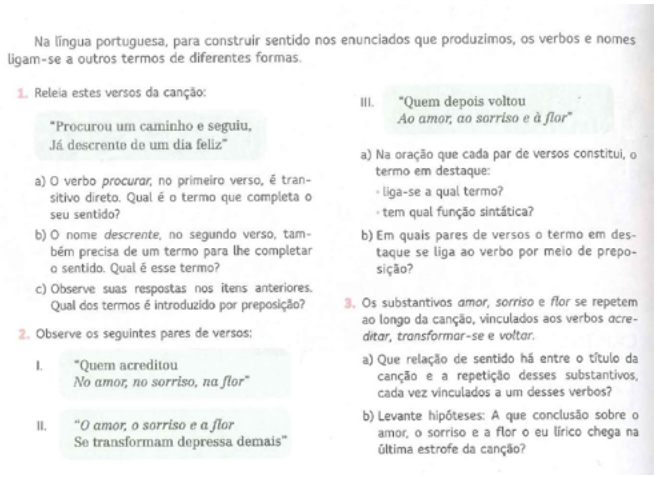
De acordo com Cunha, Costa e Cezario (2015) esses parâmetros contribuem para a organização das orações, bem como à classificação na escala de transitividade. Quanto mais desses traços a sentença tiver, maior grau de transitividade terá. Ou seja, a exemplo de uma oração, quanto mais parâmetros essa estrutura atingir, caso tenha dois ou mais participantes, ela vai sendo configurada como tendo uma transitividade mais alta. E se ao término dessa oração ela abarcar todos os parâmetros apontados por Hopper e Thompson, é detectado que erra oração tem uma transitividade muito alta.

Nesse sentido, é perceptível que o conceito de transitividade não é dado apenas ao verbo, mas todos os elementos presentes em uma oração contribuem para a constituição dessa transitividade. Diferente da gramática tradicional, que observa a transitividade apenas em torno do verbo, como sendo o mandante, na visão da linguística funcional centrada no uso os elementos da sentença influenciam no nível de transitividade, assim como o contexto. Sendo assim, observaremos como a transitividade é destacada no manual de Língua Portuguesa.

3. Análise do *Corpus*: o livro didático de Língua Portuguesa

Para a realização das análises deste trabalho foi escolhido o livro didático "*Português Linguagens"*, da editora Saraiva, pertencente ao 3º ano do ensino médio, volume único, utilizado na rede pública estadual do município de José da Penha- RN. Reconhecido e aprovado pelo selo MEC/PNLD, tendo como autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Objetivamos observar como a transitividade do verbo é entendida e trabalhada no livro didático. O livro é dividido em quatro unidades, e em cada unidade há um espaço para os estudos de literatura, produção de texto, gramática e interpretação de texto. O estudo de Regência verbal está presente na unidade quatro, capítulo três e seção "*Língua: uso e reflexão*", pois é a seção destinada aos estudos gramaticais.

O capítulo 3 do livro inicia com a seção *Língua: uso e reflexão*, destinada ao estudo da gramática. Logo de início a canção "Meditação" de Tom Jobim é mostrada. O livro sugere que o aluno, caso seja possível, ouça a música. Em seguida, surgem questões sobre esse texto:



Na língua portuguesa, para construir sentido nos enunciados que produzimos, os verbos e nomes ligam-se a outros termos de diferentes formas.

1. Releia estes versos da canção:

"Procurou um caminho e seguiu,
Já descrente de um dia feliz"

a) O verbo *procurar*, no primeiro verso, é transitivo direto. Qual é o termo que completa o seu sentido?

b) O nome *descrente*, no segundo verso, também precisa de um termo para lhe completar o sentido. Qual é esse termo?

c) Observe suas respostas nos itens anteriores. Qual dos termos é introduzido por preposição?

2. Observe os seguintes pares de versos:

I. "Quem acreditou
No amor, no sorriso, na flor"

II. "*O amor, o sorriso e a flor*
Se transformam depressa demais"

III. "Quem depois voltou
Ao amor, ao sorriso e à flor"

a) Na oração que cada par de versos constitui, o termo em destaque:
- liga-se a qual termo?
- tem qual função sintática?

b) Em quais pares de versos o termo em destaque se liga ao verbo por meio de preposição?

3. Os substantivos *amor*, *sorriso* e *flor* se repetem ao longo da canção, vinculados aos verbos *acreditar*, *transformar-se* e *voltar*.

a) Que relação de sentido há entre o título da canção e a repetição desses substantivos, cada vez vinculados a um desses verbos?

b) Levante hipóteses: A que conclusão sobre o amor, o sorriso e a flor o eu lírico chega na última estrofe da canção?

(Amostra 1)

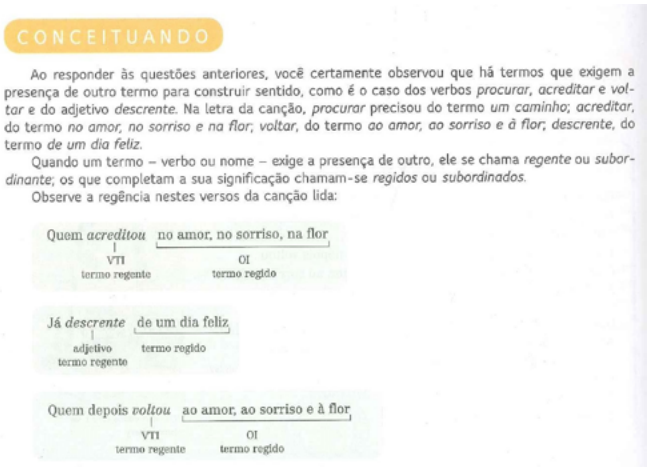
CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

É ressaltado que, "Na língua portuguesa, para construir sentido nos enunciados que são produzidos, os verbos e nomes ligam-se a outros termos de diferentes formas". Esse pensamento trazido vai de acordo com o de Mesquita (1999), quando diz que a regência verbal é uma dependência que ocorre entre um verbo e seu complemento. A partir daí, o livro traz questões que exploram os complementos e sentidos dos verbos, presentes na canção introdutória do capítulo. Retira-se do texto recortes, e a partir disso é dado destaque aos complementos dos verbos e nomes. É observável que, o livro introduz a música para, em seguida, explorar os verbos e os complementos nela contidos.

Algumas indagações pedem para o aluno dizer se o verbo é transitivo direto, questiona qual o complemento adequado para usar em determinado termo, e qual dos termos em destaque foi introduzido por preposição, subtendendo que o aluno já tenha certo conhecimento sobre transitividade.

Em nenhum momento é questionada a função dos termos dentro do texto, seja de um verbo ou de um nome. Apesar de ser animador o fato de a seção ser iniciada com um gênero textual, este não é explorado devidamente. Cunha (2015) ressalta é interessante entender o fenômeno sintático, dentro dos seus contextos discursivos, pois é nesse espaço que a gramática é construída. Ou seja, estudar a língua em uso. Explorando os elementos linguísticos presentes no texto e no discurso, refletindo sobre os seus usos e, respectivamente, funções desempenhadas, pois ensinar gramática de forma descontextualizada não levará o aluno a refletir a função que o uso de determinado termo adquire em um contexto.

A partir de tais questionamentos, o manual insere uma discussão sobre o assunto de transitividade:



CONCEITUANDO

Ao responder às questões anteriores, você certamente observou que há termos que exigem a presença de outro termo para construir sentido, como é o caso dos verbos *procurar*, *acreditar* e *voltar* e do adjetivo *descrente*. Na letra da canção, *procurar* precisou do termo *um caminho*; *acreditar*, do termo *no amor, no sorriso e na flor*; *voltar*, do termo *ao amor, ao sorriso e à flor*; *descrente*, do termo *de um dia feliz*.

Quando um termo – verbo ou nome – exige a presença de outro, ele se chama *regente* ou *subordinante*; os que completam a sua significação chamam-se *regidos* ou *subordinados*.

Observe a regência nestes versos da canção lida:

Quem *acreditou* no amor, no sorriso, na flor
VTI (termo regente) — OI (termo regido)

Já *descrente* de um dia feliz
adjetivo (termo regente) — termo regido

Quem depois *voltou* ao amor, ao sorriso e à flor
VTI (termo regente) — OI (termo regido)

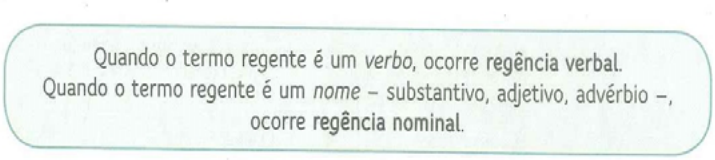
(Amostra 2)

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

Nesse trecho do livro é dito que "há termos que exigem a presença de outro termo para construir sentido, como é o caso dos verbos *procurar*, *acreditar* e *voltar* e do adjetivo *descrente*". O livro começa a explicar à regência quando diz que existem termos que pedem a presença de outro para, assim, elaborar o seu sentido; retoma o que foi pedido aos alunos nas questões, dá destaque

aos verbos e ao adjetivo introduzido e contextualizado na canção "Meditação", como ilustração da necessidade de outro elemento para construir o seu significado naquele contexto.

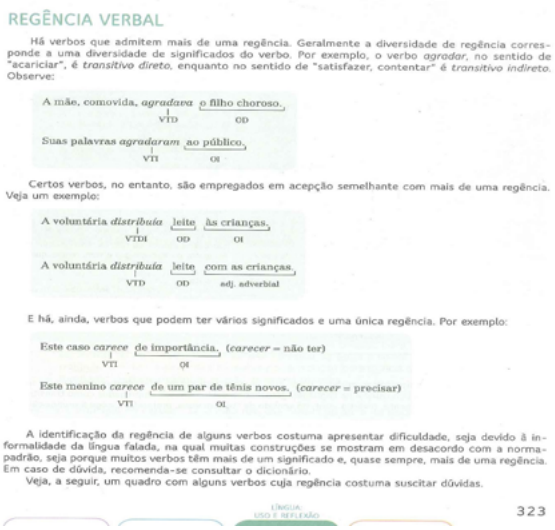
O livro aborda também que "Quando um termo – verbo ou nome – exige a presença de outro, ele se chama *regente* ou *subordinante*; os que completam a sua significação chamam-se *regidos* ou *subordinados*". Nesse momento, o manual explica que tanto o verbo quanto o nome são termos que exigem complementos e adquirem papel de subordinador. Para ilustrar, esse pensamento:


Quando o termo regente é um *verbo*, ocorre regência verbal.
Quando o termo regente é um *nome* – substantivo, adjetivo, advérbio –, ocorre regência nominal.

(Amostra 3)

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

É importante ressaltar essa diferenciação que o livro dá, apesar de ser rápida e, ao longo do livro, ser trabalhada separadamente, ele não a esquece. A gramática tradicional trabalha a regência verbal tendo o verbo como o termo regente, o mandante da oração, que, dependendo da sua transitividade, necessita de complemento, tendo, conforme Cunha e Souza (2007), a ocorrência dos três elementos: sujeito, verbo, objeto. É notável que o trabalho que o livro didático vem realizando se aproxima desse pensamento. Diferentemente do pensamento de Hopper e Thompson, que dizem ser a transitividade um complexo de parâmetros sintático-semânticos independentes.


REGÊNCIA VERBAL

Há verbos que admitem mais de uma regência. Geralmente a diversidade de regência corresponde a uma diversidade de significados do verbo. Por exemplo, o verbo *agradar*, no sentido de "acariciar", é *transitivo direto*, enquanto no sentido de "satisfazer, contentar" é *transitivo indireto*. Observe:

A mãe, comovida, *agradava* o filho choroso. (VTD / OD)

Suas palavras *agradaram* ao público. (VTI / OI)

Certos verbos, no entanto, são empregados em acepção semelhante com mais de uma regência. Veja um exemplo:

A voluntária *distribuía* leite às crianças. (VTDI / OD / OI)

A voluntária *distribuía* leite com as crianças. (VTD / OD / adj. adverbial)

E há, ainda, verbos que podem ter vários significados e uma única regência. Por exemplo:

Este caso *carece* de importância. (*carecer* = não ter) (VTI / OI)

Este menino *carece* de um par de tênis novos. (*carecer* = precisar) (VTI / OI)

A identificação da regência de alguns verbos costuma apresentar dificuldade, seja devido à informalidade da língua falada, na qual muitas construções se mostram em desacordo com a norma-padrão, seja porque muitos verbos têm mais de um significado e, quase sempre, mais de uma regência. Em caso de dúvida, recomenda-se consultar o dicionário.
Veja, a seguir, um quadro com alguns verbos cuja regência costuma suscitar dúvidas.

323

(Amostra 4)

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

É notável que o manual didático, assim como a gramática normativa, trabalha a transitividade sempre em volta da classe gramatical verbo. Obtendo o papel de mandante do período. Ao contrário, a linguística funcional reflete que os elementos da sentença influenciam no nível de transitividade, assim como o contexto. Sendo que, conforme Hopper e Thompson, como cita Cunha, Costa e Cezario (2015), quanto mais parâmetros uma oração tiver, mais alta será o seu nível de transitividade, sendo ela responsável pela a classificação.

Nesse sentido, é perceptível que o conceito de transitividade não é dado apenas ao verbo, mas todos os elementos presentes em uma oração contribuem para a constituição dessa transitividade. O suporte didático diz que há verbos que admitem mais de uma regência. Essa diversidade de regência acontece devido à diversidade de sentidos do verbo. Essa observação é muito importante, pois retrata que, a regência de um dado verbo será dada de acordo com o sentido/contexto em que ele esteja inserido. Apesar de o livro não citar o contexto como fator importante na significação dos verbos, como defende os funcionalistas, ao falarem que as palavras e as frases do mundo assumem o seu significado no contexto de uso, esse pensamento é implícito no livro.

De acordo com os exemplos de verbos expostos, que possuem mais de um sentido, é retratado que os verbos podem ter vários significados e uma única regência, como, por exemplo, o verbo *carecer*. Esse ponto vai de encontro ao pensamento de Cunha e Cintra (1985, p.134) quando ressaltam que um mesmo verbo pode estar empregado ora como intransitivo, ora transitivo. Sendo a transitividade exposta a influências extraverbais.

Concluindo o seu raciocínio, o livro didático deixa claro que a regência de alguns verbos do português apresentam dificuldades por dois motivos: devido à informalidade da língua falada, e porque muitos verbos têm mais de um significado, o que dificulta e gera dúvida no indivíduo. Encerra a parte destinada a regência verbal com uma lista de verbos que trazem dúvidas em relação à regência. Portanto, o livro mostra-se bastante sucinto nas discussões relativas à transitividade verbal, realiza uma breve explicação sobre regência e transitividade dos verbos. Embora traga, logo no início, um texto para análise, estabelece o trabalho com frases soltas que levam o aluno a retomar o texto da abertura da seção para encontrar a resposta.

Conclusão

No presente artigo buscamos averiguar como o estudo da transitividade vem direcionado no livro didático de Língua Portuguesa e como é visto e compreendido pela linguística funcional. Em nosso estudo, de início, apresentamos uma discussão sobre transitividade pelo viés da gramática tradicional, que é a trabalhada pelo livro didático escolhido, em seguida, através de uma perspectiva funcional, para compreendermos como as duas linhas trabalham esse conteúdo. Verificamos que o livro analisado trabalha transitividade verbal de forma tradicional e desvinculada do processo interacional do uso da linguagem. Tanto a explicação do conteúdo, quanto a proposta de atividade

realiza um trabalho rápido. Ao explorar o texto, não analisa a função dos elementos linguísticos presentes, o texto é retomado apenas para retirar as respostas prontas.

Não há um estudo mais reflexivo sobre os verbos, seus complementos, sua função e seus diversos sentidos adquiridos em contextos de uso diferentes. A explicação e as questões apresentadas privilegiam o estudo fragmentado, desvinculado ao texto e ao seu contexto. Não explora o aspecto funcional-pragmático da palavra; apenas tiram deles exemplos para que se realizem exercícios de identificação dos elementos gramaticais.

Referências

CASTILHO, A. T. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, E. R. de. & et. Al. **Funcionalismo linguístico:** novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012, p.17-42.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 11ed. Rio de Janeiro, FAE. 1986.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 85.

_____, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. **Linguística Funcional:** Teoria e Prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 128.

_____, M. A. F. Situando o funcionalismo. In: CUNHA, M.A.F. & SOUZA, M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 17-26.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SAUTCHUK, I. **Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo) sintática.** 2. ed. São Paulo: Manole, 2010.

SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. 288 p.

VOTRE, Sebastião Josué. **A construção da Gramática.** Niterói: Niterói, 2012. 190 p. (III).

O dialogismo bakhtiniano na linguagem imagética do gênero discursivo charge

Letícia da Silva Gonzaga[1]

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa[2]

1. Introdução

O presente trabalho pretende à luz dos pressupostos bakhtinianos analisar como ocorrem charges retiradas da versão online do *Jornal Folha de São Paulo* 2016 - 2017, ou seja, buscaremos investigar como se dá a apreensão das vozes sociais nas charges a partir das relações dialógicas e do discurso de outrem, buscaremos ainda observar como os elementos linguísticos-discursivos constituem os sentidos nas charges. Nesse processo, levaremos em consideração, os conhecimentos prévios dos leitores como elementos fundamentais para a compreensão do texto chárgico.

O chargista ao produzir uma charge estabelece relação com outros enunciados, possibilitando uma correlação com fatos sociais atuais, influenciados pelos aspectos ideológicos do falante. Desse modo, a partir da análise de charges retiradas do jornal *Folha de São Paulo* faremos reflexões acerca da teoria enunciativa de base bakhtiniana, evidenciando os aspectos sócio históricos da linguagem, tendo em vista que o enunciado é o produto da interação entre os sujeitos, produzido a partir de uma heterogeneidade discursiva constituída de diversas vozes sociais. Salientamos ainda que, nosso interesse é entender o que se encontra subentendido às charges, isto é, a relação que estas estabelecem com outros discursos.

Diante do exposto, acreditamos que esta pesquisa será de grande relevância para a formação crítica e reflexiva do leitor, pois na charge associamos nossos conhecimentos prévios ao contexto verbal e imagético do gênero, exigindo assim, estratégias de leituras eficientes para compreender a crítica humorista proposta pelo chargista. Nesse processo, o falante encontra-se em constante diálogo com vários discursos, por meio de várias vozes, havendo assim uma troca de ideias, em que os sujeitos interagem socialmente e são analisados numa dimensão dialógica da linguagem.

1 Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), leticialetrasilva@hotmail.com

2 Doutora em Letras, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), socorromaia@uern.br

2. O dialogismo bakhtiniano como princípio fundador da linguagem

O dialogismo bakhtiniano apresenta-se como princípio constitutivo da linguagem, este por sua vez é um conceito que desempenha um papel muito importante no todo da obra de Bakhtin. O teórico russo apresenta esse princípio em sua obra e examina-o em seus mais diversos ângulos e em suas diferentes manifestações, tendo em vista que a língua em sua totalidade é por natureza dialógica, mas esse diálogo não se restringe apenas ao diálogo face a face, como atesta Fiorin (2016), pelo contrário todos os enunciados são dialógicos, haja vista que nestes há uma dialogização interna pelo fato das palavras inevitavelmente perpassarem a palavra alheia.

Desse modo, é pertinente destacar que, é por meio das relações dialógicas que a linguagem engloba todas as ações comunicativas e é por meio destas, que os sujeitos estabelecem uma constante ação recíproca com outros textos, ou seja, instauram um processo de recepção e percepção, em que os participantes da conversação elaboram um fluxo de linguagem a partir de elementos sociais e históricos, os quais conferem significados reais.

Assim sendo, essas relações dialógicas tanto podem ser de convergência como de divergência, isto é, o diálogo pode ser entendido também como um lugar de embates, lutas, um espaço de mediação que refletem a realidade social por meio da interação social, sendo assim, o falante pode demonstrar acordo ou desacordo no ato comunicativo. Diante disso, são pertinentes aqui as palavras de Brait (2005, p. 94) ao nos dizer que:

> [...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. (BRAIT, 2005, p. 94).

Nesse sentido, percebemos que nem sempre haverá um consenso entre as relações dialógicas, pois nesse contexto pode ocorrer o confronto de ideias, valores sociais, ideologias entre outros fatores que criam conflitos no interior do discurso, ocasionando diferentes posições e opiniões. Sendo assim, o discurso é avaliado não de forma individual, mas enquanto conteúdo significativo entrelaçado discursivamente, bem como vinculado socialmente por meio da interação verbal entre os sujeitos. Partindo desse pressuposto, Brait (2005, p. 95) pautada no pensamento bakhtiniano, destaca que "[...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos".

Diante disso, não podemos considerar o homem fora do contexto social e isso nos leva a considerar a importância e a colaboração do outro nesse processo dialógico da linguagem, tendo em vista que a natureza social humana é interativa, ou seja, toda ação do homem se realiza de forma interativa. Nesse sentido, a compreensão textual implica uma responsividade por parte dos

falantes envolvidos na comunicação. Partindo dessa noção, são pertinentes aqui as palavras de Fiorin (2016) ao dizer que:

> "[...] O ouvinte ou leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta". (FIORIN, 2016, p. 08).

Sendo assim, no processo dialógico do discurso há a presença sempre de mais de uma pessoa, ou seja, várias vozes, as quais dialogam entre si para constituir um sentido, pois ao compreender o conteúdo discursivo os falantes dialogam com o texto e com seu destinatário e essa compreensão se dá devido o contato com outros textos e com outras situações comunicativas. O sujeito participa do diálogo mobilizando conhecimentos advindos de leituras anteriores, expondo uma atitude responsiva ativa. Destarte, ressaltamos que todo enunciado é constituído a partir de outro enunciado e como atesta Fiorin (2016, p. 27) "[...] nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói".

Salientamos então que, o enunciador ao constituir seu discurso leva em consideração o discurso de outrem, havendo assim um entrelaçamento de discursos, os quais estão vinculados socialmente e ocorrem por meio das interações entre os sujeitos. Nesse contexto, as palavras do outro constituem o discurso do eu. Assim sendo, um sujeito se constitui a partir do embate de vozes sociais, ou seja, por meio das relações linguísticas e práticas discursivas frente ao discurso de outrem em uma complexa rede de relações dialógicas, as quais estabelecem sentido entre si.

Nesse sentido, abordaremos em seguida um pouco mais sobre o discurso de outrem, o qual é responsável por fazermos referência ao discurso alheio, prática essa muito comum e inevitável em nossas manifestações linguísticas, pois tudo o que falamos em qualquer instância ecoa sempre as palavras alheias, ou seja, estamos sempre retomando outros textos, termos, falas em nossos discursos, e nestes sempre aparecerem outras vozes que não são nossas.

3. O discurso de outrem: as vozes sociais que dialogam nos enunciados

Bakhtin e seu Círculo defendem que a linguagem é heterogênea e que nossos discursos estão carregados do discurso do outro, ou seja, falamos sempre por meio da palavra alheia, tais palavras não são resultados de um sistema isolado, mas de enunciações completas e coletivas, as quais são carregadas de intenções, ideologias e expressam um valor social. Sendo assim, os discursos apresentados em um determinado contexto é resultado de discursos antes proferidos, os quais são reorganizados dialogicamente pelos interlocutores em suas falas de acordo com a situação comunicativa. Esses

discursos, apresentam-se no texto novo de forma implícita ou explícita, mas de alguma forma o discurso de outrem influencia na produção dos novos enunciados. A presença da palavra de outrem no discurso caracteriza-se como sendo uma das bases dos estudos bakhtinianos.

Fiorin (2016), à luz dos pressupostos bakhtinianos defende que todos os enunciados são dialógicos, bem como que a palavra possui uma dialogização interna, nela estão presentes também as palavras de outrem. Sobre isso, Fiorin (2016, p. 22) acrescenta ainda que "[...] o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio".

Assim, salientamos que o enunciado não existe fora das relações dialógicas que estabelece com outros enunciados, pois neles constatamos sempre a presença de ecos e lembranças que nos permite perceber o discurso alheio no próprio enunciado no decorrer do funcionamento da linguagem.

Dessa forma, quando falamos em discurso citado logo vem a nossa mente o fato de citar as palavras de outrem, ou seja, estamos a todo o momento retomando outros textos, termos e falas de outras pessoas, isto é, em nossos discursos aparecem outras vozes que não são as nossas. Partindo desse pressuposto, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 150) nos dizem que, "O discurso citado é visto pelo falante como enunciação de outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa situada fora do contexto narrativo". Assim, essa autonomia do discurso de outrem apresenta-se no contexto narrativo preservando seu conteúdo, sua integridade linguística como afirma os filósofos russos acima citados.

Desse modo, o discurso citado é uma das manifestações da presença do outro no discurso, este por sua vez apresenta-se como uma forma de evidenciar o posicionamento ideológico dos sujeitos discursivos, socialmente organizados. Assim, o discurso de outrem é um componente essencial para a formação ideológica dos indivíduos e da relação destes com as vozes presentes na enunciação. Perante isso, Bakhtin/Volochínov (2014) evidenciam ainda que:

> "[...] tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. [...] É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2014, p. 153-153).

Portanto, o ato de citar corresponde ao fato de relatar, ou seja, essa ação concerne a uma forma de menção das palavras alheias e dessa forma, o discurso direto é compreendido como discurso relatado. Nesse processo, ocorre um jogo dialógico entre os enunciados, os quais são responsáveis pela constituição da interação humana, tendo em vista que o ser humano tem por natureza a necessidade de interagir com seus semelhantes e faz isso por meio da língua e da linguagem em seu uso concreto.

4. Os gêneros do discurso sob a ótica bakhtiniana

De acordo com o pensamento bakhtiniano, a noção de gêneros do discurso remete ao funcionamento da língua nas diversas situações comunicativas, reais e concretas realizadas por indivíduos que interagem nas várias esferas sociais da comunicação humana. É no interior dessas esferas que são elaborados os gêneros, os quais servem para atender as necessidades comunicativas cotidianas, tendo em vista que cada campo de utilização da língua elabora seu tipo relativamente estável de enunciados. Partindo desse pressuposto, percebemos que os gêneros do discurso são fenômenos linguísticos vinculados à vida social e cultural das pessoas, ou seja, meios utilizados pelos falantes para efetivar a comunicação verbal, os quais ampliam as possibilidades de uso da linguagem e exigem do falante competência para adequar-se à sua situação comunicativa e ao contexto de uso a partir de sua intenção.

Para tanto, Marcuschi (2010, p. 19) postula que "fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia". Sendo assim, é impossível nos comunicarmos verbalmente se não usarmos os gêneros, hipótese essa defendida por Bakhtin (1997), pois a língua deve ser estudada a partir dos seus aspectos discursivos e interativos e não apenas por suas peculiaridades formais.

Melo (2005) pautada no pensamento bakhtiniano acrescenta que:

> Para Bakhtin, a linguagem acompanha ou pode acompanhar todas as atividades humanas. Haverá tantos gêneros de discurso quantas atividades humanas. Desse ponto de vista, os "gêneros" caracterizam-se por aquilo que se faz com a linguagem: mostrar, descrever, explicar. Do ponto de vista dos meios linguísticos, os "gêneros" manifestar-se-ão, antes de tudo, pelos tipos de enunciados e modos de encadeamento desses enunciados. (MELO, 2005, p. 180).

Nesse sentido, percebemos que existem atividades diferentes, as quais abordam domínios temáticos distintos devido aos vários campos de atuação humana. As pessoas atuam em várias esferas de comunicação, a qual implica a utilização da linguagem em forma de enunciados, os quais possuem peculiaridades e finalidades distintas ocasionando tipos diferentes de discursos. Sendo assim, Fiorin (2016, p, 68-69) complementa esse pensamento dizendo que "Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades". Estes por sua vez, são responsáveis pela conexão entre a linguagem e a vida social, bem como o sentido que resulta dessa relação.

Essa variedade de enunciados produzidos no âmbito social produz uma diversidade de gêneros do discurso, pois cada esfera comunicativa elabora seu repertório discursivo específico e que varia de complexidade à medida que se desenvolve. Nesse contexto, percebemos que a heterogeneidade de gêneros orais e escritos é grande, sendo impossível determinar uma quantidade exata deles.

Dessa forma, Bakhtin (2016) divide os gêneros do discurso em primários e secundários. Os primários, considerados também simples, são predominantemente orais, como é o caso da piada,

do e-mail, bilhete, bate-papo entre outros, próprios da comunicação espontânea. Já os secundários considerados complexos, são predominantemente escritos e neste grupo podemos destacar os romances, dramas, textos jurídicos, filosóficos, pesquisas científicas, entre outros, os quais surgem no convívio social e cultural que são de maior complexidade. Com relação a essa categoria de gêneros mais complexos Bakhtin (2011, p. 263) destaca que "No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas situações da comunicação discursiva imediata". Sendo assim, os gêneros secundários absorvem os primários e os transformam, ou seja, os gêneros secundários valem-se dos primários.

Em síntese, destacamos que, há uma infinidade de gêneros discursivos, uns mais flexíveis, maleáveis, outros mais estereotipados que fazem parte da vida cotidiana e o interlocutor com um propósito comunicativo é levado a seleção de um gênero e essa seleção acontece em virtude da especificidade de cada esfera comunicativa, bem como da temática abordada na comunicação.

5. Metodologia

Com relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e de caráter interpretativo. O *corpus* dessa pesquisa foi constituído de 02 (Duas) charges retiradas do jornal *Folha de São Paulo 2016-2017,* versão online, as quais visam apresentar o diálogo entre elementos textuais e imagéticos. A partir de então, evidenciaremos o diálogo existente entre os elementos textuais e imagens, os quais apresentam-se de forma crítica e bem humorada, demonstrando que a riqueza de sentidos presente nessa relação é oriunda das relações dialógicas, as quais influenciam para a formação do sentido no interior da charge. Ou seja, discutiremos pontos relevantes referentes à teoria enunciativa de Bakhtin e seu Círculo, evidenciando no gênero charge com se dá a apreensão das vozes sociais a partir de relações dialógicas e do discurso de outrem.

6. Análises

6.1 As vozes sociais que dialogam na charge

A charge é um gênero discursivo pertencente a esfera jornalística e apresenta-se como multimodal, em que as linguagens verbal e não verbal se combinam e dão sentido ao texto, por meio de uma relação dialógica. O referido gênero é um texto de circulação social, o qual apresenta recortes de notícias divulgadas pela mídia e faz uso de vários recursos linguísticos e imagéticos, isto é, aborda harmoniosamente imagens e conteúdo linguístico, os quais estabelecem um diálogo entre si para informar de forma divertida e ao mesmo tempo satírica os acontecimentos sociais. Assim sendo, respaldados teoricamente na teoria dialógica bakhtiniana, analisaremos as seguintes charges, em que buscaremos observar como as mesmas dialogam com outros discursos da esfera social.

CHARGE 1

Disponível em: http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/42997-charges-abril-de-2016#foto-599541. Acesso em: 19 de Fev. de 2017

Ao analisarmos essa primeira charge, podemos dizer que ela está baseada em pontos de vista de seu produtor sobre textos, discursos e outras vozes do universo político acrescida da visão crítica do leitor. Devido aos símbolos presentes nas charges, sua compreensão demanda conhecimento dos fatos políticos atuais e habilidades de leituras para poder compreender sua mensagem, bem como sua crítica humorística. A análise dialógica de base bakhtiniana nos permite observar que todos os elementos dispostos estão carregados de sentidos.

Assim sendo, na charge acima demonstrada percebemos que através da associação de conteúdo linguístico e imagético ela faz menção a uma situação do contexto religioso, mais especificamente a Santa Ceia, e isso é notório devido à relação dialógica instaurada pela proximidade das duas histórias. Nesse sentido, deve-se ser levado em consideração os aspectos sócio - histórico e o contexto pragmático para formação dos sentidos no texto e estabelecer essa relação entre a imagem acima citada e a cena da Santa Ceia.

A imagem dos políticos ao redor da mesa nos faz lembrar dos doze apóstolos na Santa Ceia, bem como a frase **"Esta noite, com sorte, um de vocês não vai me trair"** dialoga com a frase proferida na Santa Ceia por Jesus aos seus apóstolos "***Digo-lhes que certamente um de vocês me trairá, alguém que está comendo comigo"***. Desse modo, notamos que o sentido construído comunga de outros discursos já existentes como afirma Fiorin (2016, p. 27) "Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado". Todavia, para que o texto chárgico seja compreendido é fundamental que o leitor perceba o contraste existente entre o trecho bíblico e o trecho da charge, mas isso só é possível quando o conteúdo linguístico é associado aos conhecimentos prévios do leitor para a construção dos sentidos. Sendo assim, é notório que no texto acima o autor chama atenção para um assunto sério de forma divertida, o suposto golpe da Câmara dos deputados contra a ex-presidenta Dilma Rousseff.

Ressaltamos então que, na charge acima há a presença do dialogismo, princípio da linguagem defendido por Bakhtin como um elemento fundamental e constitutivo de sentidos, tendo em vista que o discurso chárgico é resultado da retomada de diálogos que interagem uns com os outros no processo de interação social, pois cada enunciado apresenta evidências de outros enunciados resultantes de diálogos anteriores. Assim sendo, o dialogismo é evidenciado como o elemento pelo qual os enunciados são constituídos. Assim, Bakhtin (2010) fundamenta esse pensamento ao dizer que:

> A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo e emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a cientifica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. [...] Essas relações dialógicas se situam no campo do discurso, pois este é, por natureza, dialógico [...]. (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Sendo assim, no dialogismo as vozes são pontos de vista que se inter-relacionam para formar a unidade discursiva tornando assim a natureza da linguagem totalmente dialógica e tais diálogos apresentam valores sociais, históricos e culturais, os quais refletem e refratam realidades distintas. Diante disso, podemos dizer que o dialogismo é o princípio que constitui a linguagem, uma condição estabelecida pela interação entre os falantes socialmente atuantes. Bakhtin (2015, p. 52) nos diz que "O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto".

Partindo desse pressuposto, a seguir analisaremos a charge de número 2, em que buscaremos observar marcas do dialogismo destacadas no discurso muito polêmico que também envolve a política. Ou seja, a partir da associação da linguagem verbal e não verbal observaremos as diferentes vozes que dialogam no interior do discurso por meio da linguagem. Atentaremos ainda, para que o está implícito no texto, bem como a crítica humorística evidenciada pelo chargista.

CHARGE 2

Disponível em: http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/48904-charges-fevereiro-de-2017. Acesso em: 19 de Fev. de 2017.

A charge permite a divulgação de opiniões acerca de determinado assunto, possibilitando aos leitores estabelecerem uma correlação com o fato real que a originou, a qual por ser verbal e ilustrativa simplifica as ideias nela contidas propiciando com isso, uma melhor compreensão. Assim sendo, o jornal *Folha de São Paulo*, ao fazer uso dessas charges, tem o intuito de enfatizar a opinião pública sobre os fatos ocorridos na sociedade, a partir de ilustrações gráficas, estabelecendo um diálogo entre esses discursos. Assim, Bakhtin (2015, p. 52) complementa que "O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto".

Desse modo, a charge 2 apresenta um diálogo entre a história do Chapeuzinho Vermelho e o atual contexto político social do país, em que pessoas cometem crimes e tem direito ao "Foro Privilegiado", que nada mais é do que o direito adquirido por algumas autoridades públicas de serem julgadas de forma especial pelos seus crimes, muitas das vezes estas pessoas são até livres de seus processos penais. Esse privilégio é atribuído a pessoas que ocupam cargos de responsabilidade pública como, por exemplo, Presidentes da República, ministros, membros do congresso entre outros, cabendo ao Supremo Tribunal Federal (STF) julgar as ações criminosas dessas pessoas.

Aqui há um diálogo entre dois discursos, os quais remetem a contextos diferentes, pois nesse contexto há um diálogo da parte verbal, evidenciada na fala do caçador que diz: **"Não posso fazer nada... Ele tem foro privilegiado"** com o discurso da história do Chapeuzinho Vermelho, evidenciada por meio da linguagem não verbal, ou seja, dois diálogos distintos, mas que estabelecem relação por meio da linguagem verbal e não verbal, através das caricaturas presentes na charge. Assim, o dialogismo apresenta-se neste texto destacando o funcionamento da linguagem, este por sua vez, é constitutivo do enunciado e responsável pelas relações de sentidos no texto.

Diante disso, Fontana (2005) pautada nos pressupostos bakhtinianos ressalta que:

> Como é sabido, as relações dialógicas que, segundo Bakhtin, definem o acontecimento da linguagem são relações de sentidos que se estabelecem entre enunciados produzidos na interação verbal. Nesse sentido, o conceito de dialogismo sustenta-se na noção de *vozes* que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação. (FONTANA, 2005, p. 111).

Assim, nesse mesmo enunciado confrontam-se várias vozes por meio de diferentes meios para formar os sentidos, estas por sua vez, são vozes sociais que manifestam valores e ideologias fundamentais para o processo de interação verbal e compreensão ativa dos enunciados. Partindo desse pressuposto, percebemos a crítica exposta pelo chargista com relação a esses benefícios atribuídos às autoridades públicas, bem como uma demonstração de forma humorística da atual situação política e social do Brasil no que de se refere a questão do Foro Privilegiado, algo que frequentemente vem se destacando na mídia brasileira.

Em síntese, evidenciamos na charge 2 a presença do dialogismo bakhtiniano como um elemento fundamental e constitutivo de sentidos, uma vez que a charge resulta da retomada de diálogos que interagem uns com os outros no processo de comunicação social e tais relações presentes na linguagem permitem que as vozes sociais atravessem os discursos possibilitando os efeitos de sentidos no processo de interação verbal.

7. Conclusão

O presente trabalho nos possibilitou discutir sobre o dialogismo bakhtiniano na linguagem imagética da charge como um componente fundamental para a construção de sentidos, haja vista que os discursos presentes no referido gênero se constroem a partir de outros já existentes. Desse modo, acreditamos que nesse contexto de uso da língua os sujeitos se organizam socialmente mostrando que o "eu" está sempre em relação com o "outro" através de relações discursivas, pois ao constituir um discurso e defender um ponto de vista os sujeitos estão sempre ancorados no discurso de outrem, constituindo assim a natureza dialógica da linguagem.

De acordo com os pressupostos bakhtinianos toda compreensão ativa requer do falante uma atitude responsiva, e para que isso aconteça, na leitura da charge é necessário a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, para que o mesmo se posicione concordando ou discordando da crítica apresentada por ela.

Diante disso, a intenção é despertar o olhar crítico do leitor para os acontecimentos da sociedade, na qual ele encontra-se inserido, tendo em vista que, a partir do momento que a charge é compreendida formam-se opiniões por parte de quem as lê, ou seja, a formação de julgamentos críticos dos acontecimentos sociais apresentados pela mídia brasileira.

Assim sendo, a leitura da charge contribui para a construção dos conhecimentos, utiliza argumentos sócio ideológico, explora o riso resultante da sátira e da ironia exagerada elaborada pelo chargista, recursos estes usados para chamar atenção do leitor e persuadi-lo. Embora a charge na maioria das vezes atraia seus leitores pelos traços humorísticos, não podemos deixar de ressaltar que esta apresenta-se também como uma narrativa informativa que expressa ideias e valores, bem como aborda conteúdos sérios de uma determinada época, ou seja, é o espelho dos acontecimentos sociais com o toque especial do chargista que conduz o leitor a refletir e fazer indagações a partir da associação da parte percebida e da parte presumida, construindo assim, os sentidos.

Desse modo, esse foi um estudo relevante por abordar a importância do diálogo entre discursos nas charges, possibilitando o leitor fazer correlações com acontecimentos reais, evidenciando ainda valores éticos e sociais demonstrados em figuras ilustrativas pelo chargista, facilitando com isso a compreensão dos fatos por parte dos leitores.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**; Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra, UFF-USP. 5. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____, M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____, M. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. – São Paulo. Editora 34, 1ª ed. 2016.

_____, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e 169

Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____, M. **Teoria do romance I:** A estilística. São Paulo: Editora 34, 2015 (1. ed.).

BRAIT. B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção dos sentidos.** 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

Charges disponíveis em: http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/48904-charges-fevereiro-de-2017. Acesso em: 19 de Fev. de 2017.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2016.

FONTANA, M. G. Z. O outro da personagem: Enunciação, Exterioridade e Discursividade. In: BRAIT. Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção dos sentidos.** 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

MELO, L. E. Estrutura da narrativa ou gêneros, mundos, Lugares discursivos & Companhia?. In: BRAIT. Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção dos sentidos.** 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso.** - 1. ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística:** intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da folha de S. Paulo. Maringá: EDUEM, 2000.

Espaço de enunciação e processo de gramatização das línguas de Timor-Leste: a configuração discursiva de uma política de língua de estado

Simone Michelle Silvestre Guilherme Pico[1]

Introdução

Timor-Leste é uma ex-colônia portuguesa que se tornou independente dos colonizadores indonésios e portugueses em 20 de maio de 2002. A partir desta data, o governo do país oficializou uma única língua timorense, no caso, o tétum, em parceria com a língua do primeiro colonizador europeu, o português, sendo conferido o estatuto de línguas nacionais às demais línguas do país e o de língua de trabalho ao inglês e à língua indonésia. Há de se compreender que os estatutos conferidos às línguas do Timor, na atualidade, pelos diferentes legisladores da Constituição da República Democrática do território, não foram fortuitos, nem mesmo produtos das próprias vontades, e, muito menos, resultados da relação recente entre as línguas e os seus sujeitos. Tal estatuto político-administrativo diferenciado foi resultado das relações conflituosas de longa data entre línguas e sujeitos de diferentes espaços territoriais, no caso, os nativos dos diferentes reinos da ilha de Timor e os colonizadores que estabeleceram relações de dominação linguística, política e econômica com os timorenses, mas, principalmente, pelo processo de gramatização das línguas de Timor-Leste realizado pelos missionários católicos europeus, entre o fim do século XIX e todo o século XX, e que afetou a relação entre as línguas e os sujeitos no Timor Português.

Com o processo de gramatização, algumas línguas timorenses foram descritas e vários discursos sobre elas foram produzidos de modo a ressignificar todos os envolvidos. Tal processo, conforme veremos, configurou posições às línguas e aos sujeitos em Timor e determinou a configuração da política de língua de Estado da atualidade no país. Porém, sob a perspectiva da Análise Materialista do Discurso (AD), entendemos que esses discursos não se encontravam deslocados de suas condições de produção marcadas pelo imaginário de disputa e poder da colonização portuguesa católica. Além disso, sob a posição da AD, tais discursos produzidos pelos diferentes sujeitos são políticos (ideológicos) e não expressão de percepções e observações naturais dos sujeitos.

1 Ex-bolsista CNPq de Doutorado e do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE - da CAPES

Fundamentação teórico-metodológica

Filiando-se a definição de ideologia a uma tendência discursiva, de acordo com Orlandi (2009, p. 48), aquela não deve ser jamais compreendida como "visão de mundo, como um conjunto de representações ou como ocultação da realidade". A ideologia, segundo a autora (*ibidem*), enquanto "prática significante", é posta "como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido". Não existe "uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento". Tal relação somente é possível "porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário". Desse modo, conforme a analista de discurso (*ibidem*), são "as imagens que permitem com que as palavras 'colem' com as coisas" e é, também, pela ideologia que os indivíduos são interpelados em sujeitos, inaugurando, desse modo, a discursividade.

Sob o olhar da AD, conforme Orlandi (2009, p. 32), "as palavras não são só nossas", estas "significam pela história e pela língua", ou seja, "o que é dito em outro lugar também significa nas 'nossas' palavras". Desse modo, na prática discursiva, para Orlandi (*ibidem*), há sempre um "já-dito" – o interdiscurso – que é o que confere sustentação à existência de todo dizer, e esse já-dito é essencial para a compreensão do funcionamento do discurso, "a sua relação com os sujeitos e com a ideologia".

Mariani (2007) dialoga com Orlandi (2009) no sentido de que os discursos, sejam eles de qual natureza for, estão atravessados por outros dizeres, ditos em outros lugares e por outros sujeitos, sendo que o sujeito não tem controle sobre isso quando toma a palavra. Segundo Mariani (*idem*, p. 86), embora a prática discursiva funcione desse modo, não é possível que haja "garantias de uma estabilização permanente na política de sentidos que se organiza nas línguas". Nada impede que no processo do que pode e deve ser dito sejam produzidos sentidos outros capazes, ou não, de promover movimentos reatualizando sentidos aparentemente já cristalizados, a migração de sentidos outros e rupturas na produção discursiva.

Além disso, é importante definirmos como concebemos o que é discurso. Desse modo, a principal característica dos trabalhos que se filiam à Análise Materialista do Discurso (AD), de acordo com Zoppi-Fontana (1997), está em reconhecer o discurso enquanto o espaço teórico em que é possível compreender a relação entre a língua e a ideologia, sendo esta compreendida

> como determinação histórica do sentido pelas relações de forças em uma dada formação social e aquela como sistema de signos linguísticos. (ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 34)

Para a compreensão dos sentidos produzidos no discurso, segundo Orlandi (2009), é preciso que aquele esteja posto em relação com a sua exterioridade, ou seja, com as suas condições de produção. Conforme a analista de discurso, as condições de produção compreendem a história, o sujeito e a ideologia. De acordo com a autora (*idem*, p. 31), a história é "a produção de acontecimentos que significam" no que se passa com as coisas e os sujeitos.

Na produção do discurso, para Orlandi (*idem*, p. 30), "a maneira como a memória faz 'fazer valer' as condições de produção" é imprescindível. Desse modo, as noções sujeito e ideologia não estão desvinculadas com a questão da memória. Esta, segundo a analista de discurso, quando compreendida em relação aos discursos recebe o nome de interdiscurso.

Da perspectiva da AD, além do sujeito e da ideologia que marcam as condições de produção, há uma memória discursiva dos dizeres, "aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente", de acordo com Orlandi (2009, p. 31), o interdiscurso. Além disso, sem a ideologia, segundo a autora (*idem*, p.46), não há a constituição do sujeito e dos sentidos, pois, "para que se produza o dizer, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia".

Orlandi (*idem*, p. 32) defende que já que há um já-dito que garante a possibilidade de todo dizer, para a compreensão do funcionamento do discurso é imprescindível a relação daquele com os sujeitos e com a ideologia.

Segundo a analista de discurso (2009), amparando-se em Pêcheux (1975),

> a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia. (ORLANDI, 2009, p. 49)

No caso de Timor-Leste, os discursos a respeito das relações entre as línguas e os sujeitos no país foram afetados pela ideologia. O processo de gramatização das línguas foi um deles e a ideologia produziu efeitos sobre as mesmas, redividindo-as/distribuindo-as entre lugares também marcados ideologicamente.

Por exemplo, na época da ocupação indonésia, outros estatutos foram construídos para as línguas de Timor-Leste. Entretanto, a posição de que o tétum e o português eram as duas línguas de Timor com as quais os timorenses se identificavam, de que era a "língua de todo o Timor", e de que o tétum diferenciava os timorenses dos indonésios, foi efeito ideológico do processo de gramatização promovido pelo colonizador português, desde o fim do século XIX. No que era real na relação entre línguas e falantes, nem todos os timorenses se reconheciam e falavam a língua tétum e apenas uma elite local ligada ao antigo colonizador dominava o português europeu. O processo de gramatização, envolvendo o tétum e o português, contribuiu para a cristalização desse estatuto imaginário, além de outros, entre os timorenses.

Definição do corpus da pesquisa

As pesquisas que se filiam a AD devem levar em conta que o ponto principal desse domínio de saber é o aspecto político (ideológico) da linguagem, na elaboração de uma perspectiva histórica das práticas sociais e linguageiras, de maneira geral. Desse modo, os diferentes discursos sobre as línguas e os sujeitos, produzidos antes e depois do processo de gramatização das línguas em Timor-

Leste, devem ser compreendidos como práticas fundamentalmente políticas (ideológicas) capazes de apontar para as relações historicamente determinadas dos sujeitos com as línguas no espaço-tempo do Timor Português.

Nos diversos discursos produzidos por diferentes sujeitos, as divisões entre as línguas sempre existiram, contudo, o processo de gramatização, promovido pelos missionários, mobilizou re(divisões) entre as línguas de Timor-Leste, entre o próprio tétum e entre este e a língua do colonizador europeu, de modo que projetou posições ideológicas às línguas. As posições conferidas às línguas foram produzidas não como fatos naturais e atemporais, mas como acontecimentos históricos, ideologicamente marcados.

Nosso trabalho adota a noção de *corpus* a partir do que Courtine (2009) propõe para a constituição de *corpus* discursivo, ou seja,

> um conjunto de sequências discursivas estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado de condições de produção do discurso. (COURTINE, 2009, p.24)

Sabemos que o arquivo, porém, não é nunca dado; ele deve ser analisado através de leituras que apontem para seus dispositivos e suas configurações (Guilhaumou e Maldidier, 1986, p. 43 *apud* Grigoletto, 2002, p. 64), leituras que estabeleçam, segundo Pêcheux (1982, p. 44 *apud* Grigoletto, 2002, p. 64), a relação entre a

> língua como sistema sintático intrinsecamente capaz de jogo e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história. (PÊCHEUX, 1982, p. 44 *apud* GRIGOLETTO, 2002, p. 64)

Desse modo, o *corpus* do trabalho é do tipo complexo, constituído por diferentes sequências discursivas produzidas por vários sujeitos e em diacronia. As condições de produção do *corpus* são heterogêneas, uma vez que se trata de sequências formuladas em circunstâncias enunciativas diversas, o que inclui diferentes sujeitos, instituições e posições, diferentes destinatários e a diversidade nas situações de enunciação.

Processo de gramatização das línguas de Timor-Leste

Pelo processo de gramatização, de acordo com Nunes (2008), uma unidade para a língua sempre é construída. Porém, segundo o autor (*idem*, p.120), a construção dessa unidade não é nunca neutra, já que a mesma se encontra "condicionada pelo funcionamento da representação linguística, que é também uma representação política". Desse modo, segundo o que propõe Nunes (*ibidem*), podemos afirmar que tanto o dicionário quanto a gramática representam "imaginariamente a língua para os falantes".

Os instrumentos linguísticos são elaborados a partir de exemplos de funcionamento da língua que são verdadeiras representações de certos tipos de falantes. A língua em questão é a "modelo", considerada como representante da língua "perfeita". Na projeção do sujeito gramático, essa caberia à língua latina e/ou ao português de Portugal. De acordo com o analista do discurso, as "línguas ideais" cerceiam o funcionamento fluido da língua. A respeito deste funcionamento, Orlandi (1988) propõe que a relação entre o imaginário e o real na língua permite a oposição entre língua imaginária e língua fluida.

Segundo Orlandi (idem, p. 27), na descrição de uma língua, artefatos linguísticos, "simulacros" são produzidos. Verdadeiros "objetos-ficção", mas que não "por isso têm menos existência que o real", as "línguas-imaginárias". Estas elaboradas como se fossem sistemas organizados a partir de normas coercitivas e representantes legítimas do que seriam "as línguas-instituição" e "a-históricas" (*idem*, p. 28). Já no tocante à língua fluida, conforme direcionamento teórico de Orlandi (1988, p. 34), essa não é ajustável a nenhum "arcabouço de sistema e fórmulas". O seu funcionamento é feito no convívio de "processos muito diferentes" e cuja história acontece repleta de abundância e dinamismo.

Na relação entre língua imaginária e língua fluida, há de lembrar-se de que a língua imaginária e seus falantes foram afetados pela divisão institucionalizada que é representativa do funcionamento e do modelo de língua do grupo de poder.

A língua da unidade em um país, ou seja, a língua do Estado, a língua homogênea, em detrimento da língua fluida, das outras divisões possíveis, ou, até mesmo, de outras línguas.

No caso de Timor-Leste, o processo de gramatização entre as línguas foi realizado pelos missionários católicos e teve basicamente dois propósitos: a instrumentalização de línguas (imaginárias) para a catequese e para o ensino. Os instrumentos linguísticos no Timor Português institucionalizaram hierarquicamente algumas línguas timorenses e silenciaram a grande maioria.

Desse modo, a gramatização na colônia asiática portuguesa promoveu divisões entre o tétum e as demais línguas do país, entre o próprio tétum e entre esse e o português europeu.

Considerações possíveis

Pelo Processo de Gramatização:

Divisões entre as línguas timorenses

1) O português europeu como língua do comércio entre timorenses e portugueses e do poder administrativo central no Timor Português; Língua do ensino oficial no país;

2) O tétum foi a única língua timorense que ocupou a posição de língua do ensino na aprendizagem do português europeu nas escolas oficiais de Timor-Leste; Língua timorense que se pretendia falada em todo o Timor Oriental e língua da catequização da igreja católica; e

3) O tétum junto das demais línguas do país era nomeado como língua e as que eram faladas em outros reinos eram designadas como "dialectos", "linguagem", "idioma. Além disso, as línguas timorenses, à exceção do tétum, quando nomeadas como "língua", a designação era sempre determinada pelo espaço geográfico específico/localizado/restrito onde aquelas eram faladas. Elas, geralmente, eram apresentadas como línguas da liturgia católica nos reinos onde eram faladas.

O Tétum afetado pela norma de correção gramatical

1) De acordo com a norma de correção, havia o tétum que era falado no interior, considerado "mais correto", "castiço", o tétum falado na capital do país, Díli, "menos correto", "deturpado" e o tétum da literatura oral timorense, tetun-*los*.

   As diferenças entre os falares do interior e os da cidade não são descritos como particularidades específicas do funcionamento de cada variedade e, desse modo, segundo a norma de correção gramatical, havia o tétum puro (representante da correção) e o tétum corrompido (representante do que já estava deturpado, alterado). Já o tetun-*los* (direito, correto) representava o que havia de mais erudito entre os falares dos *lia-na'in* (os mestres da palavra) no domínio da literatura oral timorense. Tal variedade era praticada em diferentes pontos do Timor Português. Os *lia-na'in* compunham um grupo seleto, eram narradores da literatura oral, com falantes que não eram sujeitos comuns, quaisquer, mas eram timorenses responsáveis pelo o que era genuinamente local, o que representava a tradição, o que havia de mais sagrado na literatura oral de um dado grupo.

O Tétum e a Língua Portuguesa para o ensino oficial no país

1) "Parceria" apenas aparente entre o tétum e o português, pois, à medida que o timorense fosse aprendendo a língua do colonizador, o tétum seria contínuo e gradualmente descartado no ensino oficial local oferecido pelo governo colonial português;
2) O tétum enquanto "língua de apoio"/"língua de passagem" para a alfabetização na língua portuguesa recebe o estatuto de língua sempre provisória. O português e o tétum foram nomeados como línguas, mas com estatutos de poder diferentes; e
3) Com a gramatização do tétum para o ensino e com o estatuto de poder atribuído ao mesmo, em detrimento das demais línguas timorenses, fez-se do tétum uma "língua parceira", numa relação sempre desigual, para o desenvolvimento da língua de Portugal no território ultramarino.

Período da ocupação indonésia e os lugares ocupados pelas línguas no Timor Português

Língua portuguesa é proibida pelo governo indonésio, porém, torna-se língua da resistência timorense contra o ocupante; Língua indonésia torna-se língua de Estado e língua obrigatória no ensino oficial de Timor-Leste; Língua tétum é reconhecida como "língua oficial da igreja católica"

em Timor e é língua de comunicação entre timorenses e indonésios; Língua facilmente aprendida pelos indonésios e presente no ensino oficial das escolas do governo indonésio no país.

Nos discursos produzidos pelos diferentes sujeitos envolvidos com a resistência timorense é possível descrever e compreender os efeitos (ideológicos) que a gramatização, promovida pelo colonizador europeu, produziu sobre as línguas do país e os sentidos cristalizados sobre as mesmas. As sequências discursivas realizadas pelos guerrilheiros timorenses acabaram repetindo os "já-ditos" em outros momentos e produziram também outros sentidos:

1) "Unidade linguística" garantida pelo tétum: "língua de todo o Timor"; língua conhecida entre "todos" os timorenses das diferentes localidades e etnias;

2) Ao tétum é conferido o estatuto de língua da Nação timorense, da unidade, da homogeneidade frente à diversidade de línguas. Anulação e apagamento das demais línguas do país não mais pela gramatização praticada pelo colonizador português, mas pelo próprio timorense, membro da resistência timorense; O tétum e o português promovidos como línguas da identidade timorense no período da resistência timorense e o que os diferenciava dos indonésios;

3) As variedades do tétum continuam marcadas pela norma de correção gramatical e a posição-sujeito sugere que não seja escolhida uma única variedade de tétum o que silenciaria as outras. Não há uma variedade "mais correta" do que a outra;

4) Tensão entre o português e o inglês, duas línguas de países colonizadores que se encontravam interessados na exploração de Timor-Leste. Duas línguas de produção de conhecimento e de expressividade econômica frente a um Timor-Leste que ainda era colônia de outro país; e

5) Defesa do desenvolvimento de todas as línguas faladas em Timor-Leste pelas diferentes instituições e por todos os envolvidos com a independência do país. Aponta para a necessidade de trabalhar a contradição unidade/diversidade presente na política de língua das autoridades do país. Estes não se deixariam "enganar" pelas promessas sedutoras de países colonizadores com os de língua inglesa e portuguesa.

Referências bibliográficas

COURTINE, J.-J. O conceito de formação discursiva. In: *Análise do discurso político* - o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, EdUFSCAR, 2009.

GRIGOLETTO, M. *A resistência das palavras*. Discurso e colonização britânica na Índia. Campinas, Ed. da Unicamp, 2002.

MARIANI, B. Quando as línguas eram corpos – Sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 83-112.

NUNES, J. H. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras*, Santa Maria, Universidade de Santa Maria, v.18, p. 107-124, jul./dez. 2008.

ORLANDI, E. P; SOUZA, T. C.C. de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas, Pontes, 1988. p. 27-40.

_____. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

ZOPPI-FONTANA, M. G. *Cidadãos modernos*. Discurso e representação política. Campinas, Editora da Unicamp, 1997.

A formação do verbo e sua estrutura: uma comparação entre a nomenclatura da Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza (1822), de Jerônimo Soares Barbosa, e a do português moderno

Jordana Tavares Silveira Lisboa[1]

1. Introdução

O presente trabalho faz parte de nossos estudos sobre o verbo, mais, especificamente, na análise do verbo na Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza (1822), de Jerônimo Soares Barbosa, na busca de entendermos as diferenças entre a estrutura verbal do português moderno e o português do final do século XVIII, início do século XIX, época de publicação do supracitado documento de nossa língua. Nosso interesse por esse assunto foi provocado durante as aulas da disciplina "Etimologia e Morfologia Histórica da Língua Portuguesa", misnistrada pelo Profº. Dr. Mário Eduardo Viaro, do programa de pós-graduação de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). Portanto, sob a perspectiva da morfologia histórica do português, a qual se dedica aos estudos diacrônicos da flexão, derivação e composição da língua, realizamos um estudo comparativo entre a gramática de Barbosa e os estudos atuais, com o propósito de analisarmos a formação verbal de nossa língua, como também contrastarmos a nomenclatura relacionada aos constituintes mórficos e aos seus tempos verbais. Para isso, baseamo-nos em Rio-Torto (2004, 2013), Viaro (2004, 2016), Câmara Junior (2009) entre outros.

2. O verbo português

Segundo Câmara Júnior (2009), o verbo em português engloba "(...) os dois morfemas flexionais do tempo e modo, de um lado, e, de outro lado, de pessoa e número" (p.97). Por isso, iremos focar nossos esforços na observação da formação do verbo, a fim de percebermos essas noções de tempo, pessoa e número em sua morfologia.

1 Doutoranda no programa de Filologia e língua portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Pará (UFPa), e professora assistente IV na Universidade Estadual do Pará (UEPa) – Campus de São Miguel Do Guamá.

2.1 A formação das três conjugações verbais da língua portuguesa

Todos nós sabemos que a língua portuguesa possui três conjugações verbais, as quais são identificadas pela vogal temática do infinitivo: 1ª conjugação – a; 2ª conjugação – e; e, 3ª conjugação – i. Nossa língua herdou do latim essas conjugações da seguinte forma: a 1ª conjugação incorporou os verbos da 1ª conjugação de nossa língua mãe, como também empréstimos mais recentes (de origem germânica, por exemplo) – essa é a conjugação que permite formar novos verbos pela incorporação dos sufixos –ificar e –izar (VILLALVA, 1994, p. 94); a 2ª conjugação da língua portuguesa assimilou a 2ª e 3ª conjugações latinas, adotando o modelo de flexão da 2ª conjugação do latim; e, a 3ª conjugação abarcou a 4ª conjugação latina com alguns verbos da 2ª e 3ª conjugações desta língua.

Desta feita, podemos concluir que

> no actual sistema de conjugações verbais do Português é possível identificar três classes morfológicas, mas, considerando que os neologismos se integram quase exclusivamente na primeira conjugação, **as segunda e terceira conjugações podem ser interpretadas como um resíduo de contrastes morfológicos desaparecidos.** Assim, não é surpreendente que a **distribuição entre essas duas conjugações tenda a ser neutralizada.** (VILLALVA, 1994, p. 98, grifos do autor).

por isso, podemos estudar o verbo por meio de sua estrutura, o que vamos fazer a partir desse momento.

2.2 A estrutura do verbo da língua portuguesa

Conforme Macambira (1998), a estrutura do verbo pode ser estudada sob diferentes aspectos, a saber: o mórfico, o morfossintático, o sintático, os três aspectos (mórfico, sintático e fonológico) e o semântico. Deter-nos-emos apenas aos aspectos mórfico e semântico em nossa pesquisa.

2.1.1 Quanto ao aspecto mórfico

Os verbos, sob o aspecto mórfico, são divididos em duas categorias: as formas finitas (que são as verbais) e as nominais (ou verboides). As primeiras são as que apresentam as pessoas gramaticais, ou seja, as formas verbais conjugadas. Já os verboides seriam o particípio, o gerúndio e o infinitivo impessoal. É interessante abservar que deste último "(...) pode formar-se o gerúndio, o futuro do presente e o futuro do pretérito de qualquer verbo português, regular ou irregular, excetuando-se apenas o futuro de *trazer*, *fazer*, *dizer*, que sofrem ligeira irregularidade (...)" (MACAMBIRA, 1998, p.83).

O infinitivo pessoal possui desinência número-pessoa: 1ª pessoa: Ø, 2ª pessoa: -es, 3ª pessoa: - Ø (do singular); 1ª pessoa: -mos, 2ª pessoa: -des, 3ª pessoa: - em (do plural). Da mesma forma que o infinitivo impessoal, o infinitivo pessoal também "(...) se correlaciona com o gerúndio, o futuro do presente e do pretérito" (*Idem*, p.85). As duas formas de infinitivo se diferenciam pela exposição ou não do sujeito, ou seja, o pessoal apresenta o sujeito, enquanto o impessoal torna essa possibilidade impossível, pois essa forma verbal é sem sujeito.

A outra forma nominal é o particípio. É nominal porque tem características tanto de nome como também de verbo, isto é, "(...) é um verbo que tem comportamento de adjetivo ou substantivo, por exemplo: *querer* é verbo, mas *querido* pode ser um adjetivo (*querida amiga*) ou substantivo (*meu querido*)" (VIARO, 2013, p.5). O particípio regular pode terminar em –ado ou em –ido, enquanto que o irregular é terminado em -to, -so, -o e –e. Os verbos que apresentam as duas formas para o particípio são chamados de abundantes. Segundo Macambira (1998), há uma grande dificuldade para determinarmos se a forma irregular do particípio é adjetivo ou se ainda é verbo. Outros particípios mudaram de classe gramatical, gramaticalizaram-se em substantivo, como, por exemplo: o estado, o passado, o criado, a chegada, a morada, a torrada, dentre outros (MACAMBIRA, 1998, p. 90).

O gerúndio é a terceira forma nominal. Essa é invariável, o qual pode terminar em –ando, -endo, -indo ou –ondo. Da mesma forma que o particípio, há ocorrência em nossa língua de adjetivos que procedem do gerúndio, como *horrendo*, *tremendo* e *doutorando*, o que nos leva a concluir que a desinência do gerúndio é sufixo verbal e nominal.

Quanto às formas finitas do verbo, teremos as seguintes terminações:

a) Para o Pretérito Imperfeito do Indicativo teremos:

Pessoas gramaticais		1ª conjugação	2ª e 3ª conjugação
Singular	1ª	-ava	-ia
	2ª	-avas	-ias
	3ª	-ava	-ia
Plural	1ª	-ávamos	-íamos
	2ª	-áveis	-íeis
	3ª	-avam	-iam

Há exceções para os seguintes verbos: ser, ter, pôr, vir, que por serem irregulares, sofrem alterações no radical e, consequentemente, em suas terminações. Porém, percebemos que há regularidade entre si em suas terminações, como podemos ver abaixo:

Ser	Ter	Pôr	Vir
Er-a	Tinh-a	Punh-a	Vinh-a
Er-as	Tinh-as	Punh-as	Vinh-as
Er-a	Tinh-a	Punh-a	Vinh-a
Er-amos	Tinh-amos	Punh-amos	Vinh-amos
Er-eis	Tinh-eis	Punh-eis	Vinh-eis
Er-am	Tinh-am	Punh-am	Vinh-am

Geralmente, aprendemos que são verbos irregulares, ou seja, que possuem mudanças morfológicas, o que deixamos de observar é que há certa regularidade, uma padronização nesses

verbos, como ficou claro no quadro acima, pois os quatro verbos possuem a mesma terminação para esse tempo verbal.

b) Para o Futuro do presente teremos:

Pessoas gramaticais		1ª, 2ª e 3ª conjugação
Singular	1ª	- rei
	2ª	-rás
	3ª	-rá
Plural	1ª	-remos
	2ª	-reis
	3ª	-rão

c) Para o Futuro do Pretérito teremos:

Pessoas gramaticais		1ª, 2ª e 3ª conjugação
Singular	1ª	-ria
	2ª	-rias
	3ª	-ria
Plural	1ª	-ríamos
	2ª	-ríeis
	3ª	-riam

Já os verbos *fazer*, *dizer*, *trazer* para que tenham essa terminação, sofrem alteração em seu radical (*faria*, *diria*, *traria*), e, por isso, também são chamados de irregulares. Porém, é fácil perceber que essa "irregularidade" é bastante "regular" nos três verbos, ou seja, fazer > faria; dizer > diria; trazer > traria. O mesmo ocorre no futuro do presente (*farei*, *direi*, *trarei*), pois "(...) a forma deste conduz automaticamente à forma daquele" (*Idem,* p. 102).

2.1.2 Quanto ao aspecto semântico

Macambira (1998) expõe o sentido dos verbos nos diferentes tempos e modos, diferenciando-os nesse aspecto, a saber:

- Presente do indicativo – é a ausência de qualquer definição de tempo, podendo algumas vezes ser usado como atemporal, quando sua ideia não se restringe a um valor de presente. Quando tem a ideia de passado, é chamado de presente histórico. Ele também pode expressar a noção de futuro;
- Presente do subjuntivo – apesar de receber a nomenclatura de "presente", esse tempo verbal possui a ideia de futuro;
- Pretérito imperfeito do indicativo – é uma ação realizada no passado, mas com uma ideia de um processo inconcluso, inacabado, imperfeito;

- Pretérito imperfeito do subjuntivo – este é utilizado com o valor de presente ou com o de futuro;
- Pretérito perfeito do indicativo – esse tempo expressa uma ação do passado concluída, acabada, a qual, geralmente, associa-se com o presente;
- Pretérito mais-que-perfeito do indicativo – é um pretérito anterior a outro, exprimindo a ideia dupla de passado. No português atual, sua realização restringe-se, majoritariamente, a língua escrita;
- Futuro do presente do indicativo – expressa a ideia de futuro correlacionada ao presente;
- Futuro do pretérito do indicativo – apesar de receber o nome de "futuro", não expressa essa noção, pois é um tempo incerto relacionado ao passado, ou seja, é um futuro que se associa ao passado.

2.3 Flexão verbal

Quanto à flexão verbal, em português, os verbos são divididos em duas classes: regulares e irregulares. São chamados assim por causa da regularidade em sua flexão nos diferentes tempos e modos em seu radical. Câmara Junior (2009, p.104) desenhou uma fórmula geral[2], a qual nos explica a estrutura do vocábulo verbal português:

T (R + VT) + SF (SMT + SNP)

De acordo com essa fórmula, a classe dos verbos é formada por quatro morfemas (radical, vogal temática, sufixo modo-tempo, sufixo número-pessoa), os quais identificam conjugação, tempo e modo, e, número e pessoa gramatical, respectivamente, sendo que qualquer desses termos pode ser nulo em algumas formas verbais, com exceção do radical, ou seja, "(...) podemos ter VT = Ø, ou SMT= Ø, ou SNP= Ø, ou mesmo todo o SF= Ø" (MACAMBIRA, 1998, p.39). Com relação ao tempo e modo, eles são identificados por morfemas específicos, como podemos ver abaixo:

Infinitivo impessoal	-r
Futuro do presente	-re (-re ~ -ra ~ rã)
Futuro do pretérito	-ria (-ria ~ -rie ~ riam)
Mais-que-perfeito	-ra (-ra ~ -re ~ -ram)
Pretérito imperfeito do subjuntivo	-sse (-sse ~ -ssem)
Futuro do subjuntivo	-r (-r ~ -re ~ -rem)
Infinitivo pessoal	-r (-r ~ -re ~ -rem)
Pretérito imperfeito do indicativo	-va (-va ~ -ve ~ -am = ocorrem na 1ª conjugação; -a ~ -e ~ am = ocorrem na 2ª e 3ª conjugações)

2 T=tema, R= radical, VT=vogal temática, SF=sufixo flexional, SMT=sufixo modo-temporal, SNP=sufixo número-pessoa.

Presente do subjuntivo	-e (-e ~ -em = ocorrem na 1ª conjugação; -a ~ -am = ocorrem na 2ª e 3ª conjugações)
Pretérito perfeito	- Ø (-Ø = ocorre nas primeiras pessoas e na 3ª pessoa da 1ª conjugação; -s = nas segundas pessoas da 2ª e 3ª conjugações; - u = na 3ª do singular da 2ª e 3ª conjugações; -ram = na 3ª do plural)
Presente do indicativo	- Ø
Imperativo	- Ø
Gerúndio	-do
Particípio	-d

(MACAMBIRA, 1998, p.56-57)

O mesmo acontece para identificarmos a pessoa e o número verbais, ou seja, por morfemas, como apresentamos no quadro abaixo:

1ª pessoa singular	-o (-o = no presente do indicativo; -i = no futuro do presente e pretérito perfeito; - Ø = nos outros casos)
2ª pessoa singular	-s (-te = no pretérito perfeito; - Ø = no imperativo; -s = nos outros casos)
3ª pessoa singular	- Ø
1ª pessoa plural	-mos
2ª pessoa plural	-is (-des = no futuro do subjuntivo; -tes = no pretérito perfeito; -i = no imperativo; -is = nos outros casos)
3ª pessoa plural	-o (-o = nas formas por ão e am; - Ø = nas formas terminadas por em)

(MACAMBIRA, 1998, p.55-56)

Com tudo isso que falamos sobre a formação das conjugações verbais, da estrutura e da flexão do verbo português, dentre outros aspectos diacrônicos que envolvem os constituintes dessa classe gramatical, passemos agora a analisar o estudo verbal na Grammatica Philosophica da Língua Portugueza, de Jerônimo Soares Barbosa.

3. O verbo na gramática de Barbosa

Barbosa, em sua gramática filosófica, faz uma primeira classificação entre os verbos: verbos substantivos e verbos adjetivos. O primeiro teria a função conjuntiva, ou seja, de ligar o sujeito ao seu atributo da proposição, o qual seria representado unicamente pelo verbo "ser"; o segundo, além do sentido de existência que peculiar ao verbo substantivo, também porta a ideia de qualidade ou atributo em si. Ambos flexionam em modo, tempo, número e pessoa. Com base nessas relações pessoais, numerais e diferentes modos de existir, é que faremos a análise dessa classe gramatical de acordo com os aspectos semântico e mórfico, como também a flexão verbal consoante ao nosso referencial teórico. No presente estudo, deter-nos-emos aos "paradigmas das três conjugações regulares do verbo adjetivo em sua voz ativa", pois a conjugação do verbo substantivo e seus auxiliares é mais

semelhante aos nossos tempos compostos. Para isso, usaremos alguns trechos de texto da gramática em questão para exemplificarmos.

Segundo Barbosa (1822, p. 198), a conjugação verbal é

> O systema total das diferentes terminações, que a fórma primitiva de qualquer verbo toma para indicar os diferentes modos de enunciar a coexistência do atributo no sujeito; os diferentes tempos desta coexistencia; e as diferentes personagens, que o sujeito do verbo faz no acto do discurso: e *Conjugar* he recitar todas estas fórmas e variações segundo a ordem dos Modos, dos Tempos, do Número e qualidade das Pessoas.

Se relembrarmos o que já citamos acima sobre as três conjugações de nossa língua, poderíamos afirmar que a nomenclatura de Barbosa não foge a regra atual, pois afirma que há três conjugações, havendo uma variação em seus aspectos em modo, tempo, número e pessoa, e que para isso assumem diferentes formas (terminações). Assim como Câmara Júnior (2009) desenha uma fórmula geral para explicar a estrutura do vocábulo, Barbosa também nos apresenta uma estrutura, a qual divide os verbos em três conjugações, a saber:

> (...) dividamos qualquer verbo adjetivo em dous membros, partindo-o pelas suas terminações em ar, er, e ir deste modo, Am-ar, Tem-er, Ouv-ir. O primeiro membro, quer conste de huma, quer de mais syllabas, quer de huma letra so, he a parte Radical, e a unica propria do verbo adjetivo, pela qual ele exprime a qualidade, ou acção, que afirma da pessoa, ou pessoas, que são o sujeito, ou agente da Linguagem. Am, por ex. Tem, e Ouv servem de outros tantos adjetivos, equivalentes aos verbaes Am-ante, Tem-ente, Ouv-inte. (BARBOSA, 1822, p.239).

O radical é nomeado como sendo parte do vocábulo "(...) a mesma e invariável em todos os tempos do verbo; porque exprime a mesma qualidade, que ele constantemente desde o principio até o fim enuncia, das pessoas, que fazem na oração" (*Idem*, p.239). Mas, com relação ao que Câmara Júnior (2009) intitula de Sufixos Flexionais, Barbosa qualifica simplesmente de terminações verbais.

> A segunda porêm, que he a terminação em ar ou er, ou ir, na qual está toda a força do verbo substantivo, e que, se póde dizer, he o mesmo verbo transformado; esta varía de continuo, e toma, como ele, todos as fórmas necessarias para exprimir a coexistencia da dicta qualidade nas pessoas, de que enuncia por differentes modos, e com relação a certos tempos, numero, e qualidade das mesmas pessoas. (*Idem*, p.240)

Este autor também classifica os verbos quanto a sua forma em regulares e irregulares. Segundo a gramática filosófica (*Idem*, p. 244), os verbos são regulares quando não há alteração em nenhuma letra do radical ou nenhuma mudança nas terminações de modo, tempo, número ou pessoa. O radical seria a parte que antecede as terminações do infinitivo (-ar, -er, -ir), como podemos ver abaixo:

> A conjugação do verbo póde ser Regular, ou Irregular. He regular, quando segue a regra comum da formação dos tempos; e irregular, quando ou em tudo, ou em parte se aparta desta regra. A Lingua Portugueza tem so tres conjugações regulares, que são em ar, er, e ir, como Amar, Entender, Applaudir. Os que accrescentão huma quarta em or, por causa do verbo Pôr e seus compostos, deverião reflectir, que este verbo he irregular, e que por consequência não devia entrar nas conjugações regulares; que a entrar deveria ter

> o seu lugar na segunda conjugação em er; pois que Pôr não he se não huma contracção de Poêr, como dizião nossos Antigos, e do qual ainda ha restos nos adjetivos verbaes Poente, Depoente, Oppoente, &c. (*Idem*, p.244)

Essas terminações relacionadas à pessoa gramatical são aquelas depois do radical. O mesmo autor alega também que é muito fácil conjugar os verbos regulares, simplesmente, é só "(...) tirar do infinitivo as ultimas syllabas ar, er, ir; e acrescentar ás que restarem as terminações (...)" (*Idem*, p.245), as quais são expressas em uma tabela que veremos mais adiante. Ainda sobre a regularidade verbal, é interessante observarmos que pelo fato de que o verbo "por" não ter nenhuma das terminações do infinitivo já citadas, ele é classificado como sendo irregular e da 2ª conjugação por conta de derivar do latim "poer". Infelizmente, toda a reflexão que fizemos sobre a redistribuição das quatro conjugações latinas para as três da língua portuguesa não são mencionadas nessa gramática.

Quanto às formas nominais, Barbosa (*Idem*, p.254) apresenta-nos como sendo "linguagens do modo infinito" (o infinito impessoal, o infinito pessoal, o particípio imperfeito, o particípio perfeito).

a) Infinito impessoal – Barbosa (*Idem*, p.207) afirma que é a forma "(...) terminada sempre em R, he a primitiva de todos os verbos, e por conseguinte também do verbo substantivo, e seus auxiliares, a saber: Ser, Haver de ser, Estar sendo, Ter sido". Declara também que essa forma é desprovida de tempo e, por isso, pode ser usado como complemento de uma proposição;

b) Infinito pessoal – o mesmo autor nos explica que esse tempo é peculiar de nosso idioma, mas que possui as mesmas propriedades que o impessoal, a diferença é que apresenta um sujeito diferente do da oração antecedente;

c) Particípio imperfeito – segundo Barbosa (1822), este particípio deriva dos ablativos dos particípios latinos, os quais terminavam em –ante, -ente e –inte. Estas terminações, em português, mudaram o –te por –do.

> Este participio tem dous usos en nossa Lingua, o primeiro o de compor Linguagem com o auxiliar Estar, como Estou sendo amante, ou Estou amando, que he o mesmo (sum amans). O segundo o de fazer por si huma oração á parte, porêm sempre subordinada a outra principal, e dependente dela ou como circunstancia, ou como modo, ou como causa. (*Idem,* p.209)

d) Particípio perfeito – esta forma verbal sempre acompanha o verbo "ter" "(...) para exprimirem huma existência já acabada e finda (...)" (*Idem*, p. 210), qualificando, caracterizando o sujeito, formando frases como "A honra que n'isso tendes *ganhada* [ou *ganhado*], os serviços que tendes *feito* (...)" (*Idem*, p. 209).

É notória a diferença de nomenclatura atual e a adotada nesta gramática. Primeiro, temos infinito para infinitivo – que apesar de receberem nomes diferentes, são bem semelhantes com relação às definições. E, em seguida, o particípio perfeito e imperfeito, para os quais não teríamos uma

equivalência perfeita, pois o particípio regular termina em –ado ou –ido, e o irregular em –to, -so, -o e –e. Barbosa (1822) ainda afirma que o particípio imperfeito deriva do ablativo do latim, cujas terminações eram –ante, -ente e –inte, enquanto que Viaro (2013) nos diz que nosso particípio provem do particípio passado latino, o que nos faz pensar que Barbosa nomeia de particípio imperfeito a forma nominal conhecida como gerúndio, pois o mesmo origina-se do ablativo do infinitivo presente ativo latino. Outra diferença significativa é relacionada ao particípio perfeito, o qual não equivale ao nosso regular, pois, como vimos no exemplo acima, "ganhado" e "feito" são duas formas daquele particípio que acompanham o verbo "ter", e é exatamente essas terminações que diferenciam os particípios atuais. Logo, podemos entender que para o português do século XVIII não havia a diferença que existe hoje no uso entre essas duas formas nominais.

Quanto às formas finitas do verbo, Barbosa (1822, p.210) faz um estudo dos tempos do modo indicativo e do modo subjuntivo diferenciando-os sob um aspecto semântico, sintático e morfológico. O primeiro caracteriza-se por formar orações diretas e afirmativas, absolutas e independentes, como também as orações principais que subordinam as demais do período. Enquanto que o segundo modo, o "subjunctivo",

> (...) enuncia a coexistencia do attributo no sujeito de huma maneira afirmativa, porêm indirecta e dependente de outro verbo claro, ou oculto, que o determina; e sem o qual não faz sentido, nem póde estar na oração. Chamão-se subjunctivas estas Linguagens, por que são de sua natureza sobordinadas a outras, e ligadas com ellas ordinariamente pelo conjunctivo *que* (Idem, p.222-223).

Sobre a formação regular dos tempos verbais, Barbosa (1822) afirma que os gramáticos de seu tempo costumam designar três tempos geradores, dos quais os demais tempos são provenientes: o presente infinito, o pretérito perfeito do indicativo e o supino (tempo latino que se perdeu na evolução para a língua portuguesa), o qual nomeia de particípio perfeito activo. Porém o nosso gramático não concorda com essa regra de formação, pois acredita que é a mesma aplicada ao latim, mas que não cabe ao português.

Segundo ele, há apenas dois tempos formativos – o infinito pessoal (o qual formaria: Pretérito imperfeito condicional do indicativo – acrescenta-se a terminação –ia; Pretérito perfeito relativo – acrescenta-se o –a; Futuro imperfeito do indicativo – acrescenta o ditongo –ei; Pretérito imperfeito do subjuntivo – muda o –r final por –s, acrescentando –se; Futuro imperfeito do subjuntivo – não há alteração na forma verbal, apenas acrescenta as terminações de número e pessoa) e o presente do indicativo (do qual seriam gerados: Presente do imperativo – as segundas pessoas, retirando o –s; Pretérito imperfeito absoluto – acrescenta ao radical –ava para a 1ª conjugação; –ia para as 2ª e 3ª conjugações; Pretérito perfeito absoluto – acrescenta-se ao radical –ei para a 1ª conjugação; –i para as 2ª e 3ª conjugações; Presente do subjuntivo – acrescenta-se ao radical da 1ª conjugação –e; –a para as 2ª e 3ª conjugações; Particípios do infinito – acrescenta-se ao radical –ando para a 1ª conjugação, -endo para a 2ª, e, -indo para a 3ª conjugação. Sendo assim, teríamos, segundo o aspecto mórfico, as seguintes terminações verbais para identificarmos o tempo e o modo:

Infinito impessoal	-ar (1ª conjugação); -er (2ª conjugação); -ir (3ª conjugação)
Infinito pessoal	-ar (1ª conjugação); -er (2ª conjugação); -ir (3ª conjugação)
Particípio imperfeito do indicativo	-ando; -endo; -indo
Presente imperfeito absotuto do indicativo	- Ø
Presente perfeito imperativo do indicativo	- Ø
Pretérito imperfeito absoluto do indicativo	-va ~ -ve (1ª conjugação); -ia ~ -ie ~ iã (2ª e 3ª conjugações)
Pretérito imperfeito condicional do indicativo	-ria ~ -rie
Pretérito perfeito absoluto do indicativo	- Ø
Pretérito perfeito relativo	-ra ~ -re
Futuro imperfeito	-rá ~ -re
Presente imperfeito do subjuntivo	-e ~ -em (1ª conjugação); -a ~ -ão = (2ª e 3ª conjugações)
Pretérito imperfeito do subjuntivo	-sse (-sse ~ -ssem)
Futuro imperfeito do subjuntivo	-ar (1ª conjugação); -er (2ª conjugação); -ir (3ª conjugação)

Segundo o mesmo aspecto, teríamos as seguintes terminações verbais para identificarmos a pessoa e o número verbais: 1ª pessoa singular = -a, -e, -i, -o; 2ª pessoa singular = -as, -aste; -es, -este; 3ª pessoa singular = -a, -e, -i, -o; 1ª pessoa plural = -mos; 2ª pessoa plural = -ais, -astes; -eis, -des; -is, -des; 3ª pessoa plural = -ão; -em.

Se compararmos estes dois quadros com os de Macambira (1998) anteriormente apresentados, veremos que, primeiramente, não há referência a vogal temática, por isso o infinito pessoal e o infinito impessoal se diferem da estrutura estudada atualmente. Esse fato também interfere no particípio imperfeito do indicativo e no futuro imperfeito do subjuntivo. Da mesma forma, percebemos uma diferença nas desinências de número-pessoa, além de não existir ainda a grafia –am para o plural (sempre grafado –ão), o –o (que atualmente é –u) seria terminação de número-pessoa, e não de modo-tempo como nos apresenta os estudos atuais.

Quanto ao aspecto semântico, Barbosa (1822) expõe o sentido dos verbos nos distintos tempos e modos, diferenciando-os nesse aspecto, a saber:

a) Para o modo indicativo:

- Presente imperfeito absoluto – recebe esse nome porque significa uma existência no presente, inacabada, periódica, que pode ser dita no passado, sendo absoluto por se tratar de uma época atual;
- Presente imperfeito imperativo – é um tempo relativo, que exprime uma ordem presente com uma execução no futuro;
- Pretérito imperfeito absoluto – remete a uma ação começada no passado, porém não concluída, expressando uma ideia de continuidade;

- Pretérito imperfeito condicional – é o tempo verbal terminado em –ria. Exprime uma afirmação hipotética ou condicional, ou seja, é uma condição pretérita, porém possível;
- Pretérito perfeito absoluto – expressa uma ação no passado já concluído;
- Pretérito perfeito relativo – este tempo expressa uma ação "(...) passada e acabada relativamente à outra epocha também passada, mas ha mais tempo, e marcada ou por hum tempo determinado, ou por hum facto, quer expresso, quer subentendido (...)" (*Idem*, p.217);
- Futuro imperfeito – é uma ação futura começada, mas não concluída;

b) Para o modo subjuntivo:

- Presente imperfeito – é algo no presente que remete a um desejo não realizado, não concluído;
- Presente perfeito – expressa o mesmo desejo do presente imperfeito, porém é uma ação já realizada e concluída a respeito ao tempo presente;
- Pretérito imperfeito – é o tempo terminado em –sse, o qual se remete a uma ação passada e não concluída;
- Pretérito perfeito – é uma ação realizada no passado, perfeita e acabada;
- Futuro imperfeito – remete a um tempo presente, que lhe falta alguma coisa, ou seja, inconcluso, inacabado;
- Futuro perfeito – "Elle marca sempre huma couza futura, porêm ja finda e acabada a respeito de outra tambem futura, a qual lhe serve de epocha e termo para mostrar em que tempo a outra ja não existia (...)" (*Idem*, p.227).

Diante de todos esses aspectos apresentados por Barbosa (1822) sobre o verbo, chegamos a seguinte comparação entre as nomenclaturas adotadas por esse gramático e a atual:

GRAMMATICA PHILOSOPHICA DA LINGUA PORTUGUEZA	NOMENCLATURA ATUAL
Infinito impessoal	Infinitivo impessoal
Infinito pessoal	Infinitivo pessoal
Particípio imperfeito do indicativo	Gerúndio
Presente imperfeito absotuto do indicativo	Presente do indicativo
Presente perfeito imperativo do indicativo	Imperativo afirmativo
Pretérito imperfeito absoluto do indicativo	Pretérito imperfeito do indicativo
Pretérito imperfeito condicional do indicativo	Futuro do pretérito
Pretérito perfeito absoluto do indicativo	Pretérito perfeito do indicativo
Pretérito perfeito relativo	Pretérito mais-que-perfeito do indicativo

Futuro imperfeito	Futuro do presente do indicativo
Presente imperfeito do subjuntivo	Presente do subjuntivo
Pretérito imperfeito do subjuntivo	Pretérito imperfeito do subjuntivo
Futuro imperfeito do subjuntivo	Futuro do subjuntivo

Considerações finais

Neste trabalho, tomamos como referencial teórico os estudos de Rio-Torto (2004, 2013), Viaro (2004, 2016), Camara Junior (2009) sobre a estrutura verbal de nossa língua, para fazermos um estudo comparativo entre a nomenclatura adotado por Barbosa (1822) e a atual, observando os constituintes mórficos desta classe gramatical.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa nos desafiam a olhar para o estudo da língua com uma nova perspectiva, pois devemos nos lembrar de que a gramática é um instrumento científico, a qual pode ser utilizada para analisar o conhecimento linguístico de uma dada época, conhecimento esse que muda, modifica ao longo do tempo, como observamos nessa gramática filosófica, que nos apresenta um estudo muito interessante do verbo sob os aspectos semântico, morfológico e sintático, porém nos detemos apenas nos dois primeiros para analisarmos.

Percebemos as semelhanças semânticas retratadas no que diz respeito aos pretéritos de ambos os modos, porém com certa diferença em relação ao presente, que são tantos na gramática filosófica. No tocante ao aspecto mórfico, Barbosa (1822) reconhece praticamente quase todos os morfemas descritos por Câmara Junior (2009) em sua fórmula geral, com exceção apenas da vogal temática que não encontramos nenhuma mensão, porém nomeia os sufixos flexionais apenas de terminações que sucedem o radical.

Consideramos esse estudo de grande importância tanto para historiadores de nossa língua quanto para professores e estudantes da área da linguagem, pois amplia nossas perspectivas sobre essa classe gramatical, uma vez que investigamos os fatos primordiais da formação do verbo em nossa língua, buscando algumas vezes explicação no latim para entendermos, por exemplo, a divisão das três conjugações. Outro fator interessante é que compreendemos o verbo por meio de dois aspectos, o semântico e o mórfico, sem procurar simplesmente recordar aquelas longas tabelas que amendrontam a maioria dos falantes de nosso português.

Referências

BARBOSA, Jerônimo Soares. **Grammatica philosophica da lingua portugueza**. Tipographia da Academia das Sciencias, 1822.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACAMBIRA, José Rebouças. **Português estrutural**. 4ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

RIO-TORTO, Graça; RODRIGUES, Alexandra Soares; PEREIRA, Isabel; PEREIRA, Rui; RIBEIRO, Sílvia (Orgs). **Gramática derivacional do português**. (Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013). [versão SciELO Books]. ISBN: 978-986-26-0640-8.

RIO-TORTO, Graça. (org) **Verbos e nomes em português**. Lisboa: Almedina, 2004.

VIARO, Mário E. **História das palavras: etimologia.** Museu da língua portuguesa: estação da luz. Disponível em <www.estaçãodaluz.org.br>. Acesso em 25 de agosto de 2016.

_____**. Manual de etimologia do português.** 2ªed. São Paulo: Globo Livros, 2013.

VILLALVA, Alina. **Estruturas morfológicas do português: unidades e hierarquias nas palavras do português**. Lisboa: Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia, 1994.

Um olhar sobre as estratégias de representação dos objetos na fala de Feira de Santana-BA

Deyse Edberg Ribeiro Silva[1]

Nos últimos anos, muitas pesquisas linguísticas de cunho variacionista sobre o Português Brasileiro, doravante (PB), têm sido desenvolvidas com base nas observações sobre o quadro dos pronomes, sobretudo, no que diz respeito à sua reformulação. Após a fixação dos pronomes *você* e, posteriormente, *a gente*, sucederam-se várias alterações morfossintáticas no quadro pronominal do PB.

Com base nos dados de pesquisas sobre este assunto, têm sido evidenciados resultados inovadores, tanto no fato do uso dos pronomes pessoais do caso reto, como também do emprego dos pronomes oblíquos. Segundo Almeida (2009), estes estudos sugerem a reorganização do quadro pronominal não somente na primeira e segunda pessoa, em menor ou maior grau, mas em todas as pessoas do discurso. Contudo, as pesquisas apontam para um índice de maior mudança no nível de terceira pessoa.

Tratando-se do sistema pronominal do PB, é no paradigma de terceira pessoa que os processos de variação e mudança têm-se desenvolvido mais, dentre as quais vale citar o 'desuso' das formas[2] de acusativo (*a, o, as, os*) e das formas dativas (*lhe, lhes*), resultando em usos inovadores em suas funções, visto que derivam em empregos que diferem das prescrições gramaticais da língua portuguesa. Dentre as alternâncias que ocorrem entre a língua portuguesa ditada pela gramática normativa e o emprego das formas pronominais na língua falada, destaca-se, o uso inovador do pronome oblíquo *lhe* como objeto direto, o pronome tônico *você,* como estratégia de expressão do objeto direto e a preposição *para* + *você,* como representação do objeto indireto na fala popular e culta do município baiano de Feira de Santana (FSA). O presente trabalho intitulado por *"Um olhar sobre as estratégias de representação dos objetos na fala de Feira de Santana-BA"* é fruto de um trabalho de análise sociolinguística quantitativa que teve começo com uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), inicialmente em um *corpus* de fala espontânea popular e, somados, posteriormente, a mais dados de fala espontânea do português culto, da mesma comunidade linguística.

Do mesmo modo, partindo das observações feitas por Almeida (2009; 2014) na capital baiana e no interior baiano de Santo Antônio de Jesus, constatou-se que há uma alternância no uso das formas de representação do Objeto Direto, doravante (OD), como expressão de segunda pessoa,

1 Mestre em estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente é aluna do curso de doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

2 Esclarecemos que usamos o termo *acusativo* e *dativo* para corresponderem ao *objeto direto* (OD) e ao *objeto indireto* (OI), respectivamente.

sendo as formas mais utilizadas pela comunidade soteropolitana: os clíticos *te* e *lhe*, a forma *você*, o pronome de tratamento, e o uso do objeto nulo. Respaldando-se nestas análises, despertou-se o desejo de investigar o uso da variação desse fenômeno na fala popular e culta de feirenses.

Segundo a prescrição gramatical, o pronome oblíquo *lhe* deve ser utilizado como objeto indireto, correspondendo ao dativo latino, referindo-se à terceira pessoa do discurso (*de quem se fala*). Contudo, observa-se no português falado que essa regra normativa tem sido empregada de forma dispare, visto que comumente alterna-se o uso do clítico *lhe* entre objeto direto e indireto, acusativo e dativo, respectivamente, como formas representativas não de terceira pessoa, mas de segunda pessoa, entrando em contradição com a Gramática Tradicional, doravante (GT). Diante das pesquisas, evidencia-se uma recategorização do *lhe* em uma posição prototípica, em busca de eliminação dos resíduos de marcas casuais que tem atingido todo o sistema pronominal.

> As pesquisas sobre o sistema pronominal do português têm demonstrado que os fenômenos que se inserem na chamada remodelagem do quadro de pronomes, nomeadamente este que ora se apresenta, o uso de ele/ ela para representar o objeto direto, a perda dos clíticos anafóricos de terceira pessoa, o uso das formas você e a gente em posição prototipicamente assumida por um pronome clítico, incluem-se numa tendência à eliminação dos resíduos de marcas casuais que, ao longo do tempo, tem atingido todo o sistema pronominal (ALMEIDA, 2009, p. 18).

A fim de alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, têm-se uma amostra com 60 entrevistas, submetida a um esquema de coleta de fala espontânea e dirigida, entre *migrantes* e *feirenses*. O *corpus* foi montado com base na predição da Teoria Sociolinguística e distribuída pelos dois *sexos*, três *faixas etárias*: (I- jovens (25-35), II adultos (45-55), III idosos (acima de 65); dois níveis de *escolaridade* (fundamental incompleto e superior completo), correspondendo ao grupo de *fatores sociais*.

Respaldando-se nas referências específicas sobre o tema abordado neste estudo, percebeu-se que vários pesquisadores empenharam-se no que respeita ao tratamento dos pronomes objetos, a saber: Almeida (2009; 2014); Oliveira (2003), dentre outros. Essas atuais pesquisas reforçam ainda mais a reflexão sobre o quadro do sistema pronominal do PB, sugerindo a reorganização do quadro apresentado pela GT, a fim de que se obtenha um sistema pronominal que melhor represente a língua portuguesa em seu uso real. Neste contexto, "trata-se de dar ao trabalho do linguista uma aplicabilidade social" (ALMEIDA, 2009, p. 20).

Desse modo, a comunidade baiana em estudo -- Feira de Santana -- foi escolhida com base no conhecimento precedente sobre o uso variável na representação do objeto de referência à segunda pessoa do singular. Desde os nossos estudos de Iniciação Científica, na graduação em Letras, já era evidente a alternância do clítico *lhe* como objeto acusativo para a segunda pessoa do singular na comunidade feirense (SILVA E ALMEIDA, 2012, 2013). Tais estudos prévios despertaram o interesse à investigação do uso variável, não apenas desse clítico específico, mas, também, para outras formas estratégicas utilizadas pelo falante feirense, para referenciar o objeto acusativo e dativo de segunda pessoa.

Com base na observação prévia sobre o português falado em Feira de Santana notou-se que existem em tal comunidade, formas estratégicas distintas para a representação do objeto acusativo e dativo de referência a segunda pessoa do singular competindo, para representação do objeto direto, as formas acusativas: *o/a*, *te, lhe*, *você* e *objeto nulo*; e para a representação do objeto indireto, as formas dativas: *te, lhe*, *para você* e *objeto nulo*. Deste modo, têm-se nove alternâncias para as formas objetivas de referência ao interlocutor, conforme exemplificado abaixo:

Para representação do acusativo

Clítico *o/a* (Variante padrão)

(01) *Eu* ***o*** *conheci antes de...* (AFS, J. 72 anos, masc.)

Clítico *te* (Variante padrão)

(02) *Não... Eu não* ***te*** *vi.* (AFSM, K. T. 35 anos, fem.)

Clítico *lhe* (Variante não - padrão)

(03) *Eu* ***lhe*** *pego às sete horas.* (AFSM, T. A. R. 25 anos, fem.).

Forma tônica *você* (Variante não - padrão)

(04) *Eu vi* ***você.*** (AFSM, R. da S. C. 35 anos, masc.).

Forma de *objeto nulo* (Variante não - padrão)

(05) *Eu tenho* ***Ø***. (AFSM, R. A. V. 33 anos, masc.).

Para representação do dativo

Clítico *te* (Variante padrão)

(06) *Eu* ***te*** *daria um perfume.* (AFSM, K. T. 35 anos, fem.).

Clítico *lhe* (Variante não - padrão)

(07) *Eu posso* ***lhe*** *dar uma fruta.* (AFSM, M. A. 32 anos, masc.).

Forma preposicionada *para você*

(08) *Daria um presente* ***para você.*** (AFSM, F. B. de O. 65 anos, masc.).

Forma de *objeto nulo*

(09) [...] *eu vou dar um doce* ***Ø*** [...] (AFS, L. C do C. 31 anos, fem.).

Os resultados gerais da primeira rodada dos dados no *GoldVarb X* mostraram que 66,7% (411/616) são das estratégias utilizadas pelos informantes para representarem o objeto acusativo (OD). Já

as estratégias de representação do objeto dativo (OI) para referenciar a segunda pessoa do singular apresentaram 33,3% (205/616), sendo menores as ocorrências dativas na amostra.

Para melhor ilustração das ocorrências, a **tabela 1**, a seguir, expõe a distribuição das estratégias de representação do objeto em função das variantes encontradas na comunidade.

Tabela 1. Distribuição das formas objetivas de referência ao interlocutor em Feira de Santana

	ACUSATIVO				DATIVO			
A/O	**TE**	**LHE**	**VOCÊ**	**NULO**	**TE**	**LHE**	**PARAVOCÊ**	**NULO**
8/411	123/411	177/411	26/411	77/411	91/205	92/205	20/205	2/205
1,3%	**20%**	**28,7%**	**4,2%**	**12,5%**	**14,9%**	**15,8%**	**3,2%**	**0,3%**
		411/616					205/616	
TOTAL		66,7%					33,3%	

Fonte: Elaborado pela autora.

A **tabela 1** expõe a frequência com o resultado bruto das variantes utilizadas na amostra desta pesquisa, trazendo as formas acusativas 66,7% (411/616) como mais usadas pelos informantes observados. Dos clíticos analisados, o oblíquo *lhe* aparece com 28,7% (177/411), destacando-se como forma preferencial das estratégias usadas pelos indivíduos da comunidade feirense. Esse resultado se assemelha aos dados analisados por Almeida (2009) na fala da capital baiana, como ilustra o gráfico que segue.

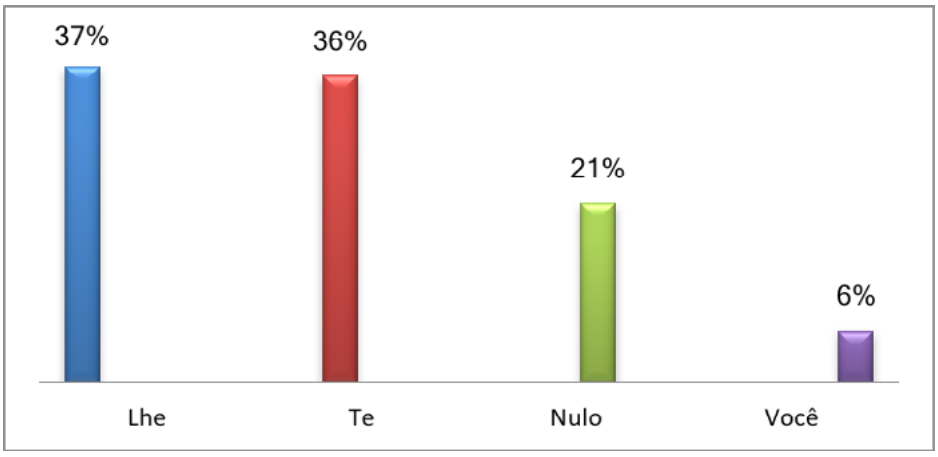


Gráfico 1. Distribuição das formas de expressão do objeto direto em referência ao interlocutor em Salvador

Fonte: Almeida (2009).

Das 616 ocorrências gerais, 411 foram estratégias representativas do objeto direto. A frequência corresponde a 66,7% da amostra, como fora exposto na **tabela 1**. A seguir, detalhamos em um gráfico específico a distribuição das formas de objeto direto em função das cinco variantes linguísticas encontradas na comunidade, dando, consequentemente alguns exemplos das ocorrências das mesmas encontradas no *corpus*.

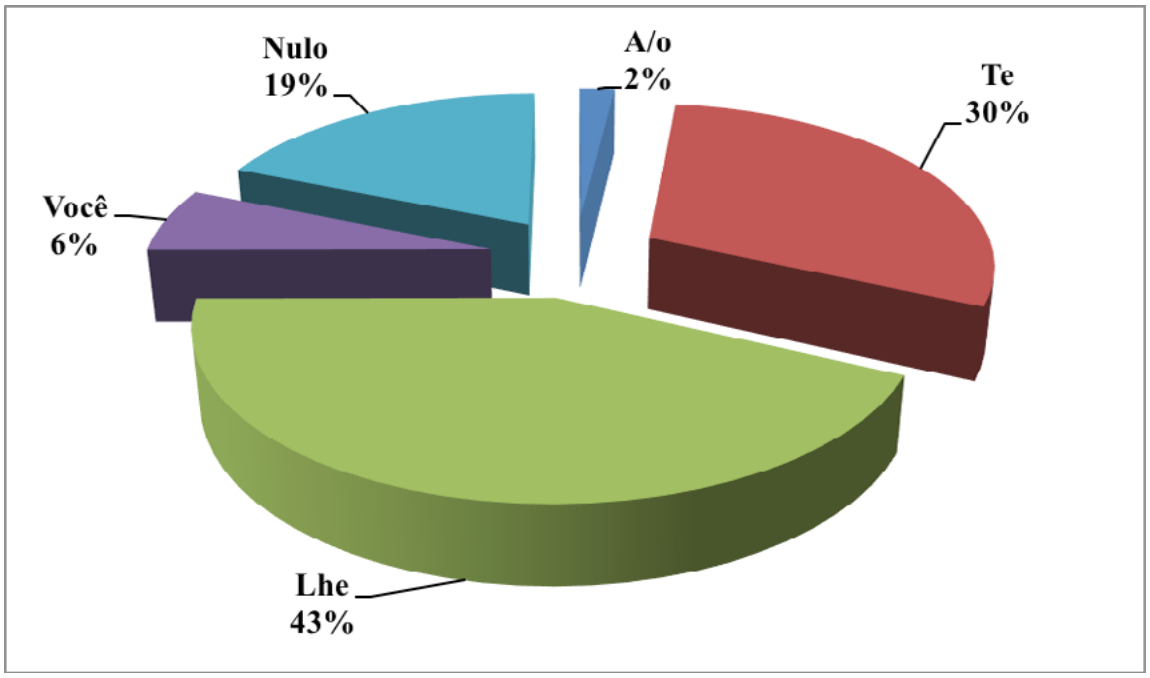


Gráfico 2. Distribuição geral da representação do objeto direto em função das variantes linguísticas

Fonte: Elaborado pela autora.

Por essa representação geral dos dados representativos do (OD), depreende-se que em Feira de Santana há uma predileção do clítico *'lhe'*, como representação do objeto acusativo, com 43% (177/411). Em seguida, tem-se como estratégia de representação do objeto acusativo, o pronome *'te'*, com 30% de (123/411). A frequência de uso da forma de objeto *nulo* resultou em 19% (77/411), maior do que a estratégia com o pronome tônico *você*, representado no gráfico com 6% (26/411) ainda maior do que a representação das formas canônicas *o/a*, com 2% (8/411).

Em estudos apreendidos sobre o uso variável do clítico *'lhe'* como acusativo na fala feirense (SILVA; ALMEIDA, 2012, 2013), em oposição com o pronome *'te'*, o oblíquo *'lhe'* colocou-se, também, como preferencial. O mesmo ocorreu nos trabalhos sobre a fala de Salvador e do município baiano de Santo Antônio de Jesus, desenvolvidos por Almeida (2009, 2014). Mesmo sendo a amostra bastante concisa, é possível notar a presença do oblíquo *'lhe'*, com expressão do objeto direto no português falado na região Nordeste do Brasil, opondo-se ao uso prescrito pela GT. Além disso, nota-se baixa frequência ou desuso de utilização da forma padronizada pela GT, o clítico *a/o*, como representação acusativa do objeto.

Como formas de expressão do objeto indireto foram consideradas, na fala da comunidade linguística em análise, as variantes: *te*, *lhe, para você* e *objeto nulo*. A distribuição dessas está representada no seguinte gráfico:

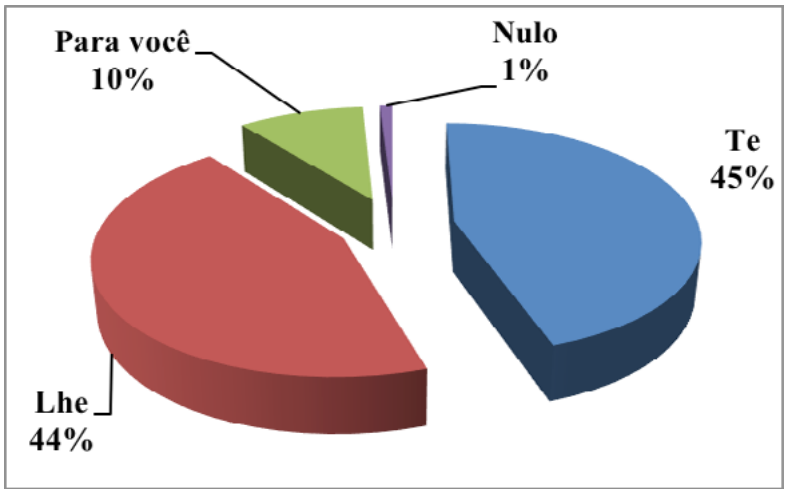


Gráfico 3. Distribuição geral da representação do objeto indireto em função das variantes linguísticas

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que, no que diz respeito à reestruturação do sistema pronominal, o uso de *você* é considerado como uma das formas de tratamento, marcado pelo traço [-formal], se comparado com outras estratégias de tratamento, como *senhor/senhora* [+formal] (ALMEIDA, 2009, p. 150). Além disso, sobre a função sintática, pode desempenhar o papel de sujeito e objeto direto. No entanto, aparece precedido da preposição *para*, como estratégia de representação do complemento indireto. Pode-se comentar, com base no **gráfico 3**, que há um uso equilibrado entre os clíticos *te* 45% (92/205) e *lhe* 44% (91/205) em FSA como estratégia de representação do dativo de segunda pessoa. Os dados para o objeto nulo 1% (2/205) é a menor frequência da amostra, sendo insatisfatório para compararmos com dados dos demais clíticos. A forma preposicionada *para você* 10% (20/205) segue em direção decrescente, sendo uma das formas menos preferencial. Sobre essa estratégia de representação do dativo, Almeida (2014, p. 183) expõe que na fala de Santo Antônio de Jesus houve insuficiência de dados que pudessem ser confrontados entre os clíticos e o SP dativo, sendo o pronome *você,* como OD mais produtivo que o SP dativo:

> O pronome tônico *você (s)* também é pouco expressivo como OD, mas amplia sua freqüência quando constitui o SP, sobretudo em Curitiba [dados utilizados da região Sul[3]]. **Em nossa análise, a ocorrência do pronome pleno tanto na forma de OD – *você* e *o senhor/ a senhora* – como sob a forma de SP na expressão do OI – *para/ a você* e *para/a o senhor/ a senhora* – representa uma estratégia pouco produtiva, com os menores índices na representação do OI** (ALMEIDA, 2014, p. 189 **[grifos meus]**).

3 (Cf. Dalto, 2002, p. 95).

Nesse mesmo contexto, os dados de Feira de Santana apresentaram semelhança aos resultados da amostra de Santo Antônio de Jesus (SAJ), também interior da Bahia, visto que a forma preposicionada de representação dativa teve pouca frequência na amostra, não sendo possível uma análise mais aprofundada sobre essa variante dativa diante da insuficiência dos dados, apenas 18 dados.

Motivado em tais observações, este artigo explicita, apenas, os resultados referente ao uso variável dos clíticos *te* e *lhe* como objetos para referenciar o interlocutor. Da segunda rodada dos dados foram retiradas as variantes *a/o*, *você*, *objeto nulo* e *para você*, deixando apenas os clíticos *te* e *lhe*, pois julgamos pertinente nos determos na observação desses clíticos mais frequentes.

A investigação desses clíticos buscou analisar, nesta segunda rodada dos dados, os condicionamentos do uso, independentemente das suas funções sintáticas de OD e OI, visto que possuem caráter eminentemente sócio-discursivo, sendo ambos representativos da segunda pessoa do singular, na amostra aqui utilizada. A seguir, um gráfico representativo dessa distribuição, após a segunda rodada dos dados.

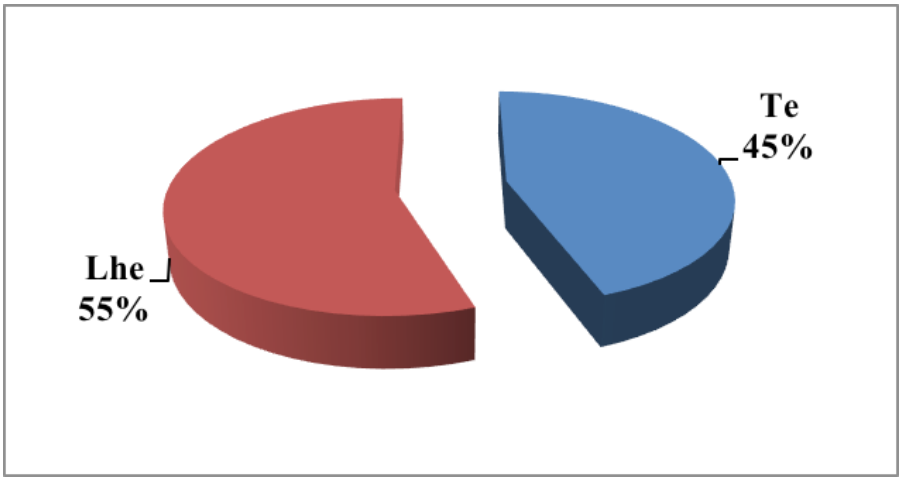


Gráfico 4. Distribuição das formas de expressão do objeto, te e lhe,
em referência ao interlocutor, em Feira de Santana

Fonte: Dados da pesquisa.

A distribuição apresentada no **gráfico 4** confere resultados para o uso preferencial do oblíquo *'lhe'*, como objeto para referenciar a segunda pessoa, com 55% (268/483) dos dados. Esse resultado assemelha-se aos resultados encontrados em estudos anteriores, desenvolvidos na mesma comunidade (SILVA; ALMEIDA, 2012, 2013), como, também, aos resultados a que chegou Almeida (2009), em análise da fala de Salvador.

Na tentativa de delimitar a variante linguística em análise, considera-se a hipótese de que o emprego do clítico *lhe* em posição de objeto ocorre, frequentemente, em um discurso mais dirigido de fala. Os informantes evitaram o preenchimento do objeto por um pronome mais inovador, como *você* e, ainda, a não preferência pelas formas canonizadas, *o/a,* prescritas pela tradição gramatical, marcadas por ausência de naturalidade, já em desuso no português brasileiro.

Sobre essa questão, Almeida (2011, p. 2402) retoma um exemplo pertinente da coluna do *Dr. Sócrates*, da revista *Carta Capital*, citada por Possenti (2002):

> Já não era tão jovem, sua força de vontade estaria à prova por longos e cansativos meses. A delicada cirurgia exigiria mãos habilidosas para voltar a exercer, em plenas condições, o ofício que tanto ***lhe*** apaixona.

Porém, mesmo diante do exposto, a amostra de FSA destaca um equilíbrio no emprego de ambos os clíticos, pois a diferença entre os dois usos é de, apenas, 10%. Assim, para demonstração desta segunda rodada dos dados, tomamos o primeiro esquema analítico, as variáveis *te* e *lhe*, condicionadas aos cinco grupos de fatores estabelecidos como possíveis condicionantes da variação em estudo. Como não houve nenhum *knockout,* não eliminamos nenhum grupo. Assim, chegada à rodada válida dessa segunda etapa, dos cinco grupos considerados condicionantes para os clíticos *te* e *lhe*, o *GoldVarb X* selecionou relevantes dois grupos, sendo:

i) *Faixa etária* dos informantes;

ii) *Escolaridade.*

Vale salientar que ambos são de natureza extralinguística, conferindo a influência dos fatores sociais para explicação do fenômeno linguístico estudado. Com base nisso, explana-se sobre os resultados e a análise feita mediante o número de ocorrências, seguida da frequência e dos pesos relativos correspondentes.

Condicionamentos sociais para o uso variável entre os clíticos *te* e *lhe*

A faixa etária *dos informantes*

O primeiro grupo condicionante selecionado foi *faixa etária*, sendo esse fator distribuído em três idades distintas: 25 a 35 anos (*faixa I*), 45 a 55 anos (*faixa II*) e partir de 65 anos (*faixa III*). A distribuição dos resultados obtidos está exposta na **tabela 2**.

Tabela 2. Atuação da variável *faixa etária* no uso dos clíticos *te* e *lhe* como representantes do objeto na forma de segunda pessoa

	Te			Lhe		
	Apl./Total	**%**	**P.R**	**Apl./Total**	**%**	**P.R**
Faixa 3	(47/138)	34,1%	0.39	(91/138)	**65,9%**	**0.60**
Faixa 2	(90/173)	**52,0%**	**0.57**	(83/173)	48,0%	0.41
Faixa 1	(78/172)	45,3%	0.51	(94/172)	54,7%	0.50
TOTAL	(215/483)	44,5%	–	(268/483)	55,5%	–

Significância: 0.008

Fonte: Elaborada pela autora.

Pelos resultados expostos na **tabela 2**, nota-se a preferência pelo uso do clítico *lhe* como forma de referenciar o interlocutor, com 268/483 número de ocorrências e frequência de 55,5%. Desse dado estatístico, os falantes que mais retêm o emprego do *lhe* são os com idade acima de 65 anos (*faixa III),* com frequência 65,9% (91/138), cujo peso relativo é de 0.60. A hipótese inicial era que os indivíduos mais velhos usariam em maior proporção o clítico *lhe* para referenciar o interlocutor. Os resultados aqui apresentados comprovam a hipótese da fala dos mais velhos na comunidade é um dado que se assemelha a outras pesquisas de mesmo valor investigativo, sobre algumas variedades do PB, como por exemplo, Salvador e SAJ (ALMEIDA, 2009, 2014). A *faixa II* apresenta um equilíbrio no uso de ambas as formas, com frequência entre 52% (90/173) para a forma *te* e 48% (83/173) para o clítico *lhe*. Porém, comparando o uso do *lhe* entre a *faixa II* e os mais jovens, nota-se que os mais jovens preferencialmente fazem o uso desse clítico. Os pesos relativos 0.50 e 0.51 conferidos para os clíticos *lhe* e *te*, respectivamente, embasam a análise para a *faixa I* como um uso neutralizado de ambas as formas.

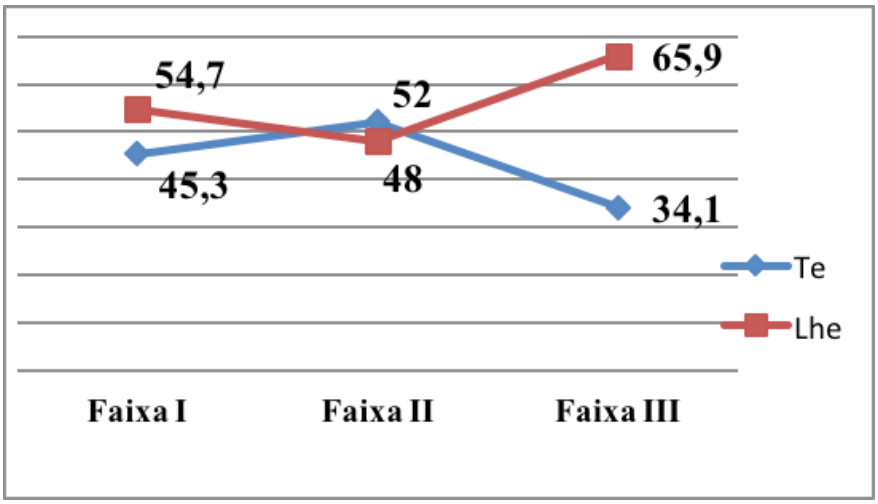


Gráfico 5. Distribuição (%) por faixa etária dos clíticos te e lhe na representação das formas objetivas para referenciar o interlocutor.

Fonte: Dados coletados pela autora.

Embora seja possível a correlação entre os paradigmas de segunda e terceira pessoa para as formas *te* e *lhe* para o PB em geral, o falante feirense opta por preencher o objeto de referência ao interlocutor com o clítico *lhe*. Isso confirma a hipótese do estudo, sendo a variação entre os clíticos para referenciar o interlocutor também presente na fala de Feira de Santana. Os estudos do fenômeno em Salvador mostraram maior uso, também, dessa forma de preenchimento do objeto pelos mais velhos, outro dado confirmado igualmente na amostra deste estudo, visto que os feirenses com idade acima de 65 anos fazem maior uso do clítico.

A hipótese possível para analisarmos o resultado parte da noção de tratamento antecedente dada ao clítico em questão. Segundo Almeida (2014, p. 199) esse clítico possui traço de [+ formal] em oposição ao clítico *te* [-formal] *"[...] o falante [...] revela maior probabilidade de optar por preencher a posição do objeto com o lhe quando o tratamento antecedente for representado por senhor/senhora [+formal] e você, dado o traço [+formalidade/cortesia]"*. Neste caso, em comparação com a *faixa II*, a influência ao menor uso do clítico diz respeito à tendência à informalidade na sociedade contemporânea, sendo isso reflexo de uma "cultura global que quer ser sempre mais jovem" (MENDES, 1998, p. 138). Os mais jovens, tendem ao uso de ambas as formas, em um paradoxo de *lhe* [+formal] entre *te* [-formal], estabelecendo uma neutralidade no uso das formas.

O gráfico reproduz um padrão descente de uso do clítico *lhe*, com proporção decrescente quando menor for a *faixa etária*. Isso sugere que a comunidade de Feira de Santana possui uma tendência que caminha para um uso estável das duas formas clíticas para representação do objeto referenciado ao interlocutor. Ainda com esses resultados, achamos pertinente observarmos a relação entre as variantes sociais: *sexo do informante* e *faixa etária*, a fim de traçar um paralelo nos resultados, bem como os pesos relativos correspondentes.

Escolaridade *dos informantes*

O segundo grupo considerado relevante na amostra foi *escolaridade* dos informantes. A terminologia usada aqui parte da noção conferida ao termo *popular* e *culto*, partindo de estudos anteriores sobre a formação polarizada do PB, na qual divergem as duas vertentes (LUCCHESI, 1994; MATTOS E SILVA, 2004). Consideramos neste estudo popular os informantes com pouca escolaridade, no caso da amostra coletada os falantes tinham o ensino fundamental incompleto, sendo a escolaridade máxima até o 7º ano (antiga sexta série). Os falantes cultos são os feirenses com nível superior completo, preferencialmente sem formação acadêmica na área de Letras.[4] Os dados resultantes desse grupo na amostra estão apresentados na **tabela 3**, com as devidas ocorrências e os pesos relativos correspondente.

Tabela 3. Atuação da variável *escolaridade* no uso dos clíticos *te* e *lhe* como representantes do objeto na forma de segunda pessoa

	Te			Lhe		
	Apl./Total	**%**	**P.R**	**Apl./Total**	**%**	**P.R**
Popular	(100/252)	39,7%	0.44	(152/252)	**60,3%**	**0.54**
Culto	(115/231)	**49,8%**	**0.55**	(116/231)	50,2%	0.44
TOTAL	(215/483)	44,5%	–	(268/483)	55,5%	–

Significância: 0.008

Fonte: Elaborada pela autora.

Comumente a escola tem atuado como uma tônica indispensável para os estudos de cunho variacionista, pois a incidência da escolaridade condiciona o uso de formas mais conservadoras, prescritas pela gramática tradicional, ensino priorizado em sala de aula. Segundo a G.T, o clítico *lhe* deve referenciar a terceira pessoa do discurso, no entanto, os dados da pesquisa mostram que os falantes feirenses que possuem um nível maior de escolaridade, os *cultos*, fazem uso variável do clítico *lhe* para referenciar a segunda pessoa, opondo-se ao que dita a tradição.

Os resultados para o uso variável do *lhe* entre os falantes de nível superior é de 50,2% (116/231), porém, o peso relativo é de 0.44, sendo ainda maior o peso relativo quanto ao uso do *te*, com frequência de 49,8% (115/231), equilibrados para esse fator. A hipótese para o uso equilibrado

4 Devido à dificuldade em gravar dados com feirenses de ensino superior completo em algumas faixas etárias, a amostra contém três informantes da área de Letras.

entre as variantes deve-se ao fato de ser o *lhe* um pronome-objeto de avaliação não negativa pelos falantes, possuindo marca de inovação menos perceptível. Os falantes com menor escolaridade, da vertente *popular*, apreenderam as maiores frequências para o uso do clítico *lhe*, com 60,3% (152/252) e *te*, com 39,7% (100/252), cujos pesos relativos são de 0.54 e 0.44, respectivamente; próximos ao ponto neutro, com leve favorecimento ao uso do *lhe*.

Cientes de que tal grupo de fatores pode revelar o *status* da variação, consideramos pertinente avaliar os números apresentados por esse grupo de fatores em cruzamento com o grupo de fatores *faixa etária*. A tabela que segue confronta os resultados dessa intersecção.

Tabela 4. Resultado dos clíticos *te* e *lhe* após o cruzamento entre os grupos de fatores *faixa etária* e *escolaridade*

		TE		LHE	
Escolaridade	Faixa etária	Apl./Total	%	Apl./Total	%
POPULAR	**I**	(39/100)	**56**	(31/115)	44
	II	(50/100)	48	(54/152)	52
	III	(11/100)	14	(67/152)	86
CULTO	**I**	(39/115)	38	(63/152)	**62**
	II	(40/115)	58	(29/152)	42
	III	(36/115)	**60**	(24/116)	40
TOTAL			**(446/616)**		

Significância: 0.008

Fonte: Elaborado pela autora.

A frequência de uso do clítico *lhe* como objeto de referência ao interlocutor é mais recorrente em falantes acima de 65 anos (*faixa III*), com pouca escolaridade, 86% (67/152). Contudo, se observarmos os dados da frequência do clítico *te*, para a vertente popular, o resultado mostra uma mudança em direção a forma canônica, usada pelos mais jovens. Seria, assim, um uso decrescente do *lhe* nesse grupo, especialmente. Tal resultado, mesmo que significativo, não confere, nesta amostragem, uma hipótese categórica de que o clítico *lhe*, mesmo sendo alternado com o clítico *te*, forma canônica para se referir ao interlocutor, possibilite ou não à variação, uma possível mudança linguística na comunidade, pois os dados aqui são apresentados em percentuais (%), sendo valores brutos. Sobre esse resultado para amostras em *tempo aparente*, Tarallo (1997, p. 65-66) explica:

> Se você observar os índices apresentados para as outras variáveis, notará que não há menor possibilidade de mudança em progresso: trata-se simplesmente de casos de

> variáveis estáveis, em relação de contemporização [...] Se, por outro lado, o uso da variante mais inovadora for mais frequente entre os jovens, decrescendo em relação à idade dos outros informantes, você terá presenciado um situação de mudança em progresso [...].

No caso da amostra de FSA, se aplica aos resultados, visto que os índices de maior uso da variante mais inovadora, *lhe,* é mais frequente pelos mais velhos. Os mais jovens fazem um uso balanceado entre as duas formas referenciadas na **tabela 4**.

Considerações finais

Os dados resultantes do primeiro esquema analítico selecionaram os grupos de fatores *faixa etária* e *escolaridade* dos informantes como fatores extralinguísticos condicionantes ao uso da regra variável. Sobre a faixa etária, os informantes acima de 65 anos (*faixa III*) fazem maior uso do clítico *lhe* para referenciarem o *interlocutor,* com frequência de 65,9% (91/138), peso relativo favorável, em 0.60. A hipótese ao uso do clítico pelos mais velhos se aplica quando conferimos ao clítico lhe o traço de [+formal], propício ao perfil social dos indivíduos dessa *faixa etária*. Os mais jovens neutralizam o uso entre ambos os clíticos, tendo o *lhe* 54,7% (94/172) peso relativo de 0.50 e *te* (78/172) 45,3%, com peso relativo de 0.51. Há, nessa *faixa etária*, um uso estável entre ambas as formas para referenciar a segunda pessoa. Contudo, observando o cruzamento entre a faixa etária e escolaridade, constatou-se a frequência de 56% (39/100), na vertente popular, para a utilização da forma canônica *te,* pelos mais jovens. Como se tratou de resultados conferidos à frequência, não se pode aferir, categoricamente, sobre uma possível variação estável ou em progresso, pois os resultados não foram, neste trabalho, aprofundados.

Ao segundo grupo, *escolaridade* dos informantes, confirma a hipótese de que os falantes com menor escolaridade (*popular*) fazem maior uso do clítico não padrão, com 60,0% (152/252), peso relativo de 0.54. A escola é uma tônica importante nesse grupo de fatores, visto que o instrução das formas padronizadas pela gramática normativa confere ao ensino superior, uso mais expressivo das formas canônicas (BAGNO, 2011). Contudo, o uso da forma inovadora ocorre, também, na fala dos mais escolarizados, visto que o peso de 0.44 aos falantes cultos da amostra confere um número próximo à zona de neutralização. Além disso, quando feito cruzamentos entre *escolaridade + faixa etária*, houve maior frequência de uso da forma canônica *te*, pelos mais jovens, com 56% (39/100), apontando uso decrescente do clítico *lhe*.

Em súmula, conferimos o fato de que a *escolaridade* dos indivíduos é um fator extralinguístico relevante ao condicionamento do uso inovador de *lhe* como *objeto acusativo* de segunda pessoa, sendo os menos escolarizados os falantes mais assíduos no emprego dessa variante linguística. Contudo, é fato que não há disparidade bem definida entre os dois pólos, a saber, culto e popular, no que diz respeito ao fenômeno em questão, visto que a diferença entre os pesos relativos se aproximou da

zona de neutralização. A justificativa se dá ao fato de esse fenômeno, especificamente o emprego do *lhe* na forma de objeto direto para referenciar o interlocutor não possuir uma marca de estigma na comunidade, não sendo avaliada negativamente pelos falantes, sendo comum o uso, também, pelos mais escolarizados.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, G. de S. Prescrição gramatical e uso: o caso do pronome lhe no português brasileiro. *Anais do XV congresso Nacional de linguística e Filologia*, vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: ClFEFiL, 2011, p. 2398-2408. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/204.pdf. Acesso em: 19. jul. 2015, às 01: 21.

ALMEIDA, G. de S. *Quem te viu quem lhe vê: a expressão do objeto acusativo de referência a segunda pessoa na fala de Salvador.* Dissertação de Mestrado em Linguística. Salvador: UFBA / Instituto de Letras, mimeo, 2009.

_____. *Uso variável dos pronomes-objeto na expressão do dativo e acusativo de segunda pessoa em Santo Antônio de Jesus-BA.* Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Programa em Pós-Graduação em Língua e Cultura, Salvador: 2014.

BAGNO, M. *O preconceito linguístico.* Ed. 54. São Paulo: Loyola, 2011.

LUCCHESI, D. (Org.) A sistematicidade da mudança: do estruturalismo à sociolinguística. In: *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna.* São Paulo: Parábola Editora, 2004, p. 165-179.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro.* São Paulo: Parábola Editora, 2004.

MENDES, E. A. de M. Você, o senhor ou o quê? *Linguagem e Ensino.* v. I, n. 1, p. 135-150, 1998.

OLIVEIRA, M de. *A perda da preposição a e a recategorização de lhe.* Artigo publicado nos anais do GEL, 2003. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maril008.pdf. Acesso em: 19. jul. 2015, às 01: 15.

SILVA, D. E. R.; ALMEIDA, N. L. F. de. *Lheísmo no português brasileiro*: examinando o português falado em Feira de Santana. In: XVI Seminário de Iniciação Cientifica da UEFS: sustentabilidade, economia verde e erradicação da pobreza, 2012, Feira de Santana. Anais e resumos [do] XVI Seminário de Iniciação Científica da UEFS. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.

_____. *A alternância do pronome oblíquo lhe como objeto acusativo na fala popular e culta:* anotações sobre caso de Feira de Santana. In: III Encontro de Sociolinguística, 2013, Salvador-BA. Salvador, sob o olhar da Sociolinguística. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013. v. 1 v. p. 7-166.

TARALLO, Fernando. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatória. In: Roberts, Ian; Kato, Mary (Org.). *Português brasileiro:* uma viagem diacrônica, Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 35-68.

Educomunicação e ensino de leitura: questões teóricas, questões dialógicas

Manassés Morais Xavier[1]

Maria de Fátima Almeida[2]

Considerações iniciais

A discussão que norteia este texto[3] diz respeito a uma reflexão, de natureza bibliográfica, sobre o papel da Educomunicação no contexto da formação de sujeitos leitores crítico-responsivos diante de sua realidade social.

Neste sentido, partindo do conceito desta área e de leitura como atividade dialógica de construção de conhecimentos, *objetivamos dialogar* sobre a importância de práticas educomunicativas para a construção de uma sociedade mais participativa e, como consequência, mais consciente.

O que é Educomunicação?

A construção do conhecimento inserida em uma formação plural mostra os interesses do sistema educacional. Estabelecer a relação entre Educação e Comunicação pode ser o caminho na busca por condições de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento humano. Dentre essas condições, é possível citar o uso de materiais midiáticos como instrumentos pedagógicos.

A Educomunicação, área do conhecimento que estabelece o diálogo entre Educação e Comunicação, enfatiza a produtividade da utilização de meios da esfera midiática como suportes didáticos. A ênfase está na preocupação em desenvolver no aluno a capacidade de se posicionar criticamente diante da sua realidade social.

Trazer para o espaço escolar o uso de recursos midiáticos se justifica pela necessidade de refletir sobre Educação e Comunicação, visto que ambas instâncias letradas, escola e mídia, buscam

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/PROLING/UFPB). E-mail: falmed@uol.com.br

3 Trata-se de uma revisão atualizada de Xavier, Almeida e Nascimento (2015).

informar o indivíduo na perspectiva da formação, da construção identitária de um sujeito que pensa e que age ativamente na sua sociedade. Esta prática reforça a função pedagógica emitida pela produção de conteúdos informativos em textos midiáticos e estimula a formação de um sujeito crítico-reflexivo, objetivo principal da Educação.

Refere-se a uma proposta renovadora de ensino que acentua os objetivos do movimento iniciado na década de 70 do século XX de renovação básica da Educação. Este movimento se caracterizou por reconhecer o papel ativo que estudantes e educadores precisam exercer no processo educacional. Dessa forma, se entende a Educação como um processo mútuo de construção de conhecimento, cujas bases estão alicerçadas nas contribuições provenientes das experiências de vidas dos professores e dos alunos.

De acordo com Sena (2009), as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação precisam considerar as diferentes dimensões formadoras dos seres humanos, dentre elas, a mídia. Nesse sentido, a realização de projetos educomunicacionais tem por referência o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o que adiciona à escola uma proposta de natureza multi e transdisciplinar. *Multi*, devido ao fato de, no trabalho docente, coexistir a multiplicidade de saberes que estão na base sociocognitiva do indivíduo. *Trans*, pela aceitação de que os limites específicos das disciplinas podem ser extrapolados em função do diálogo que rompe barreiras e que cumpre com a ampliação didática de saberes.

A Educomunicação se constitui numa abordagem do uso das diferentes mídias na Educação, na tentativa de oportunizar uma aprendizagem significativa. Ela representa uma prática pedagógica que oferece um processo de construção de conhecimento pautado na interação entre professor, alunos e mídia.

"A mídia-educação, ou educomunicação, tem como meta educar criticamente para a leitura dos meios de comunicação" (GAIA, 2001, p. 15). Para a autora, "ao usar a mídia em seu cotidiano, o educador tem em mãos assuntos diversificados que permitem contemplar discussões sobre a sociedade na qual estamos inseridos" (GAIA, 2001, p. 16).

Dentro desse contexto, percebemos que a Educomunicação se desenvolve a partir de um espaço teórico capaz de fundamentar práticas que estimulem a formação de sujeitos reflexivos e cidadãos críticos. Em outras palavras, significa transformar didaticamente a informação midiática em conhecimento de conteúdo informacional.

São oportunas as palavras de Melo e Tosta (2008) quando afirmam:

> com base na reflexão e partindo do pressuposto que de que uma das principais funções da educação é formar a consciência crítica do indivíduo, sendo que ensinar não é transferir conhecimento simplesmente, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção, reafirmamos que se faz necessário, nos tempos atuais, pensar a Educação com uma perspectiva comunicativa. (MELO; TOSTA, 2008, p. 60)

Acreditamos que levar para Educação ou para o processo de ensino-aprendizagem ferramentas da esfera midiática corresponde ao mesmo que apresentar ao educando um horizonte de perspectiva vinculado à concepção transdisciplinar. Daí, uma prática com diferentes acessos, o que ratifica o subtítulo deste tópico.

Desse modo, as disciplinas do currículo escolar do Ensino Básico devem relacionar-se com temas variados, buscando a inserção de projetos voltados à aquisição de conhecimentos oriundos da informação contida nos espaços midiáticos.

Para Drigo (2009), há a necessidade de se fazer da escola

> um espaço propício para suscitar aprendizagens, capaz de envolver a atualização da inteligência coletiva, a qual corresponde a uma espécie de rede de significados instaurada, em que os nós são formados pelas inteligências individuais. Essa tessitura é tanto mais consciente quanto maior for a potencialidade dos signos e a capacidade dos nós para desvelar interpretantes. (DRIGO, 2009, p. 37)

Para que se desenvolva esse nível de aprendizagem, faz-se necessário um comprometimento dos educadores em traçar objetivos que contemplem nas suas ações pedagógicas um ensino contextualizado, realizado de modo a alcançar, através de estratégias dinâmicas, o pensamento reflexivo do aluno diante de suas realidades social, histórica, econômica, geográfica, linguística, dentre outras.

A inserção – quando logisticamente inserida – dos recursos midiáticos nos processos de ensino-aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento de uma Educação emancipatória. Essa é uma das finalidades de projetos na área da Educomunicação, uma prática que aglutina inteligências individuais e sociais em prol da organização educacional mais próxima de situações reais de construção do conhecimento.

O verbo emancipar é o mesmo que eximir, tornar independente ou libertar. Por Educação emancipatória entendemos como sendo aquela que se vincula, fortemente, à perspectiva libertadora de Paulo Freire. Em outras palavras, constitui-se como sendo uma impulsionadora da Educação concebida enquanto instância humanizadora de mobilização de saberes.

Em artigo publicado em maio de 2009 no XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, promovido pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), a então estudante do 5º período de Jornalismo da Universidade Presbiteriana de Mackenzie, Flávia Prado Domingos da Silva, discute os princípios da Educomunicação através dos seguintes eixos norteadores:

a) *Alteridade* – a busca pelo "olhar sobre o outro" isento de todo e qualquer preconceito;

b) *Conscientização social* – construção de uma leitura crítica dos conteúdos transmitidos pelos meios de comunicação de massa;

c) *Integração social* – conectar as minorias e grupos marginalizados à sociedade;

d) *Cidadania* – conceito que determina os deveres e direitos do indivíduo na sua construção moral;

e) *Relações colaborativas entre sociedade e indivíduo* – envolvimento de trocas entre as duas instâncias citadas;

f) *Processo educativo como espaço público* – trata-se da multidisciplinaridade de espaços modernos e socialmente situados;

g) *Aprendizado como processo coletivo* – a Educação vista como um processo feito em grupo, valorizando a visão de diferentes ideias e

h) *Democratização dos meios de comunicação* – resultado esperado de todas as ações anteriormente citadas.

Tais princípios reforçam a perspectiva da Educomunicação como uma prática integralizadora de conhecimentos, o que motiva pensar nessa interrelação existente entre a escola e outras linguagens, dentre elas, a midiática.

Para tanto, sugere-se aos profissionais da Educação e da Comunicação esforços que rompam barreiras e alcancem, significativamente, indivíduos ansiosos, conforme Silva (2009), por aprenderem e apreenderem culturas de acesso aos pensamentos altero, consciente, integrado, cidadão, colaborativo, educativo, coletivo e democrático.

Nesses termos, situamos as contribuições do professor e pesquisador da USP, Ismar de Oliveira Soares. No Brasil, o professor Ismar é o pioneiro a definir a Educomunicação como um campo de intervenção social. Para tanto, os seus estudos organizaram esse campo em cinco categorias de atuação ou sub-áreas: 1) educação para a comunicação, 2) mediação das tecnologias na educação, 3) gestão da comunicação nos espaços educativos, 4) da reflexão epistemológica e 5) expressão comunicativa através das artes.

Na sub-área 1 – educação para a comunicação – o objetivo é formar o receptor para leitura e análise críticas dos meios de comunicação de massa. "A formação do cidadão crítico em contraposição ao consumidor inocente sugere estratégias para adaptar a escola aos novos tempos" (MACHADO, 2003, p. 52).

A sub-área 2 – mediação das tecnologias na educação – consiste no uso das tecnologias da informação nos processos educativos, no sentido de estabelecer o diálogo entre as problematizações da contemporaneidade como fator de interferência na percepção do homem e da técnica.

Com relação à sub-área 3 – gestão da comunicação nos espaços educativos – destacamos a noção de ecossistemas comunicacionais: resultado da dialogia entre comunicação ⇔ cultura ⇔ educação. Assim, o planejamento, a execução e a avaliação de projetos educativos passam por intervenções sociais culturalmente situadas.

A sub-área 4 – da reflexão epistemológica – diz que os estudos da comunicação e educação necessitam de aportes teóricos de fenômeno cultural emergente no campo acadêmico. Segundo Machado (2003), para o professor Ismar Soares essa sub-área compreende que os estudos educomunicativos podem ser processos mediáticos transdisciplinares e interdiscursivos.

Já a sub-área 5 – expressão comunicativa através das artes – estimula o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos jovens. Este desenvolvimento da capacidade criadora "espera que o jovem consiga expressar seus desejos, angústias, visões de mundo e mais especificamente da comunidade em que pertence" (MACHADO, 2003, p. 54).

Esta pesquisa se aproxima da sub-área 2 – mediação das tecnologias na educação – por compreender como objeto de investigação as mediações sociais de práticas jornalísticas realizadas em suportes tecnológicos, como é o caso do jornalismo digital. Vale considerar, também, que apesar de didaticamente Ismar Soares estabelecer essas cinco categorias, defendemos a perspectiva de que as atividades no campo da Educomunicação podem ser vistas pelo entrelaçamento dessas cinco sub-áreas.

A leitura em perspectiva dialógica

Este tópico apresenta a perspectiva de leitura da Análise Dialógica do Discurso e seus desdobramentos no ensino de línguas. Para tanto, chamamos as palavras de Bakhtin (2015, p. 40, itálicos do autor):

> Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica

O que o autor nos mostra é que pensar em língua corresponde a levar em consideração sua natureza dialógica e ideológica, uma vez que "o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 109).

Assim,

> cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 101)

Portanto, defendemos um conceito de leitura dialógico-discursiva que a compreenda como uma prática social caracterizada pelo processo de interação e que convoca do leitor atitudes responsivas na significação de enunciados ideologicamente situados.

O conceito de interação prega que os indivíduos necessitam constitutivamente do outro. Assim, é preciso considerar que as pessoas vivem em muitas culturas, culturas híbridas que provocam uma consciência descentrada, fragmentada (ROJO, 2013). Nesse sentido, como articular a concepção de língua enquanto interação (dialógica) e ensino? Como construir saberes que evidenciam a vida verbal em contexto de ensino-aprendizagem? É pertinente, em princípio, conceber a escola como um território que organiza a vida em sociedade.

Hoje é preciso a escola buscar o pluralismo integrativo a partir de novas formas de consciência como "ler o mundo criticamente para compreender os interesses culturais divergentes que informam significações e ações, suas relações e suas consequências (Kalantzis e Cope, 2006a: 147, tradução nossa)" (ROJO, 2013, p. 15) – característica que aproxima-se aos interesses da Educomunicação!

Em tempos de multiletramentos, conforme Rojo (2013, p. 19),

> o Círculo de Bakhtin apresenta uma rica e profunda produção teórica que, não como um exercício de aplicação a um novo objeto impensado pela Teoria do Círculo, mas de maneira transdisciplinar, buscando dotar de uma unidade complexa os vários construtos teóricos de diferentes disciplinas que se voltaram para o estudo dos textos, discursos e culturas nos multiletramentos.

Comungando com esse pensamento é que situamos que neste texto não está embutida uma postura didática que enrijece as disciplinas de línguas para se estudar o discurso. Se é que isso é possível. Não! As discussões que conectam Educomunicação e perspectiva dialógica da linguagem visam promover reflexões que extrapolem os limites das disciplinas e integralizem conhecimentos advindos de diferentes áreas, uma vez que ao analisar dialogicamente os discursos, por exemplo, o do jornalismo político contemporâneo, conhecimentos de História, de Geografia, de Sociologia, de Antropologia, de Economia e de outras esferas são acionados.

É nesse universo de pluralismo integrativo, de ampliação dos repertórios culturais

> que as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial, 'a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade' (Kalantzis e Cope, 1999: 139, tradução nossa). No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos (...) criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano". (ROJO, 2013, p. 17)

Dessa forma, é possível pensar o ensino de línguas através de uma perspectiva dialógica, em que o professor ensina ao aluno o que ele ainda desconhece em relação de reciprocidade. Mas é necessário que haja um trabalho específico de reflexão sobre o que e como utilizar a língua, na medida em que o professor propõe atividades com textos em sala de aula.

Sob essa ótica, situamos o trabalho com a leitura dialógica na sala de aula, caracterizada pelo processo de interação e que provoca no aluno e também no professor engajamento, atividades

responsivas, significação dos textos num plano discursivo. Concordamos com Almeida (2013, p. 14) para quem "ler é uma prática encarnada por gestos, hábitos e espaços e, portanto, faz-se necessário distinguir os leitores (quem), as tradições de leitura (o que se lê) e as maneiras de se ler (como)".

Tal distinção, quando desenvolvida em sala de aula, exige um comprometimento de professor em situar historicamente o que se ler, reportando ao dito e ao que será dito. A leitura nesta perspectiva dialogicamente articula passado, presente e futuro, estabelecendo eixos de significação no contexto do ensino-aprendizagem de línguas e associando conhecimentos linguísticos e de vida social.

Eis a contribuição da concepção dialógica da leitura para sala de aula, em que "qualquer tentativa de sistematização não se sustenta, uma vez que cada comunidade linguística, cada língua apresenta uma variedade de linguagens e cada falante possui uma capacidade de proferir linguagens diferentes em situações variadas" (ALMEIDA, 2013, p. 34), construindo, dialogicamente, redes de sentidos também variadas.

Então, considerar o trabalho com a leitura na perspectiva dialógica corresponde a um processo de construção de sentidos para enunciados, sentidos que são determinados histórico-ideologicamente, mediante os modos de leitura realizados pelo leitor que também é afetado pelo meio social, cultural, histórico e ideológico.

Considerações finais

A Educomunicação enfatiza a produtividade da utilização de meios da esfera midiática como suportes didáticos. A ênfase está na preocupação em desenvolver no aluno a capacidade de se posicionar criticamente diante da sua realidade social. Esta prática reforça a função pedagógica emitida pela produção de conteúdos informativos em textos midiáticos e estimula a formação de um sujeito cada vez mais reflexivo, intento principal da Educação.

Do ponto de vista dos resultados, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, as discussões presentes neste texto se constituem como relevantes no sentido de fomentarem ações pedagógicas que vão ao encontro de políticas de emancipação de sujeitos a partir de leituras dialógicas de gêneros inseridos em diferentes campos da comunicação discursiva.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. F. *O desafio de ler e escrever na escola:* experiências com formação docente. João Pessoa: Ideia, 2013.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I*: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

DRIGO, M. O. Comunicação e educação: atualização da inteligência coletiva em salas de aulas. *Comunicação & Educação*: revista do curso de Gestão da Comunicação, São Paulo, a. XIV, n. 2, p. 31-40, mai/ago. 2009.

GAIA, R. V. *Educomunicação & Mídias*. Maceió: EDUFAL, 2001.

MACHADO, E. S. Bibliografia Comentada: Comunicação e Educação ou Educomunicação? In: *Revista Novos Olhares*: revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos mediáticos. Publicação do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. v. 1, n. 12, 2003, p. 51-55..

MELO, J. M.; TOSTA, S. P. (Orgs.). *Mídia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: _____. (Org.). *Escol@ conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

SENA, E. Novas tecnologias da comunicação: tempos e materialidade da escola pública. *Comunicação & Educação*: revista do curso de Gestão da Comunicação, São Paulo, a. XIV, n. 2, p. 23-29, mai/ago. 2009.

SILVA, F. P. D. Princípios educomunicativos: uma análise sobre a série infantil Cocoricó da TV Cultura de São Paulo. In: XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM). 2009, Rio de Janeiro. Princípios educomunicativos: uma análise sobre a série infantil Cocoricó da TV Cultura de São Paulo. Rio de Janeiro: 2009.

XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F.; NASCIMENTO, R. N. A. A educomunicação e a perspectiva dialógica da linguagem: por uma educação midiática e uma mídia educativa. In.: PAIVA, Roberta Soares; QUEIROZ, Rosângela. (Orgs.). *O texto multifacetado*: diálogos em língua e literatura. Campina Grande - PB: Bagagem, 2015, p. 85-110.

O tom valorativo em artigos de opinião: um estudo dialógico-discursivo

Maria de Fátima Almeida[1]

Manassés Morais Xavier[2]

Considerações iniciais

O presente trabalho realiza um estudo dialógico-discursivo da valoração em artigos de opinião da Revista Veja, assinados pelo jornalista J.R. Guzzo, e parte da seguinte questão-problema: como as expressões linguísticas presentes em artigos de opinião de J.R. Guzzo revelam o tom valorativo de negatividade ao Partido dos Trabalhadores, Lula e Dilma Rousseff?

A hipótese que levantamos é a de que tais expressões denunciam, ao longo do tempo e do espaço, uma atitude avaliativa de conflito entre o suporte de circulação dos artigos, a Revista Veja, e o Partido dos Trabalhadores e suas políticas de governo.

Os objetivos assumidos, portanto, são: a) situar, a partir da Análise Dialógica do Discurso, a noção de tom valorativo e b) analisar enunciados dos dois artigos de opinião do referido produto midiático.

Para tanto, selecionamos um *corpus* de dois artigos publicados pela Revista *Veja* que exploraram o tema política. As publicações datam de 13/01/2016 e 01/03/2017. Os artigos foram selecionados a partir da consideração de dois fatores, a saber: tratarem de escândalos de corrupção envolvendo a política nacional, bem como relacionarem tais escândalos ao Partido dos Trabalhadores, a Lula e à Dilma Rousseff.

O trabalho está organizado em três tópicos: o primeiro aborda uma discussão teórica sobre a perspectiva dialógica da linguagem, o segundo conceitua a noção de tom valorativo à luz dos estudos de Bakhtin (2015; 2010a; 2010b) e o terceiro contempla a análise por nós empreendida da presença de valorações nas expressões linguísticas presentes nos artigos de opinião do jornalista J.R. Guzzo.

1 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/PROLING/UFPB). E-mail: falmed@uol.com.br

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br

A perspectiva dialógica da linguagem

Os estudos da linguagem para a Análise Dialógica do Discurso (doravante, ADD) tomam como referência uma concepção de língua enquanto resultado, não acabado, da vida verbal em contextos específicos de comunicação e de interação. Neste sentido, pensar em linguagem corresponde a pensar como os enunciados são produzidos em sociedade cumprindo propósitos comunicativos. Logo, a ADD estuda as relações dos enunciados e as produções de sentidos estabelecidas no âmbito da comunicação discursiva. A estas relações a ADD dá o nome de dialogismo.

Na visão de Bakhtin (2010a), não há nem a primeira nem a última palavra, o princípio e o fim, e "não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)" (p. 410). O que há, para o autor, é a construção de sentidos não estável, estanque, mas encadeamentos ilimitados de sentidos que serão "relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo" (p. 410).

É, justamente, a essa possibilidade de renovação, de sentidos relembrados e atualizados que os estudos bakhtinianos denominam de dialogismo ou concepção dialógica da linguagem. Tal concepção, segundo Sobral (2009, p. 32), "propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem".

Desse modo, considerando o fator (inter)subjetividades podemos perceber o dialogismo vinculado à interação. Nestes termos, as relações dialógicas permitem, em eventos de interação social, a linguagem ser vista como concreta, situada em contextos sócio-históricos de comunicação. São estas relações dialógicas condição essencial da linguagem. Elas fazem parte da sua constituição.

Este olhar convoca uma postura metodológica para o estudo da língua que transcende a natureza corporificada da forma. Para a ADD, as reflexões sobre a linguagem contemplam não apenas o signo linguístico, na proposta difundida por Saussure, por exemplo, mas o signo ideológico, aquele que se banha nas relações sociossubjetivas e se define como uma ponte entre um eu e um outro, isto é, na comunicação verbal concreta, viva e emocional.

Dentro dessa ótica, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 129) apresentam a ordem metodológica para o estudo da língua:

> 1. As formas e os tipos da interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
>
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
>
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Essa ordem metodológica prima por considerar o estudo da língua por uma perspectiva dialógica que traz para a cena da discussão o uso do sistema linguístico, as situações de linguagem que "povoam" a vida em sociedade, penetrando o curso da comunicação discursiva.

Assim, reconhecendo as interações verbais concretas e suas ideologias, as enunciações e o hábito das formas linguísticas é possível compreender a natureza dialógica da linguagem, a vida verboideológica da palavra, as suas valorações.

O tom valorativo

Reconhecida a essência dialógica da linguagem, situamos um conceito muito caro neste trabalho, o de valoração. Há em Bakhtin (2010a, p. 114-115) uma explanação sobre o vivenciamento ativo do eu que, a nosso ver, sintetiza bem a concepção de valoração deste autor, servindo de referência para a nossa discussão neste tópico.

> Tendo da minha vivência uma lembrança axiologicamente ativa não da parte do seu conteúdo presente, tomado isoladamente, mas da parte do seu sentido antedado e do objeto, isto é, da parte do que assimilou o surgimento dele em mim, e assim torno a renovar o antedado de cada vivência minha, reúno todas as minhas vivências, reúno a mim todo não no passado mas no futuro eternamente vindouro.

Percebemos o quanto esta passagem de *Estética da criação verbal* explica o sentido de valoração e o faz tomando como referência a própria noção de dialogismo. O fragmento nos permite compreender que as axiologias, os pontos de vista ou os valores estão intimamente ligados ao histórico e ao seu evoluir. Em outras palavras, o vivenciamento ativo do eu é sempre uma atividade axiológica; valorar significa, portanto, dar o seu "aroma" às formas de interação verbal.

Dessa forma, o vivenciamento torna-se lembrança axiológica quando refere-se ao caráter dialógico da linguagem. O substantivo *lembrança* usado por Bakhtin (2010a) cumpre com o papel de afirmar que há "rastros" de sentidos atravessando as experiências de linguagens dos sujeitos sociais.

O que nos é importante destacar são duas assertivas: a lembrança é uma forma de axiologia e a axiologia é ideológica. Na primeira, é preciso reconhecer que as valorações são vinculadas ao tempo e ao espaço, cronotopia. Daí, a observação bakhtiniana na expressão "lembrança axiologicamente ativa". Os sujeitos estão sempre implicados, ativos, nestas lembranças axiológicas/valorativas e elas mobilizam tons/apreciações diante dos eventos de interação social, convocando, para tanto, compreensões responsivas que vão ao encontro, ou não, das lembranças axiológicas.

Já na segunda assertiva – a axiologia é ideológica – as valorações possuem uma filiação ideológica historicamente situada e editada pelas pressões sociais a que tais ideologias se relacionam. Logo, a valoração tem o "aroma" e o "sabor" das instituições que determinam as possibilidades de produção de enunciados no circuito das atividades de linguagem.

Na visão de Bakhtin (2015, p. 66), toda atividade de linguagem como, por exemplo, a manifestação verbal socialmente significativa é determinada por tons axiológicos e "cada dia tem sua conjuntura socioideológica, semântica, seu vocabulário, seu sistema de acento, seus lemas, seu desaforo e seu elogio".

Dentro desse contexto, ao analista de discursos destina-se o exercício de ler/compreender como os enunciados formadores de gêneros nascem, produzem e reproduzem enunciações nos campos da comunicação discursiva. No caso específico deste artigo, no campo do jornalismo político, como veremos no próximo tópico.

O tom valorativo em artigos de opinião de J.R. Guzzo

Partimos do pressuposto de que os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Fiorin (2008), ao comentar esta definição de gênero apresentada por Bakhtin (2010a), enfatiza o advérbio "relativamente", mostrando que essa relatividade deve-se às transformações que o gênero sofre em sua historicidade e também à própria variação de suas características no enunciado concreto.

Nas palavras de Bakhtin (2010a, p. 262), "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*". É neste sentido que situamos o artigo de opinião como um gênero circulado, principalmente, no campo de comunicação discursiva do jornalismo. No entanto, não apenas jornalistas produzem este gênero.

Segundo Gomes (1992), tomando como referência as contribuições dos estudos sobre gêneros jornalísticos José Marques de Melo, o artigo trata-se de uma matéria em que o autor desenvolve uma ideia e apresenta uma opinião. É produzido sob um ponto de vista e, dentro das atividades do jornalismo, por ser uma colaboração, confere liberdade ao seu autor em relação ao tema, ao juízo de valor e à maneira de expressão verbal.

Para Cunha (2005, p. 179),

> o artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito. Tudo isso comprova que o texto é o lugar da circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já-dito.

Concordamos com o posicionamento de Cunha (2005) e, a partir dele, situamos os dois exemplos que selecionamos como *corpus* deste trabalho. O primeiro passo é a apresentação do autor dos textos.

José Roberto Guzzo, ou, apenas, J.R. Guzzo, é jornalista, diretor do Grupo Exame e colunista das revistas Exame e Veja: produtos midiáticos publicados pela Editora Abril, empresa em que o jornalista assume, também, a função de conselheiro editorial. No ano de 1964, Guzzo exerceu o cargo de subsecretário do jornal Última Hora – periódico fundado em 1951 e que ficou conhecido como pelo favorecimento ideológico ao governo de Getúlio Vargas.

Em 1968 passou a ser funcionário da Editora Abril, dirigindo a redação da Veja de 1976 a 1991. A partir de 2008 ele volta a contribuir com esta revista na condição de articulista, sobretudo, político. De acordo com o *site Wikipédia*[3], não levando em consideração as críticas costumeiramente feitas a esta fonte da *internet*, para Guzzo, cabe ao editor de um veículo de comunicação um comportamento profissional que "seleciona e chama para si a responsabilidade de escolha do que é relevante para o público do veículo em que trabalha, observando a ordem de importância, apresentando o assunto de forma atraente e estimulando assim o consumo dessa informação. O editor cria significado sobre os fatos".

Das palavras do jornalista, enfatizamos as expressões "*responsabilidade de escolha*", "*ordem de importância*", "*estimulando assim o consumo dessa informação*" e "*O editor cria significado*". Tais expressões servirão de base para defendermos, na nossa análise, a tese de que as construções valorativas presentes nos artigos de opinião, *corpus* desta pesquisa, estão, intimamente, relacionadas às filiações político-partidárias a que a Veja, ao longo do tempo e de espaço, dialógico e discursivamente, vem demarcando apoio em suas narrativas jornalísticas.

Passemos para a análise.

No Anexo A temos o texto intitulado de "*Paraíso perdido*", publicado na edição 2460 da Revista Veja e datado de 13/01/2016. O texto tem o objetivo de caracterizar o Brasil como um país perdido. Na opinião de Guzzo, a perdição do Estado deve-se ao governo do Partido dos Trabalhadores (doravante, PT) e a narrativa difundida pelo artigo constrói sentidos valorativos que denigrem as figuras do PT e, especificamente, de Lula e de Dilma Rousseff.

Guzzo neste artigo tem o propósito discursivo de construir seu ponto de vista, isto é, sua valoração sobre o PT, Lula e Rousseff tendo como estratégia chamar a atenção dos leitores da Veja para o não cumprimento de promessas feitas pelos sujeitos supracitados.

A análise nos permite categorizar essa estratégia a partir de relações dialógicas que, por sua natureza com o já-dito, enfatizam o discurso de reprovação do jornalista ao governo petista.

É possível lermos como ironias as expressões: "*o operário brasileiro*" – que mantém relação com o histórico profissional de Lula; "*virtudes do seu governo*" e "*diante da gestão econômica de Lula, Dilma e PT e de suas 'políticas sociais'*" – funcionando, discursivamente, como, na visão de Guzzo, fracassos do governo e "*calaria a boca dos que 'torcem contra' o governo*" e "*os*

3 Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/J.R._Guzzo>. Acesso em 27/02/2017.

'*pessimistas' tinham sido derrotados*" – referindo-se à oposição, o que dialoga com o discurso do PT de partido perseguido.

Essas escolhas linguísticas funcionam como marcas de emotivo-volitivas de ironia, trazendo para a discussão uma leitura que compreende a opinião de Guzzo sob uma perspectiva de confronto em se tratando do PT. Suas palavras convocam sentidos que desaprovam o governo.

Bakhtin (2010b, p. 85) acentua o papel emotivo-volitivo da entonação, vista não somente como um processo físico, mas como uma forma de expressão da palavra viva, carregada de emoções e não somente vista pela abstração do sistema formal da língua:

> pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva e, por isso, a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também, com a sua entoação, (...) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável.

As sentenças interrogativas "*Onde está 'o pleno emprego'?*", "*Onde está a 'Pátria Educadora'?*" e "*Onde está o maior programa de distribuição de renda já vista na história da humanidade?*" também sinalizam uma valoração negativa do jornalista. Como vemos, o texto é construído tendo como objetivo confrontar as promessas do PT colocando-o numa zona de conflito, de instabilidade.

Outra estratégia narrativa empregada por Guzzo é o uso das expressões já proferidas por Lula, a exemplos: "*carrinho novo*", "*a elite inconformada*", "*pela primeira vez na história deste país*" e "*os juros estão caindo como nunca*". As relações dialógicas presentes nestes fragmentos evidenciam o tom axiológico de "sabor" ou de "aroma" irônico, para utilizarmos os termos de Bakhtin (2015).

Dois pontos ainda queremos destacar do artigo em análise: o primeiro diz respeito a Guzzo enriquecer sua opinião negativa tendo como referência fatos que compunham as propostas de governos do PT, como: a transposição do Rio São Francisco, o barateamento da conta de luz e da gasolina, o fortalecimento do real, a inserção do Brasil na Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), o aumento da nota atribuída aos países por agências mundiais de classificação de riscos econômicos, o *investment grade*, isto é, o grau de investimento; o segundo refere-se ao contraponto que o jornalista fez pelo não cumprimento das propostas, como: a queda da indústria automobilística e o não barateamento da energia.

Notemos que Guzzo imprime o seu ponto de vista, cumprindo, para tanto, com a natureza sociocomunicativa a que o gênero artigo de opinião se presta, no início dos dois últimos parágrafos: "*Nada disso se encontra disponível no presente momento*" e "*É este o país que resultou, na prática, dos treze anos de Lula, Dilma e PT*". Nestas afirmações vemos o clímax das conclusões do jornalista que valora o PT, Dilma e Lula sob um encadeamento de tonalidades dialógicas que acentuam um posicionamento de reprovação do colunista e do veículo de comunicação, Revista Veja, aos governos do PT.

A atitude avaliativa compreendida pelo uso não aleatório do pronome indefinido "*nada*" reforça este tom valorativo de dessabor aos governos petistas Lula e Rousseff, sobretudo ao governo de Rousseff que, segundo Guzzo, o objetivo principal daquela época, janeiro de 2016, era o de "*traficar no Congresso um jeito para escapar do impeachment*". E, neste contexto, percebamos a ideologia da palavra traficar, o que define a figura da Presidenta e de seu governo ao significado de ladrões.

Já no Anexo B temos o texto intitulado de "*Convite aberto*", publicado na edição 2519 da Revista Veja e datado de 01/03/2017. No texto, o jornalista faz uma reflexão sobre a corrupção no Brasil elogiando forças-tarefa anticorrupção, como a Operação Lava-Jato, e criticando a cegueira, termo utilizado pelo autor, dos milhares de magistrados e dos milhões de cidadãos brasileiros que, conforme Guzzo, apesar de se tornarem cientes dos atos de corrupção ainda dão oportunidades para as figuras envolvidas em escândalos continuarem exercendo cargos públicos. O olho[4] da diagramação do artigo destaca isto: "*Somos roubados porque a máquina pública convida os ladrões a roubar*".

Quanto à cegueira dos magistrados, Guzzo cita o caso do desvio, desde 2013, de dinheiro público destinado a bolsas de estudantes da Universidade Federal do Paraná, instituição de ensino superior em que o juiz Sérgio Moro leciona Direito Penal. Enquanto Moro se debruçava na Operação Lava-Jato, em Curitiba, havia outros escândalos. Na visão do jornalista, o objetivo do seu texto não se trata de pormenorizar a Lava-Jato, mas funciona como um "*relato resumido de alguns fatos da vida como ele é no Brasil de hoje*": um "*convite aberto*" para ladrões.

Para Guzzo, na verdade, o juiz Moro e a Lava-Jato se constituem a decisão mais acertada que houve no Brasil, um "*fenômeno excepcional*" que teve seus destaques em 2016, um ano, segundo o colunista, "*imortalizado por diversos dos mais heroicos combates já travados contra a corrupção no Brasil*". Percebemos a valoração do jornalista sobre a operação anticorrupção e juiz anteriormente citados inserida numa adjetivação de heróis do Brasil, aqueles que "combateram o bom combate", aqueles que condenaram "*as maiores estrelas da corrupção nacional*".

Neste momento, queremos canalizar a análise para a valoração de Guzzo em relação ao PT e a Lula. Para tanto, enfatizamos a presença da palavra "*estrelas*" associada à corrupção, tomando como referência, a nosso ver, uma relação dialógica ao símbolo do PT, uma estrela. Logo, a corrupção estrelar do PT.

É oportuno pontuarmos que quando o jornalista menciona os envolvidos corruptos presos na Lava-Jato – "*os empresários Marcelo Odebrecht e Eike Batista, o ex-goverbador Sérgio Cabral, os ex-ministros Antonio Palocci e José Dirceu, o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha, o ex-tesoureiro do PT João Vaccari Neto, o ex-senador Gim Argello e mais uma penca de peixes graúdos* – não o faz indicando os partidos políticos a que Cunha e Sérgio Cabral se filiam (Partido do

4 "Complemento do título que visa chamar a atenção do leitor para o assunto estampado no corpo da matéria ou reportagem. Quando aplicado no meio do texto, além de destacar algum aspecto da matéria, areja e subdivide textos longos" (PARÉ, sem data e paginação). Disponível em <https://pt.slideshare.net/danaorc/diagramao-e-elementos-da-diagramacao>. Acesso em 02/03/2017.

Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) e Gim Argello (Partido Trabalhista Brasileiro – PTB); o contrário ocorreu em referência a João Vaccari Neto em que Guzzo fez questão de, valorando, inscrever o PT.

Em se tratando particularmente de Lula, o jornalista enfatiza que o "*ex-presidente e seus associados*", nos treze anos e meio de governo, são "*os mais enterrados de todos nos processos de corrupção*". Entretanto, conforme Guzzo, existe uma "*ficção neurótica*" que insiste em desvincular Lula e o PT de atos de ladroagem.

O que podemos compreender deste tom valorativo é, por mais que, segundo o colunista, estejam evidentes a "*roubalheira de Lula e de seus associados*", a conjuntura atual do Brasil ainda acena um "*convite aberto*", título do texto em análise, para que os ladrões continuem a roubar.

A hipótese que levantamos, neste momento, é a de que essa tese levantada pelo jornalista será determinante para as próximas valorações dos próximos artigos de opinião a serem publicados no decorrer dos anos de 2017 e 2018, sobretudo, na possibilidade de Lula se candidatar na vindoura campanha eleitoral para a Presidência da República. No entanto, trata-se de uma relação hipotética: o cronotopo dirá se ela se confirmará, ou não, nas futuras narrativas do Guzzo e da Revista Veja.

Considerações finais

Sobre os resultados destacamos que os artigos analisados são construídos por tons valorativos que, por se situarem historicamente e por, concretamente, convocarem sentidos, possibilitam a compreensão dialógica dos posicionamentos ideológicos do jornalista e do veículo de comunicação impressa aqui apresentado.

Em conformidade com o que pregam Bakhtin/Volochínov (2009, p. 129), já mencionado neste trabalho: "2. As formas das distintas enunciações, (...), em ligação estreita com (...) na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. (...) exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual", a análise revela que os enunciados são materialidades banhadas por apreciações que movimentam o uso da linguagem verbal a partir de formas da língua construídas em um projeto de dizer que cumpre com propósitos comunicativos ideologicamente situados. Logo, embebidos de axiologias que deixam "rastros" de sentidos que nos autorizam compreendermos, dialógico e discursivamente, como os enunciados nos artigos de opinião em questão expõem o tom valorativo de negatividade da Revista Veja e de Guzzo ao Partido dos Trabalhadores, Lula e Dilma Rousseff.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I*: a estilística. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos – SP: Pedro & João, 2010b.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 166-179.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GOMES, P. G. Artigo. In.: MELO, J. M. (Org.). *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo*. São Paulo: FTD, 1992, p. 15-46.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2009.

Anexos

Anexo A – Paraíso perdido (J.R. Guzzo)

J.R. GUZZO

PARAÍSO PERDIDO

ONDE FOI PARAR neste começo de 2016 o "carrinho novo" que, segundo o ex-presidente Lula, o operário brasileiro finalmente teve dinheiro e crédito para comprar, por conta das virtudes de seu governo? Onde andariam todos os trabalhadores humildes que deixaram "a elite inconformada" por começarem a viajar de avião, pela primeira vez na história deste país? Onde poderia estar circulando neste momento o "Trem-Bala" que, segundo Lula garantiu mais de uma vez, seria inaugurado dali a pouquinho e calaria a boca dos que "torcem contra" o governo? Alguém já conseguiu tirar uma caneca de água da transposição do Rio São Francisco? O que aconteceu com a conta de luz barata e com a lição de economia que a presidente Dilma Rousseff deu ao planeta em 2013? O Brasil, assegurou ela, acabava de provar que era possível, sim, crescer, distribuir renda, baratear a vida para os pobres e ter finanças sadias, tudo ao mesmo tempo, "em meio a um mundo cheio de dificuldades". Não só isso. Seu governo acabava de colocar o Brasil numa "situação privilegiada" perante a comunidade das nações, com "energia cada vez melhor e mais barata, mais que suficiente para o presente e o futuro". Os "pessimistas" tinham sido derrotados, informou Dilma.

E os juros? Na mesma ocasião, a presidente comunicou que "os juros estão caindo como nunca" — e hoje? Outra coisa: sabe-se da existência de algum posto onde seria possível comprar gasolina barata, feito de que o governo tanto se orgulhava até o encerramento da eleição presidencial de 2014? O Brasil entrou, afinal, na Opep, como Lula previa diante da nossa transformação em potência na produção de petróleo? Aliás, por falar nisso, quando foi a última festa para comemorar mais uma descoberta do "pré-sal", com Lula e Dilma fazendo aquelas marcas pretas de óleo nos uniformes cor de laranja com que eram fantasiados? Procuram-se notícias, também, do real forte — tão forte que iria dispensar o dólar nas transações internacionais do Brasil, pelas altas análises do Itamaraty. Seria interessante saber onde foi parar o investment grade que as grandes agências mundiais de avaliação de risco deram ao Brasil pouco tempo atrás — prova definitiva, segundo o governo, de que o mundo capitalista enfim se curvava diante da gestão econômica de Lula, Dilma, PT e de suas "políticas sociais". O mesmo se pode perguntar em relação ao "gostinho" declarado pelo ex presidente em ver o Primeiro Mundo em "crise" e o Brasil correndo para o abraço. Onde está "o pleno emprego"? Onde está a "Pátria Educadora"? Onde está o maior programa de distribuição de renda já visto na história da humanidade?

Nada disso se encontra disponível no presente momento. Carrinho novo? A indústria automobilística acaba de ter, em 2015, o pior desempenho em quase trinta anos — isso mesmo, desde 1987, nas remotas profundezas do governo José Sarney. As companhias de aviação estão de joelhos; se estão perdendo até os passageiros ricos, imagine-se os pobres. A energia barata virou uma piada: as contas de luz subiram 50% em 2015, e vão subir de novo neste ano. Os juros andam perto de 15% — um paraíso mundial para os "rentistas" com os quais a esquerda brasileira tanto se horroriza nos discursos e a quem tanto favorece na vida real. No assunto petróleo, o que se tem, acima de tudo, é uma Petrobras que o governo quebrou, por ladroagem e incompetência, e hoje não tem dinheiro para investir nada; na verdade, ela jamais deveu tanto. O real perdeu 50% do seu valor no ano passado, e voltou, após mais de vinte anos, à sua condição de moeda bananeira. O governo presidiu uma recessão de 3,5% em 2015 — isso em cima de crescimento zero em 2014 — e prepara-se para socar na economia outro recuo neste ano, de 2,5% ou mais. Há 10 milhões de desempregados neste país, no corrente mês de janeiro. O último IDH, uma das medidas mundiais mais respeitadas para avaliar o bem-estar dos países, deixou o Brasil em 75º lugar — e quem pode achar que está bem, em qualquer coisa, se fica no 75º lugar? O investment grade sumiu: como o Senhor, na *Bíblia*, a Moody's, a S&P e a Fitch dão, a Moody's, a S&P e a Fitch tiram.

É este o país que resultou, na prática, dos treze anos de Lula, Dilma e PT. Ninguém no governo tem a menor ideia de como sair disso — nem poderia ter, quando o seu único objetivo, hoje em dia, é ficar de bem com o senador Renan Calheiros e traficar no Congresso um jeito para escapar do impeachment. Daí só se pode esperar que as coisas continuem piorando, piorando, piorando — até que chega um dia em que continuam a piorar. ■

98 13 DE JANEIRO, 2016

Fonte: Revista Veja. Editora Abril. edição 2460 – ano 49 – nº 2 / 13 de janeiro de 2016

Anexo B – Convite aberto (J.R. Guzzo)

J.R. GUZZO

CONVITE ABERTO

O TEXTO que se segue não é uma piada. Também não faz parte de uma conspiração para desmoralizar a Operação Lava-Jato e os seus esforços contra a corrupção no Brasil. Trata-se apenas do relato resumido de alguns fatos da vida como ela é no Brasil de hoje — tão comuns que só aguentaram ficar no noticiário por alguns minutos, logo superados por outros de maior interesse, como a história da mulher acusada de contratar o próprio assassinato ou as instruções para sacar contas inativas do fundo de garantia. Esses fatos consistem no seguinte: durante todo o famoso ano de 2016, imortalizado por diversos dos mais heroicos combates jamais travados contra a corrupção no Brasil, algumas dezenas de cidadãos metiam loucamente a mão em dinheiro público a algumas centenas de metros em linha reta, ou pouco mais, da sala de trabalho de ninguém menos que o juiz Sergio Moro, na 13ª Vara da Justiça Penal Federal de Curitiba. Mais. Roubavam na Universidade Federal do Paraná, desviando verbas de bolsas estudantis — e o juiz Moro, em pessoa, é professor de processo penal na Faculdade de Direito da infeliz universidade roubada. Os delinquentes começaram seu trabalho em 2013; jamais lhes passou pela cabeça que não deveriam estar desviando verbas bem na cara do Ministério Público, da Justiça Federal e da polícia. Conclusão prática: após todo esse tempo de Lava-Jato, das denúncias, prisões e condenações das maiores estrelas da corrupção nacional, e apesar da vizinhança física da força-tarefa anticorrupção, o medo que os corruptos têm de ser punidos é igual a zero. Para eles, não está acontecendo nada de diferente no Brasil — aliás, não está acontecendo nada de diferente nem em Curitiba. É como se o juiz Moro, o promotor Dallagnol e outros vice-reis da Operação Lava-Jato estivessem despachando na Cochinchina.

É bom deixar claro, o mais claro possível, que as ações anticorrupção comandadas a partir do juízo federal de Curitiba compõem, possivelmente, a decisão mais acertada que o Poder Judiciário brasileiro já tomou em toda a sua história. É um fenômeno excepcional, para começar, porque passou a punir de verdade um tipo de crime que na vida real não era punido no Brasil. Além disso, mandou para a cadeia gente que jamais alguém imaginou que pudesse ser presa neste país: para ficar numa lista resumida, estão neste momento no xadrez, ao mesmo tempo, os empresários Marcelo Odebrecht e Eike Batista, o ex-governador Sérgio Cabral, os ex-ministros Antonio Palocci e José Dirceu, o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha, o ex-tesoureiro nacional do PT João Vaccari Neto, o ex-senador Gim Argello e mais uma penca de peixes graúdos. Quando aconteceu algo parecido? Uma salva de palmas para a Lava-Jato, portanto, antes que alguém diga que estas linhas foram encomendadas pelo governo federal para divulgar a ideia de que a Lava-Jato não adianta nada. Pelo governo ou pelo ex-presidente Lula e seus associados, que são os mais enterrados de todos nos processos de corrupção, mas segundo a ficção corrente já não têm mais muita coisa a ver com a ladroagem neurótica dos seus treze anos e meio de governo; o problema, pelo que se pode entender pelo noticiário, parece que é só dos que ficaram em seu lugar. Tudo bem — mas, sinceramente, em matéria de diminuir a corrupção, a Operação Lava-Jato não adianta nada mesmo. Nem se diga acabar com a roubalheira; pelo que ficou demonstrado na Universidade Federal do Paraná, não está dando nem para diminuí-la um pouco. Dá para acreditar que o covil dos ladrões, durante esse tempo todo, estava num dos locais de trabalho frequentados pelo doutor Moro? Não há nada comparável em nenhum outro lugar do mundo. É artigo que não se imita, como diria Noel Rosa.

Somos roubados porque a máquina pública convida os ladrões a roubar

Os ladrões de bolsas não impressionam pelos 7 milhões de reais que roubaram; por se contentarem com uma mixaria dessas, é capaz até de receberem um prêmio no final do julgamento. Não seria de todo estranho, num sistema judicial que presenteia com prisão domiciliar e outros benefícios réus confessos e condenados por roubar dezenas de vezes mais — desde que façam a "delação premiada". O que impressiona é a cegueira de um país em que milhares de magistrados e milhões de cidadãos acham possível eliminar a corrupção sem reduzir ao mínimo indispensável o tamanho do Estado brasileiro — e as oportunidades que ele oferece para ser roubado, da construção de refinarias a bolsas de estudo. Não somos roubados porque estão faltando leis. Somos roubados porque a máquina pública convida os ladrões a roubar. ■

Fonte: Revista Veja. Editora Abril. edição 2519 – ano 50 – nº 9 / 01 de março de 2017

Concepções e práticas de leitura e de escrita de alunos do ensino médio: um estudo de caso

Symone Nayara Calixto Bezerra[1]

Manassés Morais Xavier[2]

Maria de Fátima Almeida (Orientadora)[3]

Considerações iniciais

Partimos neste trabalho da seguinte afirmação contida em Bakhtin (2013, p. 23) para quem "as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta o seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo".

Assim, para Bakhtin (2013), toda abordagem da língua, tomada isoladamente, não atinge o nível das redes de significações que a língua situada em contextos assume. Considerar o significado estilístico das formas gramaticais se define por reconhecer, na forma e nos entornos sociais e individuais as escolhas não aleatórias da forma. O contrário é escolasticismo, isto é, busca da interação do código linguístico com ele mesmo, divorciado das práticas sociais, distante das vivências dialógicas enunciativas por natureza.

Nesse sentido, situamos um ensino de língua que a considere enquanto interação, cujos usos ultrapassam os limites da forma, de uma gramática que cumpre, apenas, com o acesso a nomenclaturas que pouco dizem sobre os contextos de produção social de enunciados em processos de comunicação discursiva.

Um ensino reflexivo de língua promove a natureza dialógica da linguagem, sua semântica, seu estilo. É, sob esta ótica, que destacamos a leitura e a escrita no contemporâneo ensino de Língua Portuguesa. Como pensar em metodologias de ensino de leitura e de escrita no Ensino Médio? Como

1 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Substituta de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: symonebezerra@gmail.com

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br

3 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/PROLING/UFPB). E-mail: falmed@uol.com.br

os alunos deste nível de formação da Educação Básica compreendem o ato de ler e de escrever? Quais suas principais práticas de leitura e de escrita?

Essas e outras questões embasaram nossa discussão neste trabalho que relata um estudo de caso oriundo das atividades proporcionadas pelo Projeto de Extensão "*Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio*" (PROBEX/UFCG/2014): uma intervenção didática realizada, de setembro a novembro de 2014, junto a 16 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada na cidade de Campina Grande – PB.

O projeto consistia *na leitura* de matérias jornalísticas, hospedadas em um blog pedagógico criado para este fim, referentes às Eleições 2014 para Presidente da República e Governo do Estado da Paraíba e *na escrita* de artigos de opinião com temática política. O intento do projeto recaiu na oportunidade de formação de sujeitos leitores e escritores crítico-responsivos, sendo, portanto, uma pesquisa-ação.

Dessa forma, destacamos como objetivos específicos deste trabalho: *situar* as contribuições da Análise Dialógica do Discurso para o ensino de Língua Portuguesa (teoria que alicerça nosso patrimônio teórico) e *analisar* as concepções e as práticas de leitura e de escrita sinalizadas por 03 dos 16 alunos envolvidos no projeto através da resposta a um questionário aplicado no primeiro encontro da intervenção.

As contribuições da análise dialógica do discurso para o ensino de língua portuguesa

Nos últimos anos, o Ministério da Educação junto à sociedade brasileira vem tentando melhorar a realidade educacional que, por muitos anos, manteve-se baseada em acúmulos de conhecimentos descontextualizados. Entretanto, com os avanços na indústria tecnológica, tanto o mercado de trabalho como a qualificação dos profissionais tornou-se ainda mais exigente. A partir daí, é preciso operar com habilidade os novos e complexos sistemas.

Em 1996, surge a Lei das Diretrizes e Bases (doravante, LDB) da Educação, cujo intuito foi reorganizar o sistema educacional brasileiro. A LDB definiu a Educação Básica constituída por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que proporciona ao processo educativo evoluir gradativamente, segundo Azevêdo (2015).

É nesse sentido que acentuamos uma das mais significativas contribuições dos estudos de Bakhtin para o ensino: a concepção de língua enquanto interação, enquanto enunciação.

> Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116, itálicos dos autores)

Logo, pensar em língua é, inevitavelmente, pensar em situações sociais de uso que representam as concretas e efetivas possibilidades de interação em que sujeitos, representantes de grupos organizados no social, isto é, no extralinguístico, promovem atividades de comunicação a partir da produção de enunciados que, arranjados, compõem os gêneros discursivos[4]: eis outra noção fundamental para um ensino reflexivo de língua advinda de Bakhtin.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa precisa, necessariamente, ser pautado pela concepção de linguagem enquanto interação. Isto porque a língua, conforme Almeida (2013, p. 11), "é um processo interativo de cruzamento de diversas e variadas vozes que interagem para construir o sentido"; e este procedimento sempre está na ordem da pluralidade de significados.

Nesses termos, a Análise Dialógica do Discurso contribui para uma nova abordagem a respeito da linguagem humana e de seus estudos. Segundo Brait (2012), a busca da compreensão das formas de produção do sentido, da significação e as diferentes maneiras de compreender o funcionamento discursivo foram fatores que impulsionaram Bakhtin, Volochínov e outros estudiosos na direção de uma estética e de uma ética da linguagem: "uma postura que articula estética, ética e diferentes pressupostos filosóficos", (BRAIT, 2011, p. 87-88), faz com que suas reflexões sobre o sentido não sejam sistematizadas, unicamente, sob uma perspectiva linguística ou mesmo linguístico-literária.

Nesse sentido, o que é dito sobre linguagem nos trabalhos de Mikhail Bakhtin não está comprometido, unicamente, com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com algo maior: "uma visão de mundo que, buscando formas de construção e formação de sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura" (BRAIT, 2011, p. 88).

Também podemos ilustrar a influência dos estudos bakhtinianos nos documentos oficiais que parametrizam o ensino como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Língua Portuguesa (PCNEM). Em se tratando da BNCC, convocamos, especificamente, a citação que, a nosso ver, clareia um posicionamento conceptivo do documento a respeito das práticas linguageiras.

> As relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se. (BRASIL, 2016, p. 86)

Como vemos, o enquadramento dado pelos autores da BNCC aos usos da linguagem, notadamente, situados em contextos sociais de comunicação e de interação. "*É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos*" (BRASIL, 2016,

4 Nas palavras de Bakhtin (2010a, p. 262), "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*".

p. 86) e "*as práticas de linguagem (...) abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se*" (BRASIL, 2016, p. 86) evidenciam a postura que compreende a língua enquanto interação.

Já em relação ao PCNEM, enfatizamos:

> Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados em segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2002, p. 18)

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa pode e precisa abarcar metodologias pedagógicas que vão ao encontro de uma concepção de língua como resultado, não acabado, de processos interativos e discursivos: postura que dialoga com os princípios norteadores da Análise Dialógica do Discurso que pregam a interação verbal como sustentáculo de um posicionamento que põe em relevo a vida verbossocial da língua e, consequentemente, de seu ensino.

Concepção de leitura e ensino de leitura

Para o senso comum, o ato de ler implica, tão somente, a decodificação de termos linguísticos, tendo uma visão da leitura como uma ação pronta e acabada. Essa acepção é transportada, na maioria das vezes, para o ensino da leitura no meio escolar. A consequência, como sabemos, é enxergar no aluno um sujeito passivo, que está apto a decodificar, memorizar e reproduzir o que lhes é transmitido, conforme Freitas e Xavier (2014).

Acreditamos, porém, que esta visão de ensino de língua e, mais especificamente de leitura, não contribui para a aprendizagem do aluno. São por estas razões que concordamos com Almeida (2013) ao afirmar que no processo de leitura acionamos o autor que traça o seu dizer pensando no leitor e este, por sua vez, enquanto sujeito situado num dado espaço sociocultural, observa no texto não apenas as palavras já ditas, mas também as informações implícitas que o mesmo possui.

A interação passa a acontecer entre autor⇔texto⇔leitor. Com esta interação as possibilidades de interpretação podem ser inúmeras, visto que o leitor, carregado de ideologias, pode compreender e ver no texto elementos que não estão propriamente visíveis na materialidade linguística.

Almeida (2013) ainda nos expõe a visão dialógica da linguagem. Nesta, a leitura é um processo de interação entre autor⇔texto⇔leitor, proporcionando ao aluno um nível elevado de compreensão acerca daquilo que é lido. Assim, o processo de leitura na sala de aula envolve o leitor, o texto e o professor, tendo a leitura como fator de construção de sentido.

O ensino da língua – especificamente – da leitura, portanto, leva em consideração o trabalho com os gêneros discursivos, sendo necessário despertar no aluno a compreensão da língua em seu funcionamento. Nesta perspectiva, a escola deve atribuir o ensino da linguagem para as diversas situações comunicativas. E o professor é o meio pelo qual o aluno tem contato com as variadas situações de enunciação. As relações dialógicas durante a leitura possibilitam, assim, a construção de conhecimento.

Sobre tais relações dialógicas Fiorin (2008, p. 19) afirma que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, "todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois ou mais enunciados". Compreendendo a língua como fonte dialógica é possível que o aluno atente para o atravessamento de enunciações presentes no discurso de um dado enunciador, visto que, todo discurso é ocupado pelo discurso de outrem. Vendo o processo de leitura por este prisma, o sujeito aluno torna-se, também, um construtor de sentidos.

Concepção de escrita e ensino de escrita

De acordo com Garcez (2001, p. 02), "a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo". Nestes termos, ela pode ser entendida como fruto de construções dialógicas que marcam e demarcam os usos coletivos e individuais de uma sociedade que é organizada pela comunicação verbal.

Além disso, a ação de linguagem, representada aqui pela modalidade escrita da língua, possibilita a interação e fornece ao corpo social mecanismos de práticas de produção de linguagem que evidenciam a existência de uma necessidade de adequação, pois o uso da modalidade escrita da língua depende de situações comunicacionais que surgem a partir da imagem que um locutor faz do(s) seu(s) interlocutor(es). Por isto,

> o que vai determinar o nosso grau de familiaridade com a escrita é o modo como aprendemos a escrever, a importância que o texto escrito tem para nós e para o nosso grupo social, a intensidade do convívio estabelecido com o texto escrito e a frequência com que escrevemos. Consequentemente, são esses fatores que vão definir também nossa maturidade e nosso desempenho na produção de textos. (GARCEZ, 2001, p. 02)

Desse modo, a concepção de escrita, defendida nesse trabalho, é a que entende esta modalidade da língua como uma atividade de linguagem socialmente construída e que possui finalidades específicas no âmbito da comunicação discursiva, funcionando como modos heterogêneos de se promover interação através de tipos relativamente estáveis de enunciados, os gênero do discurso, conforme Bakhtin (2010).

À luz dessa perspectiva, o ato de escrever é considerado como uma ação que tem o outro como parte definidora no processo de produção do texto. Assim, a escrita é bilateral: de um lado o escritor e de outro o leitor. Sautchuk (2003, p. 32) afirma que

> é deste delicado equilíbrio entre o que o indivíduo-escritor pretende como sentido (e interação) do texto e o que confirma (ou não) seu leitor coadjuvante que nascerá o texto considerado coerente pelo leitor externo. Nessa atividade comunicativa, engendrada como um verdadeiro jogo discursivo com o qual o indivíduo-escritor quer apenas que seja realizada sua intenção inicial, o texto assume em todas as suas propriedades, a sua verdadeira importância: ser o instrumento desse objetivo e realizá-lo da melhor maneira possível.

Conforme apresentado, concordamos com a assertiva de que a escrita é uma construção intrinsecamente sócio-pragmática e que as questões relacionadas ao seu ensino precisam considerar a fomentação de práticas que envolvam ações interativas e que aglutinam experiências coletivas de aprendizagem, como é o caso da força contributiva dos gêneros do discurso alicerçando as atividades de ensino da escrita a partir de propósitos singulares e efetivos de comunicação social.

Situando brevemente a geração dos dados[5]

Utilizando o blog "Leituras da mídia política: você faz", criado com o fim pedagógico de nortear e instigar nos alunos a formação crítica e reflexiva no que concerne à leitura da esfera do jornalismo político contemporâneo e à escrita de artigos de opinião, realizamos as atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada em Campina Grande – PB, entre os meses de setembro a novembro de 2014: período em que no Brasil ocorriam as campanhas políticas das Eleições para Presidente da República, Governadores, Senadores e Deputados Estaduais e Federais. Em novembro realizamos discussões sobre pós-campanhas.

A partir da "corrida" eleitoral foram postadas matérias extraídas das editorias políticas de blogs jornalísticos e de outros veículos midiáticos e, em seguida, os alunos participantes produziram comentários escritos relacionados às leituras, bem como escreveram artigos de opinião tendo como embasamento as discussões realizadas no blog. Além disso, a fim de fomentar os comentários escritos no blog, também foram feitas discussões orais sobre os conteúdos publicados nessa ferramenta digital.

Os encontros eram semanais com, aproximadamente, duas horas para o desenvolvimento das atividades. O trabalho pedagógico com a leitura da mídia política foi paulatinamente suscitando discussões entre os discentes, fazendo com que os mesmos utilizassem dos recursos midiáticos com a finalidade de compreender as relações discursivo-dialógicas que permeiam o campo do jornalismo político.

5 Adaptado de Freitas, Xavier e Almeida (2014).

Dentro dessa perspectiva, pudemos, no campo escolar, construir conhecimentos vinculados à práticas sociais situadas e ideologicamente organizadas. Os leitores, em nosso caso, os alunos de Ensino Médio, desenvolveram práticas de leitura e de escrita que iam além da simples decodificação dos textos. Diante da grande massa de enunciados oriundos do jornalismo sobre a disputa eleitoral para Presidente da República, bem como a disputa para Governo do Estado da Paraíba, os sujeitos leitores foram se posicionando e acenando para o uso da forma linguística num dado contexto, vendo aquilo que torna um signo adequado às condições de uma situação concreta (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009).

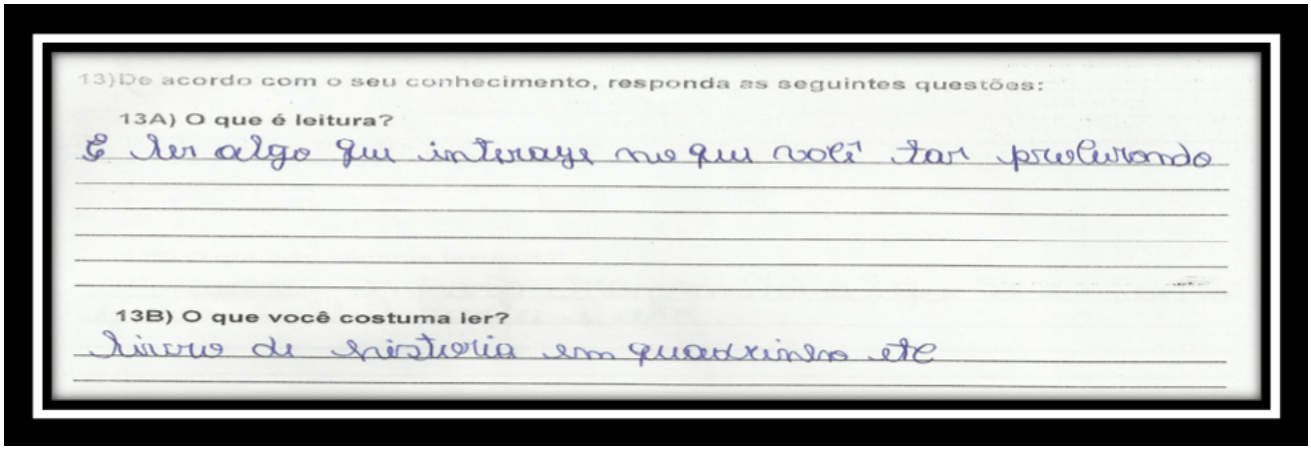
Concepções e práticas de leitura e de escrita de alunos do ensino médio: um estudo de caso

Como já mencionamos no primeiro tópico deste trabalho, dos 16 alunos participantes selecionamos 03 para realizarmos a nossa discussão analítica, os quais denominamos de **Aluno A**, **Aluno B** e **Aluno C**. A seleção se deu em função da recorrência de respostas dadas ao Questionário Sociocultural aplicado junto aos alunos no primeiro encontro que tivemos de nossa pesquisa-ação.

O questionário continha 13 questões envolvendo perguntas sobre idade, sexo, experiências escolares dos alunos no Ensino Fundamental e Médio, conhecimentos de informática, práticas de letramento digital e concepções de leitura, escrita, mídia, política, discurso, ideologia, dentre outras.

Para esta análise, nos deteremos a 04 questões do questionário, a saber: O que é leitura? O que você costuma ler? O que é escrita? e O que você costuma escrever? Seguem as nossas impressões sobre os dados alcançados.

As **Figuras 1**, **2** e **3** apresentam as concepções e práticas de leitura dos alunos. Vejamos.


13) De acordo com o seu conhecimento, responda as seguintes questões:

13A) O que é leitura?

É ler algo que interaja no que você tar procurando

13B) O que você costuma ler?

livros de historia em quadrinhos etc

Figura 1. Concepção e prática de leitura do Aluno A

Fonte: Arquivo particular dos pesquisadores

Percebemos que a língua enquanto interação está presente na concepção de leitura do **Aluno A**. A noção de busca de informação acentua a postura do aluno que sinaliza o ato de ler como uma atividade de garimpagem, de procura.

Destacamos que as respostas oferecidas neste questionário não sofreram interferências das ações dos pesquisadores, haja vista estarmos no primeiro encontro com a turma. O que mostra que, possivelmente, a escola vem desempenhando um papel significativo na formação dos alunos, uma vez que a compreensão de leitura enquanto interação do **Aluno A** denuncia isto. Sobre o que este aluno afirmou costumar ler notamos a presença do gênero história em quadrinhos.

Passemos para **Figura 2**.

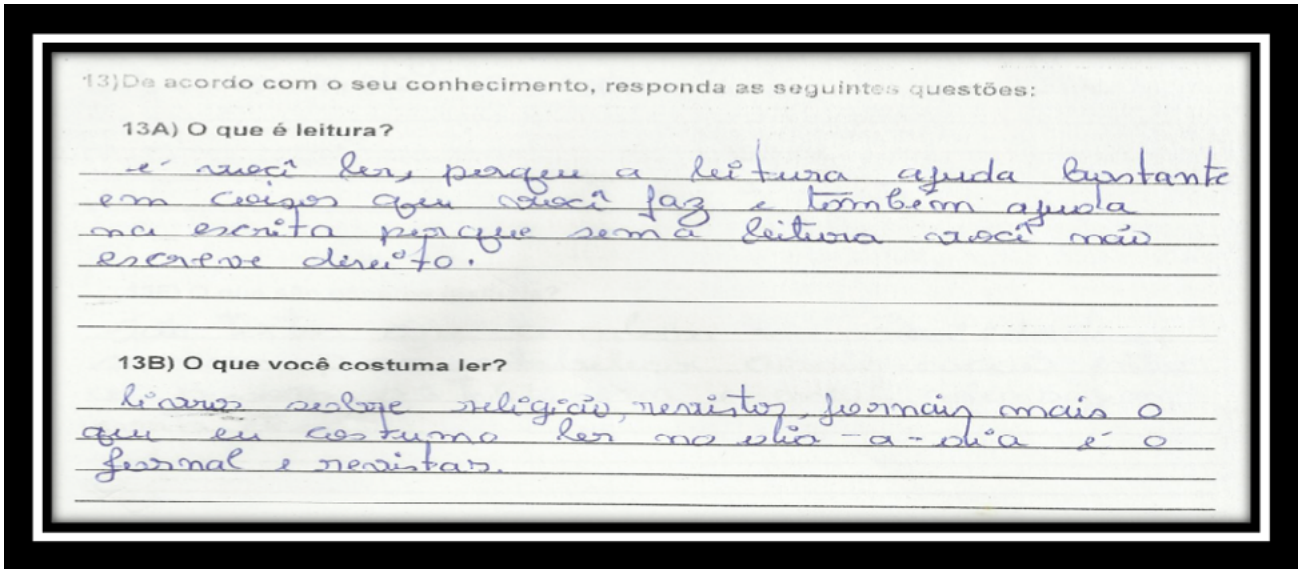


Figura 2. Concepção e prática de leitura do Aluno B

Fonte: Arquivo particular dos pesquisadores

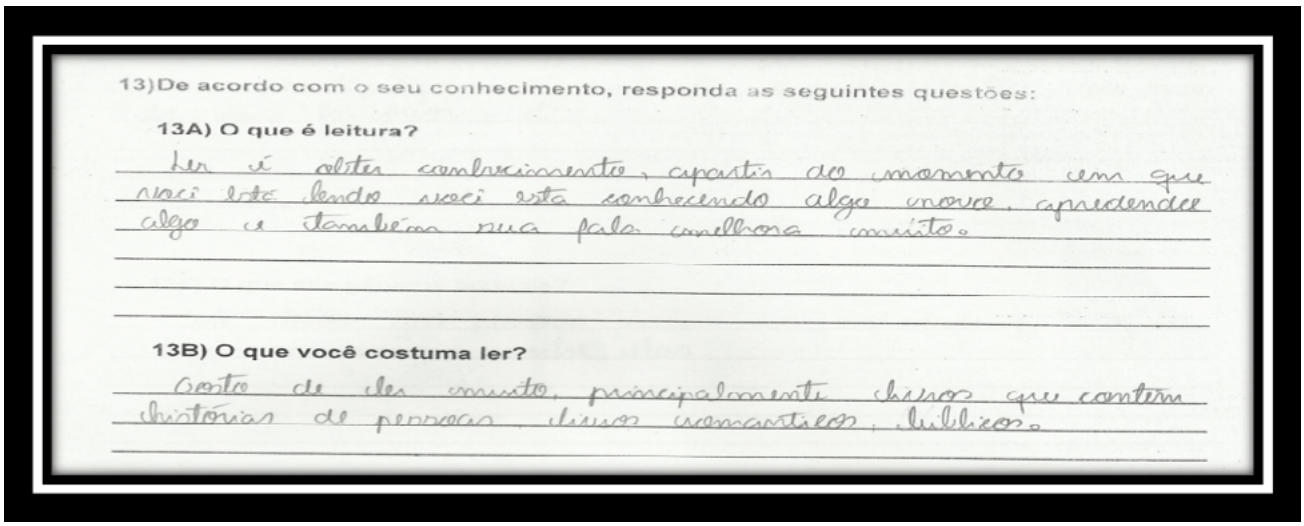
Nesta figura podemos perceber que a leitura foi concebida a partir da relação com a escrita: "*a (...) leitura também ajuda na escrita*". Nestes termos, a concepção de leitura assume uma posição secundária em relação à escrita e serve, segundo o **Aluno B**, para o "correto" uso da escrita. Verificamos que esta concepção convoca um olhar para o ensino de língua preso a nomenclaturas gramaticais, a abstração do sistema de uma língua adjetivada de tradicional.

A abordagem dialógica investe em um sentido contrário ao apresentado no parágrafo anterior. Ela entende a leitura como uma atividade social não apenas de decodificação da língua, mas de atuação sobre o linguístico em função do reconhecimento das vozes que atravessam os enunciados. Ler corresponde a interagir, atribuindo significados a estas vozes ideológicas da vida verbossocial, como nos elucida Benevides (2008, p. 90):

> a leitura, enquanto prática social, precisa ser entendida com os olhos bem abertos por parte de quem analisa e estuda, porque de outra forma o olhar direcionado a ela poderá ficar comprometido pelo discurso unilateral e monossêmico que a trata apenas como algo abstrato ou pertencente aos (poucos) grupos que a podem possuir.

Sobre as práticas de leitura, o **Aluno B** sinalizou suportes de gêneros discursivos, como livros de religião, revistas e jornais.

A seguir, chamamos a concepção de leitura do **Aluno C**.


13)De acordo com o seu conhecimento, responda as seguintes questões:

13A) O que é leitura?

Ler é obter conhecimento, apartir do momento em que voce lete lendo voce esta conhecendo algo novo, aprendendo algo e também sua fala melhora muito.

13B) O que você costuma ler?

Gosto de ler muito, principalmente livros que contem historias de pessoas, livros romanticos, biblicos.

Figura 3. Concepção e prática de leitura do Aluno C

Fonte: Arquivo particular dos pesquisadores

A concepção mencionada pelo **Aluno C** vê a leitura como oportunidade de conhecimento, de exposição ao novo, bem como uma atividade que "*melhora muito sua fala*". A leitura, aqui, abrange uma perspectiva de ampliação ou de expansão do conhecimento. O que, de fato, é. No entanto, não está apenas voltada para o novo, mas para as construções, as desconstruções e as reconstruções de sentidos, não apenas inéditas, mas dialógicas, voltadas para respostas ao já-dito.

Em se tratando das práticas de leitura do **Aluno C**, é possível verificar que o mesmo cita também suportes de gêneros, como livros de romances e bíblicos.

Um dado que nos chama a atenção está nas respostas à pergunta 13B que contemplam as práticas de leitura dos alunos. Nenhum afirmou que costuma ler textos como embalagens, mensagens de redes sociais, placas de trânsitos, faturas de cartão de crédito, de água, de luz, de telefone, dentre outros.

Tal dado nos faz refletir que a concepção de práticas de leituras destes alunos resume-se a leituras escolares e de textos verbais vinculados ao padrão da língua. Se a proposta de ensino de

Língua Portuguesa é "alagar as tendas" para o estudo das efetivas práticas sociais de linguagem, cabe à escola investir em metodologias de ensino-aprendizagem que oportunizem aos alunos perceberem que suas práticas de leitura são muito mais do que aquelas solicitadas na escola ou nas instituições religiosas a que se filiam.

As práticas de leitura envolvem toda e qualquer atividade de construção de conhecimento através da interação com diferentes linguagens, sejam elas verbais, visuais e/ou sonoras, como a leitura de uma reportagem televisionada, de uma música e/ou de bula de remédio, impressa ou não.

Passemos, neste momento, às concepções de escrita dos **Alunos A**, **B** e **C**. Vejamos a **Figura 4**.

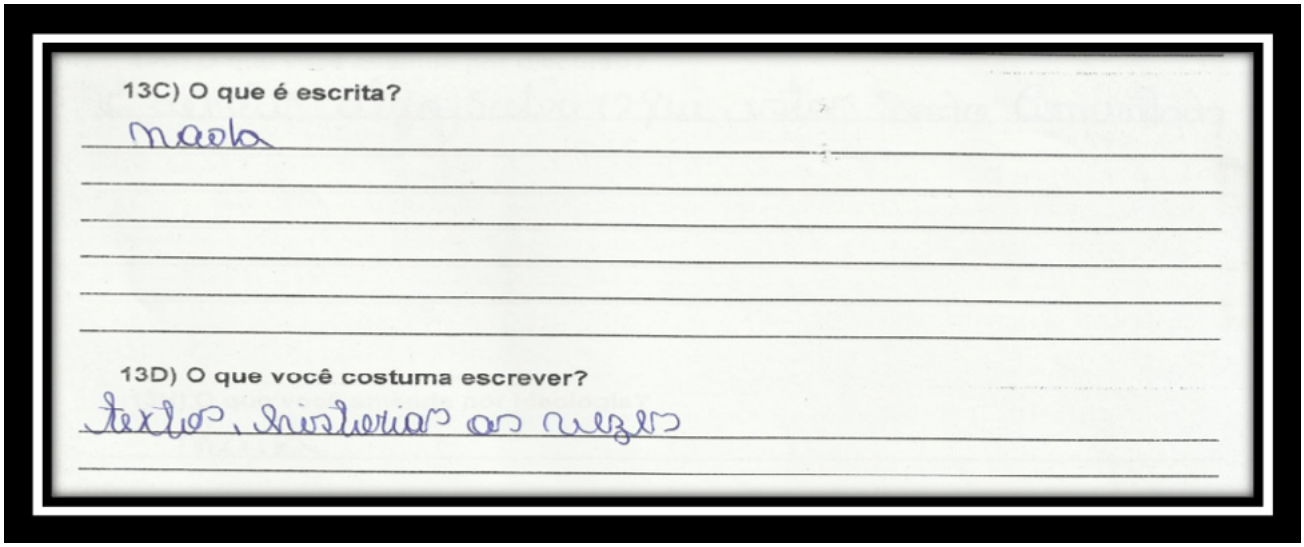


Figura 4. Concepção e prática de escrita do Aluno A

Fonte: Arquivo particular dos pesquisadores

Ficamos impactados com a inscrição do **Aluno A** sobre o que é escrita: "*Nada*". Este dado suscita reflexões sobre como este aluno compreende o que é o ato de escrever: ou ele não se posicionou por não conseguir concatenar uma ideia sobre a definição de escrita ou, simplesmente, não quis se envolver com a pergunta.

De modo particular sobre a primeira situação, esse dado no diz que precisamos estimular didatizações que sensibilizem os alunos à consciência de que a escrita é, verdadeiramente, uma prática social e, portanto, estamos todos os dias imersos em atividades de escrita, visto que ela é uma necessidade do nosso cotidiano de sujeitos de linguagem.

Sobre as práticas de escrita, o **Aluno A** citou "*textos, histórias em quadrinho*" – mais adiante trataremos deste dado.

A seguir, as concepções de escrita do **Aluno B**.

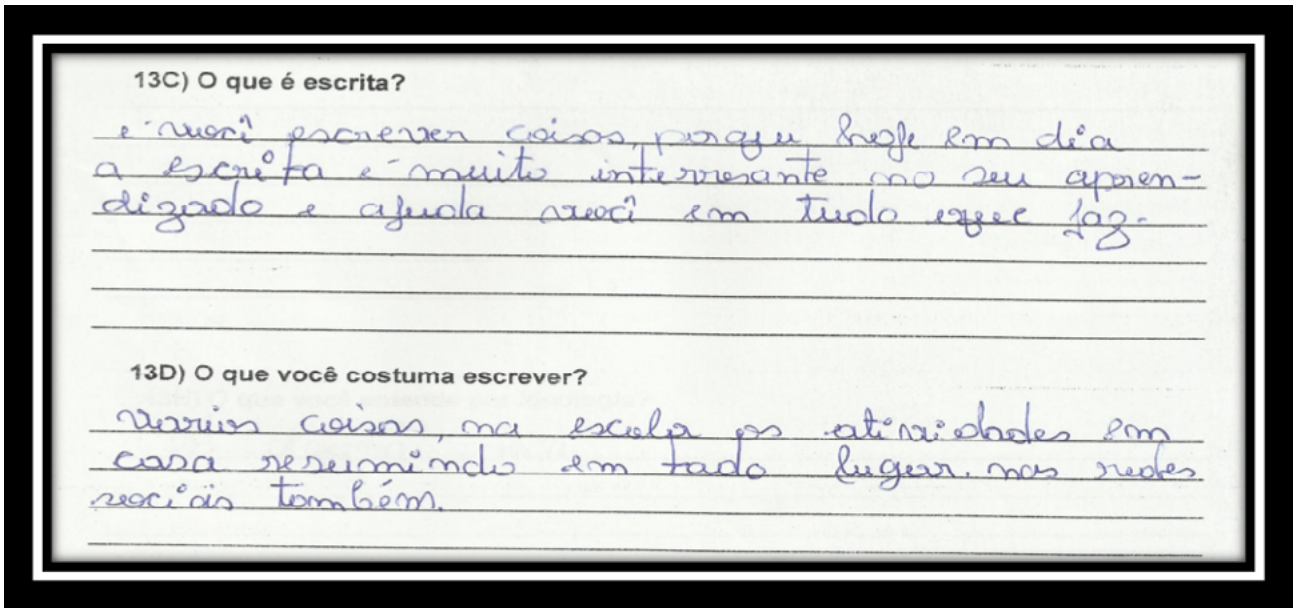


Figura 5. Concepção e prática de escrita do Aluno B

Fonte: Arquivo particular dos pesquisadores

Percebemos que a noção de escrita enquanto prática social é requerida pelo **Aluno B**: a escrita "*ajuda você em tudo que faz*". Logo, reconhecemos que a visão de língua como produto de interações sociais é difundida pela resposta deste aluno.

No que concerne às práticas de escrita, o dado apresentado satisfaz a concepção por ele definida: a de que a escrita atravessa os diferentes campos de atividade humana – da escola, da casa e das comunicações em redes sociais.

O que difere da resposta, ampla em demasia, do **Aluno A** sobre suas práticas de escrita, conforme prometido que discutiríamos mais adiante: "*textos*", quais?, "*histórias*", quais? Será que as práticas deste aluno se resumem, apenas, a estas escritas?

Acreditamos que a resposta seja não. O que falta é a percepção deste aluno de que escrever é mais do que atividades escolares. Trata-se de uma necessidade cotidiana do ser humano. Escrevemos, desde listas de compras à atividades mais elaboradas, como, por exemplo, as solicitadas na escola.

Sobre as concepções de escrita do **Aluno C** apresentamos a **Figura 6**.

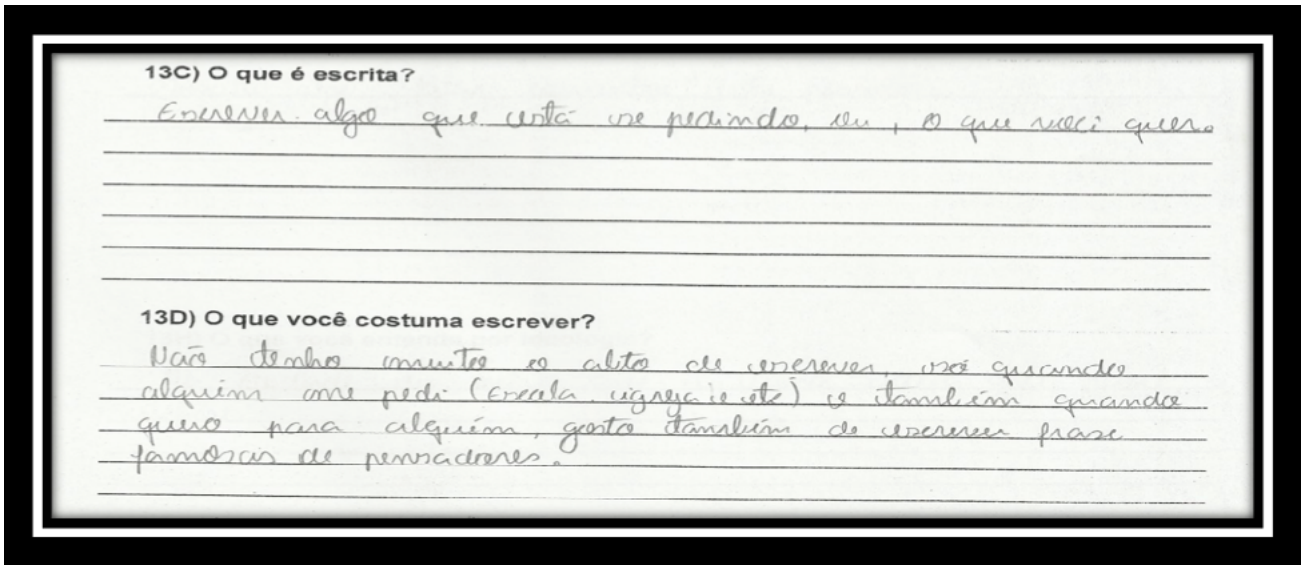


Figura 6. Concepção e prática de escrita do Aluno C

Fonte: Arquivo particular dos pesquisadores

"*Escrever algo que está se pedindo, ou, o que você quer*" é a concepção de escrita do **Aluno C**. Concordamos com ele e enfatizamos que, de fato, só escrevemos quando há um propósito comunicativo bem definido no âmbito de nossas interações em grupos que se organizam no social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Na verdade, a escrita gerencia as nossas atividades. Ela tipifica as nossas ações de linguagem e revela o que precisamos comunicar dentro das práticas linguageiras. E, por falarmos em práticas, o **Aluno C** destaca que só escreve em espaços institucionalizados como escola e igreja e em situações em que quer deleitar alguém, como "*escrever frase famosas de pensadores*".

Como vemos, no que consiste às práticas de escrita, o **Aluno C** apenas a concebe como resultado de atividades institucionais, precisando, portanto, expandir esta concepção para a escrita não apenas no citado pelo aluno, mas inserida em outros espaços verbossociais de práticas linguageiras dos indivíduos, como bem frisou o **Aluno B** ao mencionar as redes sociais que exigem, cotidianamente, o exercício da escrita.

Considerações finais

Os dados analisados nos informam que é preciso investir na formação dos alunos no sentido de fazer com que eles compreendam a leitura e a escrita como práticas sociais que estão no dia-a-dia das atividades humanas nos mais diferentes campos da comunicação discursiva: na escola, na igreja, na comunidade do bairro, nas relações profissionais e nas relações interpessoais formais e/ou informais.

Do ponto de vista da leitura, vimos concepções e práticas que percebem o ato de ler como uma forma de interação social, bem como uma forma que cumpre, unicamente, o papel de favorecer

o desenvolvimento da língua padrão: posicionamento que precisa ser superado, sobretudo, em se tratando de questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de língua.

Do ponto de vista da escrita, os **Alunos A**, **B** e **C**, de certo modo, a compreendem como uma necessidade de comunicação, embora só mencionem práticas de escrita que abastecem fins institucionais, como os escolares e os religiosos, exceto o **Aluno B** que citou práticas de escrita em redes sociais, o que converge para uma perspectiva de língua e de escrita enquanto práticas sociais de linguagem formais ou não.

Verificamos, portanto, que as respostas dos alunos se aproximam de concepções dialógicas, entendo-as, em algumas respostas, como atividades indissociáveis. No entanto, as práticas esboçadas pelos alunos ressoam, ainda, concepções de leitura e de escrita com fins escolares, sem relacionarem à vida verbossocial, aos usos discursivos de linguagem.

Em suma, destacamos que os dados representam um recorte do início de uma pesquisa-ação realizada com os alunos e que mobilizaram nossas intervenções, ao longo do desenvolvimento das atividades da pesquisa, em prol de uma formação crítica de alunos do Ensino Médio que assumem uma concepção de leitura e de escrita como práticas dialógicas de interação social.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. F. *O desafio de ler e escrever na escola***:** experiências com a formação docente. João Pessoa: Ideia, 2013.

AZEVÊDO, P. A. *Língua e interação*: contribuições de Bakhtin para o ensino contemporâneo de Língua Portuguesa. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande – PB: 2015.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I*: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo w Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

_____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BENEVIDES, A. S. A leitura como prática dialógica. In.: ZOZZOLI, R. M.; OLIVEIRA, M. B. *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 87-110.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso.* São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.

_____. *Ironia:* em perspectiva polifônica. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, D. B.; XAVIER, M. M. Leitura, mídia e ensino de Língua Portuguesa: reflexões teóricas. In.: *I Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, 2014, Campina Grande – PB. Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Campina Grande – PB: Realize, 2014.

_____; _____; ALMEIDA, M. F. Blog pedagógico e ensino de língua: formando/incluindo leitores críticos do jornalismo político. In.: *I Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI)*, 2014, Campina Grande – PB. Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Interculturalidade. Campina Grande – PB: Realize, 2014.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de Redação*: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito*: um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Que é ser pai?
Imaginários e estereótipos no discurso publicitário

Luciana Cavalcante Matos de Mello[1]

Camila de Oliveira Groppo Lourenço Lima[2]

Considerações iniciais

O presente artigo pretende analisar textos publicitários de duas empresas brasileiras de cosméticos, Natura e O Boticário. Foram escolhidas duas publicidades veiculadas no ano de 2016 para compor o *corpus*. A temática desses textos versa sobre a imagem de pai. Com base nos pressupostos teóricos da Semiolinguística, de Patrick Charaudeau e da Semiótica, de Peirce, Barthes e Santaella, buscar-se-á observar a forma como o signo 'pai' é apresentado no visual e no verbal, a fim de construir um modelo a ser associado à marca.

Propõe-se que a verbo-visualidade opera como estratégia de sedução/persuasão, pois, por meio das relações tecidas entre palavra e imagem, busca-se provocar, no interlocutor, um sentimento de identificação que o direcione para a aquisição daquilo que lhe é oferecido, por meio do acionamento de estereótipos e de imaginários sociodiscursivos.

A teoria semiolinguística e o discurso publicitário

A Teoria Semiolinguística de Análise do discurso, criada pelo professor Patrick Charaudeau, na década de 1980, configura-se como uma perspectiva situada entre as abordagens linguísticas stricto sensu – cujo objeto de estudo é apenas o sistema linguístico – e aquelas que se abriram de forma excessiva ao extralinguístico. Há, nessa perspectiva de análise do discurso, dois conceitos basilares: o conceito de contrato de comunicação e o da teoria dos sujeitos da língua.

A noção de contrato de comunicação "pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais" (Charaudeau, 2008, p. 56). Esse conceito, originário do domínio jurídico, é definido, segundo Charaudeau; Maingueneau (2004, p. 132), como "o conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação (qualquer que seja a sua forma, oral, escrita, monolocutiva ou interlocutiva)".

1 Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Língua Inglesa da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Pode-se dizer, então, que o contrato comunicativo é definido com um ritual sociodiscursivo composto por um espaço de restrições, as quais dizem respeito às condições que devem ser respeitadas pelos parceiros, sob pena de não haver comunicação, e um espaço de estratégias, as quais compreendem os diferentes tipos de configurações discursivas – inclusive a verbo-visualidade – de que o sujeito comunicante dispõe para satisfazer as condições do contrato e, sobretudo, atingir seus objetivos comunicativos.

Paralela à teoria do contrato comunicativo, desenvolve-se a teoria dos sujeitos da língua, que também ocupa posição central na perspectiva semiolinguística de análise do discurso. Ao tratar do ato de linguagem, Charaudeau faz distinção entre um circuito externo – lugar do "fazer", onde atuam os sujeitos psicossociais – e um circuito interno – lugar da organização do "dizer", onde atuam os sujeitos como seres da "palavra".

Em resumo, compreende-se que, numa dada situação de comunicação, revestido de uma certa intencionalidade, o EUcomunicante, um ser social, tem um projeto de fala que é colocado em prática por um EUenunciador, um ser de fala. Esse EUc que se projeta no EUe o faz tendo em vista um TUdestinatário, também um ser de fala, idealizado pelo EUc. O TUinterpretante, sujeito social, pode ou não atender às expectativas do EUc. Desse modo, seu projeto de comunicação pode ou não ter sua finalidade alcançada.

A publicidade, inscrita num circuito de troca de bens e serviços, utiliza-se de parceiros diversos, unidos por contratos de interesse. Desse modo, no circuito externo ao ato de comunicação, surgem diferentes sujeitos: um "EUc-Publicista", ou seja, o fabricante do produto/prestador do serviço; o anunciante, o qual procura uma agência de uma publicidade a fim de criar o texto publicitário. A junção entre anunciante e publicista é definida como uma "instância comunicante"; um TUi-Consumidor, definido como uma "instância agente", visto seu estatuto de comprador do produto/serviço anunciado, bem como uma "instância interpretante", visto seu estatuto de leitor do texto publicitário; e um "Produto/Serviço", definido como o objeto de troca entre o EUc e o TUi.

No circuito interno, de igual forma, verificam-se diferentes sujeitos: um "EU-Anunciante", o qual não se revela como publicista, mas que aparece sobre a máscara de um enunciador que pode desempenhar diversos papéis (como conselheiro, apresentador, testemunha, etc.), segundo suas necessidades estratégicas; um "TU-destinatário", o consumidor eventual do produto/serviço, que pode se interessar pelo que está sendo oferecido; e um "Produto/Serviço", que pode, às vezes, não aparecer explicitamente.

Assim, compreende-se que o contrato de comunicação do gênero publicitário precisa lançar mão, em especial, de duas diferentes estratégias, como postula Monnerat (2003): a estratégia da ocultação, visto que o texto publicitário deve ocultar aquilo que se passa no circuito externo; e a da sedução/persuasão, já que o é necessário conquistar o destinatário, a fim de incitá-lo à compra do produto/serviço anunciado.

Essas estratégias satisfazem ao fato de que todo projeto de comunicação tem sua visada, ou seja, há um propósito a ser alcançado. Charaudeau (2004) propõe algumas dessas visadas: prescrição, solicitação, incitação, informação, instrução e demonstração. Em textos publicitários, há a predominância das visadas de incitação e de informação. Nos anúncios da Natura e de O Boticário, é interessante destacar a visada de incitação, em que:

> o 'eu' quer *fazer fazer* alguma coisa a 'tu', como na visada de prescrição, mas aqui, não estando em posição de autoridade, 'eu' não pode senão *incitar a fazer* a 'tu' ; ele deve, então, passar por um *fazer crer* a fim de persuadir o 'tu' de que será o beneficiário do seu próprio ato, de modo que este aja (ou pense) na direção desejada por 'eu'. (CHARAUDEAU, 2010)

Assim, a fim de levar seu público-alvo a aderir a sua proposta, as marcas anunciantes optam por apresentar um modelo que figure como essência (ABREU, 2000) da marca. Com o aporte das representações que circulam na sociedade brasileira e que sobredeterminam a maneira de um dado grupo social interpretar os objetos da realidade que os cerca, essa essência é construída de forma a levar o público-alvo a com ela se identificar e, consequentemente aderir à proposta.

A construção dessa essência de pai nos anúncios do *corpus* parte de um conhecimento partilhado e, assim, o entendimento na comunicação é mais bem alcançado. Segundo Jodelet,

> [...] a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (2001, p.17-18).

O estereótipo é um tipo de representação social que teve sua origem na tipografia. Larousse define esse termo como "impresso com placas cujos caracteres não são móveis e que se conservam para novas tiragens."[3] (AMOSSY e PIERROT, 2004, p.30, tradução nossa). Partindo dessa noção de algo fixo e que pode ser reproduzido, Lipmann introduz, na década de 20, do século passado, que estereótipos são as imagens mentais que medeiam nossa relação com o real, ou seja, representações cristalizadas e esquemas culturais preexistentes, através dos quais cada indivíduo filtra a realidade a seu redor (AMOSSY; PIERROT, 2004, p.31-32).

Outros campos do conhecimento desenvolveram estudos sobre o tema, mas uma conotação negativa foi agregada ao termo, associando-o a generalizações e preconceitos. O senso comum aproxima-se dessa perspectiva de associação de um cunho negativo à noção de estereótipo.

Interessante pensar, entretanto, na função construtiva da noção de estereótipo, conforme propõe LEYENS ao afirmar que os estereótipos são "Crenças compartilhadas relativas às características pessoais, em geral, traços de personalidade, mas também com frequência comportamentos de um grupo de pessoas" (LEYENS *apud* AMOSSY; PIERROT, 2004, p.34, tradução nossa).

3 "Impreso com planchas cuyos caracteres no son móviles, y que se conservan para nuevos tirajes."

Assim, entende-se a necessidade de relacionar o real a um modelo preexistente como um ponto de partida para a compreensão do mundo, conforme propõe Charaudeau (2006, p. 187), quando afirma que:

> [...] o homem tem tanta necessidade da realidade para significá-la quanto a realidade tem necessidade do homem para ser significada.[...] o homem é dominado por um mundo que se impõe a ele, mas é pelos sistemas de representação que ele o apreende, sistemas que o próprio homem constrói e que dependem ao mesmo tempo de sua vivência.

A noção de estereótipo está inserida nessas representações que o ser humano constrói do real. No senso comum, diferentes qualificações são atribuídas à imagem masculina e à feminina, como, por exemplo, dizer que o homem é mais prático e a mulher, mais sensível. Uma série de outras características são associadas e estereótipos são construídos. Também são construídas imagens quanto ao papel que homens e mulheres desempenham no lar. E, com base nesses estereótipos, será possível observar como as marcas Natura e O Boticário (des)constroem seu modelo de pai.

Faz-se, por meio da relação estabelecida entre palavra e imagem, referência aos imaginários sociodiscursivos do consumidor em potencial, de modo a instituir uma identificação entre ele e o objeto de anúncio. Acionar os imaginários sociodiscursivos é acionar um conjunto de crenças e de valores socialmente aceitos que o EUc supõe que o TUi irá reconhecer e com ele se identificar. Neste trabalho, propõe-se que o acionamento desses imaginários se dá tanto pelo verbal quanto pelo não verbal e se constitui como uma estratégia discursiva de captação, sedução e persuasão no discurso publicitário.

A relaçao entre palavra e imagem

Ao tratar dos efeitos de sentido provenientes do uso da imagem no domínio midiático, Charaudeau (2013) chama a atenção para o fato de que talvez a questão da imagem seja ainda mais complexa do que a questão da linguagem verbal. Na comunicação verbal, partilhamos uma língua, procedimento de construção frástica, procedimentos de discursivização e mecanismos interacionais. Na comunicação icônica (audiovisual, fotografia, pictórica, dentre outras), os processos de construção do sentido e de interpretação do sentido não são tão assimiláveis (CHARAUDEAU, 2013, p. 383).

A fala do linguista corrobora a necessidade de se buscar perspectivas teóricas que auxiliem na compreensão da complexidade que envolve a imagem e os efeitos de sentido suscitados pelo seu emprego. Por isso, neste artigo, propõe-se o diálogo entre aspectos da teoria semiolinguística, a qual se volta, principalmente, para o linguístico, e aspectos da semiótica peirceana. Consideraremos, também, aspectos do estudo da relação entre palavra e imagem, à luz de Barthes (1990) e Santaella (2012), do qual podemos extrair, também, valiosas contribuições para o estudo do icônico.

Peirce desenvolveu, entre outros estudos, uma teoria geral dos signos, de acordo com a qual um signo é algo que está em lugar de outra coisa. Essencialmente, o signo está presente para designar ou significar algo ausente, concreto ou abstrato. Para o autor, o signo é, portanto, algo que está no lugar de alguma coisa. Tudo pode, então, ser signo, desde que, a partir dele, torna-se possível deduzir uma significação, a qual depende da cultura e do contexto em que estamos inseridos.

Daí surge a concepção de que o signo mantém uma relação solidária entre três polos: o representamen, ou significante; o objeto, ou referente; o interpretante, ou significado. O representamen é a face perceptível do signo, o objeto é o que o signo representa, e o interpretante é o que o signo significa.

De acordo com o modo como se estabelece a relação entre signo e referente, é possível destacar três tipos de signo: o ícone, quando a relação se fundamenta na semelhança, o índice, quando a relação se fundamenta na contiguidade, e o símbolo, quando a relação é arbitrária ou convencional. Entretanto, verifica-se que essa distinção não é rígida, uma vez que um mesmo signo pode ser símbolo e, simultaneamente, ter aspectos icônicos e indiciais, por exemplo.

Há de se analisar, algumas contribuições de Santaella para o estudo da verbo-visualidade. Segundo a autora, as relações entre texto verbal e imagem podem ser observadas de diferentes pontos de vista: de acordo com as relações sintáticas, de acordo com as relações semânticas e de acordo com as relações pragmáticas. Neste trabalho, serão consideradas apenas as relações pragmáticas, segundo Santaella e Barthes.

Em se tratando das relações pragmáticas entre imagem e texto verbal, a autora alude a Barthes, que diferencia dois principais modos de referência recíproca entre texto verbal e imagem: ancoragem e relais.

Barthes aponta para o fato de que “toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros. (...) Desenvolvem-se, assim, em todas as sociedades, técnicas diversas destinadas a fixar a cadeia flutuante de significados (...): a mensagem linguística é uma delas” (BARTHES, 1990, p.32).

Neste caso, tem-se a fixação ou a ancoragem, quando “o texto conduz o leitor por entre os significados da imagem, fazendo com que se desvie de alguns e assimile outros” (BARTHES, 1990, p.33).

Na relação de relais, “a palavra (na maioria das vezes um trecho de diálogo) e a imagem têm uma relação de complementariedade” (BARTHES, 1990, p. 34). Segundo o autor, essa palavra-relais é rara na imagem fixa e aparece, de forma importante, no cinema, onde o diálogo não só elucida, mas faz progredir a ação, de modo a inserir, na sequência das mensagens, os sentidos que a imagem não contém.

Análise do *corpus*

Na publicidade da empresa Natura, a imagem inicial é reveladora de vários aspectos.

Primeiro, percebe-se um homem sentado no sofá, segurando um controle remoto. Ao fundo, várias figuras icônicas (mesinha com café, livros, janela etc.) reforçam a ideia de que esse homem encontra-se em sua casa. A roupa por ele usada parece sugerir que essa pessoa chegou a sua residência e sentou-se para assistir televisão, provavelmente, conforme som inicial (som de apito de árbitro), a uma partida de futebol. O texto visual faz uso de imaginários sobre a figura masculina, dentre eles, os de que o homem gosta de assistir futebol e de ficar com o controle remoto. Além disto, suscita-se a imagem de "Pai Provedor", cuja responsabilidade é trabalhar e sustentar o lar, cabendo à mãe o papel de cuidar da casa e dos filhos. Ideia reforçada pelo som do choro de uma criança e a figura imóvel do pai.

O texto verbal, por sua vez, conduz o sujeito interpretante por entre os significados apresentados pelo imagético, numa relação de ancoragem. O enunciador diz: "Ser pai é mais do que sentar no sofá e deixar a mãe cuidar do berço. Ser pai é ser mais que um simples assistente." O signo assistente remete tanto ao fato de o pai apresentado ser um assistente da televisão quanto a ser um assistente do papel de cuidar dos filhos. Sendo um "pai provedor", tal papel caberia à mãe.

Pensando nos imaginários, esse modelo de pai como mero provedor se opõe ao "pai que ajuda" e apoia a mãe no papel de cuidar dos filhos. Tal modelo parece ser a imagem ideal de pai que circula na sociedade brasileira.

O sujeito enunciador prossegue, afirmando que: "A Natura acredita que existe um movimento lindo, inaugurando um novo papel para os pais. Porque nada fica parado". Percebe-se uma seleção lexical que, ao usar o signo parado, faz referência à imagem de pai mostrada, em que o homem permanece estático frente ao choro da criança e, ao mesmo tempo, estabelece uma ligação com as representações sociais que vão se transformando ao longo do tempo, atribuindo à marca Natura o

poder de promover tais mudanças. A Natura, então, enuncia: "Viva a beleza de ser um pai que não ajuda". Há um estranhamento inicial, pois o "pai que ajuda" circula na sociedade brasileira como representação do que seria o ideal. Contudo, o anunciante argumenta do lugar de essência (ABREU, 2000) desconstruindo essa figura e introduzindo a essência de pai da Natura: o 'pai que divide'. A frase na íntegra utilizada pelo enunciador é "Viva a beleza de ser um pai que não ajuda, que divide"

O anúncio propõe a distinção entre dois signos: ajudar e dividir. O signo ajudar traz a ideia de contribuir para que outra pessoa possa fazer algo, o que implica que o papel ou a função é do outro. Dividir, por sua vez, traz a noção de que o papel cabe tanto à mãe quanto ao pai. Ao riscar o signo 'ajuda' no anúncio, o enunciador expressa seu juízo de valor e apresenta o 'pai que divide' como essência da marca Natura, com a qual os sujeitos comunicantes podem se identificar e, assim, aderir à proposta. Tal identificação leva, implicitamente, a uma adesão aos produtos que a marca oferece.

Nota-se que não há a apresentação de um produto sequer da marca, mas, como diz Monnerat (2013a, p.408) [...] centra-se não mais nas qualidades absolutas do produto, mas nos valores socioideológicos veiculados pela marca." Assim, o enunciador faz uso do modo de organização descritivo para atingir sua visada de incitação.

Em um dado momento do anúncio, é dada voz a esse 'pai que divide'. O pai, identificado como Bruno, pai do João Pedro, em forma de testemunho, relata suas atitudes: "Divido tudo. Trocar fralda, dar banho, levar pra passear, brincar, ver o que aconteceu, assistir um desenho. No meio da madrugada, se ele chorar, um dia vou eu, um dia vai ela. Quem está menos cansado. Às vezes vão os dois. Dividir, fazer igual, de coração, porque isso é amor." Segundo Charaudeau, o testemunho caracteriza-se como um tipo de enunciação que confere tom de verdade, por acionar imaginários. Para o autor,

> o testemunho pode ser enunciado por um sujeito anônimo ou por um sujeito que tenha certa notoriedade. Se é anônimo (para o telespectador), para que seu dizer participe do acontecimento midiático, o testemunho que der a respeito de si mesmo ou da vida será tido como válido para todos aqueles que pertencem à mesma categoria" (CHARAUDEAU, 2015, p.224).

Dessa descrição, é interessante ressaltar as expressões 'divido tudo' e 'fazer igual' como sínteses da essência da imagem de pai construída pela empresa Natura.

O segundo anúncio publicitário trata da relação de um padrasto e sua enteada. A imagem a seguir mostra o momento em que eles são apresentados, momento em que o padrasto é apresentado como 'amigo da mamãe'.

Em seguida, são apresentadas imagens, nas quais a mãe não está presente, protagonizadas pela "filha" e pelo então "amigo da mamãe". Eles aparecem brincando "de casinha" em um momento; em outro, o homem aparece penteando o cabelo da criança, como pode ser observado a seguir:

Pode-se verificar que no início do anúncio, por meio da predominância do visual sobre o verbal – permeado de relações icônicas, indiciais e simbólicas – começa-se a descontruir o estereótipo negativo que existe em torno do signo padrasto. Embora esse signo não seja de fato usado, sabe-se que essa é a relação existente entre o homem e a garotinha.

Por meio dos signos icônicos, é acionado um imaginário que contraria o que se tem culturalmente difundido acerca do padrasto: no anúncio de O Boticário, o padrasto brinca e cuida. Ele, inclusive, está presente quando a mãe não está.

Em seguida, são apresentadas imagens que sugerem, iconicamente, o momento do casamento, quando, oficialmente, esse homem passa da posição de "amigo da mamãe" para a de membro da família, esposo e, consequentemente, padrasto.

A partir daí, as imagens cumprem, também, a função de mostrar a passagem temporal. Desse modo, verifica-se que, conforme a garotinha cresce, o imaginário em torno do padrasto que brinca e cuida é mantido.

Entretanto, esse padrasto é apresentado não só como o que brinca e cuida, mas como aquele que corrige, que educa, mesmo quando a mãe não se faz presente. Esse imaginário, apresentado por meio da visualidade, encontra reforço na verbalidade, em especial na cena a seguir:

Neste momento, a filha, já uma adolescente, chega a casa e é interpelada pelo pai, que a repreende por ter chegado depois da hora combinada. Ela afirma, então, que ele não é seu pai. Na sequência, em um momento de reconciliação, a jovem diz "Eu falei que você não é meu pai (...) Você é mais que um pai", e oferece a ele um presente de dia dos pais – certamente um produto de O Boticário.

É apresentado, assim, o imaginário de pai que representa a marca anunciante: aquele que não é pai unido por laços sanguíneos, mas que, apesar disso, brinca, cuida, educa, corrige e ama. Um padrasto que não é um pai, entretanto, revela-se como aquele que é "mais que um pai".

Até este momento, a estratégia de *ocultação* fora posta em prática do anúncio, visto que a narrativa é apresentada sem que se faça referência aos sujeitos do circuito externo ao ato de comunicação. O que importa para o anunciante, até então, é seduzir por meio do acionamento de tais imaginários, a fim de levar o público a uma identificação. Apenas no final da publicidade, surge a voz do anunciante, que diz "No dia dos pais, dê um presente especial para quem é especial para você. O Boticário. Acredite na beleza".

Dessa forma, o público se torna capaz de associar a visão de pai apresentada pela narrativa à visão de pai da empresa anunciante. Embora um produto seja apresentado e o público seja, por meio da verbalidade, diretamente incitado à compra, o que predomina é a tentativa de fazer com que o sujeito interpretante reconheça como seus os valores socioideológicos apresentados pela marca. É por meio dessa identificação, e não da identificação com o produto em si, que o público é levado à adesão dos produtos oferecidos pela marca.

Em suma, cabe salientar que ao signo padrasto, muitas vezes, são associadas imagens negativas, que são, neste anúncio, descontruídas pela narrativa, sobretudo por meio da visualidade. Compreende-se que, nesta publicidade, o verbal cumpre o papel de palavra *relais*, uma vez que, neste caso, o diálogo entre as personagens não só traz esclarecimentos acerca do icônico, mas faz progredir a ação, de modo a inserir, na sequência das mensagens, os sentidos que a imagem não contém.

Assim, o visual, complementado pelo verbal, constrói a imagem de pai que embora não seja o pai biológico, como é a realidade de muitas famílias brasileiras na atualidade, torna-se a essência do que é ser pai, alcançando o *status* daquele que é "mais que um pai".

Considerações finais

As publicidades das empresas de cosméticos Natura e O Boticário apresentam pontos de vista semelhantes com relação à visão de pai. Cada empresa apresentando "seu pai" como essência desse signo, uma essência como representante da marca anunciante com a qual o público-alvo possa se identificar.

NATURA	O BOTICÁRIO
PAI QUE DIVIDE	MAIS QUE UM PAI

Na primeira publicidade, há a predominância da verbalidade, ancorada pela visualidade e, na segunda, da imagem, de modo que a parcela verbal cumpre a função de palavra *relais*. Entretanto, texto e imagem atuam em uma relação conjunta, construindo uma essência que gera uma visada de captação a uma ideologia e, implicitamente, a um produto ou a uma marca.

Referências bibliográficas

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: Gerenciando Razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

AMOSSY, Ruth ; PIERROT, Anne H. **Estereotipos y clichés**. Buenos Aires: Eudeba, 2004.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Imagem, mídia e política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. I*n*.: MENDES, Emília. (org.). **Imagem e discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 383 – 425.

_____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. O discurso propagandista : uma tipologia. In Machado, Ida Lucia & Mello, Renato. **Análises do Discurso Hoje, vol. 3**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna), 2010. Disponível em:URL:http://www.patrick-charaudeau.com/O-discurso-propagandista-uma.html. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

_____. 2004. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia. MELLO, Renato de (Orgs.). **Gêneros reflexões em análise do discurso.** Belo Horizonte, Nad/Fale-UFMG, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick ; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

JODELET, Denise. 2001. JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, Denise (Org.) **Representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MONERAT, Rosane S. M. O que faz você feliz? Patemização e efeitos de sentido?. In: XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2013, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**, n. 01, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2013.

_____. **A publicidade pelo avesso**: propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da ideia – o processo de criação da palavra publicitária. Niterói: EdUFF, 2003.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens: como eu ensino**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

Processos cognitivos e metacognitivos na compreensão de elementos anafóricos e de humor

Liliane Carvalho Félix Cavalcante[1]

Jan Edson Rodrigues Leite[2]

1. Introdução

Neste trabalho, refletimos a cerca das atividades dos processos cognitivos e metacognitivos instaurados na ação de compreensão leitora, operados a partir de elementos textuais e de sentido. Consideramos que esses processos são os articuladores de toda movimentação realizada pelas entidades componentes da compreensão leitora e, são eles, que atuam durante toda operação de compreensão, desde o disparo do elemento motivador até o resultado final da ação conceptualizadora. Presumimos a linguagem como uma configuração sociointeracionalmente situada de capacidades instanciadas conforme as necessidades conjunturais demandadas no instante da ação comunicativa, tendo em vista o conjunto de elementos cognitivos e metacognitivos que colaboram para a ocorrência e manutenção do discurso[3]. O foco nesses elementos se justifica devido ser eles os responsáveis pelo trabalho das operações mentais de aquisição, estruturação e acomodação de conhecimento que atuam durante todo o processo da ação discursiva. Assim, a essência desse estudo está em observar a compreensão leitora, que é resultado desses processos, a partir dos elementos textuais anafóricos com e sem correferência e ainda do elemento de sentido humor. O princípio que conjeturou o estudo parte da crença de que a dinâmica da linguagem ocorre por vontade e causa dos agentes operadores do discurso que, ao atuarem, são motivados pelas suas intenções e pela necessidade de empreender significados. Desse modo, os agentes discursivos ao projetarem e executarem seus discursos estabelecem objetivos e metas, avaliam resultados e tomam decisões acerca dos efeitos do pós-discurso, sendo, a todo momento, produtores e usuários do sistema cognitivo e metacognitivo.

2. Processos Cognitivos e Metacognitivos na construção da compreensão

Consideramos todos os recursos e dispositivos utilizados pela mente corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999) para empreender a ação de compreensão em leitura. Neste contexto, são os

1 Aluna do curso de pós-graduação em Linguística - PROLING, UFPB, João Pessoa, Brasil, lilianefelix.to@gmail.com

2 Professor Doutor do Programa de pós-graduação em Linguística PROLING, UFPB, João Pessoa, Brasil, edson123@gmail.com

3 Discurso "é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva" (MARCUSCHI, 2002, p. 25), é ainda o "funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos" (MARCUSCHI, 2008, p. 58) e, conforme Koch (2004), ao mesmo tempo em que é tributário de sua construção, constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, alimentada pelo próprio discurso.

processos cognitivos e metacognitivos os articuladores de toda movimentação realizada pelas entidades componentes da compreensão e são eles que atuam desde o disparo do elemento motivador até o resultado final da atividade conceptualizadora.

Trata-se, portanto, dos elementos teóricos que operam em níveis e dimensões diversas para compor a significação advinda de situações concretas de forma governada.

2.1 Processos Cognitivos

Os processos cognitivos podem ser considerados como um conjunto de atividades cognitivas que operam através da mente corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999) para a construção de significações capazes de guiara a compreensão leitora. São eles que cuidam da ativação e da utilização de novos conhecimentos, sua associação com conhecimentos de base, assim como o desenvolvimento e a reconstrução desses novos conhecimentos e sua transferência para outros usos, situações e contextos de forma automática e inconsciente.

Destacam-se como processos cognitivos para o presente estudo:

- **Modelos Cognitivos Idealizados** - construtos idealizados, uma vez que não precisam se ajustar necessariamente ao mundo, porque são resultados da experiência do homem com a sua realidade (LAKOFF, 1987).
- **Espaços Mentais** – espaços que, durante o evento linguístico, são construídos, estruturados e ligados, motivados por fatores como a gramática, o contexto e a cultura. Nesse processo, o significado é construído a partir de uma rede de espaços mentais que se formam no momento da enunciação, enquanto o discurso ocorre (FAUCONNIER; SWEETSER, 1996).
- **Integração Conceitual** – constituída por operações mentais básicas, complexas e, na maioria das vezes, inconscientes, de identificação, integração e imaginação de forma altamente criativa, sendo fundamental para o processo de produção de sentidos e crucial para os mais simples tipos de pensamentos (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

2.2 Processos metacognitivos

A metacognição associada ao processo de leitura pode ser definida como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão da leitura e a habilidade para controlar as ações cognitivas por meio de estratégias metacognitivas que ajudam na condução da compreensão. O uso dessas estratégias possibilita ao leitor atuar conscientemente em todas as fazes da leitura de forma a conduzir ao sucesso da compreensão.

Interessa-nos, para fundamentar o presente estudo, a estratégia metacognitiva de **controle** ou **autorregulação** e suas subestratégias descrita por Portilho (2009) de **planejamento, supervisão e avaliação**[4].

Neste contexto, a subestratégia metacognitiva de **planejamento**, segundo Portilho (2004), é considerada fundamental a ser utilizada antes da resolução de problemas. É nela que o conceptualizador organiza seu plano de ação, considera o tempo de ação, as estratégias empregadas e traça a gestão das informações tratadas. Já a subestratégia metacognitiva de **supervisão ou regulação**, conforme Portilho (2004), pressupõe uma constante revisão e verificação das atividades que estão sendo realizadas. Nela, as atividades são supervisionadas para se ter a certeza de que o andamento está correto. Em caso de erros, desvios ou dificuldades, as ações devem então ser reguladas para que se volte ao andamento pretendido. Por fim, a subestratégia metacognitiva de **avaliação**, ainda conforme Portilho (2004), está ligada à vigilância daquilo que se faz para a verificação dos progressos e à avaliação da conformidade e da pertinência das etapas vencidas e dos resultados obtidos. Nesta ótica, a avaliação regula os resultados alcançados ao final do processo, verifica se estes estão de acordo com as meta previamente estabelecidas e garante o sucesso da atividade, assim como a consciência da compreensão efetivada.

3. Elementos textuais e de sentido

3.1 Anáforas

Para Marcuschi (2005), a anáfora é, na sua essência, um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial. Koch (2009) defende que:

> [...] a interpretação de uma expressão anafórica [...] consiste não em localizar um segmento linguístico ("antecedente") ou um objeto específico no mundo, mas em estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva (KOCH, 2009, p. 59).

Koch (2009), ainda acrescenta que "o emprego de expressões nominais anafóricas opera, em geral, a recategorização dos objetos-de-discurso, isto é, tais objetos vão ser reconstruídos de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador" (KOCH, 2009, p. 69).

Assim, as operações anafóricas são realizadas de forma única porque são situadas e advém do projeto textual do conceptualizador, contudo as anáforas contém na sua natureza um elemento que interfere no resultado de significação de termos linguísticos de forma a demandar diferentes graus de complexibilidade de operações cognitivas. Esse elemento que impacta a demanda de operações cognitivas na compreensão de anáforas é chamado de correferência que, conceitualmente, é entendido como a relação que se estabelece entre duas expressões nominais usadas com o mesmo valor referencial.

4 Para estudo mais aprofundado vide Portilho (2009, p. 115).

3.2 Humor

O humor pode ser entendido como um efeito de sentido que se inscreve no texto numa determinada formação discursiva, em determinada condição de produção com o objetivo de provocar entretenimento no interlocutor, através da quebra de expectativas. Assim, a origem desse fenômeno está na desconstrução dos sentidos instaurados e na repactuação com o texto com o fim de alcançar a construção planejada do desporto.

Nessa ótica, o humor em textos é tido como um elemento motivador das atividades cognitivas, porque desafia o conceptualizador a interpretar e o premia com a descontração; e essa ação, que parece simples, é um disparador de processos cognitivos e metacognitivos que vão fazer surgir muitas estratégias nas quais os sentidos são conduzidos.

Para Coulson e Kutas (2001), o humor é construído a partir de uma violação deliberada das expectativas do ouvinte/leitor que, conduzido a mobilizar uma série de domínios cognitivos, de repente é levado a mobilizar novos e inesperados domínios para o efetivo entendimento do texto (GONÇALVES, 2014).

4. Materiais e método

4.1 Narrativas experimentais

O experimento se constituiu de uma narrativa do gênero piada[5], em duas condições experimentais: 1) narrativa com humor e anáforas com correferência; 2) narrativas sem humor e anáforas sem correferência.

a) **Narrativa condição 1**

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que ele achava que estava vazia. Com cuidado, na ponta dos pés, ele atravessou a sala, mas de repente o homem parou, apavorado, quando o invasor ouviu uma voz dizer: “Jesus está te olhando.” — A casa ficou silenciosa de novo, e o ladrão continuou a andar. “Jesus está te olhando”, a voz falou de novo. O bandido parou de novo. Ele estava apavorado. Nervoso, ele olhou em volta. Num canto escuro, ele notou uma gaiola, e um papagaio dentro dela. Ele perguntou ao papagaio: — Foi você que disse que Jesus esta me olhando? — Sim. o papagaio respondeu. O ladrão deu um suspiro de alívio, dai perguntou ao animal: — Qual é seu nome? — Clarence. disse o papagaio. — Este é um nome muito besta para um papagaio. disse o ladrão — Quem foi o idiota que te deu este nome? — O mesmo idiota que deu o nome de Jesus para o rottweiler.

5 Adaptado de www.piadasnet.com, 2005. Disponível em: <http://www.piadasnet.com/piada76animais.htm>. Acesso em: 22 out. 2015.

b) **Narrativa condição 2**[6]

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que pensava que estava vazia. A polícia foi informada, porém no momento não havia viaturas disponíveis. O ladrão entrou na ponta dos pés atravessou a sala, mas de repente parou quando uma voz soou: "Jesus está te olhando". O ladrão ficou apavorado. Novamente a voz: "Jesus está te olhando". Ainda que acuado, o crime continuou, e ao chegar próximo à cozinha, a porta da geladeira abre e a voz novamente diz: "Jesus está te olhando". Desnorteado, o ladrão olhou em volta e num canto escuro, notou uma gaiola com um papagaio dentro. Aliviado, mas ainda com medo deles aparecerem, o ladrão entende que esse animal, que repete incansavelmente a mesma frase, tem um alerta especial para sua vida. Nesse momento, o carro para em frente ao portão. Comovido com a fala do papagaio e cansado da sua ficha criminal, o ladrão reverencia a gaiola, desiste do furto e se entrega à guarnição.

4.2 Testes de compreensão

Os testes de compreensão, que tinham a função de mensurar os processos cognitivos, foram compostos por questionários com questões objetivas de interpretação de textos com duas opções, na qual somente uma é correta. Eles visavam obter uma pontuação de *score*, através da mensuração da compreensão da leitura das narrativas experimentais, realizadas por meio de um conjunto de processos cognitivos desenvolvidos como expectativas de estruturas para cada questão do teste. Dessa forma, o acerto da questão implica no alcance da pontuação dos **processos cognitivos estruturantes (PCE)** inerentes a questão foco, e; a pontuação de *score* é a soma dos pontos das questões acertadas.

a) **Teste de compreensão 1**

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:
1. Qual a função de Jesus no texto?
( ) cão de guarda ( ) olhar pelos ladrões.
2. O rottweiler é o personagem principal do texto?
( ) sim ( ) não
3. Ao encontrar o papagaio na gaiola, o ladrão ficou aliviado porque percebeu que a fala "Jesus está te olhando" era do papagaio.
( ) sim ( ) não
4. O idiota que deu o nome de Clarence ao papagaio era o rottwaler?
( ) sim ( ) não
5. Quando o ladrão entrou na casa?
( ) no fim da noite ( ) no início da noite
6. Ao entrar na casa na ponta dos pés, o bandido mostrou-se:
( ) amedrontado ( ) cuidadoso.

6 A narrativa da condição 1 enfatiza as anáforas com correferência categorizando sempre o mesmo objeto-de-discurso. Ao compor a narrativa da condição 2, manteve-se a originalidade do gênero; porém ao criar a nova relação referencial, realizou-se interferências bruscas para que as anáforas sem correferências pudessem imperar e instanciar novos objetos-de-discurso conforme a sua natureza, de forma que as referências não se tratavam mais de um mesmo referente como nas narrativas com anáforas com correferência. Porém, não havia como criar a narrativa da condição 2 liquidando todas as anáforas com correferência, em especial por ser inerente ao gênero Piada.

Panorama Cognitivo 1

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Cão de guarda	MCI 1: Religião; Voz 1: x está olhando; Frames 1: Divindade, Pecado, Salvação; Espaço Influente 1: jesus =x, temor, punição; MCI 2: Segurança; Voz 2: x' está olhando; Frames 2: Policiamento, Proteção, Perigo; Espaço Influente 2: jesus = x', temor, punição; Compressão de Identidade; x = x'; Mescla: jesus é o cão de guarda.	8
2	Não	MCI 1: Narrativa; Frame: Personagem Principal; Personagem coadjuvante; Trama; Espaço Influente 1: protagonista = x; Espaço Influente 2: rottweiler = y; Compressão de desanalogia, x<>^{1}y; Mescla: o protagonista não é o rottweiler; Estrutura Emergente: Ladrão = Protagonista.	7
3	sim	MCI 1: Religião; Voz 1: x1 está olhando; Frames 1: Temor, Pecado, Punição; Espaço Influente 1: Voz 1= Ameaça; MCI 2: Animação; Voz 2 : x2 está olhando; Frame 2: Diversão, Insignificância, Falta de importância; Espaço Influente 2: Voz 2 = surpresa; Compressão de mudança; x1→^{2}x2; Mescla: Ameaça tornou-se alívio.	8
4	não	MCI 1: Nomeação; Frame 1: Opção, Gosto, Nome; Espaço Influente 1: rottwaller = x; MCI 2: Caráter depreciativo; Frame 2: Ignorância, Tolice; Espaço Influente 2: idiota = y; Compressão de desanalogia; x <> y; Mescla: O rottwaler não é o idiota; Estrutura Emergente: idiota = proprietário.	9
5	no fim da noite	MCI 1: Tempo propício de invasão; Frame 1: Furto; Espaço Influente 1: fim de noite = x; MCI 2: Tempo não propício de invasão; Frame 2: Furto; Espaço Influente 2: início de noite =y; Compressão de desanalogia; x<>y; Mescla: O ladrão entrou na casa no fim da noite.	8

6	cuidadoso	MCI 1: Cautela; Frame 1: Suavidade; Espaço Influente 1:ponta dos pés = x; MCI 2: Invasão ; Frame 2: Furto; Espaço Influente 2: cuidadoso = y; Compressão de analogia; x=y; Mescla: O ladrão entrou na casa cuidadosamente; Estrutura Emergente: Ponta dos pés = cuidadoso.	9
		SCORE	49

[1] O operador relacional "<>" significa diferente de.
[2] O símbolo "→" significa fluxo na direção da esquerda para direita.

b) **Teste de compreensão 2**

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:
1. A viatura chegou à casa invadida pelo ladrão?
( ) sim ( ) não
2. O papagaio é o personagem principal do texto?
( ) sim ( ) não
3. Ao encontrar o papagaio na gaiola, o ladrão se comove e se entrega a polícia por que:
( ) a guarnição chegou ao portão da casa ( ) está cansado da sua ficha criminal.
4. Quem estava na casa quando o ladrão a invadiu?
( ) Jesus e o papagaio ( ) o papagaio
5. Quando o ladrão entrou na casa?
( ) no fim da noite ( ) no início da noite
6. Ao entrar na casa na ponta dos pés, o ladrão mostrou-se:
( ) amedrontado ( ) cuidadoso.

Panorama Cognitivo 2

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Sim	MCI: Policiamento; Frame: Viatura, Policiais, Ronda, Invasão; Espaço Influente 1: chegada da patrulha no local invadido = x; Espaço Influente 2: flagrante = y; Compressão de causa-efeito; x→y; Mescla: chegada da patrulha no local invadido causa o flagrante (efeito).	6

2	Não	MCI 1: Religião; Voz 1: Jesus está te olhando; Frames 1: Divindade, Pecado, Salvação, Temor; Espaço Influente 1: Jesus = x; MCI 2: Observação; Voz 2: Jesus está te olhando; Frames 2: Análise, Investigação, Repreensão; Espaço Influente 2: observador = x'; Compressão de Identidade; x= x'; Mescla: jesus é o observador.	8
3	Está cansado da sua ficha criminal.	MCI 1: Comportamento Social; Frames 1: Atuação Social, Trabalho, Crime; Espaço Influente 1: vida de criminosa = x; MCI 2: Desencanto; Frame 2: Frustação, Desilusão, Tristeza; Espaço Influente 2: pessoa cansada = y; Compressão de causa-efeito; x→y; Mescla: Vida de criminosa causa pessoa cansada (efeito).	8
4	O papagaio	MCI: Invasão; Frame: Furto, Residência; Espaço Influente 1: quem estava dentro da casa = x; Espaço Influente 2: papagaio = y; Compressão de função-valor; x=y; Mescla: quem estava dentro da casa era o papagaio.	6
5	No fim da noite	MCI 1: Tempo propício de invasão; Frame 1: Furto; Espaço Influente 1: fim de noite = x; MCI 2: Tempo não propício de invasão; Frame 2: Furto; Espaço Influente 2: início de noite =y; Compressão de desanalogia; x<>y; Mescla: O ladrão entrou na casa no fim da noite.	8
6	Cuidadoso	MCI 1: Cautela; Frame 1: Suavidade; Espaço Influente 1:ponta dos pés = x; MCI 2: Invasão ; Frame 2: Furto; Espaço Influente 2: cuidadoso = y; Compressão de analogia; x=y; Mescla: O ladrão entrou na casa cuidadosamente; Estrutura Emergente: Ponta dos pés = cuidadoso.	9
		SCORE	45

4. 3 Testes *clozes*

Os testes *clozes*[7] visavam mensuraram os processos metacognitivos com foco nos itens lexicais anafóricos através do método de apagamento *rational*. Foram utilizadas as mesmas narrativas experimentais adaptadas à técnica e ao método. Assim, onde havia um item anafórico relevante para a condição experimental em foco, inserimos um espaço em branco (lacuna) que foi preenchido com as escolhas feitas pelos informantes. Para o cotejamento das lacunas adotamos critérios de ordem semântica e gramatical, tendo em vista o valor referencial do item anafórico. Optamos por adequar o método da palavra aceitável proposto por Oller et al. (1972) e refinado por Clarke e Burdell (1977).

a) **Teste *Cloze* 1**

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que ____ achava que estava vazia. Com cuidado, na ponta dos pés, ele atravessou a sala, mas de repente _____ parou apavorado, quando _____ ouviu uma voz dizer: "Jesus está te olhando." – A casa ficou silenciosa de novo, e _____ continuou a andar. "Jesus está te olhando", a voz falou de novo. _____ parou de novo. _____ estava apavorado. Nervoso, _____ olhou em volta. Num canto escuro, _____ notou uma gaiola, e um papagaio dentro dela. _____ perguntou ao papagaio: – Foi você que disse que Jesus esta me olhando? – Sim. O papagaio respondeu. _____ deu um suspiro de alívio, daí perguntou ao animal: – Qual é seu nome? – Clarence. – disse o papagaio. – Este é um nome muito besta para um papagaio. – disse _____ – Quem foi o idiota que te deu este nome? – O mesmo idiota que deu o nome de Jesus para o rottweiler.

b) **Teste *Cloze* 2**

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que pensava que estava vazia. _____ foi informada, porém no momento não havia _____ disponíveis. O ladrão entrou na ponta dos pés atravessou a sala, mas de repente parou quando uma voz soou: "Jesus está te olhando". O ladrão ficou apavorado. Novamente a voz: "Jesus está te olhando". Ainda que acuado, _____ continuou, e ao chegar próximo à cozinha, a porta da geladeira abre e a voz novamente diz: "Jesus está te olhando". Desnorteado, o ladrão olhou em volta e num canto escuro, notou uma gaiola com um papagaio dentro. Aliviado, mas ainda com medo ____ aparecerem, o ladrão entende que esse animal que repete incansavelmente a mesma frase, tem um alerta especial para sua vida. Nesse momento, _____ para em frente _____. Comovido com a fala do papagaio e cansado da sua _____, o ladrão reverencia a gaiola, desiste do furto e se entrega _____.

7 A técnica *cloze* é um procedimento de avaliação da compreensão em leitura arquitetado por Taylor (1953).

A avaliação dos testes *clozes* consistiu na obtenção do *score* do Item aferido a cada item conforme as categorias e valores: **correta – 1,0** (mesmas palavras ou mesmos campos semânticos associados às mesmas classes gramaticais ou equivalentes e com concordância verbal ou nominal); **parcialmente correta - 0,5** (campos semânticos diferentes e mesmas classes gramaticais que mantêm concordância verbal e ou nominal e conseguem manter uma relação de continuidade no texto; ou mesmos campos semânticos e outras classes gramaticais que mantêm concordância verbal ou nominal e conseguem manter uma relação de continuidade no texto; ou campos semânticos diferentes e outras classes gramaticais que mantêm concordância verbal ou nominal e consegue manter uma relação de continuidade no texto**);** e **incorreta – 0 (**campos semânticos diferentes e classes gramaticais iguais ou distintas que não mantêm concordância verbal ou nominal; ou não consegue manter uma relação de continuidade no texto; ou espaço não preenchido). E por fim, no cálculo do Total *Score* que representa a soma das colunas *score* do Item que é a pontuação final do informante no teste em foco. Abaixo ilustramos um exemplo:

Exemplo Avaliação do *Score* do Teste *Cloze*

Lacuna	**Item anafórico (IA) anotado**	**Avaliação dos IAs**	**Categoria**	***Score* do Item**
1				
2				
x				
			Total *Score*	

4.4 Resultado dos testes

Os dados obtidos na aplicação dos testes do experimento, os *scores* dos informantes advindos dos testes de compreensão e *clozes*, foram transformando em notas para que se tivessem parâmetros passíveis de comparação tendo em vista que os valores dos *scores* variavam conforme as demandas dos testes das narrativas experimentais e ainda da modalidade em que o teste pertence (cognitivo ou metacognitivo). Assim, as notas representavam o percentual de acerto dos informantes em cada teste.

Participaram do experimento 34 informantes, sendo 16 submetidos à condição 1 e 18 submetidos a condição 2. Alcançaram os seguintes resultados:

	Resultados Testes Experimentais			
	Condição 1		Condição 2	
	Compreensão	*Cloze*	Compreensão	*Cloze*
	85,7	95,5	64,4	81,3
	85,7	61,4	55,6	62,5
	67,3	86,4	51,1	31,3
	69,4	95,5	51,1	93,8
	69,4	75,0	100,0	25,0
	49,0	27,3	86,7	81,3
	69,4	36,4	82,2	75,0
	83,7	45,5	48,9	50,0
	85,7	59,1	51,1	59,4
	65,3	100,0	86,7	93,8
	83,7	45,5	66,7	62,5
	83,7	45,5	35,6	31,3
	100,0	63,6	68,9	12,5
	100,0	31,8	100,0	62,5
	51,0	72,7	82,2	81,3
	53,1	13,6	44,4	31,3
			62,2	68,8
			68,9	56,3
MÉDIA	**75,1**	**59,7**	**67,0**	**58,9**

Os resultados mostraram que a narrativa na condição 1 configurada com a presença da correferência e do humor tive maior produtividade dos processos cognitivos e metacognitivos que a narrativa da condição 2 que foi elaborada com baixo índice de presença de anáfora com correferência e ainda sem humor.

5. Conclusão

Após observar a compreensão leitora, através da mensuração dos processos cognitivos e metacogntivos nas narrativas experimentais confeccionadas conforme a demanda do experimento, concluímos que a narrativa que conta com os elementos anafóricos com a correferência e também com o elemento de sentido humor é mais incentivadora da compreensão leitora que a narrativa que possui baixo índice de anáforas com correferência e não conta com humor. Cremos que o resultado se deve ao fato de que as operações referenciais que encontram a correferência na superfície do texto

são mais eficazes que aquelas que terão que realizar buscas no contexto; e também a violação de expectativas em texto excita o usuário da língua a produzir o efeito de sentido que culmina no humor.

Referências bibliográficas

CLARKE, M. A., BURDELL, L. Shades of meaning; syntactic and semantic parameters of cloze test responses. In: BROWN, H. D., YORIO, C. A., CRYMES, R. H., orgs. *Teaching and learning*; trends in research and practice (On TESOL '77). Washington: TESOL, 1977.

COULSON, S.; KUTAS, M. Getting it: human event-related brain response to jokes in good and poor comprehenders. In: *Neuroscience Letters*, Elsevier Science, 2001.

FAUCONNIER, G.; SWEETSER, E. *Spaces, worlds and grammar*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

FAUCONNIER, G; TURNER, M. *The way we think*: conceptual bending and the mind's hidden complexit. New York: Basic Books, 2002.

GONÇALVES, M. J. *A Compreensão do humor por sujeitos com doença de Alzheimer em estágio inicial.* 2014. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguística). - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

KOCH, I. G. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh*: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). *Linguística e cognição***.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

_____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLLER, J. W.; BOWEN, D. DIEN, T.T.; MASON, V.W. Cloze tests in English, Thai, and Vietnamese; native and non-native performance. *Language Learning*, v. 22, p. 1-16, 1972.

PORTILHO, E. M. L. A aprendizagem na Universidade: os estilos de aprendizagem e a Metacognição. In: ENDIPE, 12., 2004, Curitiba. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE: Conhecimento local e conhecimento universal*. Curitiba, 2004.

_____. *Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new technique for measuring readability. *Journalism Quarterly*, v. 30, p. 43-48, 1953.

Análise fonológica das consoantes laterais nas *Cantigas de Santa Maria*

Maiara Marques da Silveira[1]

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar o status fonológico das consoantes laterais no Português Arcaico (PA), a partir da busca de palavras grafadas com consoantes laterais <l>, <ll> e <lh> nas *Cantigas de Santa Maria* (CSM), atribuídas a Afonso X (1221-1284).

A partir do mapeamento feito das palavras grafadas com consoantes laterais, busca-se, por meio de comparação entre o comportamento fonológico das consoantes laterais no PB e o PA, ver se há a possibilidade de atribuir o status de geminada à consoante palatal [ʼ], no sistema fonológico do PA.

Embora já existam trabalhos sobre o sistema consonantal de fases ancestrais do português, estes provêm, em sua quase totalidade, da tradição filológica oitocentista (isto é, do século XIX), tendo sido realizados a partir de concepções da linguagem pré-saussurianas. Assim sendo, este trabalho tem um caráter inovador por se propor como uma visão linguística (científica) do fenômeno, levando em consideração novos recursos que as recentes teorias fonológicas não lineares colocam à disposição do pesquisador, sobretudo em relação à consideração da estrutura hierárquica da sílaba.

1. As *Cantigas de Santa Maria*

As *Cantigas de Santa Maria* possuem um grande valor histórico e cultural para a Península Ibérica. A seguir trazemos algumas reflexões feitas por Leão (2007) acerca de aspectos literários e culturais das CSM.

A autoria das CSM é atribuída a Afonso X (1221- 1284) e são ao todo 427, porém com a repetição de sete cantigas, contamos apenas 420, dentre as quais são: 356 de milagre, 44 de louvor e 20 de festas litúrgicas (encontram-se essas no final dos volumes). Elas estão organizadas num esquema de nove cantigas de milagres para uma de louvor. Este esquema de organização pode ser comparado a um rosário, como descreve Leão:

> A estruturação das cantigas obedece, pois, a um ritmo regular, em que as cantigas de louvor ocupam sempre as dezenas, enquanto as de milagre têm números terminados pelas unidades de um a nove, comparando-se esse sistema, aproximadamente ao de um rosário. (LEÃO, 2007, p. 27)

1 Graduada em Letras e mestranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp.

As cantigas de milagre são essencialmente narrativas, por meio das quais é narrado um problema (de saúde, de perda de algo de valor ou estima etc.) para o qual o devoto solicita a intercessão de Santa Maria. Apesar de apresentarem caráter mais narrativo, algumas apresentam refrão, o que lhes dá uma marca relativamente lírica. As cantigas de louvor são mais líricas e têm o intuito de apenas louvar a virgem em sua beleza, bondade e demonstrar devoção à santa. As cantigas, tanto as de milagre quanto as de louvor, apresentam o que é chamado de "título ementa", no qual se tem o nome e um pequeno resumo explicativo sobre o que há de ser dito. Além de tudo, as cantigas de milagre possuem um grande valor informativo:

> De fato, além de serem precioso documento linguístico e verdadeira obra da arte literária, iconográfica e musical, as cantigas de milagre constituem valiosa fonte histórica para o conhecimento do viver, do morrer, das doenças e das calamidades, do jogo e da prostituição, dos ofícios e dos lazeres, das crenças e das religiões, da vida quotidiana e do imaginário popular, enfim de toda a cultura ibérica na Idade Média. (LEÃO, 2007, p. 27)

> Conforme se reconhece hoje, os textos, as iluminuras e as notações musicais em conjunto, fazem das Cantigas de Santa Maria uma das obras mais ricas de toda a Idade Média [...]. (LEÃO, 2007, p. 30-31).

Dom Afonso tinha como língua materna o espanhol, porém a língua utilizada para escrever as cantigas é o galego-português, pois ela foi "tida como veículo adequado à poesia em toda a Península". Por este motivo, a língua das CSM era, provavelmente, uma língua literária, mais erudita, um tanto diferente do galego-português falado pelo povo da Galiza. Isso se deve ao fato de a língua literária não reconhecer ou demorar a reconhecer mudanças da língua oral. Porém, em alguns momentos, temos, nas cantigas, alguns diálogos e até alguns ditos populares, o que faz com que possamos nos sentir mais próximos da linguagem oral da época.

A autoria das CSM dada a Dom Afonso X (1221- 1284) é, por vezes, colocada em questão, já que na Idade Média não se tinham as noções de plágio e junto dele trabalhavam inúmeros colaboradores, porém "a autoria de Afonso X fica comprovada pelos inúmeros poemas em primeira pessoa, muitos deles auto-referentes [...]" (LEÃO, 2007, p. 38).

Para a realização deste trabalho, foram utilizadas como *corpus* as duzentas primeiras CSM, da edição crítica de Mettmann (1986-1989).

2. As consoantes laterais

O português conta com consoantes laterais alveolares e palatais. Sendo assim, a ponta da língua toca o alvéolo ou o palato duro, fazendo com que o ar passe pelas laterais da boca durante a produção do som. No Português Brasileiro (PB) atual, temos [l], alveolar, e [ʴ], palatal, grafadas, respectivamente, por <l> e <lh>.

Alguns autores classificam tais consoantes como líquidas, incluindo também nessa definição a vibrante simples, ou tepe [R], pelo modo de articulação e a "fluidez" que tais consoantes apresentam.

Segue a definição de Mattoso Câmara para as duas laterais utilizadas no PB:

> Na língua portuguesa /l/ é uma líquida lateral, de articulação dental, porque a ponta da língua toca a arcada dentária superior e a corrente de ar se escapa pelos lados. [...]
>
> Outra articulação, que em português cria um fonema distinto do /l/ é o /l'/[2] escrito lh, que se opõe a /l/, como em – mola : molha, vela : velha, bula : bulha, fila : filha, vala : valha. Consiste numa ampliação da zona articulatória com o desdobramento da parte média da língua do palato médio. É a líquida lateral posterior (do ponto de vista fonético e estrito - paladental, ou mais rigorosamente dental palatalizada), também dita como molhada (v.), exatamente como a nasal /n'/ (v.). (CÂMARA JR., 1986, p. 160)

Num período inicial de desenvolvimento desta pesquisa, pôde-se concluir que a lateral dupla <ll>, no *corpus* analisado, corresponde ao que hoje grafamos com <lh>, correspondendo à lateral palatal [ʎ].

Massini-Cagliari (2015) descreve que a consoante lateral palatal compartilha das mesmas características no PA e no PB e que, portanto, as laterais palatais também podem assumir o *status* de consoante geminada no PA. As características compartilhadas pela consoante complexa [ʎ] e fenômeno de geminação fonológica serão discutidos com profundidade mais adiante, neste trabalho (no item 4).

3. Metodologia

A metodologia se baseia na observação da possibilidade (ou não), já verificada em outros textos da mesma época, de variação gráfica na representação das consoantes laterais, na tentativa de determinar sua possível realização fonética naquela época e na consideração da possibilidade (ou não) da atribuição do *status* de geminada à consoante lateral. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário fazer um recorte e utilizar, como *corpus*, dados extraídos apenas das 200 primeiras CSM.

As palavras são destacadas nas CSM, separadas pela numeração da cantiga em questão e, depois, anotadas em um documento, sendo as palavras que se repetem anotadas apenas uma vez. Feito isso, elas são separadas em duas categorias: palavras grafadas com <l> e <ll>; em seguida, essas categorias são subdivididas a partir da localização da consoante lateral na palavra: começo, meio e fim de palavra; por último, as palavras mapeadas são categorizadas quanto à localização da lateral dentro da sílaba (início, meio e fim). Após esse trabalho, as palavras são organizadas pela ordem da primeira aparição nas cantigas e depois em ordem alfabética; quando um mesmo dado ocorre em mais de uma cantiga, é anotado o número dessa cantiga, na frente da palavra, para que possamos saber em quais CSM aquele dado apareceu.

2 É importante observar que o símbolo [l'], empregado por Câmara Jr. (1986, p. 160), corresponde ao símbolo [ʎ] do International Phonetic Alphabet (IPA).

A seguir, temos a 9ª estrofe da CSM 18 (METTMANN, 1986, p. 107) para exemplificar como foram mapeadas as palavras que apresentam grafemas laterais nas cantigas. Todas as palavras que apresentam consoantes laterais foram destacadas para utilização no *corpus* desta pesquisa.

"Poren Affons'el Rei
na ssa capela
Trage, per quant' apres' ei,
end' a mais bela
que faz nas festas sacar
por toller eregia
dos que na Virgem dultar
van per as gran folia
Por nos de dulta tirar..."

3. As consoantes laterais nas *Cantigas de Santa Maria*

Foram utilizadas as duzentas primeiras CSM da edição de Mettmann (1986) para a coleta de dados a serem utilizados como *corpus* para esta pesquisa. Dessas cantigas, pudemos extrair 1097 palavras, dentre as quais 877 são grafadas com <l> e 22, com <ll>, como podemos ver os dados quantificados na tabela a seguir:

Tabela 1. Quantificação geral

Palavras grafadas com laterais	Total (percentual)
<l>	877 = 80%
<ll>	222 = 20%
<lh>	0 = 0%
Total:	1097(100%)[1]

[1] O total diz respeito ao número de palavras *diferentes* encontradas nas 200 cantigas, entretanto, algumas palavras foram contadas duas vezes por apresentarem tanto a lateral <l> quanto a <ll>, o que totalizaria o número 1099.

A tabela a seguir indica o número de ocorrências de <l> e <ll>, no *corpus* estudado, de acordo com a posição (início, meio e fim) da consoante lateral nas palavras coletadas.

Tabela 2. Categorização por localização em palavra.

Palavras grafadas com laterais	Início de palavra	Meio de palavra	Final de palavra	Subtotal (percentual)
<l>	235 = 26%	580 = 64%	86 = 10%	901 = 80%
<ll>	8 = 3%	214 = 97%	0 = 0%	222 = 20%
Subtotal	243 = 22%	794 = 70%	86 = 8%	1123 (100%)[1]

[1] O total diz respeito às palavras que se repetem por conterem consoantes laterais em *mais de uma posição dentro da palavra*.

Essa tabela mostra que é muito comum encontrarmos consoantes laterais no meio das palavras, tanto para aquelas que são grafadas com <l> quanto para aquelas grafadas com <ll>. É importante ressaltar que não foi encontrado qualquer caso de grafemas <ll> no final de palavras. Essa informação é importantíssima para a análise que será feita a seguir neste trabalho.

Na tabela a seguir, estão indicadas as ocorrências das consoantes laterais (simples e dupla), no *corpus* estudado, segundo a sua localização nas sílabas das palavras mapeadas:

Tabela 3. Categorização por localização em sílabas.

Palavras grafadas com laterais	Início de sílaba	Meio de sílaba	Final de sílaba	Subtotal (percentual)
<l>	549 = 61%	21 = 3%	322 = 36%	892 = 80%
<ll>	222 = 100%	0 = 0%	0 = 0%	222 = 20%
Subtotal	771 = 69%	21 = 2%	322 = 29%	1114 (100%)[1]

[1] O total diz respeito às palavras que se repetem por conterem consoantes laterais em *mais de uma posição silábica*.

Nessa tabela, podemos ver que as palavras grafadas com <l> e <ll>, no início da sílaba, são predominantes. Não foram encontradas palavras com os grafemas <ll> no final da sílaba (em posição de coda) e tampouco no meio de uma sílaba (*onset* complexo).

4. Consoantes geminadas no PB e PA

Como já foi dito anteriormente, a pesquisa busca, a partir de comparação entre o comportamento fonológico das consoantes laterais no PB e o PA, ver se há a possibilidade de atribuir o status de geminada à consoante palatal [ʼ], no sistema fonológico do PA.

Para compreender melhor o que é uma geminada, podemos comparar à crase: temos apenas um elemento, mas que vale por dois, juntando, costumeiramente, um artigo mais uma preposição. Podemos dizer que, no caso da geminada, se trata de um único segmento no nível fonético, mas que vale por dois no nível fonológico.

Para que a consoante lateral palatal possa ser considerada uma geminada, no nível fonológico, é necessário que as palavras em que ela aparece sigam algumas regras que estão descritas logo a seguir.

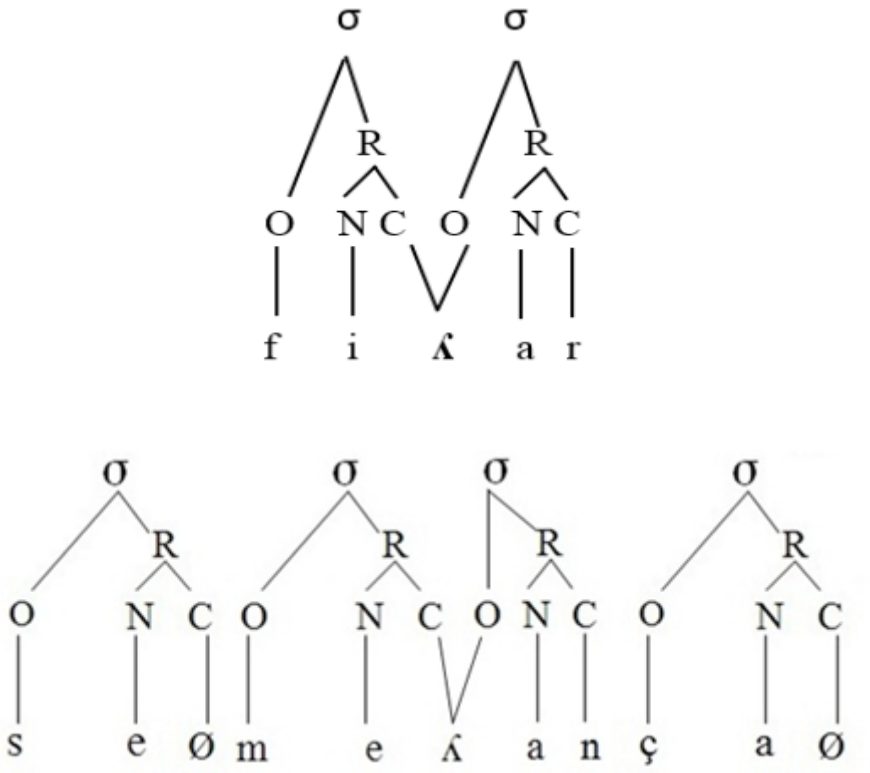
A consoante palatal precisa ocorrer exclusivamente em posição intervocálica, para que haja a possibilidade de geminação. Todas as palavras com laterais duplas coletadas como *corpus* desta pesquisa ocupam a posição de *onset*, mais especificamente de *onset* simples. Dos 222 casos de consoantes duplas extraídos das CSM, apenas 8 ocorrem no início de palavra: trata-se de clíticos e enclíticos, como "lle", e não ocorrem em início absoluto de enunciados, mas sim em posição enclítica, como o caso da palavra *disse-lles*, retirada do verso 21 da Cantiga 36 "disse-lles: Tenno que fazerdes ora gran folia" (METTMANN, 1986, p. 150). Pudemos relatar apenas um caso de grafia dupla em início de enunciado, encontrado no verso 30 da cantiga 69 "Ll'aveo que foi perant' a ygreja". Massini-Cagliari (2005, p. 93) já havia se deparado com este caso e afirma que esta situação "constitui um argumento contrário à análise desses segmentos como geminados". Apesar disso, consideramos que apenas uma ocorrência, dentro de um *corpus* tão vasto, não exclui por completo a possibilidade de o [ʎ], grafado com <ll>, nas CSM, ter o status de geminada.

Também é necessário que não ocorra o surgimento de ditongos crescentes precedendo a consoante a ser possivelmente realizada como consoante geminada, como descrito anteriormente por Wetzels (2006, p. 6), para o PB. No PA, quando ocorrem sequências vocálicas, na sílaba precedente à consoante lateral palatal, temos a formação de um hiato - e nunca de um ditongo (exemplo: *baila*, *faúlha* e não **bailha*, **faulha*). Outra condição descrita pelo mesmo autor é a não presença de outras consoantes precedendo a consoante palatal (exemplo: *folha*, mas não **forlha*, **fonlha*).

Por último, para que exista a possibilidade de geminação da lateral palatal, as sílabas que precedem a consoante precisam ser leves (ou monomoraicas). Utilizamo-nos, neste trabalho, da teoria métrica silábica que, segundo Collischonn (1996, p.92), foi desenvolvida por "Selkirk (1982), baseando-se em propostas feitas anteriormente por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969)". Tal teoria defende que a sílaba se ramifica, consistindo do ataque (ou *onset*) e rima. A rima, que é ramificada, é composta pelo núcleo e pela coda. Excluindo-se o núcleo, que sempre é constituído por uma vogal, qualquer uma das categorias citadas pode estar vazia. Uma sílaba leve, ou monomoraica, é aquela que tem rima constituída apenas de núcleo. Um exemplo bastante simples de sílaba leve é a sílaba "ba", em que temos um constituinte no *onset* silábico (*b*) e um constituinte na rima, mais precisamente no núcleo da rima (*a*). O padrão comum da sílaba que precede a lateral palatal no PA é a sílaba monomoraica, com *onset* não preenchido (exemplo: ***a**llur*) ou com *onset* simples (exemplo: *a**co**lleu*).

Sendo assim, constatamos que a lateral palatal atende aos requisitos descritos para que possa ser considerada uma consoante complexa e pode, portanto, ocupar, no nível fonológico, a coda da sílaba anterior e o *onset* da sílaba seguinte, assumindo o status de geminada no PA.

Abaixo, podemos observar duas árvores fonológicas que ilustram a geminação. A primeira é da palavra *toller* (presente nas CSM 1, 4, 6, 8, 25, 26, 28, 29, 33, 42; 44, 46, 51, 54, 55, 64, 65, 76, 88, 92, 94, 95, 108, 110, 112, 119, 126, 132, 135, 153, 154, 155, 159, 171, 175, 180, 185, 186, 191, 192, 194) e a segunda, da palavra *semellança* (presente nas CSM 9, 24, 26, 29, 34, 44, 149).



Considerações finais

Como resultado inicial, tivemos o levantamento de 1097 diferentes palavras grafadas com consoantes laterais, sendo 222 grafadas com consoantes duplas. A partir desses dados, pudemos fazer análises que nos possibilitam chegar à nossa conclusão principal: a consoante palatal [ʎ], grafada por <ll>, pode assumir o status de geminada no PA quando a sílaba que precede a da consoante dupla for leve ou monomoraica. Dessa forma, a lateral palatal tem mobilidade para assumir a posição de coda da sílaba anterior e a de *onset* da sílaba em que se encontra no nível fonético, em conformidade com o que já havia sido descrito por Somenzari (2006), que estudou apenas cantigas profanas:

> Assim, considerando-se o comportamento desta sílaba quanto ao peso silábico (se se comporta como pesada – atraindo para si o acento, por exemplo, ou determinando a silabação de encontros vocálicos obrigatoriamente como hiatos – ou leve), pode-se ter certeza quanto ao status da consoante grafada como dupla. (SOMENZARI 2006, p. 130-131).

Como esse fenômeno ocorre também nas CSM, outro gênero de poesia (cantigas religiosas), escritas em outro espaço geográfico (Castela, e não Galiza e Portugal) e em diferentes condições de produção, pode-se concluir que a geminação das laterais grafadas como <ll>, em meio de palavra, era um fenômeno não restrito ao espaço geográfico do galego-português, mas que ocorria também na variedade palaciana de galego-português medieval falada na corte castelhana de Afonso X.

Referências bibliográficas

CÂMARA JR. J. M. *Dicionário de Linguística e Gramática*, Petrópolis, Ed. Vozes, 21ª Ed. 1986.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1a Ed. 1996, p. 91-123.

LEÃO, Ângela Vaz. *Cantigas de Santa Maria, de Afonso X, o Sábio: aspectos culturais e literários*, São Paulo, Ed. Veredas e Cenários, s/nº Ed. 2007.

MASSINI-CAGLIARI, G. *A música da fala dos trovadores: desvendando a prosódia medieval*, São Paulo, Editora Unesp Digital, 1a Ed. 2015.

METTMANN, W. (ed.) Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa María (cantigas 1 a 100)*, Madrid: Castalia, 1986.

METTMANN, W. (Ed.) Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria (cantigas 101 a 260)*.

Madrid: Castalia, 1988.

SOMENZARI, T. *Estudo da Possibilidade de Geminação em Português Arcaico*. Tese (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, Araraquara, 2006.

WETZELS, W. L. *Consoantes palatais como geminadas fonológicas no português brasileiro*. Revista de Estudos Lingüísticos. Belo Horizonte: v. 9, n. 2, p. 5-15, jul./dez. 2000.

Exames de Proficiência em Língua Materna na Graduação: Objetivos, Avaliação e Validação

Cristina Yukie Miyaki[1]

Introdução

A universalização do letramento é um desafio mundial e permanente. Referimo-nos a como as capacidades de leitura e escrita tornam os cidadãos capazes de engajar-se nas práticas culturais e sociais da comunidade a que pertencem (Unesco, 1978), desenvolvendo-se e assumindo suas responsabilidades civis e políticas. Desse modo, cabe não apenas à educação básica, mas também, ao ensino superior o preparo dos jovens para exercerem com eficácia e proficiência as práticas leitoras e escriturais.

A finalidade deste estudo é trazer uma contribuição para a discussão sobre a necessidade de definição de políticas públicas para a promoção do letramento acadêmico. A PUCPR vem delineando um conjunto de ações em prol dessa questão. Dentre elas está o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP). Também vamos discutir o EPLP como processo de avaliação, seus objetivos, a visão de aluno e de proficiência em língua materna, e a noção de validação/validade do exame.

Esse exame foi criado para todos os graduandos ingressantes a partir de 2013 na PUCPR, em Curitiba, Londrina, Maringá e Toledo, e surgiu em consonância com a implementação, em 2013, do novo Projeto Pedagógico Institucional, e em consonância com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Por meio do EPLP, objetiva-se avaliar capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela esfera acadêmica.

A prova do EPLP vem sendo ofertada duas vezes ao ano, uma em cada semestre, e constitui-se de duas partes. A primeira para a avaliação das capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão textual, composta de dez questões envolvendo interpretação de textos e análise de fatos linguísticos de gêneros textuais da esfera acadêmica (artigos, resenhas, abstracts, tabelas, gráficos); e a segunda parte envolvendo a avaliação da competência de escrita de dois gêneros textuais: resumo acadêmico e texto dissertativo-argumentativo.

1 Professora da graduação em Letras da PUCPR, em Curitiba. É doutora em Linguística pela UFSC e pós-doutoranda em Linguística Aplicada pela mesma instituição. É membro do comitê de elaboração, acompanhamento e avaliação do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP) da PUCPR.

Trata-se de uma prova temática na qual os diferentes textos utilizados, em termos, dialogam entre si, de modo que, na produção do texto dissertativo-argumentativo, o estudante tenha informações suficientes para desenvolver uma reflexão crítica diante do tema proposto, defendendo com argumentação sólida o ponto de vista assumido.

Em relação ao domínio de resumos, o EPLP tem avaliado a habilidade dos alunos quanto à compreensão dos contextos de produção do resumo acadêmico e do *abstract*. Espera-se que o acadêmico compreenda tratar-se o *abstract* de um texto cujo propósito é fornecer ao leitor, de modo rápido, informações em relação ao conteúdo apresentado em textos acadêmicos orais (comunicações, conferências) ou escritos (artigos, teses), haja vista, nos casos de escrita, ele acompanhar o texto base propiciando que se tenha acesso rápido à essência desse texto.

Por meio do presente estudo, refletiremos teórica e criticamente sobre a implementação do EPLP e sua incorporação como prática de letramento nas graduações da PUCPR, a fim de inspirar políticas educacionais para a área do letramento acadêmico na língua materna e sua avaliação.

1. O EPLP da PUCPR[2]

O EPLP é uma forma de o graduando da PUCPR autoavaliar o seu domínio das competências de leitura e escrita necessárias ao acompanhamento do curso e ao futuro exercício profissional. Avalia-se a proficiência para a produção de textos em situações acadêmicas e profissionais que exigem o emprego da língua portuguesa padrão na escrita de textos de natureza expositivo-argumentativa. A competência leitora refere-se à capacidade de compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais de base expositiva e argumentativa. Está relacionada à habilidade do leitor de construir sentidos para o texto a partir de conhecimentos linguísticos, bem como sobre como os textos e os discursos são produzidos, tomando como referência seu conhecimento de mundo e o contexto sócio-histórico.

O conhecimento do léxico e da estrutura gramatical não são instrumentos suficientes para a leitura proficiente. É necessário também empregar estratégias comuns a leitores competentes: recorrer a títulos, subtítulos e a elementos visuais, como gráficos, figuras e diagramas que acompanham o texto, bem como ao conhecimento da fonte, autor, data e outras informações pertinentes da linguagem verbal e não-verbal.

A competência escrita relaciona-se à capacidade de exposição clara de conceitos, análise de fatos, interpretação e argumentação adequadas na elaboração de textos escritos. Inclui o reconhecimento dos gêneros textuais escritos e o seu emprego adequado às diversas situações de comunicação e interação social, seja no ambiente acadêmico, seja no ambiente profissional. Também

2 A seção 1 deste artigo, intitulada 'O EPLP da PUCPR', que apresenta o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa da PUCPR, foi publicada anteriormente no E-book do SIGET 2016 - "Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos, sob coordenação de Eliane Lousada et. al. (http://www.letraria.net/site/dialogos-brasileiros-no-estudo-de-generos-textuaisdiscursivos/).

prevê o emprego dos recursos linguísticos e discursivos que contribuem para a expressividade, a originalidade e a criatividade dos textos escritos na variante padrão da língua portuguesa.

A aprovação no EPLP é obrigatória para o aluno realizar estudos e atender requisitos exigidos por disciplinas mais avançadas do curso, como o Trabalho de Conclusão de Curso.

A aprovação nesse exame também confere ao aluno o registro, em seu histórico escolar, de que é suficientemente proficiente para ler e compreender gêneros textuais, particularmente os da esfera acadêmica, bem como escrevê-los adequando-os às condições de produção de cada situação socioverbal específica.

1.1 Competências avaliadas no EPLP

O Exame de Proficiência em Língua Portuguesa objetiva avaliar o desempenho comunicativo dos graduandos da PUCPR, especialmente nas seguintes competências: a) leitura, compreensão e interpretação de gêneros textuais diversos, em especial os de natureza expositiva e/ou argumentativa; b) produção de textos na modalidade escrita, em especial os de natureza expositiva e/ou argumentativa; c) desenvolvimento do raciocínio lógico e da reflexão crítica; d) elaboração de síntese e análise crítica; e) uso adequado da variante padrão da língua portuguesa nas práticas de leitura e escrita acadêmicas .

Os aspectos linguísticos mais estreitamente relacionados às competências avaliadas são: a) recursos de textualidade: coesão, coerência, clareza, níveis de informatividade, articuladores textuais, operadores argumentativos, etc.; b) estrutura composicional e desenvolvimento temático dos gêneros textuais expositivo-argumentativos; c) tese, argumentos e conclusão; tipos de argumentos e estratégias argumentativas; d) relações de significação entre palavras e sentido das palavras em contextos específicos; e) recursos linguísticos e discursivos que contribuem para a expressividade em textos orais e escritos: discurso direto e indireto, intertextualidade, modalizadores, figuras de linguagem e outros recursos retóricos; f) normas que regem a variante padrão da língua portuguesa.

2. Pressupostos teóricos do processo de avaliação do EPLP

2.1 A leitura e a escrita no mercado linguístico

A leitura e a escrita são ações sociais; por meio dos textos os cidadãos organizam as atividades e a própria estrutura de convivência e relações que se estabelecem em sociedade. Para Soares (2001), a linguagem é simultaneamente o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão. Trata-se de duas práticas distintas, mas complementares.

Conforme Soares (2004, pág.69), do ponto de vista da dimensão individual de letramento, a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem do ato de decodificar palavras escritas até a compreensão de textos escritos, construindo interpretações. Inclui habilidades cognitivas e metacognitivas, como a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos,

analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas, além da habilidade de construir significado, relacionando conhecimento prévio e informação textual, e ainda tirar conclusões e fazer julgamentos sobre o texto lido.

A escrita, da mesma forma que a leitura, é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas que, segundo Soares (2004), engloba desde o ato de transcrever a fala, como em um ditado, até a habilidade de selecionar informações a um leitor potencial, relacionar as ideias por meio de uma expressão adequada, estabelecer metas para a escrita, e decidir a melhor forma de desenvolvê-la. Essas habilidades serão empregadas diferenciadamente de acordo com o gênero de texto a ser produzido, desde a assinatura do próprio nome até a redação de um parecer jurídico ou de um trabalho acadêmico.

Bourdieu (1998), em seus estudos voltados à análise do papel da linguagem na estrutura social, apontou sistematicamente a relação entre a língua e as condições sociais do seu uso em situações de interação verbal. No universo social há bens materiais e bens simbólicos, e a linguagem pertence a este segundo grupo. O autor defende que toda situação linguística funciona como um mercado, no qual os bens que se trocam são palavras. O preço do produto linguístico não depende apenas das informações veiculadas, mas também da posição e da importância que tem o indivíduo que as veicula na estrutura social, ou da relevância do grupo social a que ele pertence.

Nesse mercado linguístico, o que circula não é a língua, mas os discursos estilisticamente caracterizados. Os locutores estão situados em posições diferentes no espaço social, cada um com intenções e interesses diferentes e, conforme Bourdieu (1998), impõe-se o recurso a uma linguagem neutralizada, a fim de estabelecer um *consensus* prático entre locutores e interlocutores parcial ou totalmente diferentes. A aceitabilidade não se encontra na situação comunicativa, mas na relação entre o mercado e o *habitus* que, segundo o autor, está ligado ao mercado, tanto pelas condições de aquisição quanto pelas condições de utilização.

O *habitus* (Bourdieu 1985) explica as regularidades imanentes à prática e tem como parâmetro a incorporação do agente ao mundo social, ou seja, os atores são socialmente constituídos por orientações, formas de ação relativamente estáveis e esquemas incorporados, atualizados no discurso. O *habitus* apresenta estabilidade devido aos usos, às disposições para agir de formas específicas, e está relacionado à definição social do falante, seu modo rotineiro de falar, seus gestos e ações comunicativas, tanto mental quanto fisicamente.

Segundo Bourdieu (1975), aprende-se a falar não apenas ouvindo um certo modo de falar, mas também falando e oferecendo a um mercado determinado um falar determinado. No caso dos estudantes de graduação, ao ingressarem no espaço social das universidades, iniciam as trocas linguísticas no interior desse mercado determinado, que propõe à *mimesis* prática do novo ingressante modelos e sanções de acordo com o que estabelece como uso legítimo.

O *habitus* emerge especificamente na interação entre os indivíduos e o campo. Este é uma forma de organização social constituída por dois aspectos: i) a posição dos agentes, os papéis sociais assumidos

e sua configuração; ii) o processo histórico no qual essas posições são assumidas por agentes individuais ou coletivos. Segundo Hanks (2005), exemplos clássicos de campos são a academia, os campos fundados em disciplinas, o campo da educação, da linguística, da produção artística, entre outros.

Hanks (2005) afirma que o campo não é uma característica externa do contexto, mas torna-se um elemento de formação que modela o indivíduo através do *habitus*. E reforça as três características centrais de todo campo, especificadas por Bourdieu (1985:20-21): a) uma disputa linguística em que determinados fins são perseguidos mediante o uso de determinados recursos discursivos segundo normas estabelecidas; b) um conjunto de crenças e assunções que preparam a disputa; e c) os interesses específicos em jogo. Segundo Hanks, um bom exemplo são as disputas linguísticas de argumentação, publicação e discussão na academia, pois todas se embasam na crença de que a análise racional e a retórica eficaz caracterizam um bom trabalho, e de que se mede a produtividade por meio da produção discursiva, oral ou escrita, em gêneros reconhecidos pelos agentes no campo. Assim, a prática no campo reproduz as demandas do próprio campo.

Todo campo é relativamente delimitado, com restrições sobre quem pode se engajar e em quais posições. Hanks (2005) ilustra essa delimitação nos ambientes institucionais por meio dos certificados, treinamentos especializados, seleções competitivas, inclusões e exclusões de classe e pelos recursos econômicos ou simbólicos. Desta forma, o acesso a cada campo é sempre seletivo e diferenciado.

Compreendemos a educação universitária como o campo em que se insere nosso objeto de estudo, o EPLP. Esse exame de proficiência em língua materna, aplicado aos graduandos das diversas áreas do conhecimento, surge como um procedimento avaliativo que vem ao encontro das práticas de letramento acadêmico propostas pela universidade em seu projeto político-pedagógico institucional e no projeto político-pedagógico de seus cursos de graduação.

Para avaliarmos os níveis de letramento acadêmico dos estudantes universitários, partimos de uma concepção de língua e de gêneros textuais que circulam no meio acadêmico, cientes de que, conforme Bourdieu (1991), a aparente unidade de qualquer língua é produto de um processo histórico, que objetiva unificar e padronizar as variedades linguísticas de acordo com a sociedade em que elas são faladas.

É do saber comum que o acesso à língua padrão, por meio da educação formal, é uma das formas de acesso a lugares de poder em que ela é empregada, o que reforça o processo de dominação simbólica de cada campo social. Hanks (2008) defende que as estratégias discursivas empregadas para harmonizar as demandas do campo, reforçam as suas hierarquias e, como resultado, a hierarquia social é transposta para uma hierarquia estilística, com base na associação entre estilos verbais diferentes e posições distintas dos agentes que os legitimam.

Para Bourdieu (1991) a legitimidade de uma variante linguística (em relação às demais) relaciona-se intimamente à sua oficialidade, que reveste os agentes que a usam na sociedade. O falante obtém o efeito de oficialidade a partir do campo social, que é a autoridade capaz de produzir uma língua oficial e reforçá-la como modelo a ser usado e a ser aceito. Segundo a abordagem

bourdiesiana, falar uma língua não equivale a simplesmente dominar um código, mas representa o "agir num mundo que é tacitamente aceito". (1991, pág.141)

Ao elaborar o EPLP como um gênero textual que é parte do processo de avaliação das práticas de letramento acadêmico das quais os graduandos participam na universidade, temos forte consciência sobre as relações de poder assumidas pela comissão avaliadora nas diferentes etapas desse exame de proficiência em língua materna: desde o conhecimento das práticas letradas na vida acadêmica, do perfil do estudante universitário que adentra à instituição e que visamos formar profissionalmente para o convívio social, dos objetivos da avaliação e principalmente dos seus resultados, como fonte de validação e indícios para mudanças nas práxis de letramento acadêmico que já ocorrem.

Street (1984), ao defender a dimensão social do letramento, atribui um significado político e ideológico às práticas de leitura e de escrita nos contextos sociais, i. e., o letramento diz respeito às formas concretas que essas práticas assumem nas instituições sociais, e como são propostas e exigidas.

Ainda para Street (2009), textos escritos e textos lidos são importantes eventos históricos, incorporados pela dinâmica da comunicação; o autor relaciona a escrita acadêmica a outras áreas do conhecimento além da linguística e da educação; assim, ao afirmar algo sobre a escrita, se diz algo sobre sociologia; na perspectiva filosófica, a escrita é uma declaração sobre o que conhecemos, e a leitura, uma forma de aprendizagem.

Em relação à Teoria dos Gêneros, Bazermann (1988; 2007) reconhece que os textos variam linguisticamente de acordo com o seu propósito e o contexto de uso, e que há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para construir e debater conhecimento.

Segundo Creme e Lea (2003), quando os estudantes pensam na escrita acadêmica, imediatamente a associam à produção de ensaios ou artigos, no entanto, na universidade há a escrita de diversos outros gêneros discursivos, como relatórios, sínteses, arguições, sumários e avaliações sobre assuntos de uma determinada área e com uma abordagem específica.

E como afirma Bakhtin (1992, pág. 248), "a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros...".

Os gêneros discursivos, concebidos por Bakhtin como uso, com finalidades comunicativas e expressivas adequadas ao contexto discursivo, são dimensionados como uma forma de manifestação da cultura. São um dispositivo de organização, divulgação, armazenamento, contestação, criação e troca, empregado de forma específica em cada cultura, em uma dimensão espaço-temporal.

2.2 O conceito de validade/validação de um processo avaliativo

Em relação ao conceito tradicional de validade/validação em um processo avaliativo, conforme Henning (1987, apud Alderson et al. p.89), ela refere-se à adequação de um teste aos seus propósitos,

ou seja, aos componentes que esse teste pretende mensurar. Ao descrever um teste, o autor defende a expressão "válido para", no sentido de que pode ser válido para alguns propósitos e não para outros.

Scaramucci (2011) reforça o fato de que, ao abordarmos a validade/validação de um teste, o conceito deve apresentar um contínuo com graus de validade, os quais serão mensurados em relação ao propósito do próprio teste. A autora explicita outras qualidades de um teste, por meio dos conceitos de confiabilidade e praticidade.

> Um teste não pode ser válido sem antes ser confiável (consistente e estável), uma vez que para ser válido necessita avaliar com precisão e de forma consistente. (SCARAMUCCI, 2011, p. 105)

Afirma também que não basta ser confiável para ser válido, e exemplifica: um exame de produção escrita em língua estrangeira, que solicita ao candidato para escrever em língua materna a tradução de 500 palavras, pode ser considerado confiável, mas não é suficientemente válido, pois escrever em língua estrangeira é muito mais do que a simples tradução de palavras.

Ao estendermos esse conceito ao EPLP, quando avaliamos a produção escrita acadêmica em língua materna, para que o exame seja confiável e válido para mensurar a qualidade da produção escrita dos graduandos, é fundamental estabelecer uma proposta de escrita com condições de produção adequadas ao letramento na universidade, estabelecer critérios claros para a correção, capacitar os corretores para a tarefa, apresentar um feedback transparente para os estudantes avaliados, entre outras etapas do processo avaliativo.

Scaramucci reforça a tensão entre esses dois parâmetros, pois um aumento de validade geralmente leva a uma diminuição de confiabilidade e vice-versa. E a essa dupla une-se uma terceira característica, a praticidade. Assim, para a autora, a praticidade "é inversamente proporcional à validade e diretamente proporcional à confiabilidade" (Scaramucci, 2011, p.106). Nos exemplos citados anteriormente, o teste de tradução de palavras é considerado mais prático para se aplicar e corrigir, mas sua validade é questionável. Em relação à proposta de produção escrita do EPLP, ela apresenta um alto grau de validade para avaliar a produção escrita dos graduandos e seu letramento acadêmico, apesar de ser inversamente proporcional à praticidade.

O conceito de validade sofreu inicialmente muitas críticas, devido à sua visão essencialmente psicométrica, sem levar em conta os resultados como base para ações sociais, e a própria dimensão social e política de todo o processo avaliativo. Para Messick (1989), a validade não é uma propriedade do exame, mas do significado dos seus resultados. Assim, para mensurar o contínuo de graus de validade, é preciso coletar informações favoráveis ou contrárias a uma determinada interpretação dos resultados do exame. E para Chapelle (1999, p.258), considera-se validade um argumento relativo à interpretação e ao uso de um teste, na medida em que eles possam ser justificados. Trata-se de um conceito unitário e central, visto que justificar a validade de um teste é responsabilidade de todos os usuários envolvidos: elaboradores, pesquisadores, professores, estudantes, comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Com base nessa dimensão social da avaliação de línguas, McNamara e Rover (2006) defendem o papel e o efeito da avaliação de línguas na determinação de políticas públicas na área da educação, além da manutenção de identidades e relações de poder na sociedade contemporânea.

No Brasil, exames nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a Prova Brasil e a Provinha Brasil são acompanhados de evidências empíricas, e seus efeitos precisam ser analisados e avaliados criteriosamente. Essas avaliações de desempenho, do mesmo modo que o EPLP da PUCPR, reforçam o caráter essencialmente social da linguagem, uma dimensão que não pode ser ignorada no processo avaliativo. Busca-se mensurar o desempenho do estudante por meio da produção de textos espontânea e o uso integrado dos conhecimentos linguísticos e pragmáticos em situações comunicativas autênticas.

Scaramucci (2005), ao tratar da prova de redação nos vestibulares e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem da escrita, trata do conceito de efeito retroativo (*washback* ou *backwash*) para se referir ao impacto de exames externos - como vestibulares e exames de proficiência - sobre os processos internos das instituições educacionais do nível Básico e do Ensino Superior. Esses exames podem exercer influência sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus agentes – professores, alunos, escola -, sobre o currículo, sobre a elaboração de materiais didáticos e sobre a própria atitude da comunidade envolvida.

3. O percurso do EPLP e as influências sobre o ensino-aprendizagem

Temos acompanhado, no cenário nacional e internacional, a elaboração de diversos exames como instrumentos de política educacional e pública, pois exercem poder tanto sobre as pessoas, como sobre a sociedade em geral.

Apesar do consenso, entre pesquisadores e professores, sobre a necessidade de estudarmos as consequências do uso de um instrumento de avaliação, não há unanimidade para afirmar que os impactos sociais (efeito retroativo) fazem parte do plano de validação/validade de um exame, quer sejam as consequências intencionais, quer sejam não-intencionais.

Por um lado, há questionamentos sobre o tipo de mudança que esses instrumentos de avaliação promovem na educação. Elas seriam mudanças benéficas quando se baseiam em punições e recompensas, ou quando responsabilizam professores e instituições de ensino pelos resultados dos estudantes?

De outra parte, há os que consideram o estudo das consequências muito importante, mas não o relacionam diretamente ao plano de validação de um exame, visto que as consequências pressupõem fatores políticos, históricos e sociais, os quais não estão sob o controle dos elaboradores das avaliações.

Cientes dos impasses que circundam esse tema, passamos a compartilhar a percepção do corpo docente sobre os impactos do EPLP em nossa instituição. O projeto do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa foi estudado e elaborado, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação, durante o

ano de 2012. Em 2013 ocorreu o início da sua divulgação na comunidade acadêmica, visto que o exame passou a ser parte da matriz curricular dos graduandos ingressantes a partir daquele ano. A primeira aplicação dessa avaliação ocorreu no 2º semestre de 2013 e, desde então, é aplicado semestralmente.

O EPLP envolve a estrutura de um concurso avaliativo. A prova é presencial e ocorre em um dia de final-de-semana; no primeiro semestre em um sábado, e no segundo semestre em um domingo; e é gratuita para todos os graduandos, que precisam inscrever-se antecipadamente pela intranet da instituição. O edital do EPLP (cujo link é indicado nas referências deste trabalho) é amplamente divulgado e contém informações sobre o exame, seus objetivos, um descritivo da avaliação e dos tipos de questão, além da respectiva pontuação; também são apresentadas as referências para estudo, o período e a forma de inscrição, a data e os locais de prova, e as orientações para o dia do exame. O edital também prevê as inscrições para estudantes portadores de necessidades especiais, em período de amamentação e outras situações especiais previstas em lei.

No mesmo projeto político-pedagógico institucional foram previstos projetos complementares relacionados à área da língua portuguesa, como o Programa Habilidade do Núcleo Básico (HNB) de Língua Portuguesa e a implementação da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA) no currículo de diversos cursos de graduação.

O HNB de Língua Portuguesa surgiu no final de 2013 como uma forma de motivação aos estudantes a fim de aprimorarem suas práticas de leitura e escrita. Trata-se de um programa gratuito, no qual o estudante é convidado a fazer a gestão do seu aprendizado, por meio da formação de hábitos de estudo, e da autonomia como estudante e como sujeito na constituição do saber. O programa atende calouros que cursam disciplinas da área de língua portuguesa e que apresentam dificuldades de leitura e escrita. Em geral, trata-se de estudantes que precisam de acompanhamento em pequenos grupos, pois não consolidaram os conhecimentos exigidos no final do ensino fundamental e/ou do ensino médio. As atividades ocorrem no contraturno e são ministradas e acompanhadas pelo professor-orientador.

Também a partir de 2013, implementou-se um novo currículo em todas as graduações da PUCPR, que previu a disciplina de LPTA na maioria dos cursos da Escola de Educação e Humanidades; em todos os cursos da Escola Politécnica, e da Escola de Comunicação e Artes; e em alguns cursos da Escola de Negócios. Essa disciplina prevê as práticas discursivas de leitura e escrita acadêmicas, privilegiando os gêneros textuais de cada área específica do conhecimento.

Nesse contexto de implementação de diversos novos projetos relacionados à área de língua portuguesa, a universidade valorizou e priorizou o conhecimento das práticas letradas na vida acadêmica, reconhecendo o perfil do estudante universitário que adentra à instituição e tendo consciência do perfil que visa formar profissionalmente. E o EPLP é parte desse processo, como fonte de validação e indícios para mudanças nas práxis de letramento acadêmico que já ocorrem na PUCPR.

Os índices de aprovação dos graduandos no EPLP foram inicialmente muito baixos; houve apenas 13,5% de aprovados na primeira aplicação da prova em 2013. Naquela primeira edição, ocorreu uma baixa participação de estudantes, visto serem todos ingressantes, calouros em seus respectivos

cursos de graduação, e também devido ao curto período de divulgação. Os resultados do exame foram analisados e, após o levantamento dos escores em cada parte da prova, verificaram-se os menores índices nas provas de produção escrita do resumo acadêmico e do texto dissertativo-argumentativo. Apesar de a prova ser temática, isto é, todas as questões e textos apresentados, em linhas gerais, tratam do mesmo assunto, e apesar de os temas escolhidos serem transversais, contemporâneos e socialmente relevantes, apenas uma pequena parcela dos estudantes soube fazer uso das reflexões e das informações constantes nas demais partes do exame de proficiência.

Esse primeiro resultado do EPLP certamente ocasionou impacto sobre toda a equipe de profissionais envolvidos, e também sobre os estudantes e as coordenações de cursos das graduações da instituição. Ficou clara a influência que o resultado inicial desse exame exerceu. A partir de 2014, houve um maior investimento na divulgação do EPLP, e de sua relevância para a autoavaliação dos próprios estudantes sobre suas competências de leitura e escrita nas práticas letradas da universidade. E além dos projetos já implementados no ano anterior, paulatinamente foram surgindo novos projetos complementares nos semestres seguintes, como as Oficinas de Orientação para o EPLP, a implementação da disciplina eletiva de Leitura e Produção de Textos Técnico-Científicos (LETTC) e uma campanha institucional de divulgação do exame nas mídias sociais mais próximas dos estudantes.

Por parte da equipe docente avaliou-se o efeito positivo do EPLP sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas diversas disciplinas ministradas em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento. Criou-se um terceiro grupo de pesquisa no curso de Letras, voltado aos Estudos do Letramento Acadêmico (ESLA), e os docentes passaram a divulgar seus trabalhos e pesquisas em grupo, nos diversos congressos nacionais e internacionais, o que anteriormente ocorria de forma mais individualizada.

Os índices de aprovação no EPLP foram crescendo proporcionalmente também. Em 2014, os índices de aprovação (nota 7.0 ou superior) passaram a 25% e depois a 39% do total de estudantes; e no segundo semestre de 2016, última aplicação do exame até o momento, os índices de aprovação cresceram para 69% do total de graduandos participantes.

4. Considerações finais

A equipe docente do Curso de Letras da PUCPR responsável pela elaboração do EPLP, em seus respectivos grupos de pesquisa, embasa-se na concepção enunciativa de linguagem, especialmente nas teorias apresentadas neste trabalho, compreendendo que o domínio de um gênero é um comportamento social, o que pressupõe a prática desse gênero na sua esfera de circulação e pertencimento. Portanto, os gêneros textuais acadêmicos apresentarão especificidades nas diferentes áreas do conhecimento em consonância com as perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos saberes daquela área. Outro importante aspecto a ser considerado são as relações de poder envolvidas nas relações mediadas pela linguagem, com nosso olhar especial às instituições acadêmicas.

O EPLP, em seu aspecto avaliativo, tem possibilitado ricas reflexões entre os docentes de língua portuguesa, a fim de estimular uma relação mais produtiva e positiva dos estudantes com a leitura e a escrita acadêmicas. A equipe docente prossegue com o estudo e a avaliação dos letramentos acadêmicos como uma prática social, significativa para os estudantes e constitutiva de sua práxis na universidade.

Certamente defendemos a relevância desse estudo. É fundamental aos estudantes compreenderem como a interação socioverbal é organizada nas comunidades acadêmicas e como os textos se moldam aos amplos sistemas de atividades das disciplinas, matrizes curriculares e campos de atuação profissional de cada área do conhecimento.

Referências bibliográficas

ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language Test Construction and Evaluation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMANN, C. **Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in science**. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMANN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. **Social Science Information**, 14: 19-47, 1975.

_____. The genesis of the concepts of habitus and field. **Sociocriticism**, 2: 11-24, 1985.

_____. **Language and Symbolic Power**. Trad. G. Raymond, M. Adamson. Cambridge: Polity, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEEF, 1997.

CHAPELLE, C. A. **Validity in Language Assessment**. Annual Review of Applied Linguistics. 19: 254-272, 1999.

CREME, P.; LEA, M. **Writing at University.** Buckingham: Open University Press, 2003.

Exame de Proficiência em Língua Portuguesa da PUCPR. Edital do concurso 2016-2. Disponível em: http://www.pucpr.br/concursos/eplp/edital.php. Acesso em 29 de janeiro de 2017.

HANKS, W. F. Pierre Bourdieu and the practices of language. In: **Annual Review of Anthropology**. 34: 67-83, 2005.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Organizado por BENTES, A.C.; REZENDE, R.C.; MACHADO, M.A.R. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2008.

HENNING, G. **A Guide to Language Testing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MCNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language Testing: The Social Dimension**. London: Blackwell Publishing Limited, 2006.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, L. R. (Ed.) **Educational Measurement.** New York: American Council on Education & Macmillan, 13-103, 1989.

MOTTA-ROTH, D. **Redação acadêmica**: princípios básicos. Universidade Federal de Santa Maria: Imprensa universitária, 2001.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas**. Linguarum Arena. vol.2:103-120, 2011.

_____. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/ aprendizagem da escrita? In: FLORES, V. do N. et al.(orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005 – a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 37-57, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

STREET, B. V. "Hidden" Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educacional Linguistics.** UPenn, 2009.

UNESCO Revised recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Paris: Unesco, 1978.

Entre o silêncio e as múltiplas vozes: um olhar etnográfico da realidade escolar

Magalis Bésser Dorneles Schneider[1]

Paula Cobucci[2]

Introdução

A educação é prática indispensável aos seres humanos como movimento de luta, como processo de conhecimento, de formação política, manifestação ética e capacitação científica (FREIRE, 2001). Não há como falar em educação escolar sem conhecer a relação de política e educação, que se estabelece no interior da escola, com prioridades, metas, sonhos, utopias e principalmente com discursos, que não são neutros, e necessitam serem desvelados para compreensão do mundo. "Não há possibilidade de um discurso só sobre os diferentes aspectos do tema. Um discurso que agrade, em termos absolutos, a gregos e troianos. ". Mas, um discurso que "[...] sejam comuns a todas ou a todos os que dele falem." (FREIRE, 2001, p. 11)

> O discurso em educação é toda bagagem formadora que uma geração passa a outra, inserindo-o na corrente sociocultural e estabelecendo critérios para o seu posicionamento. O discurso remete a significados latentes que muitas vezes se opõem entre si. As vivências de necessidades, de demandas, de desejos que servem como ponto de partida para os discursos que utilizam significantes culturais para se organizarem e fluírem entre os sujeitos precisam ser ouvidos. "Em educação, o entendimento dos significantes, expressos no discurso, são indicadores de um sentido que vai além do texto manifesto [...]" (FOLBERG, 1986, p.11).

O discurso se manifesta como forma de representar a realidade e a relação do sujeito com o mundo. É também visto como um processo de elaboração no qual se identificam motivações, desejos, investimentos, limitações do código linguístico e as condições de produção, um momento de contradições, incoerências e inacabamento (FOLBERG, 1986)

Assim, o enunciado presente no discurso é uma polifonia, pois expressa as vozes que podem ser enunciadas e ouvidas no mesmo lugar (BAKHTIN, 2004).

O discurso no contexto escolar, como reprodução do diálogo social, não é apenas um reflexo, mas uma sombra da realidade. Enuncia uma multiplicidade de vozes polêmicas, de silêncios ocultados como forma de aceitação dessa realidade e de manutenção da ideologia dominante. A ideologia pode ser reproduzida como manutenção e reforço da classe hegemônica, de forma "[...] inconsciente,

1 Doutora em Educação e Comunicação (UnB), professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

2 Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).

uma vez que suas estruturas atuam como um processo que escapa a consciência do homem [...]" (SEVERINO, 1986, p.46).

Os questionamentos são: como se apresenta o discurso no contexto escolar? Qual discurso é enunciado pelo professor e o gestor no que se refere ao contexto da escola inserido num bairro carente do Distrito Federal? De que maneira o discurso e a percepção podem ser compreendidos e interpretados?

O objetivo deste artigo é analisar a percepção pedagógica, como discurso do contexto escolar, a partir das observações e entrevista em uma escola pública do Distrito Federal. Utilizou-se metodologia de pesquisa etnográfica com observação, diálogos e entrevistas com os sujeitos da escola.

Contexto escolar

Em 1970, "cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina". (SAVIANI, 2009, p.7) O autor afirma que isso é sem considerar as crianças em idade escolar que estão fora da escola e já se encontram a priori marginalizadas. Nessa perspectiva, a educação, a escola é compreendida como dependente da estrutura social, sendo o instrumento de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse contexto, a escola surge como um fórmula contra a ignorância, um meio para tornar súditos em cidadãos e assim instruir e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Saviani (2009) salienta que a escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual tem o papel de transmitir o acervo cultural aos alunos e fazê-los assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. No entanto, percebe-se, no decorrer dos tempos, que a escola não consegue cumprir o seu propósito de universalizar a educação e começa a ter uma educação de classes, como ocorreu com a Escola Nova, que contava com um professor para expor as lições e aplicar os exercícios para que os alunos realizassem disciplinadamente. O professor nessa escola era o estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa partia do aluno. A aprendizagem decorria espontaneamente do ambiente estimulante e da relação que estabelecida entre os alunos e o professor.

Essa escola não conseguiu avançar e muito menos cumprir o seu papel de equidade e universalização da educação, pois tornou-se seletiva e aprimorou a educação para as elites.

O contexto escolar na atualidade não mudou muito, pois ainda se percebem as desigualdades da escola pública e privada, uma escola com variáveis que influenciam no desempenho real e potencial desse aluno.

Discurso e ideologia

> Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN, 2004, p. 33)

O signo é um elemento de natureza ideológica. "Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia". (BAKHTIN, 2004, 31). A língua, bem como os indivíduos que a utilizam em contextos sócio históricos, carregam enunciados concretos da própria realidade vivenciada. E com isso, concepções de mundo, de valores culturais que expressam diversidade de opiniões, contradições e perspectivas de conflitos.

A linguagem é uma prática social cotidiana que envolve trocas de experiências entre sujeitos, assim a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A enunciação como parte do discurso, não sendo algo isolado, pois qualquer enunciado oral ou escrito faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, pressupondo, além da presença concomitante de um ser falante e de um ser ouvinte, aqueles enunciados que o antecederam e todos os que o sucederão.

Metodologia

A pesquisa realizada é qualitativa, tendo como base a compreensão dos fenômenos educativos e os sujeitos envolvidos. O percurso percorrido foi de uma pesquisa etnográfica, que visa ao interesse pelo método de observação participante, na qual a observação e a participação entrelaçam-se. O etnógrafo participa ativamente da vida diária das pessoas por um período longo de tempo, observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas, coletando qualquer dado que esteja disponível (FLICK, 2004). Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com a Diretora, com a Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e com uma professora alfabetizadora, além de encontros para observação e reconhecimento do universo escolar.

Corpus de Pesquisa

A investigação ocorreu em 2016 e 2017, em escola pública do Varjão, cidade localizada na região administrativa do Plano Piloto, no Distrito Federal. O critério para seleção desse *corpus* de pesquisa foi a escola ter baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação básica (Ideb[3]), de 5,1, em 2015.

3 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador de desempenho da educação brasileira divulgado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC). O Ideb relaciona duas dimensões: o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala e a taxa aprovação. O desempenho é calculado a partir da Prova Brasil/Saeb, quando os estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino médio são avaliados em Leitura e Matemática. Os dados de aprovação são verificados a partir do Censo Escolar da educação Básico, realizado anualmente. O Ideb é calculado para escolas e para sistemas de ensino que monitoram o seu desempenho em relação a metas individuais pactuadas com o governo federal. O índice varia de 0 a 10: quanto maior for o desempenho dos alunos e o número de alunos promovidos, maior será o Ideb. Em 2015, o Ideb da Escola Classe do Varjão foi 5,1.

Perfil da Escola Pesquisada

O colégio pesquisado está situado na comunidade do Varjão, a qual surgiu a partir de famílias transferidas para Brasília em busca de melhores condições de vida. Portanto, esta é constituída predominantemente de imigrantes nordestinos.

A escola originou-se em 1984, em caráter provisório, para atender a 211 alunos. Em 1987, ocorreu a ampliação das instalações para 12 salas. Em 1982, foram construídas duas quadras de esportes. Em 1996, fora construídas mais 5 salas de aulas. Em 2007, foi construída a biblioteca. De acordo com o censo escolar 2016 do Distrito Federal[4], a escola tem 1.049 alunos, da Educação Infantil e de Séries iniciais.

A EC Varjão fica localizada em um bairro de baixa renda muito próximo a uma das regiões mais ricas do DF, o Lago Norte. Na foto abaixo, pode-se ver a escola em primeiro plano, com casas e alguns prédios ao fundo. No canto superior esquerdo, ao fundo, há parte da imagem de um dos shoppings centers mais ricos do Brasil, o Iguatemi.

Análise e discussão

O espaço físico da escola está com imagens pintadas nas paredes de flores, árvores, animais, frutas. Contudo, no real não há plantas, flores e muito menos animais e outros objetos, pintados nas paredes. O contexto apresenta-se sem a concretização do que é representado nos desenhos.

A Diretora entrevistada relata as dificuldades encontradas para se ter uma educação de qualidade na escola. Menciona que a escola não tem a presença dos pais, sendo o foco o do seu. Ela diz que é preciso sempre conversar com os pais sobre a importância da família na educação dos alunos. "*Sabemos que, quando os pais saíam para trabalhar, a mãe era que ficava em casa, coordenando a atividade dos filhos, às vezes tinha um emprego de meio período ou o pai tinha uma condição financeira melhor para dar uma assistência, mas hoje a dificuldade de sobrevivência, que a gente sabe que existe, dificulta muito a relação de família. Um exemplo é quando está faltando água na escola e nós temos que dizer para a mãe que não haverá aula, sentimos a agonia da mãe sem ter onde deixar seus filhos*".

Percebem-se, na fala da Diretora, a realidade da escola como um lugar onde os pais deixam seus filhos para trabalhar. Há ausência da família, tanto fora como dentro da escola, pois, de acordo com a entrevistada, os filhos não têm o atendimento e orientações de que precisam, pois "[...] os pais estão envolvidos em trabalhar. Não têm tempo para os seus filhos e muito menos para virem à escola, pois estão trabalhando e trabalhando. Falta o comprometimento, ausência da família", salienta "[...] saber que os filhos não são descartáveis, pois eles são para sempre". Eu digo para as mães eu vou

4 http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2016_censo_resultado.pdf

passar na vida do seus filhos, hoje sou eu, amanhã é outro, mas a senhora vai estar com ele desde o dia que ele nasceu até o seu último dia de vida".

De acordo com a Gestora, a escola segue a proposta de trabalho pedagógico a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, porém os professores têm liberdade para trabalhar o que considerarem necessário para melhorar o rendimento dos seus alunos. Também têm liberdade de utilizar a metodologia que julgar necessária para melhorar a aprendizagem dos alunos. Ainda de acordo com a entrevistada, os professores têm a liberdade de idealizar e intervir com projetos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos em sala de aula, pois "não há nada mais triste para um professor ver que um grupo de alunos aprende e o outro não".

"*Nós temos muitos projetos, eles existem, mas nós temos muitas dificuldades, pois, quando lidamos com muitas pessoas, sabemos que cada cabeça é um mundo, às vezes eles dizem 'eu não concordo com isso, com aquilo'. Nós temos um quadro com 46 professores regentes. Desse 46, de 20 a 22 professores têm direito a 5 dias de abono no ano, garantido pela lei, porque cada mês tem 30 dias*".

Assim, ela explica que essa é outra lacuna, pois a escola não tem uma solução ideal para lidar com esses buracos de falta do professor, mesmo sabendo que é um direito, isso atrapalha. Mas a escola procura gerenciar essas lacunas e não enviar o aluno para casa, conseguindo um professor para ficar com a turma ou juntando turmas para os alunos não ficarem sem aula. Assim, de acordo com a Diretora, tanto nos dias de abono do professor, como nos dias de falta de professores, a criança não vai para casa sem aula.

Nos dias de abono do professor, é enviado um bilhete para os pais de que os alunos não estarão com o seu professor, dando o direito para que o pais se quiser possa vir buscar seu filho. "Mas os pais trabalham e não tem como virem buscar seu filho. O abono não é do aluno, mas do professor", a Diretora enfatiza várias vezes.

A escola utiliza várias estratégias para alfabetizar, mas, mesmo assim, é grande a retenção de alunos no 3º ano do Ensino Fundamental. A Diretora relata outras dificuldades que a escola e o alunos enfrentam: 1) alta rotatividade de alunos, que vêm de fora de Brasília com defasagem, pois "muitos alunos chegam inseridos no 3º ano, mas o nível real dele é de 1º ano". 2) muitos alunos têm problemas de aprendizagem, são diagnosticados com muitas dificuldades e são encaminhadas para avaliação com profissional competente. 3) o nível de escolaridade dos pais é muito baixo e estes não têm condições de acompanhar o desenvolvimento do filho: *"Temos pais analfabetos e semianalfabetos"*. A Diretora afirma, ainda, que há pais letrados, de nível universitário, mas é uma pequena minoria.

Os alunos com dificuldades precisam de ajuda, apoio, não somente na escola, mas fora da escola. *"Essas crianças precisam de atenção e isso elas não têm*" (salienta a Diretora).

A escola desenvolve um projeto interventivo uma vez por semana para trabalhar com os alunos que possui defasagem idade-série. Os professores regentes trabalham 5 horas pela manhã de segunda a sexta e têm 3 horas em horário contrário para a coordenação, no entanto muitos aproveitam esse horário para fazer o reforço.

A professora entrevistada relata que o grande problema não é somente trabalhar com as dificuldades que os alunos apresentam no momento, mas "com tudo o que ficou para trás sem aprender".

"*É nítido ver a causa do fracasso escolar, porque o aluno repete o ano. Esse é o meu grande desafio: trabalhar com esses alunos, pois tenho que avançar com ele dois anos e ainda recuperar o que ficou para trás".*

"Mas é engraçado que a gente recupera esses alunos e a aprendizagem deles acaba sendo consequência quando a gente recupera a autoestima desse aluno. Muitos deles são cabisbaixos, nem o pai deles acreditam mais neles. Eu tenho o Daniel, um aluno que, mesmo doente há dois dias, vem para a escola, e eu digo 'Vai para casa', e ele diz, 'Não tia, prefiro estar aqui do que em casa'".

A Diretora torna suas palavras em um discurso que reflete o anseios, a realidade e as frustações vivenciadas no interior da escola.

"Esses são os nossos dramas, a própria família detona o aluno. A criança não é ouvida."

"Destruir todo esse histórico, do aluno ser diminuído, ser somente cobrado e fazer com que o aluno aprenda é o nosso grande desafio. Os alunos não têm confiança, por isso nós temos projetos para primeiro levantar autoestima deles. Porque se não fizer isso não adianta que ele não vai aprender. A autoestima é algo seríssimo aqui nesta escola e em todos os níveis.

Eu sinto que a escola está sozinha e isso não é só aqui, o professor está sozinho. A escola é um tripé aluno, professor e família, se um desses falha, os outros também não conseguem fazer o seu trabalho. Também tem a questão da violência, do assédio fora da escola, muitos alunos não tem o discernimento e aceitam certos abusos em troca de presentes, dinheiro."

E essa frustração fica declarado na fala da professora:

"E isso começa a frustrar. Eu sou frustrada, porque isso desestimula o professor. Este ano a minha turma me fez pensar, porque tanta repetência, porque índices tão baixos.

É visível a desesperança, a falta de estrutura familiar, a falta de equilíbrio familiar, as faltas dentro da escola. Hoje aconteceu de um aluno agredir um professor, chamaram a mãe e ela chamou a polícia para o filho de 12 anos".

No discurso da Diretora, percebem-se os problemas sociais e econômicos como variáveis que interferem na escolarização e educação dos alunos. A perspectiva da ausência da família tanto no comprometimento e acompanhamento dos filhos é sentida como uma das causas do próprio fracasso escolar desses alunos. O discurso que reflete e refrata uma realidade, como Bakhtin afirma, são múltiplas vozes que se entrecruzam para dizer que essa realidade é fruto de outra realidade.

A enunciação como parte do discurso, não sendo algo isolado, mas de um processo de comunicação que necessita ser ouvido, ser percebido.

O enunciado presente no discurso é uma polifonia, pois expressa as vozes que podem ser enunciadas, mas que necessitam ser ouvidas no mesmo lugar (BAKHTIN, 2004).

A Diretora e a Professora deixam claro que a aprendizagem é o reflexo dos problemas sociais, familiares e de autoestima.

> O paradoxo mostra que, diferentemente do que pensa o senso comum, a linguagem não é transparente, sua ordem não é homóloga à do mundo, ela tem uma ordem própria, autônoma em relação à realidade. É a linguagem que categoriza o mundo, que dá a ele uma ordem. O paradoxo torna clara essa autonomia do funcionamento da linguagem em relação à realidade. (FIORIN, 2014, p. 63)

E a argumentação é uma posição contra outra posição, e a dialogia está em um discurso sobre outros discursos, numa perspectiva "de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento" (FIORIN, 2014, p. 69).

Isto mostra que todo o discurso pode ser desconstruído por um contradiscurso, um momento a gestora informa que a escola tem desafios, problemas, porém não se percebe ações, planejamentos para superação das dificuldades, apenas passividade diante das situações.

O princípio da antifonia mostra que toda ―verdade‖ construída por um discurso pode ser desconstruída por um contradiscurso; uma argumentação pode ser invertida por outra; tudo o que é feito por palavras pode ser desfeito por palavras. (FIORIN, 2014)

Assim o discurso pode ser compreendido, então, como um elo de uma grande cadeia dialógica no interior dessa escola. Toda palavra, nesse sentido, já é uma contra palavra, demandando do interlocutor uma resposta, no interior de um processo de compreensão ativo (BAKHTIN, 2004). Por isso, nem sempre a fala e a escrita podem ser monitoradas, pois não é possível revisitar o que foi dito e dizer que não foi falado ou que não foi escrito.

Considerações finais

Verificou-se que a Professora e a Diretora apresentaram um discurso de insatisfação, denúncia, criticidade e muitas vezes de contradição, imergidos num contexto escolar de silêncio, passividade e monologismo diante da marginalidade de exclusão em que a escola e seus atores estão postos diante da comunidade escolar. No decorrer da pesquisa, percebeu-se que existem lacunas na própria reflexão crítica dos sujeitos no que se refere à superação da escola como condição excludente e mantenedora das desigualdades. Existe o silêncio na condição de impotência no interior da escola e também na falta de ações, práticas pedagógicas e ideológicas para vencer os obstáculos que ocorre no contexto escolar.

A multiplicidade de vozes de consciências semelhantes, consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes no interior da escola, porém não objetivam, enquanto vozes tornarem-se consciências autônomas, críticas – reflexivas, emancipadoras, assumindo o papel de profissional social e político, apoiando-se em metodologias, currículos, práticas com o propósito de refletir, confrontar e refazer as ações que respondam o porquê de fazer, o fazer para quê, o como fazer, o fazer em favor de quê, de quem, ou contra quê. Isso são exigências fundamentais para uma educação democrática e cidadã.

Referências bibliográficas

BAKTHIN, Mikhail**. Marxismo e Filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação e discurso / Argumentation and discourse. Bakhtiniana**, São Paulo, Número 9 (1): 53-70, Jan./Jul. 2014. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n1/05.pdf acesso 20 de maio de 2017.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FOLBERG, Maria Nestrovsky**. Dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes**. Porto Alegre: Editora vozes, 1986.

FLICK, UWE. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41.. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

Aquisição da escrita em língua portuguesa pelo sujeito surdo e suas implicações

Miriam Maia de Araújo Pereira[1]

1. Introdução

A partir do momento em que o ser humano passou a organizar o pensamento por meio de registros, a escrita se desenvolveu e ganhou importância significativa nas relações sociais, na difusão de ideias e de informações. O domínio da escrita possibilitou ao indivíduo sua inserção nas sociedades letradas.

Porém quando se trata de sujeitos surdos, essa inserção não é tão simples, uma vez que a escrita desses indivíduos vai refletir os conhecimentos impostos por uma comunidade ouvinte, que para ele, não tem uma significação em sua representação sociocultural, tão necessária ao funcionamento da linguagem.

Ao propor a investigação sobre o processo de letramento e a trajetória escolar dos surdos, faz-se necessário compreender o que isso significa em termos conceituais.

Segundo Molica (2011, p.15) "ao focalizar a apropriação da escrita como meio de inclusão social, é necessário que se faça uma reflexão sobre os significados do letramento em sociedades complexas como a nossa". Ao utilizarmos a palavra letramento, podemos dizer que esta é polissêmica, uma vez que dependendo da visão teórica, adquire significados distintos.

Kleiman (1995, p. 19) define letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

A partir dessa definição percebe-se um distanciamento de concepções antigas que agrupavam os indivíduos em alfabetizados e não alfabetizados. Esse conceito atual demonstra que a escrita extrapola os limites da escola e passa a fazer parte da maioria dos momentos do nosso dia a dia, adquirindo assim, múltiplas funções.

Dessa forma podemos pensar o letramento como práticas sociais em que se constroem identidades, permitem acesso às esferas de poder, extrapolando-se o limite da escola.

Segundo Rojo (2009), nas pesquisas dos anos 1980, no Brasil, *alfabetismo* e *letramento*, recobriram significados muito semelhantes e próximos, usados indiferentemente ou como sinônimos

1 Doutoranda do Programa de Linguística Aplicada, PUC-SP

nos textos. Mas a autora enfatiza que é importante fazer a distinção entre os dois: *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valoriza as práticas de leitura e escrita numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Diante dos múltiplos conceitos sobre letramento, pretende-se instigar uma análise sobre as práticas de letramento que envolve alunos surdos que querem se constituir a partir de uma identificação linguística com a língua de sinais e a cultura visual.

Mas primeiro é preciso possibilitar ao surdo, desde sua tenra infância, o acesso tanto à língua de sinais brasileira, como à língua portuguesa em modalidades oral/escrita, que podemos chamar de bilinguismo, uma dando suporte à outra no processo de interação, até porque, a aquisição da língua de sinais possibilita aos surdos, continuidade simbólica e imersão na linguagem. (SANTANA, 2007)

Outro ponto significativo é a identidade defendida pelos surdos, eles não querem ser considerados deficientes, mas sim um grupo linguístico e culturalmente diverso, com direito a uma língua própria.

A partir dessas análises, pretende-se investigar o letramento do surdo e o papel da língua escrita em seu percurso escolar e as implicações que isso carrega.

Pensando na constituição dos sujeitos surdos enquanto seres ativos e responsivos, é interessante observar como essa constituição se dá ao longo do processo de aquisição de uma determinada língua.

Segundo Berberian:

> A primeira história linguística que se constrói e que permite a leitura de mundo e não apenas a da palavra escrita está assentada em experiências sócio-históricas que permitem a identidade/identificação com um grupo cultural de referência. (BERBERIAN ET AL, 2006, p. 122)

Com base nessa afirmação, qual seria então, para os surdos o grupo de referência cultural? Uma vez que a maioria nasce em famílias de ouvintes, e não tem acesso, a princípio, à língua de sinais e tão pouco consegue compreender a língua portuguesa em suas modalidades oral/escrita.

De acordo com a autora, esses surdos acabam perdendo sua identificação com um grupo cultural de referência, tão necessário ao fortalecimento de sua identidade, e que isso cria inúmeros problemas que irão influenciar profundamente sua vida social e, particularmente, a escolar.

O que se tem observado é que as pessoas surdas vivem um dilema no que diz respeito à língua. Primeiro, dependendo do contexto familiar, se filhos de pais ouvintes, terão contato inicial com a língua portuguesa e se tiverem com língua brasileira de sinais, será muito tardiamente; se filhos de pais surdos, o contato com a língua brasileira de sinais será mais cedo, porém a apropriação da escrita será em língua portuguesa, o que na maioria das vezes, é um problema, uma vez que eles não dominam a estrutura da mesma.

Acredita-se que a aquisição da língua escrita em português para os sujeitos surdos é um processo complexo, porém necessários pois influencia decisivamente em sua inserção na sociedade letrada. A relação do indivíduo surdo com a escrita em língua portuguesa não é harmoniosa, uma vez que ele não domina a estrutura dessa modalidade da língua e isso influencia diretamente em sua trajetória acadêmica;

Diante disso, é preciso entender como ocorre o processo de aquisição da escrita em língua portuguesa por esses indivíduos e que implicações isso trará para vida acadêmica, profissional e social.

2. Referencial teórico

De acordo com Dorziat (1997) existem três grandes correntes teóricas que podem nortear a educação do sujeito surdo: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo". Para compreendermos melhor esse processo na educação do surdo, é necessário conhecermos um pouco os pressupostos da educação voltada para a surdez.

2.1 Concepções de educação que norteiam o ensino de surdos

No ano de 1880 aconteceu um Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, no qual foi depreciado o uso da língua de sinais. (SKLIAR, 1997). Segundo ele, esse Congresso não contou com a participação, tampouco com a opinião dos surdos, ao contrário, um grupo de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, sendo, então, decretado que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino de surdos. A partir de então foi banido completamente o uso dos sinais no ensino de alunos com surdez.

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico terapêutico da surdez, impondo uma visão que privilegia a patologia e déficit biológico, os quais seriam reparados e/ou corrigidos pelas estratégias e recursos educacionais do Oralismo.

As metodologias utilizadas no Oralismo se justificam por pressupostos e práticas diferenciadas, mas se unem no fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável e efetiva de comunicação do surdo.

Nos anos 60 ocorreu nos Estados Unidos um novo movimento, fruto da insatisfação com os resultados obtidos na educação de surdos, retomando, assim, as concepções que utilizavam a língua de sinais, enfatizando, nesse primeiro momento de transição, a Comunicação Total, sobretudo nas décadas de 70 e 80. (SANTANA, 2007)

Pode-se afirmar que o grande mérito dessa concepção consiste em deslocar a língua oral como o grande e principal objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. O sujeito com surdez deixa de ser visto como portador de uma "patologia", e passa a ser considerado como uma pessoa capaz.

O principal objetivo da Comunicação Total consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez e deles com os demais sujeitos. (CICCONE, 1990). Os maiores benefícios da Comunicação Total residem no fato de que esta encoraja a aceitação da criança surda como uma pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes, reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez.

Alguns teóricos afirmam que a concepção da Comunicação Total, por meio de seus procedimentos comunicativos, serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos com surdez.

Em função das discussões levantadas sobre as práticas até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, é a chamada Bilinguismo, a qual tem sido difundida e apreciada, sobretudo, a partir da década de 90. Goldfeld caracteriza o Bilinguismo da seguinte forma:

> O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]. (GOLDFELD, 1997, p.38)

Para os teóricos bilinguistas, os surdos não precisam almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podem assumir sua surdez. O Bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Para Sacks:

> A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de "proposicionar" [...] As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. (SACKES, 1998, p.44)

Nesse contexto percebe-se a importância da instauração real do Bilinguismo, e que esta é necessária e imprescindível, em função de possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura; e a língua oral ou escrita em Português possibilitará a comunicação com o meio.

Diante desse cenário Quadros destaca que

> O bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. [...] a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileiras. (QUADROS, 2012, p.35)

Pode-se inferir que, nesse sentido, a língua traduz as relações e as intenções do processo concretizado através das interações sociais. Segundo Goldfeld (1997), há duas formas distintas de

definição da filosofia bilíngue: a primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente esta deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país; a segunda que diz que os sujeitos com surdez devam aprender a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

De acordo com Bernardino:

> A língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. (BERNARDINO, 2000, p.29)

Para o Bilinguismo a língua oral não preenche todas essas funções, é necessário e imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Dessa forma, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

Com o reconhecimento geral da surdez e das filosofias educacionais utilizadas ao longo da história, assim como uma apreciação geral de determinados autores acerca de cada uma delas, podemos afirmar que está ocorrendo uma fase de transição entre as ideias oralistas e aquelas que têm se baseado na utilização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Segundo Botelho (2013, p.111) "inovando as práticas de ensino e a maneira de conceber a surdez, a educação bilingue para surdos propõe a instrução em separado da língua de sinais e do idioma do país, de modo a evitar deformações por uso simultâneo". Porém, percebe-se que muitas propostas que se autodenominam de bilíngüe, não passam de repetições de programas Oralista e Comunicação Total, contradizendo um dos princípios fundamentais da educação bilíngüe que é a participação igualitária dos sujeitos surdos nas escolas. "Tornar-se letrado numa abordagem bilíngüe pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas." (BOTELHO, 2013, p.112).

Com base no bilinguismo, percebemos que o aprendizado do português como segundo língua pelos surdos tem suas peculiaridades. Diferente dos ouvintes, os surdos não levam para a escola, um conhecimento prévio sobre a língua portuguesa. Esses conhecimentos são e devem ser adquiridos na escola. A partir dessa demanda, a escola deve ter como tarefa primordial, na educação do surdo, a desmistificação da língua escrita, levando-o a entender o impacto social que esse aprendizado terá em sua vida, possibilitando assim sua inserção em práticas e eventos de letramento. Porém, o que tem se observado nas práticas pedagógicas é a que a maioria dos encaminhamentos metodológicos utilizados na educação voltada para os surdos são os mesmos utilizados com os ouvintes, tendo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita, o que contribui para um afastamento do aluno surdo dessas práticas.

Berberiam et al. (2006) enfatizam que o aprendizado da escrita pelos sujeitos surdos exige uma interferência sistematizada enorme, que ocorrerá por meio da língua de sinais, possibilitando

assim que o surdo compreenda essa língua como um novo sistema simbólico, cuja apropriação lhe dará condições de estabelecer novas relações de significação com o meio em que está inserido.

Guarinello afirma

> que o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas, e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor. (GUARINELLO, 2007, apud SANTANA, 2007, p.199)

Dessa forma, pode-se inferir que o processo de aquisição da linguagem escrita está baseado na interação com o outro, e nessa relação de parceria reconstroem-se os sentidos dos textos. Santana (2007) enfatiza que é preciso entender a escrita do surdo sem compará-la com a do ouvinte. E reforça que a língua de sinais, por ter, uma estrutura diferente, faz a escrita de língua portuguesa ser realizada preferencialmente com palavra de classes abertas, como ocorre na língua de sinais. E é com base nessa língua que sua linguagem interna "organiza", a escrita.

Dessa forma, ler e escrever estão relacionados não só com a fala, mas também com a língua de sinais e com a vivência do sujeito com textos escritos e com sua inserção na sociedade letrada. Esse fator dever ser considerado nas discussões da área de educação para que se possam aumentar as oportunidades dos surdos de entrar em contato com diferentes configurações textuais, proporcionando assim uma maior "imersão" do sujeito com a linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa.

2.2 Concepções de discurso e sujeito que orientam este trabalho

Bakhtin (2008) afirma que o discurso é a própria língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, que se obtém via abstração de alguns aspectos concretos do discurso. O autor aborda as especificidades dos estudos da Linguística e da Metalinguística.

Para Bakhtin, a Linguística trata dos fenômenos linguísticos no plano da língua como sistema, a saber, suas especificidades sintáticas, lexicais, semânticas. Tais fenômenos são estudados nos seus aspectos linguísticos. Assim, essa forma de análise não pode abordar as especificidades das relações dialógicas; esta é uma das tarefas da Metalinguística. Diz o autor que o estudo do discurso implica um olhar para as relações dialógicas, que são objetos de estudo da Metalinguística, já que, na perspectiva de língua dos estudos linguísticos (da época) "[...] não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre elementos no sistema da língua" (BAKHTIN, 2008, p.208).

Para Bakhtin, "as relações dialógicas são extralinguísticas e só podem ser estudas no campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto" (Idem). A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. Bakhtin ressalta o estatuto da palavra do outro (o discurso do outro) – a qual requer sempre uma compreensão ativa e uma atitude responsivo-ativa –

na constituição da nossa palavra. A discussão sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como constituintes do discurso também se faz presente em O Discurso no Romance (1998), onde Bakhtin apresenta a base de sua teoria dialógica da linguagem ao relacionar o discurso ao diálogo, no sentido amplo do termo, sustentando a noção de que o discurso tem eminentemente uma natureza dialógica.

Nas palavras bakhtinianas, "a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso" (BAKHTIN, 1998, p. 88-89). e, ainda, todo discurso "nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica." (BAKHTIN, 1998, p. 88-89).

Essa orientação dialógica do discurso – dialogicidade interna do discurso que penetra os estratos semânticos e expressivos da língua – manifesta-se de duas formas: pela orientação para o já-dito e pela orientação para a resposta. A orientação dialógica se constrói na atmosfera do já-dito, ou seja, para o já conhecido, pois todo objeto já está desacreditado, contornado de opiniões sociais sobre ele. Sobre a orientação para o já-dito, Bakhtin (1998, p.88) escreve: "o objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz [...]" e, ainda: "[...] em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa." (IDEM).

Além de se constituir na atmosfera do já-dito, o discurso nasce e vive na relação constitutiva com a reação-responsiva, uma vez que o discurso se constitui também na relação do discurso que ainda não foi proferido, mas foi solicitado, é esperado na relação discursiva. Segundo Bakhtin (1998, p. 89), "o discurso vivo e coerente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela". Ou seja, nas interações discursivas, o outro se insere no meu discurso, não é mero ouvinte passivo, uma vez que moldamos o nosso enunciado em virtude desse interlocutor e da sua reação-resposta ativa. Tanto a compreensão ativa quanto a resposta ativa são partes inerentes a todo discurso, que, por sua vez, só é possível na/pela relação dos falantes em situações de interação discursivas situadas.

Sobre a concepção de sujeito nos estudos de Bakhtin, o sujeito é como um sujeito situado que tem um aspecto ativo e um caráter relacional. Essa concepção de sujeito refuta a dicotomia sujeito biológico x sujeito completamente empírico, já que implica um olhar social, histórico e concreto para o sujeito. Assim, "o sujeito não é um fantoche das relações sociais, mas um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo a outro." (SOBRAL, 2007, p. 23). Bakhtin é um filósofo avesso às dicotomias estanques e um defensor da multiplicidade, do inacabamento e da incompletude.

Desse modo, sua concepção de sujeito passa necessariamente pelo olhar para constituição do sujeito, que se dá em contextos situados de atos e eventos da vida. Assim, essa terceira via aponta para um horizonte epistêmico que assume a complexidade da noção de sujeito e desvela a impossibilidade e a imparcialidade de uma explicação binária e positivista de tais relações. O que se observa até aqui é

que, na concepção bakhtiniana de sujeito, há algo que se dá no plano da intuição, da descontinuidade e da multiplicidade; mas também há, por outro lado, algo que se inscreve no plano da elaboração teórica, da continuidade, em que são possíveis generalizações e elaborações teóricas.

Sobre a noção de sujeito em Bakhtin, é importante destacar o conceito produtivo de excedente de visão, apresentado em O Autor e a Personagem na Atividade Estética (2003). Nesse texto, Bakhtin discute as relações entre autor e personagem na obra de arte, relações estas que podem ser pensadas, atualizadas, expandidas e tornarem-se produtivas no campo ético das relações vividas. O excedente de visão está, pois, ligado a uma visão integral de um objeto (no caso da obra de arte, a personagem é vista na sua totalidade pelo autor). No campo das relações éticas/do vivido, o excedente de visão é a própria possibilidade de outro, a partir de um distanciamento, enxergar a totalidade de outro sujeito. Essa noção tem profunda ressonância na concepção de sujeito em Bakhtin, pois é a partir da forma total e distante como os outros me olham que posso me constituir. O excedente de visão está fundado no princípio de que o olhar do outro é para mim constitutivo. Eu não posso me ver na totalidade, pois o todo de mim é para mim inacessível, logo é necessário o olhar axiológico do outro para que eu possa ter uma imagem inteira e refratada de mim mesmo.

3. Metodologia

Nessa pesquisa optou-se por realizar um estudo de caso, e essa escolha justifica-se pelo fato de ser uma metodologia de pesquisa qualitativa, com características bastante significativas para o tipo de estudo a ser realizado. De acordo com Meksenas (2002, p. 118-9), o estudo de caso

> conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais é um dos centros de atenção do pesquisador.

O universo da pesquisa se constitui de cinco sujeitos surdos graduados, que residem na cidade Macapá, no Estados do Amapá. A seleção dos sujeitos desta pesquisa foi feita aleatoriamente, de acordo com o aceite dos surdos para participarem, e os mesmos não poderiam ter nenhuma deficiência associada.

Os dados foram coletados através de:

- Pensar Alto individual e em grupo;
- Diário reflexivo;
- Questionário sociocultural;
- Entrevista semiestruturada.

A análise dos dados está sendo feita através de um enfoque enunciativo- discursivo, fundamentando-se em uma análise dialógica do discurso.

A perspectiva da Análise Dialógica do Discurso é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou modelo rígido de escrita. A *análise dialógica do discurso* não tem como objetivo a aplicação de conceitos para a percepção dos sentidos instaurados na interlocução. O analista deve deixar que "os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate" (BRAIT, 2006, p.24). Uma análise centrada no *dialogismo* se efetiva através da investigação das "especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do comprometimento ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico" (Idem, p.29).

4. Resultados e discussão

Os resultados ainda estão sendo produzidos, uma vez que esse artigo é parte de minha tese de doutorado que está em andamento.

Porém nas análises preliminares, observa-se que os surdos têm um acesso tardio ao aprendizado da escrita em língua portuguesa, uma vez que os mesmos não aprendem a escrita de sinais de forma sistematizada, inviabilizando a aprendizagem de uma outra língua, no caso o Português; isso também dificulta seu aprendizado nas diversas disciplinas do ensino formal. Outra dificuldade percebida, é que na maioria das vezes, a família se recusa a aceitar a surdez e assim, insiste em oralizar seus filhos, obrigando-os a aprender a ler e escrever em português, o que dificilmente ocorre, uma vez que os mesmos ao aprender a Libras (Língua de Brasileira de Sinais) perde o interesse em aprender a Língua Portuguesa. Esse conflito traz muitos prejuízos aos surdos, pois a vida em sociedade, exige o conhecimento formal da escrita.

6. Considerações finais

Diante de uma realidade complexa em que estamos inseridos, acredito que seja importante pesquisar que papel a escrita, em língua portuguesa, desempenhou/desempenha na trajetória pessoal do sujeito surdo, inclusive em seu percurso escolar, e de que forma essa competência (domínio da língua escrita em português) influencia/ou não em seu desempenho profissional.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Problemas da poética em Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética (a teoria do Romance). São Paulo: HUCITEC, 1998.

BERBERIAN, A. P; MASSI, G; ANGELIS, C. C. Mori de. Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BERNARDINO, E. L. Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística. Belo Horrizonte, MG: Profetizando Vida, 2000.

BRAIT, B. Teoria e análise do discurso. In:_____ (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

CICCONE, M. Comunicação total: uma filosofia educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. São Paulo: Ufscar, 2000.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.(Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. pp.18-19.

MEKSENAS, P. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyala, 2002.

MOLICA, M. C. Fala, letramento e inclusão social. São Paulo: Contexto, 2011.

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

SACKES, O. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SANTANA, A.P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SANCHEZ, C. Vida para os surdos. Revista Nova Escola, set./1993.

SKLIAR, C. (Org.) Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas e educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOBRAL, A. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B (Org.) Bahthin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

O imaginário linguístico sobre as línguas indígenas no brasil e seus falantes: o discurso sobre a (não) existência de línguas indígenas[1]

André Cavalcante[2]

Nas discussões acerca da constituição identitária do povo brasileiro, sabemos que vários povos constituem, hoje, o brasileiro. São os indígenas, europeus, negros trazidos da África, entre outros povos que aqui estabeleceram uma relação com estas terras, em um novo mundo de oportunidades onde tudo que se planta dá, como disse Pero Vaz de Caminha, em suas crônicas. Porém, essa miscigenação, vista como uma das maiores características do nosso povo, encobre as diversas problemáticas que ocorreram nesse processo, como a relação conflituosa entre esses diferentes povos e como alguns deles obtiveram privilégios de classe, de raça etc, em detrimento de outros povos que deveriam ter os mesmos direitos. No caso dos indígenas, que tomamos como foco temático deste trabalho eles já habitavam as *terras brasilis,* mas o direito às terras desse território lhes foi negado.

A partir de buscas associadas às palavras "índio" ou "indígena" , quando discursivizadas, observamos que são dominantes os sentidos que vinculam esses povos ao imaginário do senso comum e que retomam dizeres como: primeiros habitantes das terras brasileiras, seres puros, guerreiros, pessoas não "civilizadas" que andam nus, usam cocares, moram em ocas, se pintam, etc. Em outros momentos, eles são folclorizados, como na passagem da data comemorativa do dia do índio, ou noticiados em casos em que sofrem agressões, racismo ou se envolvem em algum tipo de protesto em função da relação de conflitos de interesses com os grandes latifundiários.

Neste sentido, este trabalho objetiva observar discursivamente o imaginário linguístico em torno da existência ou não da língua indígena e, por conseguinte, de seus falantes, a partir de livros escritos por dois povos indígenas, os Fulni-ô e Potiguara; e de discursos de sujeitos-não indígenas nas redes sociais.

Para tanto, nas análises, serão trazidos recortes de tais livros e de publicações do Facebook para exemplificar o funcionamento desses tipos de discursos. Tais recorte serão chamados nas análises de Sequências Discursivas (SD), que constituem o *corpus* de pesquisa. E, em função de

1 Este trabalho é um recorte da minha dissertação de Mestrado defendida em Fevereiro de 2017, pela UFPE, intitulada de **O imaginário em torno do "ser índio" no discurso do/sobre o sujeito-indígena: Entre o Assujeitamento e a Resistência,** sob a orientação da profa. Dra. Evandra Grigoletto.

2 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, doutorando em Estudos de Linguagem pela UFF. acbs.cavalcante@gmail.com

nossos questionamentos e das reflexões empreendidas nesta pesquisa será utilizado o aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso na sua articulação com a História das Ideias Linguísticas.

Trago algumas sequências discursivas que representam os discursos dos/sobre indígenas em torno da língua indígena, retiradas de dois livros escritos pelos próprios indígenas, da coleção **Índio na Visão dos índios**[3] e também de materialidades discursivizadas na internet. As duas primeiras referem-se ao discurso dos Fulni-ô, a SD3 ao discurso dos Potiguara e a última representa o discurso sobre o indígena do ponto de vista do não-indígena, veiculada no Facebook. Seguem as análises:

Os dois próximos recortes foram retirados do livro **Índio na visão dos índios: Os Fulni-ô**, do qual alguns índios foram chamados a participar de um projeto de iniciativa não-governamental, afim de que eles pudessem falar o que é ser índio. Para os Fulni-ô, povo indígena pernambucano, bilíngues, falantes do português brasileiro e o yaathê, ter uma língua indígena é um bem imaterial de extrema importância, uma vez que a linguagem é a prática social fulcral na imagem que os índios sobre si mesmos, assim, a língua desse povo é sempre trazida para a reflexão quando eles falam de si mesmos. Vê-se esse fato nas SD1 e SD2, por exemplo.

SD1. ***Ainda hoje nos índios mesmos passando por mudanças convivendo com os brancos nos não esquecemos nossas danças nossos costumes e nossos idiomas que é muito importante para todos nós índios***

Para afirmar a identidade indígena deste povo, como uma marcação de evidência do sujeito - como "eu sou indígena" "eu sou Fulni-ô" - é marcado linguisticamente na SD1 que, mesmo que o tempo passe, as tradições são mantidas, as danças, costumes e, principalmente, o idioma Yaathe, "que é muito importante para todos nós índios". Ter a língua indígena ainda é um dos critérios para ser considerado Fulni-ô, ( ). Essa identidade linguística que, para Orlandi ([1998] 2006, p. 203), é "uma relação com a nacionalidade, com cultura, ou pertencimento a um Estado" representa um dos fatores de identificação como Fulni-ô, que, para eles, precisa ser protegida. Essa "guerra linguística" é, na visão desse povo, uma forma de proteção da identidade, evitando assim o silenciamento da língua deles, um bem imaterial restrito a eles mesmos, como também será mostrado na SD2.

SD2. ***Vejo o índio como uma criação divina de (Eedjadwa, Deus)*** *com forças, culturas e poder de criar verdadeiras verdade.* ***O índio e um ser puro verdadeiro sem maldade sem ambição sem mentiras****. Somos forças viva que talvez nos não sabemos a grande importância.*

temos sabedoria de viver e fazer viver

3 Neste projeto, houve já a produção de 25 livros e conteúdo para internet, dos quais 12 deles são da coletânea "índio na visão dos índios", objetivando a manutenção do patrimônio imaterial desses povos, contando a história de outros povos, os quais fazem parte de um projeto idealizado por Sébastien Gerlic, presidente da ONG Thydewa. com o objetivo de se trabalhar com esses livros nas aldeias e, para além delas, estando disponíveis no site Índio Educa e em outros sites de temática indígena. Gerlic é um pesquisador sem vínculos acadêmicos, que, por interesses pessoais, tem focado, nos últimos 15 anos, em um diálogo intercultural com diversos povos, sobretudo os indígenas brasileiros. Ver http://www.thydewa.org/wp-content/uploads/2016/05/sobre-la-practica-INDIOS-NA-VISAO-DOS-INDIOS.pdf para compreender melhor as coleções dos livros, os projetos, organização da Thydewa e ter acesso aos livros analisados.

O que (Eedjadwa Deus) nós dar quando digo que sabemos fazer viver o que (Eedjadwa Deus) nos dar me refiro a nossa cultura nossa língua o Yaathe e a fé que viver até hoje, é nosso poder de viver. Para ser índio não é preciso andar pintado ou trajado é preciso mostrar sua língua Iaathe.

Para esse indígena, em SD2, o índio é uma criação de Deus, sendo assim, é "um ser puro verdadeiro sem maldade sem ambição sem mentiras", representando uma visão idealizada sobre si mesmos, semelhante ao pensamento do bom selvagem de Rousseau. Com estes dizeres, são reproduzidos dizeres da FD2[4] na qual reforça o assujeitamento dos sujeitos-indígenas à cultura do outro, do "branco".

Com o intuito de demonstrar a relação de religião e língua, tal indígena fala que "para ser índio não é preciso andar pintado ou trajado", "é preciso mostrar sua língua iaathe", ou seja, para ser Fulni-ô, é necessário saber a língua. Para ser Fulni-ô, é preciso resistir aos sentidos dominantes sobre o que é ser índio; não é preciso ter corpo pintado ou se vestir como tal, mas é preciso ter a língua. No caso deste grupo indígena, manter viva a língua nativa, enquanto a língua de madeira, língua do Estado, na qual são escritas as leis, obtém mais prestígio social, constituindo-se, portanto, em uma maneira de resistir. A língua de madeira é, para Gadet e Pêcheux (2010), a língua de dominação, pela qual o Estado absorve e anula as diferenças, produzindo, por sua vez, uma política de invasão que se efetiva pelo poder do Estado. Portanto, o Yaathê representa uma língua de resistência, na qual se pode produzir sentidos outros, que escapam à determinação da língua oficial do Estado. No entanto, para os Fulni-ô, em alguns momentos, na luta por direitos e visibilidade, eles se submetem ao Estado e produzem discursos no português brasileiro, movendo-se ideologicamente entre a submissão e a resistência.

SD3. **Durante muitos anos ficamos na esperança de conseguir falar novamente nossa língua ancestral, até que o sonho se tornou realidade... Eduardo Navarro de Almeida [...] nos auxiliou na revitalização de nossa língua Tupi. [...] Interessei-me mais e mais pelo Tupi e consegui aprender o básico. Não quis ficar só para mim. [...] Estou muito feliz por poder partilhar o que aprendi e ao mesmo tempo aprender novamente com todo o alunado.**

A língua Tupi é parte indispensável da nação Potiguara e espero que todos os parentes[5] do nosso povo guerreiro se interessem pela recuperação da nossa língua original e de toda a cultura com carinho e amor, porque um povo sem língua e sem cultura não é um povo. p. 54-55

4 Aqui tomamos a formação discursiva como aquilo "que pode e deve ser dito em uma determinada conjuntura." (PÊCHEUX, [1971] 2011, p. 27). Neste trabalho, foram observados dois desses domínios de saberes, quais sejam: FD do ativismo (pró) indígena (FD1), na qual indígenas produzem seus discursos, assim como os ativistas que se identificam com a causa indígena. Nesta FD, circulam sentidos que dizem respeito aos dizeres do/sobre o indígena como um povo que teve que se adaptar às imposições do Estado, a uma cultura hegemônica, mas, que, apesar disso, continua se considerando índios, ainda que algumas das suas características culturais tenham sido abandonadas ou modificadas. Sendo assim, estes povos resistem, lutam, discursivizam para que suas identidades não sejam totalmente silenciadas. Em contrapartida, dizeres que se desidentificam com essa rede de sentidos inscrevem-se em uma FD antagônica, como será demostrado mais à frente, a FD Colonialista (FD2), na qual sujeitos que não se identificam com a causa indígena, produzem sentidos de ordem conservadora, colonialista, liberalista e ruralista

5 Ao se referir aos parentes, eles se referem ao seu povo no geral, ou seja, a todos os Potiguara.

Já a SD3, recorte do livro **Índio na Visão dos índios: Os Potiguara,** traz à tona a questão da língua indígena e sua relação nos discursos dos Potiguara. Para esse sujeito, sempre foi esperança do povo indígena falar novamente a língua ancestral. Até que, para eles, por meio do curso de um professor não-indígena da USP, eles puderam "revitalizar" a língua Tupi. No entanto, esse sujeito aprendeu o básico e ensina para seus alunos, o que não garante a revitalização da língua Tupi[6].

Simas (2013), como exposto na primeira seção, refletiu sobre a problemática do ensino da língua tupi como L2. Trata-se de uma língua morta, ensinada por alguém que não é falante nativo da língua e que apresenta poucos materiais didáticos para seu aprendizado. Além disso, o Tupi jesuítico ensinado nas escolas potiguara é bem distinto da antiga língua desse povo, assim como também o é do nheegatu, língua geral amazônica, também de origem do tronco Tupi-Guarani.

Na continuidade, ao falar sobre a língua indígena, tal sujeito diz: "A língua Tupi é parte indispensável da nação Potiguara e espero que todos os parentes do nosso povo guerreiro se interessem pela recuperação da nossa língua original e de toda a cultura com carinho e amor, porque um povo sem língua e sem cultura não é um povo". Nesse excerto, observamos a presença de algumas contradições no fio do discurso, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito afirma que a língua indígena é indispensável para qualquer povo, inclusive os Potiguara, ele admite que eles ficaram muitos anos sem sua "língua ancestral". Mesmo que houvesse a memória da língua, os Potiguara passaram mais de 250 anos sem contato com a língua Tupi.

Da mesma maneira que o Português de Portugal não é o mesmo do Português brasileiro, pois há outra memória, as palavras ganham uma historicização diferente, produzindo sentidos outros em função das novas condições de produção, o Tupi "revitalizado", hoje ensinado nas escolas indígenas, também não é a mesma língua ancestral. Uma língua que não é mais a língua nativa, mas uma outra, que significa diferente, e faz com que o povo Potiguara também a simbolize de um outro modo.

Ao finalizar, o sujeito-potiguara, para enfatizar a importância da língua, diz que um povo sem língua e sem cultura não é um povo. Ao se referir a essa língua, como a língua nativa, ele põe em cheque a sua imagem como indígena e de demais indígenas que não têm mais a língua nativa. Faz-se necessário questionar: Existe um povo sem língua? E sem cultura? Pelos não-ditos, sabe-se que o povo a que o sujeito se refere são os indígenas, ou outros grupos indígenas que não eles. Assim, mais uma vez, este dizer reafirma a língua nativa e a cultura indígena como índices da identidade indígena, ou a sua existência como sujeitos. Nesse sentido, há a contradição de que antes do aprendizado eles não poderiam ser considerados como um povo ou ainda não podem ser?

Sobre a questão da língua indígena, Simas (2013. p. 208) aponta que "antes a pressão era para deixar de usar a língua indígena e depois para voltar a usá-la", portanto, há uma cobrança mais

6 Reaprender a língua indígena não consiste numa prática aleatória, mas é uma sugestão no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, do MEC, como uma política de afirmação da identidade dos povos indígenas. Em trabalho anterior, analisei este referencial. (CAVALCANTE, 2017)

externa, dos não-indígenas, que afeta a imagem do indígena sobre si mesmos[7]. Um outro exemplo de como a exigência da língua ancestral indígena como um critério de identificar(-se) como um indígena afeta as práticas indígenas é observada nos Xucuru, de Pesqueira- Pernambuco, que só falam o Português, mas têm um trabalho de resgatar palavras da sua antiga língua nativa, em uma lista de vocábulos, mas que ainda não sabem o que fazer com elas. Este projeto consiste, ao meu ver, numa política de resgate da memória da língua, que contribui com afirmação da identidade indígena.

SD4

Já, na SD4, retirada do perfil Artes Depressão, de conteúdo cômico, na qual são feitos chistes, piadas e *memes*[8] utilizando imagens de obras de arte, deslocando seus sentidos e criando, assim, uma

7 Há outras maneiras da memória da língua se inscrever no discurso, por exemplo, no caso dos Fulni-ô, que ao nativizar palavras do português, a utilizam com os fonemas disponíveis na língua yaathê. Conforme Cabral (2009), palavras são nativizadas quando vindas de outras línguas, são adaptadas naquela que a recebeu, pois houve uma necessidade de incorporar aquelas ao léxico da língua receptora.

8 Memes é um recente fenômeno da internet que consiste em imagens, vídeos, gifs, humorísticos que circulam nas redes sociais.

nova imagem e outras possibilidades de sentidos, é posto sobre a imagem o seguinte enunciado: "Feliz dia do índio pra vc que escreve 'mim' antes do verbo". Com isso, são mobilizados sentidos em torno do uso do pronome "mim" antes do verbo, que não é um uso admitido pela norma padrão do Português e seria, supostamente, só usado pelos índios, reforçando estereótipos sobre a forma de falar o português dos indígenas, de modo que se critica quem utiliza o "mim" antes do verbo, igualando todos os sujeitos que fazem uso dessa construção. Assim, usar mim antes do verbo equivale a ser índio, ou seja, algo supostamente negativo e jocoso. Essa questão, além de demonstrar o preconceito linguístico que sofrem os falantes que utilizam essa forma linguística - que é um dos funcionamentos do preconceito social -, também apaga as estratégias de colonização linguística às quais os indígenas foram submetidos, tendo que ser sujeitos em outra língua e produzirem outros sentidos que não os saberes indígenas.

Sobre a temática da colonização Mariani (2004, p. 23) diz que ela

> remete para a coexistência de povos com histórias e línguas distintas em um dado momento histórico. Colonizar supõe um contato entre diferenças, contato esse que se dá pelo uso da força, não se realizando, portanto, sem tensões e confrontos. Deve-se, então, dizer que tal noção apresenta mais de um sentido, conforme seja usada no discurso do colonizador ou no do colonizado.

É a partir dessa coexistência entre diferentes povos em dadas condições de produção que ocorre a colonização linguística como um projeto de cunho político e linguístico uma vez que para colonizar politicamente é imprescindível que se domine a língua do colonizado, que ela seja apagada. (MARIANI, 2003) Dessa maneira, os sujeitos deixam de produzir sentidos na sua língua nativa, isto é, foram interditados de ser sujeito em suas línguas, na tentativa de que eles só produzissem sentidos da/na língua do invasor. Portanto, há um silenciamento da memória indígena e outra memória irrompe no fio do discurso.

Assim, foram mais facilmente colonizados socialmente e doutrinados pela religião Católica. Isso quer dizer que, juntamente a essa língua estrangeira, o português europeu, algumas formas de produzir sentidos começaram a circular na colônia e outras foram silenciadas, o que caracteriza a censura das línguas indígenas, dos sujeitos-indígenas e suas formas de significar.

A postagem de humor é embasada na ideia de uma língua imaginária (ORLANDI, 2009), com regras e fórmulas fixas, que está socialmente sedimentada como a "boa" e "correta" forma de falar, como se a língua fosse estável e controlável. Porém, na verdade, como as teorias linguísticas atuais, sobretudo a AD, propõem, a língua é fluida. Ela tem sua opacidade; não a controlamos e não reconhecemos seus limites, profundidade e seus movimentos.

No caso da SD analisada, publicada pela página de entretenimento, mesmo com o silenciamento sobre a luta indígena em torno do seu dia, seus direitos, nos comentários, houve uma representativa resistência a esse discurso, sendo bastante criticada tal publicação.

Essas postagens, matérias e comentários, publicados na mídia tradicional tematizando o indígena, em grande parte, trazem um imaginário depreciativo sobre esses sujeitos, seus direitos e suas lutas, reproduzindo estereótipos da ordem do senso comum e divulgando notícias do ponto de

vista do domínio de saber da FD2, na qual esses temas são interditados. Porém, atualmente, com alguns avanços nos direitos dos povos indígenas e com a possibilidade de usar também a língua portuguesa e ser compreendido através do ativismo digital, como temos dito, há uma possibilidade desses sujeitos terem voz e assumir uma posição de resistência frente aos dizeres do senso comum.

Ao pensar a colonização, onde povos diferentes convivem com suas diferenças em um determinado período histórico, entra em cena a noção de colonização linguística, pois, para colonizar politicamente, é necessário impor a língua do povo que detém o maior poder na relação contraditória das lutas de classes entre colonizadores e colonizados. Logo, a língua do Estado, a língua de madeira, seja pelas políticas linguísticas impostas ou pela força de sua gramatização e do seu discurso como língua de pessoas "civilizadas", adquire mais prestígio, silenciando as outras línguas dos colonizados. Este silêncio é uma maneira da política do silêncio agir na linguagem, interditando, por exemplo, que os indígenas produzam alguns sentidos em língua nativa e que sejam sujeitos nessas línguas.

No entanto, apesar da colonização linguística que impôs aos índios o uso da língua portuguesa, a língua yaathê resistiu e hoje representa um patrimônio imaterial para os Fulni-ô, um dos grupos aqui estudados. Já os Potiguara, são todos falantes apenas do Português, entretanto, a língua dos seus ancestrais sempre é retomada em seus discursos, via memória. Além disso, esses povos tentam resgatar sua língua, aprendendo o tupi, contudo este já não é mais a língua dos seus ancestrais. Dessa forma, o discurso sobre as línguas nativas ou ancestrais desses dois grupos se materializam nos discursos dele, seja como uma língua de resistência ou um bem perdido por conta das ações do homem "branco" no processo colonizador.

A partir das análises aqui empreendidas, percebe-se que a identidade indígena, por estar em relação com a alteridade, está tanto em oposição aos não-indígenas como a outros grupos indígenas. No entanto, inevitavelmente, o índio assume traços da identidade dos não-indígenas. Portanto, reconhecer-se índio hoje é resgatar/manter marcas, hábitos e costumes do passado, mas também estar inserido na cultura do "homem branco", assumindo seus hábitos e costumes, estando, dessa maneira, movendo-se discursivamente entre o assujeitamente e a resistência.

Uma vez que, para a AD, sentido e sujeito se constituem mutuamente através da interpelação ideológica (PÊCHEUX [1975] 2009], pensar a identidade dos povos indígenas é analisar as práticas identificatórias com a forma-sujeito de um determinado domínio de saber, nesse caso, a Formação Discursiva do ativismo (pró) indígena (FD1). Nessa FD circulam dizeres do e sobre o indígena que o veem como sujeitos que, apesar de estarem assujeitados ao Estado, também resistem ao mesmo, de modo que, nessa FD, a partir das formações imaginárias, é que se constitui um imaginário sobre o que é ser índio hoje. Não é preciso ter, necessariamente, a língua nativa ou viver numa oca, mas é preciso se afirmar como índio, mantendo algumas de suas práticas culturais, sua memória, resistindo ao silenciamento sobre seus corpos, suas línguas, sua história. Portanto, a identificação como indígena não é algo estático, pois está vinculada à História e às condições de produção na qual os discursos do/sobre o índio estão vinculados. Então, a identidade não pode ser considerada como algo categórico, imóvel,

mas os sujeitos podem assumir diferentes identidades, algumas vezes contraditórias (HALL, 2003), mesmo que ela funcione como um efeito de coerência, ilusão de totalidade, baseada na identificação dos enunciadores com a forma-sujeito, sedimentando o imaginário sobre os povos indígenas. É pelo funcionamento ideológico, como visto nas análises, que se construiu esse imaginário sobre o indígena: povos não "civilizados", atrasados culturalmente, e que compõe uma categoria à parte da identidade do povo brasileiro. Tais sentidos retomam sentidos colonizadores e filiam-se, como vimos, à Formação Discursiva Colonialista (FD2), onde circulam saberes de cunho conservador, ruralista, liberalista e colonialista, que visa silenciar a luta indígena.

É, então, no confronto entre os dizeres de FD1 e FD2 que o discurso do/sobre o indígena funciona, uma vez que, no discurso *do* indígena, há um atravessamento do discurso *sobre*[9] o indígena. Nesse sentido, os indígenas, em seus discursos, não conseguem falar do presente sem remeter ao passado, à história da colonização, às lutas, disputas por terra, etc. Tais sentidos, portanto, marcam-se fortemente na constituição identitária desse povo, pois se trata de fatos que não se apagam, em oposição a muitos elementos de sua cultura que se apagam. Para se dizer índio, estes povos retomam o imaginário construído socialmente sobre o que é ser índio. Assim, falar de si, para os indígenas, é também retomar a imagem que os não-indígenas têm dos índios.

Ao analisarmos o discurso sobre, observamos que ele apresenta dois funcionamentos ou a possibilidade de os sujeitos inscreverem seus discursos em dois diferentes domínios de saber, mobilizando sentidos diferentes sobre o que é ser indígena. Os não-indígenas podem se filiar à luta indígena e se identificarem com aqueles sentidos da FD1, assumindo uma posição-sujeito diferente das dos indígenas, ou se desidentificarem com estes e identificarem-se com os sentidos da FD2.

O discurso *sobre* o indígena é encontrado regularmente na mídia tradicional, porém o discurso do indígena encontra-se, predominantemente, nas mídias independentes, seja em portais de ciberativismo ou nas redes sociais na Internet. É neste sentido que Romão (2011) diz que a internet é um Arquivo, visto como uma instância de caráter inacessível e inacessável de todos os arquivos da rede digital, pois ele "tem furos, interrupções e cortes em sua teia, fios rompidos e/ou amarrados, costuras desfeitas que escancaram uma região de co-mando do poder político de dizer ou silenciar." (ROMÃO, 2011, p.149) Portanto, há um controle sobre as materialidades que podem ou devem circular nesse grande arquivo que é a internet. No entanto, pelo seu caráter esburacado e não completo, há margem para a resistência. Assim, sentidos interditados na mídia tradicional são discursivizados na mídia independente ou nas redes sociais produzindo acontecimentos na internet[10].

9 Esse tipo de discurso é produzido, em grande parte na mídia, por ela se constituir um lugar de autoridade. Assumindo-se como uma porta-voz da verdade, a mídia tem um papel de institucionalizar sentidos no imaginário social, sedimentando uma imagem que temos do objeto discursivo, cristalizando a memória do passado e constituindo a memória do futuro Conforme Mariani (1996, p.64),

10 Gallo (2011) já refletia sobre a possibilidade de a internet propulsionar acontecimentos discursivos e enunciativos. Porém, aqui não estou analisando as distinções entre esses dois tipos de acontecimentos, mas no discurso como um acontecimento, onde dizeres que antes estavam à margem são inscritos no fio do discurso.

Bibliografia

CABRAL, D. **O acento lexical em yaathe**. Dissertação de Mestrado. Maceió, AL: 2009.

CAVALCANTE, A. O sujeito-indígena entre línguas: Análise discursiva do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). In: **Anais online do III SEPLEV**. 2017 (Disponível em http://media.wix.com/ugd/9e9c35_606fc48fb048442aa1f276e9f5c47472.pdf)

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível:** o discurso na história da Linguística. Tradução de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, Editora RG, 2ª ed., 2010.

GALLO, S. L. A internet como acontecimento. In: Indursky, F.; Mittmann, S.; Ferreira, M.C.L. (orgs.) **Memória e História na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, 255- 270.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de janeiro: DP&A, 2003.

MARIANI, B. **O Comunismo Imaginário**. Práticas discursivas da impressa sobre o PCB (1922-1989). Tese de Doutorado. Campinas, SP: 1996.

_____. Políticas de colonização Lingüística. In: CORRÊA, M. C.; NASCIMENTO, S. H. L. do. (Orgs.) Espaços de circulação da linguagem. **Revista Letras**, nº 27, julho/dezembro de 2003. P. 39-46.

_____. **Colonização linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (4ª reimpressão)

_____. **Língua brasileira e outras histórias** – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, Editora RG, 2009.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e discurso***:* uma crítica à afirmação do óbvio. 3ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. A Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R.L. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011, 177- 192.

ROMÃO, L. M. S. O fora da rede: (co-mando de) arquivos no arquivo. In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V.; DELA-SILVA, S. **Discurso, arquivo e...** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

SIMAS, H. **Educação escolar yanomani e potiguara**. Tese de doutorado. João Pessoa, PB: 2013.

A elaboração de um coletor e de um corpus de comentários extraídos de portais de notícias

Evandro Cunha[1]
Gabriel Magno[2]
Virgilio Almeida[3]

Introdução

Dentro do contexto da linguística de corpus, área que se ocupa da coleta e da análise de grandes conjuntos de dados linguísticos reais, tem-se mostrado necessário o desenvolvimento de ferramentas capazes de auxiliar na coleta e na organização de material. Frequentemente, conteúdo disponível em meio digital (por exemplo, em páginas da Web) é importante para que o pesquisador realize determinadas investigações; contudo, observa-se que, em certas ocasiões, tais investigações não são levadas a cabo pela ausência de ferramental adequado.

Em particular, um tipo de conteúdo muito relevante para pesquisadores em humanidades digitais – inclusive linguistas – são os comentários publicados por leitores de notícias em portais online. A análise desses comentários permite o estudo de questões linguísticas nos mais variados domínios, como o lexical, o morfossintático e o pragmático, além de uma série de outras questões em diversas áreas do conhecimento, entre elas a sociologia, as ciências políticas e a comunicação social.

Neste artigo, são apresentados dois recursos que visam auxiliar os pesquisadores interessados em trabalhar com comentários de leitores em portais online: (a) um coletor de comentários de portais de notícias; e (b) um corpus composto por comentários de leitores do portal UOL. Ambas os recursos receberam o nome de Xereta – uma brincadeira com o significado coloquial do termo, que, de acordo com o dicionário Michaelis[4], significa "que ou aquele que se intromete em assuntos alheios de forma inconveniente; bisbilhoteiro, intrometido".

Na próxima seção, são apresentadas as principais características dos textos postados por leitores como comentários em portais de notícias. Nas seções seguintes, são discutidos os resultados

1 Doutorando em Linguística na Universiteit Leiden (Holanda) e em Ciência da Computação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: evandrocunha@dcc.ufmg.br

2 Doutorando em Ciência da Computação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: magno@dcc.ufmg.br

3 Professor Titular do Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Faculty Associate do Berkman Klein Center for Internet and Society, Harvard University (EUA).
E-mail: virgilio@dcc.ufmg.br

4 http://michaelis.uol.com.br

dos esforços para a elaboração do coletor e do corpus Xereta e apresentam-se, de maneira geral, os principais desafios e limitações conceituais e computacionais enfrentados durante sua elaboração.

Comentários em portais de notícias

Portais de notícias são atualmente responsáveis por grande parte do volume de tráfego na Internet brasileira. De acordo com dados da Alexa Internet, cinco entre os dez sites mais acessados do país em junho de 2017 podem ser considerados dessa categoria (ALEXA, 2017). A partir da década de 2000, com o advento da Web 2.0 (CUNHA, 2012, p.8), tais portais passaram a incorporar a participação do leitor em suas notícias: na mesma página em que uma certa notícia é publicada, um leitor é capaz de expor sua opinião e torná-la disponível para os demais interessados na notícia em questão – criando, assim, não apenas conteúdo, mas sobretudo conversações e comunidades (COMM, 2009 *apud* LEAL & ROSSINI, 2012).

A Figura 1 ilustra alguns desses comentários publicados por leitores em uma notícia do portal UOL[5]. É interessante notar que uma notícia mais popular pode alcançar um número considerável de comentários, às vezes ultrapassando centenas deles. Alguns portais permitem que um comentário seja postado em resposta ao comentário de outro usuário e até mesmo que o leitor avalie positivamente ou negativamente um comentário publicado.

Figura 1. Comentários publicados por leitores em uma notícia do portal UOL. Os nomes e as fotos dos usuários foram tornados anônimos por questões de privacidade.

5 http://www.uol.com.br

Diversos estudos apresentam ferramentas que lidam com comentários de portais de notícias. Por exemplo, Hsu et al. (2009) propõem uma abordagem para ranquear comentários com base na qualidade – o que pode ser útil, entre outras coisas, para filtrar spams –, enquanto Potthast & Becker (2010) apresentam uma ferramenta para auxiliar a sumarização e a visualização de opiniões expressas na forma de comentários na Internet. Outros estudos utilizam comentários na Web como objeto de investigação: como exemplo, pode-se citar o trabalho de Potthast (2009), que analisa a natureza descritiva de comentários em objetos textuais (incluindo em notícias), e o trabalho de Reyes et al. (2010), que avalia aspectos humorísticos em comentários. Há também uma série de estudos que focam na análise de comentários em contextos específicos, como os contextos político (LEAL & ROSSINI, 2012) e legislativo (ROSSINI & MAIA, 2014; MAIA et al., 2015).

Descrição das ferramentas (coletor e corpus Xereta)

Nesta seção, são descritos o coletor e o corpus de comentários Xereta. Por não se tratar de uma publicação de escopo computacional, não são tratados aqui detalhes de implementação do coletor, mas apenas informações gerais sobre seu funcionamento.

Coletor Xereta

O objetivo do coletor Xereta é, dada uma lista de páginas de notícias, retornar um arquivo contendo todos os comentários publicados nessas páginas. Uma de suas principais características é seu funcionamento simples, permitindo sua utilização por usuários com conhecimento apenas básico de computação.

Inicialmente, é importante destacar que o coletor Xereta foi desenvolvido em código aberto e livre para uso, modificação e distribuição. Isso significa que ele pode ser baixado[6] e utilizado gratuitamente, sem necessidade de nenhum tipo de registro, e que, caso o usuário sinta necessidade, pode alterá-lo livremente para melhor atender aos seus objetivos – situação em que, naturalmente, é necessário que o usuário possua conhecimentos de programação. O coletor Xereta possui a licença GNU GPL (General Public License), que garante as liberdades de executar o programa para qualquer propósito, de estudar como ele funciona e adaptá-lo às suas necessidades, de redistribuir cópias e, finalmente, de aperfeiçoá-lo e liberar seus aperfeiçoamentos de modo que toda a comunidade se beneficie deles.

O coletor Xereta está disponível em duas formas diferentes: para download e para uso online. O arquivo disponível para download é o mesmo utilizado na versão online. A versão para download é destinada sobretudo àqueles que desejam conhecer e aprimorar o código, enquanto a versão online é mais indicada para uso geral, sobretudo por usuários mais inexperientes.

6 A partir dos endereços http://xereta.herokuapp.com ou http://www.dcc.ufmg.br/~evandrocunha/xereta

A versão online do coletor Xereta está disponível na página xereta.herokuapp.com (caso em algum momento essa página esteja fora do ar, recomenda-se procurar por instruções no endereço www.dcc.ufmg.br/~evandrocunha). Para realizar a coleta a partir do site, basta inserir na caixa disponível a lista de URLs de onde os comentários devem ser coletados. O arquivo "comentarios.csv", que será baixado automaticamente, poderá ser aberto em um editor de planilhas (como o LibreOffice Calc ou o Microsoft Excel). Na versão do coletor vigente no momento desta publicação, o arquivo contendo os comentários possui as seguintes oito colunas:

1) número de identificação do comentário, fornecido pelo portal;
2) número de identificação do comentário ao qual o comentário em questão responde, caso o comentário em questão seja uma resposta a outro comentário;
3) título da notícia onde o comentário foi publicado;
4) nome ou apelido fornecido pelo usuário que comentou;
5) texto do comentário em si;
6) número de avaliações positivas do comentário, caso o portal permita que os comentários sejam avaliados positivamente;
7) número de avaliações negativas do comentário, caso o portal permita que os comentários sejam avaliados negativamente;
8) URL da notícia.

O principal desafio na elaboração do coletor Xereta está no fato de que as estruturas das páginas de cada portal de notícias (UOL, Folha, G1, Terra etc.) são completamente diferentes umas das outras. Além disso, pode acontecer que as estruturas das páginas de seções diferentes (entretenimento, esportes, política etc.) de um mesmo site sejam também diferentes. Tudo isso faz com que o código utilizado para coletar comentários de um determinado portal não possa ser reaproveitado para coletar a partir de outro portal: basicamente, é necessário gerar um código modificado para cada novo portal a ser coletado, muitas vezes sendo necessário visitar as várias seções do site para identificar em que medida elas se diferenciam entre si.

Ademais, pode-se verificar que as informações disponíveis para coleta também variam: por exemplo, enquanto alguns portais permitem que os comentários sejam avaliados positivamente e negativamente, outros permitem apenas avaliações positivas ("curtidas"), enquanto outros sequer oferecem esse serviço. Essas diferenças interferem na decisão final de quais campos devem ser incluídos no arquivo de saída. Por uma decisão de implementação, optou-se por gerar um arquivo de saída único que compila todos os comentários das URLs fornecidas, independentemente do portal de origem. Assim, foi necessário definir um conjunto de campos de informação que contemplasse de forma consistente comentários de quaisquer portais. No caso das avaliações, na primeira

versão disponível do coletor Xereta, optou-se por fornecer, sempre que possível, a quantidade de comentários positivos e negativos, pois considerou-se ser uma informação relevante em muitos contextos. Entretanto, quando o portal não oferece o serviço de avaliações, o coletor retorna o valor "0" no arquivo de saída. É importante, portanto, que o pesquisador esteja ciente disso quando for utilizar as informações contidas nos campos "avaliações positivas" e "avaliações negativas" de seu arquivo de saída.

Na Figura 2, é apresentado o diagrama de funcionamento do coletor Xereta. Primeiramente, pode-se observar que o coletor recebe como entrada um único arquivo com a lista de todas as URLs a serem coletadas e, no final, gera um único arquivo de saída contendo os comentários de todas as URLs e seus respectivos campos de informação. Internamente, a primeira tarefa do programa é consumir o arquivo de URLs e armazená-las em uma lista. Em seguida, o programa itera sobre essa lista, consumindo uma URL por vez. Como mencionado anteriormente, o algoritmo para extrair os comentários e suas informações é diferente para cada portal, tornando-se necessária a criação de um módulo específico para cada site. O coletor então verifica o texto da URL em si para identificar o portal de origem e, consequentemente, qual módulo de coleta utilizar. É importante frisar que, apesar da necessidade de desenvolvimento de módulos individuais, o coletor Xereta é flexível o suficiente para permitir a inclusão de novos módulos de coleta referentes a outros portais, bastando o programador implementá-los utilizando o mesmo formato dos demais. Após a extração dos comentários de uma determinada URL, eles são incluídos em uma lista comum onde todos os comentários coletados já estão armazenados. Ao final, quando toda a lista de URLs é percorrida, o programa salva a lista de comentários no arquivo de saída.

Corpus Xereta

O corpus Xereta é um conjunto de comentários coletado e organizado pelos próprios autores do coletor Xereta – utilizando-se, naturalmente, de tal coletor. Assim como o coletor, o corpus Xereta está disponível na página xereta.herokuapp.com (caso em algum momento essa página esteja fora do ar, recomenda-se procurar por instruções no endereço www.dcc.ufmg.br/~evandrocunha). A versão preliminar do corpus Xereta conta com 25.441 comentários postados em notícias publicadas entre janeiro e julho de 2014 nas seguintes seções do portal UOL: "Blogs", "Ciência", "Cotidiano", "Opinião" e "Política". Na segunda versão, em fase final de coleta no momento da publicação deste artigo, serão disponibilizados mais de um milhão de comentários extraídos a partir de notícias publicadas entre 2012 e 2014 em várias seções do site. Para a elaboração das listas contendo URLs relevantes para coleta, foi utilizado o *sitemap* do próprio UOL[7].

7 *Sitemap* é uma lista contendo as URLs das páginas que compõem um site. O *sitemap* do UOL está disponível no endereço http://sitemaps.uol.com.br

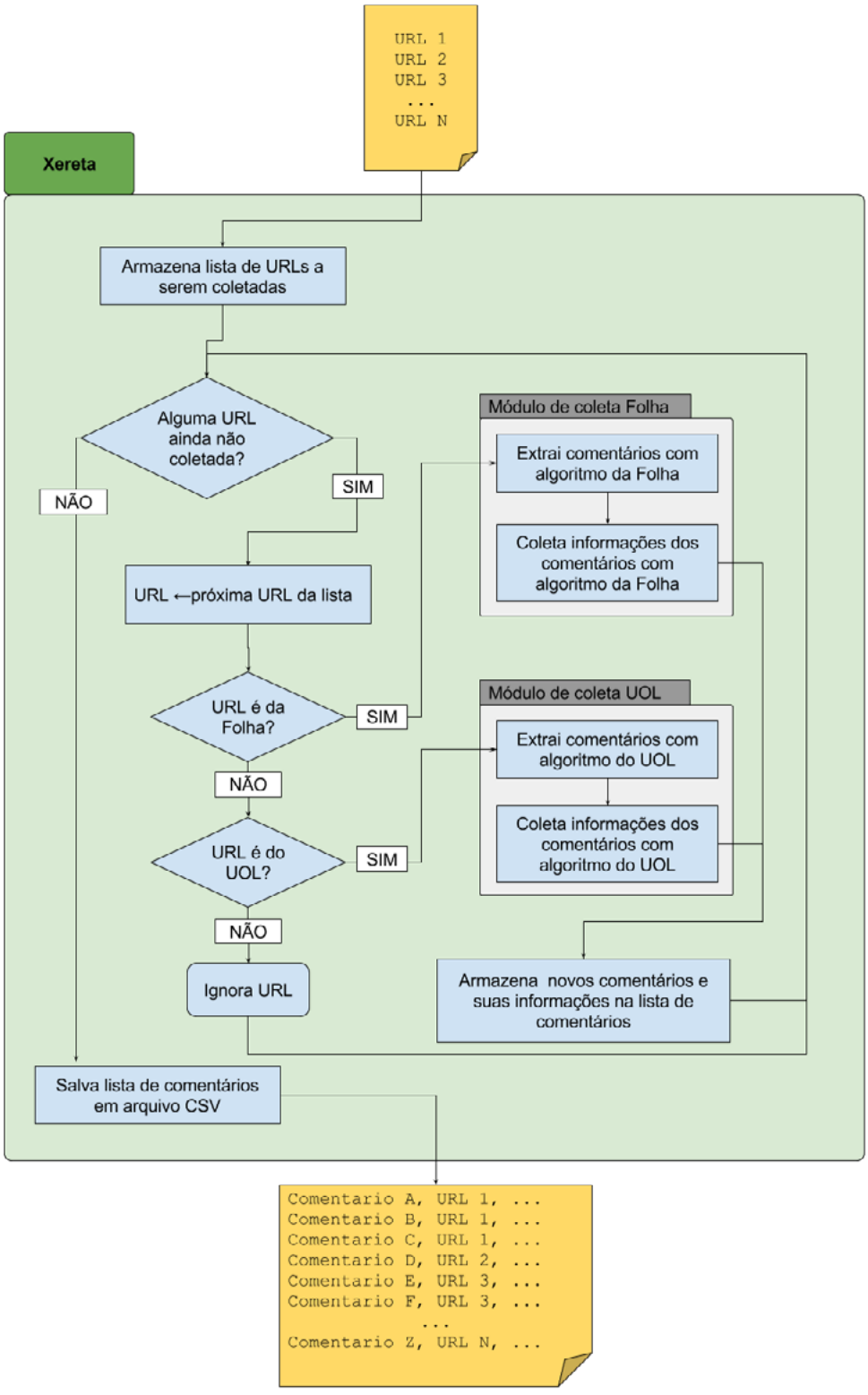


Figura 2. Diagrama de funcionamento do coletor Xereta

Considerações finais

Neste artigo, são apresentados e descritos dois recursos importantes para a pesquisa nas áreas de humanidades digitais e, em particular, para os estudos em linguística de corpus: um coletor de comentários publicados em notícias de portais da Internet e um corpus composto por uma seleção de comentários do portal UOL. Aqui, mostra-se que o coletor possui funcionamento simples, podendo ser utilizado até mesmo por usuários com conhecimentos limitados de computação. Com relação ao corpus, mostra-se que ele contém comentários de diversas seções do portal UOL, tornando possível, por exemplo, a análise de características textuais presentes em diferentes seções de um portal de notícias online.

Na sequência dos trabalhos, pretende-se aperfeiçoar o coletor para que ele seja capaz de obter conteúdo de ainda mais portais de notícias, tanto brasileiros (G1, Terra etc.) quanto estrangeiros (NYT, Washington Post etc.). Paralelamente, pretende-se disponibilizar uma nova versão do corpus, com cerca de um milhão de comentários.

Como mencionado anteriormente, o coletor Xereta é desenvolvido em código aberto e livre para uso, modificação e distribuição. Os autores deste trabalho acreditam que a criação de uma comunidade de desenvolvedores e usuários interessados em melhorar a ferramenta seria importante para seu pleno desenvolvimento. Por essa razão, os interessados em fazer parte dessa comunidade são encorajados a entrar em contato com os autores.

Agradecimentos

Agradecemos à Patrícia Rossini, que, enquanto doutoranda em Comunicação Social na UFMG, nos motivou a elaborar o coletor Xereta e nos auxiliou testando versões preliminares em suas próprias pesquisas.

Referências bibliográficas

ALEXA. *Top Sites in Brazil*. Disponível em http://www.alexa.com/topsites/countries;0/BR Acessado em 08/06/2017.

CUNHA, Evandro L.T.P. *Etiquetagem de micromensagens no Twitter: uma abordagem linguística*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

HSU, Chiao-Fang; KHABIRI, Elham; CAVERLEE, James. Ranking comments on the social web. In: Computational Science and Engineering, pp. 90-97, 2009.

LEAL, Paulo Roberto Figueira; ROSSINI, Patrícia Gonçalves da Conceição. As campanhas eleitorais no contexto da política personalizada. In: *Comunicação Política e Eleitoral no Brasil: Perspectivas e limitações no dinamismo político*. 2012.

MAIA, Rousiley et al. Sobre a importância de examinar diferentes ambientes online em estudos de deliberação. Opinião Pública, v. 21, n. 2, 2015.

POTTHAST, Martin. Measuring the descriptiveness of web comments. In: Proceedings of the 32nd International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval. ACM, pp. 724-725, 2009.

POTTHAST, Martin; BECKER, Steffen. Opinion summarization of web comments. Advances in Information Retrieval, pp. 668-669, 2010.

REYES, Antonio et al. Evaluating Humour Features on Web Comments. In: LREC. 2010.

ROSSINI, Patrícia GC; MAIA, Rousiley CM. Is Political Participation Online Effective? Handbook of Research on Advanced ICT Integration for Governance and Policy Modeling, 2014.

DEVOÇÃO, ABNEGAÇÃO E SUBMISSÃO: marcas discursivas de identidade na profissionalização das mulheres enfermeiras no Brasil

Sóstenes Ericson Vicente da Silva[1]

Introdução

Este trabalho é parte de pesquisa pós-doutoral, que versa sobre o sentido de divisão sexual do trabalho e suas implicações na formação teórico-política das mulheres enfermeiras no Brasil. Nesse momento, com base na teoria materialista do discurso, inaugurada por Michel Pêcheux, mobilizo um gesto analítico sobre as representações do feminino na enfermagem, considerando sua relação com a condição das mulheres na formação societária capitalista. Analisando documentos do período de profissionalização da enfermagem no Brasil (1890-1930), caracterizado pela influência francesa, inglesa e anglo-americana, procuro identificar, nas marcas discursivas, a construção ideológica da identidade das mulheres enfermeiras.

Tomo por referência a noção de *corpus* apresentada por Courtine ([1981] 2009), "enquanto um conjunto de sequências discursivas estruturadas, de acordo com um plano definido de referência a um certo estado de condições de produção de discurso" (p.57). Nesta análise, o *corpus* foi extraído de documentos legais, publicados no período de 1890 a 1923: Decreto n.798, de 27 de setembro de 1890, que cria no Hospício Nacional de Alienados/RJ uma Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras; Decreto n.412, de 02 de dezembro de 1896, que aprovou o regulamento dos hospitais de isolamento do estado de São Paulo; Decreto n. 14.354, de 15 de setembro de 1920, que aprovou o regulamento para o Departamento Nacional de Saúde Pública, em substituição do que acompanhou o Decreto n. 14.189, de 26 de maio de 1920; e o Decreto n. 16.300, de 31 de dezembro de 1923, que aprovou o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública, localizado no Rio de Janeiro.

Tais documentos, quando tomados empiricamente e em sua linearidade cronológica, parecerem justificar a si mesmos pela necessidade de organização dos serviços de saúde no país. Sua materialidade linguística acompanharia a sistematização do saber científico da época, apreendido e legitimado pelo Estado. No entanto, na perspectiva da Análise do Discurso (doravante AD), é preciso desuperficializar

1 Pós-doutorando em Linguística (IEL/UNICAMP). Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL). Professor do Curso de Bacharelado em Enfermagem (UFAL/*Campus* Arapiraca). Líder 1 do Grupo de Estudo Trabalho, Ser Social e Enfermagem (GETSSE/CNPq) e Líder 2 do Grupo de Estudos em Análise do Discurso (GrAD/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Mulheres em Discurso (IEL/UNICAMP/CNPq).

(o termo é de Pêcheux e Fuchs, [1975] 1997), para entender o modo de funcionamento do discurso aí materializado. Cabe ressaltar que o momento de desuperficialização tem como ponto de partida a identificação do modo como as marcas linguísticas aparecem no texto, pois o discurso é caracterizado significativamente pelas marcas que o constituem (ORLANDI, 2003). Além disso, "para que um fragmento textual seja um recorte discursivo, é preciso examiná-lo em suas relações com a **memória**" (BAALBAKI, 2012, p.8). Por este percurso, chega-se ao objeto teórico (o discurso).

Considero que o discurso jurídico é estruturado "pela presença, pelo acúmulo, pelo efeito de completude, pela circularidade, pela auto-referencialide" (ZOPPI-FONTANA, 2004, p.199), que desconhece/apaga/silencia constitutivamente enunciados produzidos fora do arquivo oficialmente aceito. Além disso, é preciso entender que os textos são provisórios, e sua duração "se dá, de um lado, empiricamente, porque são constituídos de materiais tangíveis, e, de outro, no trabalho de arquivo porque eles permanecem (são acondicionados) como parte da memória institucionalizada" (ORLANDI, 2000, p.73).

Desse modo, o arquivo se estrutura "pelo não esquecimento, pela presença, pelo acúmulo, pelo efeito de completude. E, também, pela autoria em relação a práticas de escrita, de legitimação, de documentação, de indexação, de catalogação" (ZOPPI-FONTANA, 2004, p. 97). Nesta perspectiva, o documento é considerado "como uma materialidade da história, não uma materialidade inerte, mas uma materialidade móvel, dinâmica, dialética, sustentada em sua própria contradição" (AMARAL, 2014, p.12). A análise requisita então considerar as condições de produção do discurso, o que implica ir além das marcas linguísticas, buscando desvelar suas filiações discursivo/ideológicas e os efeitos de sentido daí produzidos (AMARAL; SILVA, 2016).

Elementos discursivos de identidade no limiar da profissionalização das mulheres enfermeiras no Brasil - Primeira República (1889-1930)

No Brasil, a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras/1890 (posteriormente, chamada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto/UNIRIO) constitui um marco histórico no processo de profissionalização, instaurando uma formação de base técnica, voltada principalmente ao atendimento das necessidades da categoria médica. Nesse primeiro momento, em virtude da formação de alguns médicos brasileiros na França, as instituições hospitalares francesas influenciaram a organização e o funcionamento dos principais serviços de saúde, considerando principalmente o eixo Rio de Janeiro - São Paulo. Tal influência pode ser caracterizada, em linhas gerais, pela ênfase na dimensão técnica, admissão de mulheres e homens no campo profissional de enfermagem, bem como pelo reforço dos aspectos comportamentais e apelo moral. Guardadas as devidas distinções entre a constituição da enfermagem na França e no Brasil, e considerando a influência inglesa em suas particularidades nos dois países, interessa apontar os efeitos ideológicos no funcionamento discursivo sobre o feminino no

processo de profissionalização das mulheres enfermeiras, o que requisita situar uma dada formação discursiva nas condições de produção[2] que a constituem.

Na perspectiva da AD, as condições de produção do discurso são "determinações que caracterizam um processo discursivo, inclusive as características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção do sentido linguístico" (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997, p.183), considerando que o sentido vai além de sua materialidade linguístico-sintática. Esta noção traz um componente *amplo* (determinações que caracterizam um processo discursivo), como também considera um caráter *restrito* (características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção do sentido linguístico).

Os sentidos produzidos decorrem da imbricação desses dois componentes: intradiscurso e interdiscurso. Para Pêcheux ([1975] 2009), o intradiscurso é "um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma 'interioridade' determinada como tal 'do exterior'" (p.154). Por sua vez, "o *interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*" (idem, grifos da obra). Tais componentes são submetidos aos efeitos ideológicos dentro das formações discursivas. De acordo com Pêcheux, uma formação discursiva é "aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado em forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)" (PÊCHEUX, [1975] 2009, p.147).

Para além da explicação de como os discursos são produzidos, suas condições de produção possibilitam ao analista interpretar o processo de produção dos efeitos de sentido que daí decorrem, enquanto uma condição constitutiva no discurso que articula realidade histórica, materialidade linguística e sujeito. Nessa perspectiva, considero que o discurso jurídico *sobre* a profissionalização da enfermagem no Brasil, no período da Primeira República (1889-1930), apresenta as marcas do tempo e do espaço nas quais alguns dizeres (e não outros) podem e devem ser ditos.

No caso do presente trabalho, tem-se então uma formação discursiva que determinando *o que pode e deve ser dito* nos decretos anteriormente citados, como se esses documentos em si mesmos fossem a origem de seu dizer e como se os enunciados aí materializados só pudessem ser ditos daquela maneira. O questionamento da origem dos dizeres, bem como da transparência dos elementos discursivos nos documentos analisados é o que abre possibilidade para um gesto de interpretação/análise.

Em seu Art. 1º, o Decreto nº 791/1890 instituiu "uma escola destinada a preparar enfermeiros e enfermeiras para hospicios e hospitaes civis e militares"[3], localizada no Hospício Nacional de

2 Cumpre destacar que é na obra *A Ideologia Alemã* ([1845/6] 2009), que se encontra pela primeira vez a expressão "condições de produção", quando Marx/Engels, ao tratarem da formação do feudalismo, afirmaram que, do mesmo modo que a antiga propriedade comunal, a estrutura feudal "era uma associação face à classe produtora dominada; só que a forma de associação e a relação com os produtores diretos era diferente, porque existiam diferentes condições de produção" (p.29).

3 Nesse trabalho será mantida a escrita da época.

Alienados/RJ. O Curso seria organizado em três componentes, conforme consta no Art. 2º, do referido Decreto: 1º - "de noções praticas de propedeutica clinica"; 2º - "de noções geraes de anatomia, physiologia, hygiene hospitalar, curativos, pequena cirurgia, cuidados especiaes a certas categorias de enfermos e applicações balneotherapicas"; e 3º - "de administração interna e escripturação do serviço sanitario e economico das enfermarias".

Identifico que o processo de trabalho[4] para o qual se destinava esta formação era caracterizado, de acordo com os componentes apresentados, por uma dimensão assistencial-gerencial, embora com predomínio da primeira. As aulas teóricas aconteceriam três vezes por semana e eram seguidas de visita às enfermarias. Tais visitas eram dirigidas pelos internos da Instituição e pelas inspetoras, "sob a fiscalização do medico e superintendencia do director geral" (Art. 3º). De base técnica, o Curso de Enfermagem do Hospício Nacional dos Alienados tinha duração mínima de dois anos e o diploma *dos* concluintes seria assinado pelo diretor geral da Assistência Médico-Legal de Alienados (Art. 6º). A matrícula no referido Curso tinha como pré-requisitos: "1º, ter 18 annos, pelo menos, de idade; 2º, saber ler e escrever correctamente e conhecer arithmetica elementar; 3º, apresentar attestações de bons costumes" (Art. 3º). Este último requisito era exigido apenas das pretendentes e deveria ser assinado por um médico ou por outro homem (advogado, pai, esposo).

Sob os riscos das transposições, retomo de Florence Nightingale, precursora da enfermagem moderna na Inglaterra, uma passagem em que defende a devoção, a abnegação e a submissão à hierarquia/disciplina, tendo por central a figura do médico. Esta noção procura se afastar do estereótipo da chamada "idade das trevas", marcada pela presença de prostitutas nos hospitais londrinos, em razão da expulsão das freiras católicas, provocada pela Reforma Anglicana. Por influência do discurso religioso e dos valores da aristocracia britânica, Nightingale propôs que a enfermeira deveria ser de classe social elevada, branca e de moral inquestionável. No caso do Decreto anteriormente citado, saber ler e escrever corretamente e conhecer aritmética elementar constituíam uma pré-condição que restringiria a presença feminina no referido Curso, em função das dificuldades de acesso das mulheres à educação formal. Por sua vez, a necessidade de atestado de bons costumes representava um mecanismo de controle moral/comportamental das mulheres, alicerçado nos diversos aspectos da ideologia do patriarcado.

Ao tratar da equipe que comporia os Hospitais de Isolamento da capital do estado de São Paulo, por sua vez, o Decreto n.º 412/1896 especificou que esta teria "um director, um almoxarife, um pharmaceutico, um machinista, um foguista, um cozinheiro e os serventes que se fizerem precisos." (*caput* do Art. 2º), fazendo menção às distintas profissões através de designações no masculino. Observo que são listadas inicialmente as categorias de maior relevância e visibilidade para o trabalho ali desenvolvido, tendo em vista que tais hospitais tinham seu atendimento voltado

4 Para Marx ([1867] 2010), os momentos simples do processo de trabalho são a atividade conforme o objetivo, ou o próprio trabalho, o seu objeto e o seu meio (p.212). Considerando os processos de trabalho em saúde, cabe ressaltar que no caso da enfermeira, o trabalho se inscreve no setor de serviços e tem base no assalariamento.

às doenças epidêmicas (Art. 1º), a exemplo da Febre Amarela, que à época comprometia a produção cafeeira. Naquele período, de acordo com Telarolli Jr (1996), subjacente ao conjunto de práticas sanitárias, empregadas contra as epidemias nas duas primeiras décadas da República, estava "o modelo tecnológico campanhista/policial, que [...] combinava medidas de polícia sanitária, como a fiscalização da alimentação, o isolamento hospitalar dos doentes [...]" (p.266).

Por seu turno, o Art. 2º traz apenas um parágrafo, que inicia com uma conjunção, indicando um efeito de complementaridade ao que apresentou no seu *caput*: "Além desse pessoal haverá um corpo de enfermeiros contractados pelo Governo" (Parágrafo Único). Interessa observar a necessidade do acréscimo, funcionando à parte, à margem do que já foi referido no *caput* do artigo em questão. Aqui também a marca do masculino comparece, a exemplo do que apontei anteriormente. Chama atenção a permanência desse efeito de complementaridade ao longo do tempo. No caso do Decreto nº 14.354/1920, em suas 244 páginas e 1.195 Artigos, vê-se que no *caput* do Art. 138 fica definido: "a lnspectoria de prophylaxia da lepra e das doenças venereas terá o seguinte pessoal technico e administrativo": 01 inspetor; 01 ajudante (médico); 01 3º Oficial; 01 ajudante de almoxarife; 02 escriturários; 01 datilógrafo; 01 porteiro, 01 contínuo e 02 serventes. Ao que se segue em Parágrafo Único: "Terá, **além desses** funccionarios, os guardas sanitarios, **enfermeiros**, serventes e mais empregados necessários [...]" (p.51, grifo meu), mantendo também a designação "enfermeiros".

Todavia, o Decreto nº 412/1896, no Capítulo II – Do Pessoal, após tratar das atribuições do diretor (1ª Seção), do almoxarife (2ª Seção) e do farmacêutico (3ª Seção), traz a 4ª Seção, agora voltada às "enfermeiras", apresentando não somente a possibilidade de mulheres *ou* homens no campo de enfermagem, como também estabelecendo a sua hierarquização: "Haverá em cada enfermaria o numero de enfermeiras ou enfermeiros que o serviço exigir sob a direcção de uma enfermeira-chefe" (art. 11, Decreto nº 412/1896).

Na sequência em que aparece, a designação "enfermeiras" indica uma posição prioritária. Ao invés do conectivo "e", tem-se uma conjunção coordenativa indicando alternância ou exclusão, o que não se observa quando se trata da enfermeira-chefe, parecendo apontar para certa estabilidade da mulher numa posição mais elevada da hierarquia no campo de enfermagem, considerando-se ainda a sua responsabilidade na formação profissional: "Dirigir a instrucção pratica das enfermeiras praticantes, ou apredizes enfermeiras." (Parágrafo 15º). Cabe ressaltar, no entanto, que para além da hierarquia caracterizada pelas enfermeiras ou enfermeiros e enfermeira-chefe, havia na base do campo profissional as chamadas "enfermeiras praticantes", cujas atribuições foram listadas na 5ª Seção, com destaque para o fato de que "a instrucção pratica nas enfermarias será dada pelo medico e pela enfermeira-chefe." (Parágrafo Único). Considerando o processo de formação das enfermeiras práticas, no Art. 15º, vê-se que "a enfermeira-praticante, habilitada após exame, se passará um certificado ou diploma de enfermeira, diploma que será assignado pelo Secretario do Interior, Director do Serviço Sanitario, e o medico instructor e a enfermeira-chefe."

Em se tratando do Decreto nº 14.354/1920, no entanto, tem-se após a listagem dos funcionários um detalhamento das atribuições daqueles que foram citados no *caput* do Art. 138º e sobre *os demais* (os "além desses") consta apenas a seguinte menção: "Os demais funccionarios e empregados subalternos da Inspectoria terão as attribuições geraes constantes do Regulamento do Departamento Nacional de Saude Publica, e deverão cumprir as ordens que receberem do Inspector, do ajudante ou de seus superiores hierarchicos" (Art. 143º).

As atribuições específicas para as enfermeiras somente vão ser listadas no Art. 242 do referido Decreto, quando se define o pessoal da "secção do hygiene infantil e de Assistencia á Infancia": 01 chefe de serviço; 06 médicos inspetores de higiene infantil; 04 enfermeiras visitadoras; 01 escriturário; 02 auxiliares de escrita; 04 guardas sanitários; e 05 serventes. Na especificidade da área da saúde, médicos e enfermeiras comparecem, portanto, no discurso jurídico indicando uma posição distinta de homens e mulheres no cenário hospitalar. Trata-se de distinções que evidenciam um movimento de apreensão, por parte do Estado (enquanto sujeito do discurso jurídico), da divisão sexual do trabalho no espaço doméstico. Por esta razão, o que requisita a presença de enfermeiras tem a ver com a higiene infantil e a assistência à infância, guardando relação com o que o discurso do patriarcado tem atribuído às mulheres, considerando a formação social capitalista.

Por ocasião da criação da Inspetoria dos Serviços de Profilaxia, torna-se necessário manter "uma escola de enfermeiros, destinada ao preparo technico dos guardas sanitarios encarregados da fiscalização dos isolamentos domiciliares e a outros intuitos." (Art. 256º). No mesmo Artigo, em seu Parágrafo 1º, a exemplo do Decreto nº 412/1896, são estabelecidos os critérios de acesso à Escola (posteriormente, chamada Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ): "A matricula nessa escola será tambem facultada as pessoas estranhas e de idoneidade reconhecida pelo inspector." No Decreto n.º 14.354/1920, tem-se um primeiro indicativo do que em 1931 se tornaria uma "Escola Oficial Padrão"[5] no país: "os enfermeiros e as enfermeiras visitadores só serão admittidos quando possuirem diplomas da Escola de Enfermeiros do Departamento ou depois de approvados em exame perante a Inspectoria de Prophylaxia da Tuberculose [...] (Art. 465º).

Nos dois Decretos, "bons costumes"/1896 e "idoneidade reconhecida"/1920 constituem elementos do discurso religioso que atravessam o discurso jurídico, produzindo um perfil de ingressantes e definindo, ao mesmo tempo, uma identidade profissional feminina ajustada aos valores morais da época. Como efeito desses pressupostos, são também delineadas as atribuições profissionais de modo indissociável a esses atributos, a exemplo do Art. 464º, no qual são especificadas as atribuições das enfermeiras visitadoras nos casos dos pacientes com tuberculose: "V. Promover a correcção dos defeitos encontrados com **determinação, benevolencia, discreção e suavidade**."

5 O Decreto n.º 20.109, de 15 de junho de 1931, que Regula o exercício da enfermagem no Brasil e fixa, as condições para a equiparação das escolas de enfermagem, em seu Art. 2º estabelece: "A Escola de Enfermeiras Ana Nery, do Departamento Nacional de Saude Pública, será considerada a escola oficial padrão".

(grifo meu). A "determinação", apontando para o sentido de firmeza, decisão, ordem superior, tem por objetivo promover a correção dos defeitos encontrados na visita domiciliária não pode, portanto, prescindir da "benevolencia, discreção e suavidade", enquanto atributos considerados femininos e aí naturalizados. Não custa apontar que esses pré-requisitos continuariam sendo exigidos ao longo da atuação profissional, conforme consta no Parágrafo 2º do Art. 465º: "os enfermeiros e enfermeiras que não derem de si boas provas no exercicio do cargo, ou não mostrarem aptidão para o serviço serão dispensados".

Com base nas materialidades até agora analisadas, recorro a Pêcheux para considerar o discurso-outro produzindo efeitos no intradiscurso (enquanto "fio do discurso" do sujeito[6]), isto porque

> a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência (PÊCHEUX, [1988] 2008, p.54-55).

Tem-se, portanto, que "a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico" (idem, p.55) abre espaço para a interpretação, buscando desvelar a objetividade material contraditória do interdiscurso, entendido como o "todo complexo com dominante" das formações discursivas (PÊCHEUX, [1975] 2009, p.149). Tal objetividade "reside no fato de que 'algo fala' (*ça parle*) sempre 'antes, em outro lugar e independentemente', isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas" (idem, ibidem). É a partir desse pressuposto que questiono a transparência do sentido de "bons costumes" e "idoneidade reconhecida", ao tempo em que procuro identificar outros dizeres, que de outros lugares, estão produzindo sentidos no discurso jurídico e contribuindo para a construção social de uma dada identidade para as mulheres enfermeiras no Brasil.

Devoção, Abnegação e Submissão: elementos de saber da formação discursiva religiosa e seus efeitos de sentido no discurso jurídico

Na perspectiva dos estudos do *care*[7], Garrau (2014) afirma que a "[...] indiferença institucionalizada que se marca na representação sexual das atividades do *care* e o status dos provedores do *care* tem impacto direto sobre esses" (p.56, tradução minha). De fato, mesmo para além dos espaços institucionalizados do *care*, é possível observar, em primeiro lugar, que "a história do *care* e sua desvalorização se confundem com a história da subordinação das mulheres e seu confinamento ao espaço privado e, em segundo lugar, que as relações do *care*, porque elas são relações assimétricas

6 Ver Pêcheux ([1975] 2009, p.154).

7 Será mantida a escrita em Inglês, marcando a filiação histórica das teorias do *care*, inauguradas nos Estados Unidos com Carol Gilligan (1982), embora as leituras aqui apresentadas decorram dos estudos realizados na França, a partir das contribuições de Patricia Paperman e Sandra Laugier (2005).

opondo seres dependentes, são relações saturadas de poder" (GARRAU; LE GOFF, 2010, p.64-65, tradução minha). É preciso, portanto, considerar que:

> Se fornecido na esfera doméstica, por instituições públicas ou pelo mercado, o *care* é produto - em termos solventes mais acrobáticos - para as mulheres cujas posições sociais muitas vezes permanecem precárias, mal remuneradas, desvalorizadas. Enfermeiras, ajudantes a domicílio, assessoras, assistentes sociais, secretária... para mencionar apenas as mais diretamente identificadas nas atividades "femininas" do *care*, para não mencionar todas as outras profissões que se desvalorizam na velocidade da sua feminização: professores, médicos de clínica geral, etc... (GILLIGAN, [1982] 2008, p.38, tradução minha).

Considero que a assimetria nas relações de poder *dentro* do campo de enfermagem (enfermeiras práticas, enfermeiras ou enfermeiros, enfermeira-chefe) e *fora* dele ("deverão cumprir as ordens que receberem do Inspector, do ajudante ou de seus superiores hierarchicos") tinham sua materialização no discurso jurídico, formulado de maneira a simular a naturalização dessas relações, dissociando-as dos antagonismos de classes sociais e da divisão sexual do trabalho[8]. Essa simulação, própria de uma formação discursiva dada, no entanto, comparece como efeito do discurso-outro, cuja materialidade é ocultada no intradiscurso.

Com o objetivo de identificar os dizeres que inauguram o discurso da enfermagem moderna verifico que, enquanto se procurava instaurar bases científicas para o campo de enfermagem, mantinha-se o ideário de naturalização da atuação feminina no cuidado, conforme se observa a seguir: "na Inglaterra, toda mulher, *ou pelo menos quase* toda mulher, tem uma vez ou outra em sua vida a responsabilidade pela saúde de alguém criança ou inválido; em outras palavras, toda mulher é uma enfermeira" (NIGHTINGALE, [1860] 2010, s/p). Trata-se do momento em que a enfermagem irrompe enquanto um campo de saberes e práticas profissionais distinto dos demais por sua sistematização e cientificidade, o que levou a necessidade de sua legalização profissional, sendo caracterizada como campo de predomínio das mulheres, enquanto efeito de uma memória vocacional (discurso religioso) e instintiva (discurso biológico).

Cabe ressaltar, no entanto, que o processo de construção social do feminino a partir da divisão sexual do trabalho alcança todas as esferas da vida em sociedade, quer esteja sendo considerada a esfera da produção, quer seja considerado o setor de serviços, no qual está situado o trabalho em enfermagem. Trata-se de um processo em que a ideologia dominante procura naturalizar a presença feminina na enfermagem, enquanto silencia as contradições de classe social e de gênero, que requisitam a simulação do natural no discurso jurídico. É por esta via que em tal discurso são impostos os "bons costumes" e a "idoneidade reconhecida", enquanto pré-requisitos ao ingresso nos

8 Em trabalho anterior (SILVA; ZOPPI-FONTANA, 2016), tratamos do sentido de divisão sexual do trabalho e a influência francesa na profissionalização da enfermeira no país, momento em que identificamos que a necessidade de força de trabalho submissa à medicina e o conhecimento sobre as características da enfermagem de Salpétrière/França motivou a reprodução de um discurso naturalizador do sentido de feminização no trabalho da enfermeira no Brasil.

Cursos de enfermagem e atributos que se esperam *naturalmente* de uma mulher *vocacionada* para o cuidado, como já se observava desde a obra de Nightingale:

> [...] a enfermeira deve ser [...] **estritamente sóbria e honesta**; mas mais do que isso, deve ser **uma mulher religiosa e devotada**; deve ter um **respeito por sua própria vocação**, porque o presente precioso de Deus (a vida) frequentemente é colocado literalmente em suas mãos; **deve ser sólida e observadora**, **atenta e rápida**; e **deve ser uma mulher de sentimentos delicados e decente** (NIGHTINGALE, [1860] 2010, p.188).

Entendo que a obra de Florence Nightingale, intitulada "Anotações de Enfermagem: o que é, e o que não é", inaugurou no conhecimento científico uma contribuição importante ao apresentar os fundamentos da chamada Teoria Ambientalista. Embora seja necessário considerar o avanço que foi a publicação de um livro por uma mulher (ainda que branca, protestante e filha da aristocracia britânica), em face do predomínio masculino no saber científico na área da saúde, o atravessamento do discurso religioso produziu sentidos que reforçaram a submissão e a abnegação das mulheres nesse campo de atuação. Reproduziu-se, desde então, na enfermagem ocidental, uma identidade "padrão" das mulheres enfermeiras, em oposição às mulheres prostitutas que atuaram nos hospitais londrinos, cuja memória alimenta o fetiche sexual até hoje[9].

Esse outro perfil de mulher que se tenta negar é apreendido apenas quando se identifica o que a enfermeira *não* deveria ser, sendo esta a identidade que antes requisitou do discurso religioso cristão esses (e não outros) dizeres: estritamente sóbria e honesta; uma mulher religiosa e devotada; que respeita sua vocação; que é sólida e observadora, atenta e rápida; uma mulher de sentimentos delicados e decente. Com base nesse entendimento, considero que "bons costumes" e "idoneidade reconhecida" são expressões-síntese do discurso religioso que, nas bordas da lei, instauram os contornos e fundamentos de identidade das mulheres na enfermagem, segundo a perspectiva dominante. Desse modo, sob o efeito da ideologia, o cuidado é tomado como algo natural (e não como trabalho) e sua materialização é apreendida a partir da centralidade da subjetividade. Por esta razão, os aspectos comportamentais são postos em relevo, silenciando as contradições que os assujeitam. A obediência e a ajuda (aos médicos) são outros exemplos dessa condição de submissão e abnegação: "se os doutores pelo menos soubessem como fazer as enfermeiras lhe **serem obedientes** – **ajudá**-los em vez de causar-lhes empecilhos. Tal instrução às mulheres certamente diminuiria o trabalho dos médicos" (NIGHTINGALE, [1860] 2010, p.197, grifo meu).

Face aos efeitos do discurso religioso e seu atravessamento no discurso jurídico *sobre* a enfermagem no período da Primeira República, é oportuno considerar que, expresso majoritariamente por mulheres (o que não significa que lhes seja exclusivo), "o *care* é feminista na medida em que põe em causa a desvalorização, herdada do patriarcado, a atenção dada à textura ética das relações

9 São algumas expressões desse fetiche o assédio sexual das enfermeiras por parte de pacientes masculinos, bem como por outras categorias profissionais do campo da saúde, ampliando-se também para outros espaços, basta considerar que a "fantasia da enfermeira" é sempre encontrada em sex shops.

bem como o papel das emoções nestas reflexões e práticas" (NUROCK, 2010, p.11, tradução minha), razão pela qual o trabalho do "*care* não pode ser identificado a um sentimento, por mais honrado e importante que seja" (PAPERMAN, 2011, p.326, tradução minha).

Conclusão

Neste trabalho, procurei identificar os elementos discursivos de identidade profissional no limiar da profissionalização das mulheres enfermeiras, considerando o período da Primeira República. A partir do discurso jurídico na profissionalização das enfermeiras, foi possível observar o caráter hierárquico e a ênfase nos aspectos comportamentais, apreendidos sob o efeito da naturalização da posição das mulheres no campo de enfermagem. "Bons costumes" e "idoneidade reconhecida", aparentemente indispensáveis a toda mulher de "boa reputação", chamaram atenção para o enfoque moral (na perspectiva dominante), abrindo possibilidade de questionar sobre quais outros dizeres aí estariam silenciados e apagados – o que estava significando de outro lugar. Recuperando uma obra inaugural da enfermagem moderna, identifiquei que devoção, abnegação e submissão eram as marcas do discurso religioso que atravessavam a obra citada, reforçando a (sobre)naturalização da condição das mulheres no campo dos cuidados, e, consequentemente, negando o trabalho e suas contradições numa sociedade de classes.

No Brasil, o reconhecimento da enfermeira como profissional de nível superior (1955), o crescimento da pós-graduação em enfermagem desde 1970, e a ampliação do mercado de trabalho da enfermeira (1990) não impediram que a ideologia dominante continuasse reproduzindo esse modelo de enfermeira devotada, abnegada e submissa, necessário à centralidade do trabalho manual e à perpetuação do domínio médico nas instituições de saúde. Sua base, no entanto, remete à negação da relação indissociável da dimensão assistencial-gerencial do trabalho das enfermeiras e sua relação com a divisão sexual do trabalho, o que traz implicações para a formação teórica e para a politização das mulheres enfermeiras no país. Ancorada nos pressupostos nightingaleanos, a influência da naturalização ideológica do cuidado (em sua filiação machista e patriarcal) nos processos de modelização da enfermagem brasileira, com especial atenção à formação das enfermeiras, é um aspecto importante a ser abordado em outro momento.

Referências bibliográficas

AMARAL, M. V. B. A dialética do arquivo: "pensar para trás", entender o presente e mudar o futuro. *Revista Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 1, n. 11, p.11-22, 2014.

_____; SILVA, S. E. V. *A materialidade política/ideológica do discurso*: remontando de Pêcheux a Marx/Engels. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. (orgs.) A Análise do Discurso e sua história: avanços e perspectivas. Campinas/SP: Pontes, 2016. p.49-62.

BAALBAKI, A. C. F. A formação de professores de português na Argentina: a configuração de um espaço de enunciação transnacional. *Anais do SIELP*, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2012.

COURTINE, J. *Análise do discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristãos [1981]. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

GARRAU, M. *Care et attention*. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.

_____; LE GOFF, Alice. *Care, justice et dépendence*: introduction aux théories du *Care*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

GILLIGAN, C. *Une voix différente*: pour une éthique du *care*. Trad. Annick Kwiatek. Paris: Champs essais, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto nº 412*, de 02 de dezembro de 1896. Approva o regulamento dos hospitaes de isolamento do Estado. Disponível em http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1896/decreto-412-02.12.1896.html. Acesso em 02 de agosto de 2016.

MARX, K. *O Capital*: crítica da economia política [1867]. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Vol. 1.

_____; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã* [1845/6]. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NIGHTINGALE, Florence. *Anotações de enfermagem*: o que é, e o que não é. [1860]. Trad. Janaina Belém. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2010.

NUROCK, V. *Et si les poules avaient des dents*? In.: _____ (coord.). Carol Gilligan et l'éthique du *care*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 2000.

PAPERMAN, P. *Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel*. In. _____; LAUGIER, S. (coord.). Le souch des autres: éthique et politique du care. Paris: Éditions de l'École des hautes études em sciences sociales, 2011. p. 321-337.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou Acontecimento* [1988]. Trad. Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas/SP: Pontes, 2008.

_____. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio [1975]. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas/SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. *A propósito da análise automática do discurso*: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. *Decreto nº 791*, de 27 de setembro de 1890. Crêa no Hospicio Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-791-27-setembro-1890-503459-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 02 de agosto de 2016.

_____. *Decreto nº 20.109*, de 15 de Junho de 1931. Regula o exercício da enfermagem no Brasil e fixa as condições para a equiparação das escolas de enfermagem. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20109-15-junho-1931-544273-publicacaooriginal-83805-pe.html. Acesso em 02 de agosto de 2016.

SILVA, S. E. V.; ZOPPI-FONTANA, M. G. *O sentido de divisão sexual do trabalho e a influência francesa na profissionalização da enfermeira no Brasil (1890-1930)*. In. Anais do I Seminário Internacional sobre Trabalho e Reprodução Social: crise contemporânea, desafios do conhecimento e lutas sociais. UFAL, 2016.

TELAROLLI Jr., R. Imigração e epidemias no Estado de São Paulo. *Revista História, Ciências, Saúde*. Rio de Janeiro, v. III, n. 2, p. 265-283, jul-out, 1996.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Acontecimento, arquivo, memória: às margens da lei. *Revista Leitura*, Maceió, n.30, 2002. p. 175-206.

O encontro da canção com a propaganda nos jingles eleitorais: uma análise do diálogo estético-político na construção retórica da ação social através dos gêneros discursivos

Diego Abreu[1]

1. Introdução

Os estudos de gêneros (discursivos/textuais) têm representado, nos últimos anos, uma esfinge constante no horizonte de muitos pesquisadores interessados em compreender a linguagem, em especial, aqueles devotados ao ensino de línguas. Segundo Rojo (2005), esse interesse está relacionado com a menção ao ensino de gêneros em documentos oficiais referentes ao ensino de língua portuguesa e estrangeira (PCNs). Considerando o interesse pedagógico despertado pelos gêneros no processo de letramento em língua materna (ou estrangeira), tem-se buscado erigir construtos teórico-metodológicos que permitam maior maleabilidade desse elemento abstrato, facilitando, assim, o seu ensino nas salas de aula brasileiras. No entanto, por mais legítimo que tal esforço possa ser, há de se manter a cautela para não transformarmos o estudo dos gêneros em um exercício de memorização de tipificações estéreis. Mas, afinal de contas, se não podemos nos pautar em conjuntos de categorizações para apreender teoricamente um determinado gênero, como caracterizá-lo? No presente artigo, buscarei me alinhar aos teóricos da escola da Nova Retórica que olham para os gêneros discursivos a partir da ação realizada através dele. Partindo dessa perspectiva, viso oferecer um horizonte de análise que, se não exaurirá as nebulosidades que envolvem os gêneros, ao menos, fornecerá um ponto de partida consistente.

Para construir tal análise, me apoiarei em uma investigação de viés sócio-funcional acerca do gênero jingle. A escolha por esse gênero se ancora em algumas particularidades que lhe são inerentes, cuja investigação poderá render bons frutos, gerando um entendimento mais aprofundado sobre os mecanismos retóricos que (quando satisfatoriamente engendrados) permitem que um gênero perpetre determinada ação no mundo. A primeira dessas características observada nos jingles é a sua natureza ontológica: os jingles têm sua gênese histórica num processo de hibridização (intergenericidade) (MARCUSCHI, 2002) entre dois outros gêneros: a canção e o anúncio publicitário/propagandístico.

1 Mestrando em Estudos da Linguagem – PUC-Rio.

A segunda dessas particularidades é o diálogo entre duas materialidades distintas (musical e verbal) que constituem esse gênero (LOURENÇO, 2011). O hibridismo genético do jingle interessa à presente investigação pois evidencia a hegemonia da função social exercida por um gênero em relação à sua forma estruturante. No que tange à (bi-)materialidade, nos é interessante porque lança luz sobre a dinamicidade e a complexidade do processo de construção de significados e ação social ensejada pelos gêneros discursivos. Ao unirmos elementos musicais e verbais, podemos erigir sentidos não apenas através das duas materialidades em sua inerência, como também (e principalmente) pela complementariedade sócio-funcional que se estabelece entre ambas no gênero em questão.

Delineado o objeto de investigação desse artigo, apresento alguns questionamentos que nortearão a presente pesquisa: (I) Partindo do propósito pretendido através do jingle, como os elementos que o constituem são estrategicamente articulados, visando a execução bem-sucedida da função social almejada pelo indivíduo ao agir por intermédio desse gênero? (II) Entendendo que o gênero jingle é construído a partir de um diálogo inerente entre duas materialidades, de que forma essa relação se erige? (III) Que insumos retóricos esse diálogo inter-materialidades (multimodal) pode fornecer ao indivíduo que opta por agir socialmente através do jingle?

O presente artigo será constituído por dez seções. Além da primeira seção de caráter introdutório, tratar-se-á, num segundo momento, do arcabouço teórico que alicerça a perspectiva da Escola da Nova Retórica. Ao gênero jingle, será consagrada a terceira seção. Os ferramentais teórico-analíticos referentes, respectivamente, às materialidades musicais e verbais serão apresentados nas seções quatro e cinco e a metodologia será abordada na seção seis. No momento seguinte, analisaremos um exemplo de jingle a partir do aparato teórico-metodológico aqui apresentado. A seção derradeira será dedicada às considerações finais e reflexões acerca das questões abordadas nessa pesquisa.

2. Os gêneros discursivos como ação social: a perspectiva da Nova Retórica

Bakhtin é uma referência incontornável quando se deambula pelo terreno dos gêneros. No olhar do autor soviético, existem três dimensões constituintes dos gêneros discursivos: o tema (ideologia que ganha forma comunicacional através do discurso), a forma composicional (elementos estruturais compartilhados pelos textos envolvidos por um determinado gênero) e estilo (união entre a forma composicional e elementos idiossincráticos relativos à posição enunciativa do indivíduo) (ROJO, 2005) Porém, ao contrário do que um olhar tipológico ou formal para os gêneros possa sugerir, “todas essas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados” (ROJO, 2005, p. 196), ou seja, o enunciador, seu interlocutor e o contexto sócio-cultural que os cerca exercem um papel fundamental na construção desse enunciado.

Partindo da herança bakhtiniana, entre as décadas de 1980 e 1990, a corrente da Nova Retórica, fundada nos Estados Unidos, erigiu uma teoria acerca dos gêneros, privilegiando a sua função social em detrimento da descrição de sua forma. Dentre as diversas correntes teóricas que se debruçaram sobre os gêneros, os pensadores afiliados à Nova Retórica são aqueles cujas reflexões acerca da teoria

dos gêneros mais se alinham ao pensamento de Bakhtin. Essa proximidade evidencia-se na atenção especial devotada por esses teóricos aos aspectos do contexto situacional onde os gêneros ocorrem e a função desempenhada pelos gêneros nesse contexto. Em um trabalho seminal, Miller(1984) se vale do termo "situação retórica", objetivando, além de destacar a importância dos elementos sociais que envolvem a enunciação, reafirmar a importância do propósito retórico levado a cabo pelo interlocutor ao agir através de um gênero. Nesse sentido, Miller (1984, p. 163) afirma a natureza fundamental do gênero como "um meio retórico para mediar interesses particulares e exigência social, (...) conectando o privado com o público e o singular com o recorrente." Dessa forma, podemos entender que, para a autora, o gênero é a ponte que interliga uma subjetividade retórica (constituída a partir de uma trajetória sócio-histórica individual) a uma intersubjetividade discursiva culturalmente compartilhada.

Partindo do olhar da Nova Retórica, dispomos de insumos teóricos para compreender um fenômeno que será abordado nesse artigo: o hibridismo entre gêneros ou intergenericidade. Apesar dos gêneros estabelecerem-se culturalmente em relação a sua função retórica, os contextos sociais nos quais tais gêneros atuam sofrem modificações, ensejando que a estrutura dos gêneros também se modifique para dar conta dos novos processos sociais vigentes. Nesse ponto que reside a "estabilidade relativa" a qual a definição dos gêneros canônica de Bakhtin se refere – o autor soviético tinha plena consciência que os gêneros discursivos caminham de mãos dadas com a sociedade e as esferas comunicativas com as quais se relacionam. Para Marcuschi (2002), o fenômeno da intergenericidade ocorre quando a forma de um determinado gênero se hibridiza com a função de outro. Nesse sentido, quando nos deparamos com uma receita-poema, estamos diante de um texto que possui a forma canônica de um poema, porém, desempenha a função tradicional de uma receita culinária. Ainda segundo Marcuschi (2002), a função é o fundamento determinante de um gênero, mesmo nos casos de hibridismos, pois seu propósito social é o elemento representativo da ação que se pretende através do gênero. Prosseguiremos adiante na caracterização dos aspectos centrais que fundamentam a ação social executada através do gênero Jingle.

3. O gênero *Jingle*

Buscar traçar uma definição satisfatória para o gênero jingle se mostra uma empreitada escorregadia. Podemos dizer, inicialmente, que esse gênero possui sua gênese no hibridismo entre dois outros gêneros: a canção e o anúncio de publicidade/propaganda. Daquela, o gênero jingle herda sua materialidade musical em inerente diálogo com a materialidade verbal; com este, os jingles compartilham o propósito ontológico-social. Nesse sentido, poderíamos definir os jingles como canções que levam a cabo ações sociais usualmente concretizadas por anúncios ou, olhando por outra perspectiva, anúncios que possuem a forma estética da canção.

Mesmo antes do batismo do gênero, os jingles já haviam se popularizado no cenário político brasileiro. Lourenço (2011) cita o exemplo da toada Paulista de Macaé, composta em homenagem ao presidente Washington Luís em 1927. Em seu formato atual, o jingle surgiu nos Estados Unidos durante

a década de 1930. Relativamente na mesma época, o gênero angariou suas primeiras manifestações em terras brasileiras com a campanha de Vargas à presidência em 1930 e com a veiculação da publicidade da Multinacional *Palmolive-Colgate* em 1935 (CAMPOS, 2008).

Segundo Siegel (1992), o jingle se configura como "uma pequena peça musical cuja função é de facilitar e estimular a retenção da mensagem pelo ouvinte." Da mesma forma, o Dicionário de Gêneros Textuais reafirma o jingle como "uma mensagem publicitária musical que consiste em estribilho simples e de curta duração" (COSTA, 2012, p. 137). Portanto, para dar conta do seu propósito social, o jingle escora-se em elementos verbo-musicais que o tornem acessíveis e memorizáveis pelos seus interlocutores, caracterizando-se por letras simples e recorrentes, além de uma melodia geralmente alegre e facilmente assimilável.

No que tange à materialidade verbal dos jingles, Santos e Heinig (2012) realizaram um trabalho de mapeamento estatístico dos elementos textuais de maior ocorrência nesse gênero. Segundo as autoras, cinco elementos possuem presença destacada, sendo eles: o uso de verbos no imperativo, a presença do verbo Vir, a utilização de itens lexicais típicos da informalidade, a adjetivação e o emprego da gradação diminutiva/aumentativa nas palavras. Acerca da materialidade musical, alguns trabalhos analisaram a presença recorrente de determinados estilos musicais nos jingles. De acordo com Lourenço (2011, p. 7), nos primórdios da utilização da canção para fins de divulgação política, "O ritmo escolhido pelos compositores para estas paródias e cançonetas eram sempre os mais populares da época" Dentre esses estilos musicais populares, o autor destaca a recorrência do emprego político dos ritmos: marcha, hino e samba, além de um estilo denominado mistura, que apresenta características de vários ritmos.

Neste artigo, investigaremos os jingles compostos e veiculados em um contexto eleitoral. Um aspecto característico dos jingles eleitorais é a recorrente ausência de posicionamento incisivo e contundente acerca da situação política na qual o jingle busca exercer influência. De forma geral, segundo Lourenço (2011), os jingles em campanhas eleitorais tendem a tocar de maneira muito sutil os aspectos partidários e ideológicos inerentes à política, dando lugar a um discurso personalista que visa seduzir o eleitor através do adornamento da imagem de um certo candidato.

Após a contextualização sócio-funcional dos jingles, podemos nos debruçar sobre o ferramental de análise no qual essa pesquisa se apoia. A seção seguinte será devotada aos elementos característicos da materialidade musical, apresentando duas propostas teórico-instrumentais de análise dos jingles.

4. A Música nos Jingles: uma relação emocionada

A contemporaneidade dos estudos de gêneros tem versado com mais atenção sobre a importância dos aspectos multimodais na construção da ação social no mundo. Partindo dessa perspectiva, o suporte deixa, potencialmente, de ser entendido apenas como uma plataforma para ganhar um novo estatuto de elemento construtor de significados ao lado do texto. Nesse sentido, a música, como

elemento estético-social, não apenas tece um diálogo com o texto verbal, mas o abraça, envolvendo-o de tal forma a convertê-lo em parte integrante de um todo musical. Apesar dessa aparente relação harmoniosa, os aspectos musicais possuem um poder de significação relativamente autônomo: uma dada melodia pode reafirmar ou contradizer uma letra, dando-lhe contornos dramáticos ou ridículos.

Cabe aqui uma pergunta inicial: o que se espera da materialidade musical na ação social perpetrada através dos Jingles? Podemos encontrar na obra de Scott (1990) um olhar fértil acerca dessa questão. Para a autora, os anúncios se valem de uma série de recursos retóricos, visando influenciar potenciais consumidores de um determinado produto (ideia); dentre esses recursos, a música é um dos mais proeminentes, em especial, devido ao seu caráter fundamentalmente emocionado. Visando dar conta dessa complexa relação instituída entre afeto e música no seio do sjingles, busco instituir um diálogo entre a perspectiva funcionalista preconizado por Juslin (2001) e a abordagem teórico-analítica de viés retórico apresentada por Scott (1990).

A perspectiva funcionalista preconiza que a ligação entre a música e o afeto se institui a partir de duas bases: uma base inata e fisiológica (a estrutura fisiológica inerente ao cérebro humano imbricado aos aparelhos vocais e auditivos) e uma base sócio-cultural (a emoção como um elemento socialmente compartilhado e construído a partir de distintas linguagens e semioses, sendo a música uma delas). Partindo desse olhar, Juslin (2001) se apropria do modelo conhecido como *Brunswikian Lens Model*, que, segundo Ramos e Santos (2010, p.4) "prevê que a acurácia da comunicação emocional pode ser verificada pela utilização de certas pistas acústicas durante uma execução musical." A vantagem da ideia de pistas acústicas reside no seu caráter não-determinista, uma vez que não entende a comunicação da emoção como um condicionamento, apenas uma sugestão através da união de certos aspectos musicais.

Tabela 1. *Brunswikian Lens Model* (JUSLIN, 2001)

Emoção	Pistas acústicas	*Arousal*	Valência
Alegria	Andamento rápido e com pouca variabilidade, uso de staccato, grande variabilidade de articulação, alto volume sonoro, timbre brilhante, rápido ataque das notas, pouca variação temporal, crescimento dos contrastes de duração entre as notas curtas e longas, uso de microintonação para o agudo, pequena extensão de *vibrato*	Alto	Positiva
Tristeza	Andamento muito lento, uso excessivo de legato, pouca variabilidade de articulação, baixo volume sonoro, contrastes reduzidos entre as durações das notas curtas e longas, ataques lentos entre as notas, microintonação para o grave, final *ritardando* e frases *decelerando*	Baixo	Negativa
Raiva	Alto volume sonoro, timbre agudo, ruídos espectrais, andamento rápido, uso do staccato, ataques tonais abruptos, crescimento dos contrastes de duração entre notas curtas e longas, ausência do *ritardando*, acentos súbitos, acentos sobre as notas harmonicamente instáveis, crescendo, uso de frases em *accelerando*, grande extensão de *vibrato*	Alto	Negativa

Serenidade	Andamento lento, ataques lentos, baixo volume sonoro, com pequenas variações, uso do legato, timbre leve, moderadas, variações do "*timing*" da música, uso intenso do vibrato, contrastes reduzidos entre durações das notas curtas e longas, final *ritardando*, acentos em notas harmonicamente estáveis	Baixo	Positiva
Medo	Uso do staccato, volume sonoro muito baixo, com muita variabilidade, andamento rápido, com grande variabilidade, grandes variações do "*timing* musical", espectro brilhante, rápido, superficial, vibrato irregular, uso de pausas entre as frases e de sincopas súbitas	Moderado	Negativa

A segunda perspectiva teórica que guiará nossa análise é erigida por Scott (1990) e poderia, de forma sucinta, ser entendida como um olhar sócio-cultural e funcional. A autora entende o processo de comunicação afetiva através da música (evocação e percepção de pistas musicais) como "baseado sobre um sistema de convenções culturais" (SCOTT, 1990, p. 227). Nesse sentido, cada obra musical, por um lado, embebeda-se na corrente cultural das obras que a antecederam; por outro lado, deixa a sua contribuição nesse acervo cultural que, invariavelmente, exercerá influência sobre uma peça posterior. Dessa forma, para Scott (1990), a música nos Jingles tem uma natureza funcional, performatizando tarefas retóricas vinculadas a interesses específicos.

Ao relacionar as duas propostas teóricas apresentadas acima, busco evitar dois equívocos que espreitam as pesquisas interessadas em investigar elementos tão complexos como os gêneros discursivos. De um lado, a universalização determinista que, em seu afã generalizador, transforma em regra axiomática a ocorrência contextualizada; por outro lado, o relativismo radical que, em sua ditadura da idiossincrasia, ignora a relevância dos aspectos sociais, culturais e históricos compartilhados entre os indivíduos nos mais plurais contextos. Desvelado o ferramental teórico que balizará a análise da materialidade musical nos jingles, na seção seguinte, nos debruçaremos sobre os dados que nortearão a presente investigação e a forma escolhida para apreendê-los teórico-metodologicamente.

5. Metodologia

A presente pesquisa contará em seu corpus de análise com um texto litero-musical pertencente ao gênero Jingle. A escolha deste jingle deveu-se à riqueza de expedientes retórico-afetivos que saturam a sua materialidade. A análise aqui desenvolvida ancorar-se-á em uma abordagem qualitativa, permitindo que os dois textos observados ofereçam uma visão panorâmica do gênero em diferentes instanciações. Naturalmente, o objetivo desse artigo não é erigir taxonomias rígidas e aprisionadoras para os jingles, mas sim, entendendo os gêneros como ação social, construir entendimentos acerca da relação entre os elementos que os saturam e a função social levada a cabo pelo gênero.

Nesse sentido, a presente análise se desenvolverá em três passos: 1) Entendimento do contexto sócio-histórico e político no qual os jingles em questão estão envolvidos; 2) Com amparo do ferramental previamente apresentado, análise do jingle *Vote no Rei*; 3) Munidos dos entendimentos

erigidos no passo (2), articulo os elementos formais salientes nos jingles com a função sócio-retórica almejada. Alicerçada a base metodológica da presente pesquisa, podemos prosseguir para a análise do jingle em questão.

6. Análise do Jingle Vote no Rei-Frente Parlamentarismo-Monarquia (1993)

Com base em uma emenda popular apresentada pelo Deputado Antônio Henrique da Cunha Bueno, a população brasileira foi às urnas em 21 de abril de 1993 para decidir que sistema (presidencialismo ou parlamentarismo) ou forma de governo (República ou Monarquia) seria implementado no país. Em uma campanha marcada por debates pouco elucidativos (e, às vezes, deliberadamente enganosos) e troca de ofensas e acusações entre intelectuais e personalidades midiáticas, os defensores da Monarquia Parlamentarista buscavam desconstruir a aura de elitismo e falta de simpatia aos interesses das classes sociais menos abastadas. Um dos argumentos centrais nesse afã retórico era apresentar o Regime Monárquico no Brasil como um período de tranquilidade, desenvolvimento e, especialmente, altos níveis de civismo e moralidade na administração pública. O jingle que observamos abaixo está engendrado na construção e sustentação desse discurso:

Fique atento que chegou o dia
De coroar a democracia
Com modernidade, a melhor tradição
É sua vontade dizer sim ou não

O plebiscito, palavra difícil
Torna mais fácil encontrar a verdade
Nosso passado é o pai do futuro

Quem foi rei nunca perde a majestade
(Quem foi rei nunca perde a majestade)

Por isso vem brasileiro, entrar na real
Pro nosso Brasil sair dessa, afinal
À luz de uma ideia, mudar um país
Justiça e paz dentro da lei
Vote no rei!

Vem brasileiro, entrar na real
Pro nosso Brasil sair dessa, afinal
À luz de uma ideia, mudar um país
Justiça e paz dentro da lei
Vote no rei!

A princípio, poderíamos afirmar que o jingle se constitui a partir de uma amálgama de influências musicais distintas. Por um lado, a introdução da canção faz referências ao estilo sertanejo, assentadas em ornamentos melódicos característicos do estilo, no timbre do violão acompanhado por uma viola caipira e na impostação da voz da intérprete. No entanto, o estilo sertanejo engendrado no jingle possui uma roupagem diferente da tradicional. O arranjo da canção é composto por instrumentos como bateria, contrabaixo, percussão e teclado que não se encaixam na atmosfera da música sertaneja brasileira "de raiz". Outra referência observável na peça é o estilo pop-gospel, cuja característica candente no jingle é o crescente melódico-harmônico. Nesse sentido, o jingle inicia-se com a intérprete desferindo notas em uma altura média enquanto os instrumentos constroem um terreno harmônico de suavidade para a voz. Porém, no decorrer da canção, outros instrumentos são

integrados aos primeiros; por fim, na mesma medida que a cantora atinge notas mais agudas, estes ganham intensidade, interagindo em direção a um final apoteótico.

Naturalmente, as escolhas composicionais do jingle *Vote no Rei* não foram mera fatalidade do acaso. A opção por embalar um estilo popular em um arranjo mais sofisticado ressoa harmonicamente com a proposta central da propaganda monárquica-parlamentarista de aliar *com modernidade, a melhor tradição*, ou seja, revestir de trajes contemporâneos uma forma de governo tradicional. Da mesma forma, o andamento *largo*[2] escolhido pelo compositor, não apenas cria um ambiente estético sereno como permite associar à canção um texto mais extenso ao mesmo tempo em que a atenção do interlocutor é voltada para o discurso verbal.

Outro ponto central no papel desempenhado pela materialidade musical (em diálogo com o texto verbal) no jingle é sua função na construção de uma narrativa que guie o ouvinte em direção ao argumento fundamental do jingle: a necessidade de votar no Rei. Nesse sentido, poderíamos dividir o jingle em questão em quatro momentos distintos: serenidade, tensão, resolução e consagração. Nos primeiros onze compassos, impera no jingle uma atmosfera afetiva de serenidade: além do andamento lento, os ataques são débeis, a melodia é consonante e suave, os contrastes são raros e os acentos estão concentrados nas notas mais estáveis (JUSLIN, 2001). Os quatro compassos seguintes representam um momento de tensão no jingle: mesmo ainda com o andamento *largo*, a linha melódica e harmônica abre espaço para dissonâncias, os ataques tornam-se mais fortes, os instrumentos de base preenchem mais o espectro sonoro[3] (ocasionando o aumento do volume) e as notas da linha melódica vocal tornam-se mais agudas.

Em seguida, a tensão encontra no décimo sexto compasso uma resolução apoteótica exatamente no momento em que o mote da campanha monárquica-parlamentarista é entoado (*Vote no Rei*). Musicalmente, essa resolução pode ser representada pela passagem de uma linha melódica onde se destacam notas de tensão para uma frase melódica consonante que se resolve na nota principal da tonalidade[4] em diálogo com uma harmonia que também se resolve nesse momento (JUSLIN, 2001). Finalmente, um compasso após a resolução, ocorre uma modulação de tonalidade em que os dois trechos (tensão e resolução) são repetidos, porém, com a harmonia e a melodia da canção sendo moduladas para uma tonalidade mais aguda[5]. Além do aumento na altura das notas, outras mudanças ocorrem nesse trecho derradeiro, visando criar uma atmosfera de *Grand Finale*: o volume dos instrumentos se eleva, o timbre dos mesmos torna-se mais agressivo, o ritmo do contrabaixo, da bateria e da percussão se alteram, preenchendo o espectro sonoro e, por fim, a voz da intérprete tem seu volume aumentado e colorido com um timbre mais marcante, tendo ainda ao seu lado a companhia de um coral para o instante da resolução derradeira: *Vote no Rei*! (JUSLIN, 2001).

2 Varia entre aproximadamente 45-50 batidas por minuto (bpms).

3 Conjunto de todas as ondas que compõem os sons audíveis e não audíveis pelo ser humano.

4 Nota em cujo campo harmônico a canção é construída.

5 Alta na escala musical diatônica.

No que tange à materialidade verbal, inicialmente, nos debruçaremos sobre o título do jingle. No termo *Vote no Rei*, o compositor se valeu de um recurso metonímico para tornar personificada uma escolha abstrata, podendo essa estratégia facilitar o processo de compreensão da maioria da população acerca da natureza da escolha a ser concretizada pelo plebiscito. No jingle em questão buscou-se construir uma micronarrativa onde a proposta do voto na Monarquia-Parlamentarista se apresentasse como a opção mais sensata. Mantendo fidelidade à divisão estrutural narrativizada proposta anteriormente, no primeiro momento (serenidade), observamos o intento da voz que entoa o jingle em construir o contexto sócio-político do Plebiscito. Nos primeiros quatro versos do jingle, a contextualização do ato do voto é apresentada: *Fique atento que chegou o dia / de coroar a democracia / com modernidade, a melhor tradição / é sua vontade dizer sim ou não*.

O primeiro verso inicia-se com um verbo no imperativo, exercendo a função de um aconselhamento, um pedido de precaução perante uma situação importante. Podemos observar ainda uma apreciação positiva acerca do evento (plebiscito) que, no texto do jingle, é metaforizado pela chegada do dia do pleito (*chegou o dia*), construindo a ideia de uma ocasião esperada pela população brasileira como uma oportunidade de mudança real na sociedade. No segundo verso, o Plebiscito é novamente apreciado, dessa vez, essa apreciação é graduada pelo uso do verbo coroar que, ao mesmo tempo que relaciona o voto com um elemento monarca (coroa), gradua o ato de votar no plebiscito como a chance de consagração (coroamento) da democracia no Brasil. No verso seguinte, essa apreciação é reforçada pela ligação de outro termo relacionado ao universo monarca (*tradição*) a dois elementos de alta gradação positiva (*melhor e com modernidade*). Além de o eleitor poder coroar a democracia, esse coroamento se dará de forma moderna e dispondo da melhor representação tradicional possível. Nesse mesmo verso, ainda podemos observar a primeira instanciação de um recurso retórico recorrente no jingle: a relação harmoniosa entre o futuro e o passado. Dessa forma, a tradição (elemento que nos remete ao passado) é apresentada como companheira da modernidade (neste contexto, representando um movimento de vanguarda). No quarto verso, há uma alusão à possibilidade real de escolha do eleitor no plebiscito em questão. Tal asserção justifica-se pelas críticas recebidas pelos partidários da Monarquia acerca da natureza autoritária do regime Real. Portanto, a campanha dos monarcas buscou angariar elementos simbólicos de caráter democrático para junto da imagem de sua forma de governo.

Nos quatro versos seguintes, segue a contextualização sócio-política do Plebiscito de 1993. No quinto e sexto versos, há uma apreciação paradoxal acerca da discussão gerada em torno da palavra plebiscito: *O plebiscito, palavra difícil / torna mais fácil encontrar a verdade*. Apesar da palavra plebiscito não ser muito comum no vocabulário leigo da maioria da população brasileira (podendo, assim, ser manipulado de diferentes formas), ele possibilita que a sociedade encontre um elemento de alta gradação e apreciação positiva: a verdade. Nos dois versos seguintes, a voz entoadora do jingle apresenta a verdade mencionada no verso anterior: *nosso passado é o pai do futuro*. Da mesma forma, o texto sugere um julgamento negativo de estima social àqueles que não se alinham com as proposições monarquistas, pois, se a forma de governo do Rei é chancelada com o estatuto

de verdade, qualquer outra possibilidade de organização governamental apenas pode representar a mentira (numa perspectiva maniqueísta), elemento que, ao contrário da verdade, goza de pouca estima em sociedades de raízes éticas platônico-cristãs. O último elemento a ser destacado nesse trecho é a presença de um dito popular em meio ao texto litero-musical: *quem foi rei nunca perde a majestade*. Além de corroborar o argumento que vem sendo construído desde o início do jingle, essa expressão desempenha uma função mnemônica ao relacionar com o jingle uma oração presente no repertório da maioria da população brasileira.

No segundo momento da narrativa erigida no jingle (tensão), os brasileiros são urgidos a promover uma mudança real no país: *Por isso vem brasileiro, entrar na real / pro nosso país sair dessa, afinal / à luz de uma ideia, mudar o país / justiça e paz dentro da lei / Vote no Rei*. O primeiro verso desse excerto inicia-se com o emprego em posição temática de um marcador conectivo de natureza consequencial (*Por isso*). Esse elemento desempenha a função de relacionar a importância do evento contextualizado nos versos anteriores com o chamado efetuado pelo jingle, convocando os eleitores a se aliarem à causa monárquico-parlamentarista. Um outro ponto salutar nesse excerto é a contraposição construída entre dois momentos: *Pro nosso país sair dessa, afinal / à luz de uma ideia, mudar o país*. Nesse sentido, o primeiro espaço é apreciado negativamente como o lugar de onde se busca desertar enquanto o segundo goza de apreciação positiva: o local para onde se quer que o país se direcione. Essa mudança, no texto do jingle, ocorrerá à luz de uma ideia que, assim como a própria mudança, também é agraciada. Tal ideia representa a proposta da Monarquia-Parlamentarista que levará o país para essa mudança utópica a qual o jingle se refere. O verso seguinte (*justiça e paz dentro da lei*), ao mesmo tempo que aprecia os versos anteriores através da articulação de elementos de carga semântica positiva como a justiça, a paz e a lei; atribui ao verso posterior um caráter de preconizador desses valores. Assim, na narrativa construída no jingle, votar no rei simboliza votar na justiça, na paz e na lei. Todo esse jogo retórico refinado satura o fim apoteótico do texto litero-musical em que a intérprete do jingle vocaliza um agudo e poderoso *Vote no Rei*, não apenas como resolução dos acordes e linhas melódicas dissonantes ao longo do segundo trecho do jingle, como também representando um passaporte para um futuro justo, pacífico e democrático.

O quarto momento da narrativa construída no jingle é a consagração da resolução apresentada anteriormente. Nesse sentido, a ideia da solução monárquica é mais uma vez glorificada, porém, com auxílio de um arranjo musical mais energético. Como já mencionado anteriormente, esse trecho musical se caracteriza por uma sequência de acordes e melodias tensas e dissonantes que se resolve no auge da peça com a entonação emocionada do mote central da canção: *Vote no Rei*. Assim como na narrativa verbal, que apresenta uma situação problemática cuja resolução reside na escolha da forma de governo monárquica, no arranjo musical, as dissonâncias representam o conflito vivido no país, cuja resolução se dá na apresentação de um acorde tonal no momento de invocação da opção pelo Rei. Nesse ponto, notamos uma convergência semântica muito bem delineada entre ambas as materialidades constituintes do jingle: tanto na música quanto no texto verbal, constrói-se uma narrativa com um momento de serenidade, um ponto de tensão e resolução apoteótica no momento em

que a escolha pela Monarquia-Parlamentarista é apresentada; escolha essa consagrada por elementos musicais específicos nos compassos /versos seguintes.

7. Considerações Finais

Não é espantoso que, dada a natureza retórica do labor político, os jingles tenham atingido o estatuto de presença cativa nas campanhas eleitorais. Afinal, através de arranjos musicais e melodias meticulosamente orquestrados, as equipes de *marketing* de campanha conseguem cobrir os interesses mais personalistas com um manto estético que os atenua.

Considerando que a ação social, em geral, pretendida a partir da produção de um jingle é a promoção sedutora (ou, eventualmente, destrutiva) de uma ideia ou produto, a análise apresentada evidencia um afinamento entre os recursos retóricos de ambas as materialidades (musical e verbal), convergindo para a veiculação sedutora de um certo ideário político.

À luz dos dados observados, evidencia-se que a função exercida pelo gênero constrói o elo entre os elementos musicais e verbais nos jingles. No exemplo do jingle *Vote no Rei*, torna-se límpido o interesse dos compositores e intérpretes do jingle em construir uma narrativa que contextualize o momento político vivido no país em 1993 (ano do Plebiscito), oferecendo elementos retóricos que construam uma sensação de tensão que será resolvida musical e verbalmente na entoação do mote *Vote no Rei*. Dessa forma, como mostrado ao longo da análise, o diálogo erigido entre a música e o texto litero-musical tornam a narrativa mais consistente, salientando as transições entre diferentes momentos e tornando-as mais harmônicas.

Segundo Scott (1990) os jingles podem desempenhar uma série de funções publicitárias / propagandísticas impossíveis de serem catalogadas exaustivamente. Dentre essas funções observadas nos dados analisados, podemos destacar a construção narrativa, a delimitação espaço-temporal e a evocação afetiva no jingle *Vote no Rei*. Além de marcar um imbricamento entre dois gêneros (canção e anúncio propagandístico / publicitário), os jingles materializam um encontro entre dois universos distintos, porém, tangenciados: a estética e a política. Em outras palavras, os jingles nos oferecem um painel discursivo onde podemos observar a manipulação política de elementos estético-artísticos, representada na teoria de gêneros pela hegemonia da função propagandística em relação à forma musical da canção. No entanto, uma análise exclusivamente maquiavélica desse processo pode mistificá-lo. Em muitos casos, os jingles políticos se mostram ineficazes no cumprimento da tarefa eleitoral para qual são engendrados, enquanto se mostram de grande valor estético-cultural. A própria peça *Vote no Rei* pode ser tomada como um exemplo: mesmo com a derrota esmagadora dos monarcas no Plebiscito de 1993, musicalmente, o jingle até hoje é rememorado como uma composição de grande beleza e sofisticação. Os jingles sempre serão uma manifestação musical e, como sabemos, a arte (e, aparentemente, os gêneros discursivos também) tem como uma de suas principais características a aversão a categorizações reificadoras e um talento natural para desconstruí-las.

8. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

CAMPOS, R.T. Jingle: informação e entretenimento. Dissertação de Mestrado. Faculdade Cásper Líbero. São Paulo, 2008.

COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HYON, S. Genre in three traditions: Implications for ESL. In: TESOL Quarterly, vol 30, nº 4, Winter. 1996. pp. 693-722.

JUSLIN, P. N. Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. In: JUSLIN, P. N.; SLOBODA, J. A. (Eds.). Music and emotion: theory and research. New York: Oxford University Press, 2001. p. 309-337.

LOURENÇO, L. C. A música na política eleitoral: um pouco da história jingle político no Brasil. Artigo apresentado durante o IV Encontro da Compolítica, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 13 a 15 de abril de 2011. Disponível em http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/03/Luiz-Claudio-Lourenco.pdf.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. *Gêneros Textuais e Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, p. 17-36. 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. In Quarterly Journal of Speech. 1984. pp. 151-167.

RAMOS, Danilo; SANTOS, Rafael. A comunicação emocional na performance pianística. Música em Perspectiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Musica da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Vol. 3, nº 2, pp. 34-49, 2010.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola. 2005.

SANTOS, B.; HEINIG, O.L.O.M. Análise linguística de Jingles: dos rádios e televisões para a sala de aula. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR | 24 a 26 de outubro de 2012.

SCOTT, L.M."Understanding Jingles and Needle Drop: A Rhetorical Approach to Music in advertising". Journal of Consumer Research. 17. set.1990. pp. 223-236.

SIEGEL, B. H. Creative radio prodution. Boston: Focal Press. 1992.

Sites consultados

https://www.vagalume.com.br/

O processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Apinayé

Victor Fernandes Borges[1]

Francisco Edviges Albuquerque[2]

Introdução

Ao levar em consideração o desenvolvimento das práticas pedagógicas que visam o processo de alfabetização e letramento no universo escolar é de fundamental importância a transformação do ensino e da sociedade, para tal, abordaremos questões voltadas para educação escolar indígena, os processos de alfabetização e letramento dos alunos indígenas, as facilidades e dificuldades que os professores indígenas enfrentam ao alfabetizar os alunos Apinayé.

Para compreender em profundidade a discussão acerca da temática apresentada, será utilizada como instrumento metodológico a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas com base no método exploratório que serão desenvolvidas a partir da abordagem etnográfica, observando as propostas do corpo docente utilizadas na sala de aula e no campo, dando prioridade a manutenção dos costumes, mitos, rituais e demais tradições para trabalhar a escrita e leitura dos textos dos livros didáticos utilizados na alfabetização indígena.

De certa forma, a partir das observações e análises dos resultados da pesquisa, poderemos descrever os reflexos deste processo de alfabetização na Educação Escolar Indígena Apinayé. Nesse sentido, todas as visitas técnicas as aldeias São José e Mariazinha, possibilitou diálogos abertos, entrevistas, gravações e interações espontâneas com os indígenas mais antigos, as lideranças das aldeias, professores e alunos indígenas. Para a realização deste trabalho, apoiamo-nos nas teorias das pesquisas qualitativas de cunho etnográfico e observação pesquisa, no qual foram utilizados diário de campo, gravadores, questionários e vídeos.

Descreve-se brevemente alguns aspectos da Educação Escolar Indígena nas Aldeias Mariazinha e São José, logo em seguida um breve olhar sobre o movimento democrático da Educação no Brasil, em seguida o processo de alfabetização e letramento nas aulas de língua materna e português. Vale ressaltar que por precaução, a identidade das pessoas entrevistadas foram modificadas por pseudônimos, no intuito de não serem questionadas por motivos éticos deste trabalho.

1 Mestrando em Ensino de Língua e Literatura do Programa de Pós- Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins-UFT. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico –CNPq. E-mail: vfb270@hotmail.com

2 Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas –LALI. Orientador da pesquisa. E-mail: fediviges@uol.com.br

A Educação Escolar Indígena Apinayé nas aldeias Mariazinha e São José

Atualmente, o povo Apinayé habita a região conhecida como Bico do Papagaio. Algumas pesquisas confirmam que o povo Apinayé é o que mais se destaca dentro do Tronco Macro - Jê. De acordo com DA MATTA (1976, p. 15), os Apinayé são sem dúvida os índios mais famosos [...] enquanto a maioria dos grupos Jê foram incorporados à história brasileira e aí enquadrados por um estereótipo negativo, os Apinayé alcançaram um lugar de relativa segurança na estrutura regional.

A educação indígena no Brasil é algo que vem sendo desenvolvida por meio de políticas públicas nacionais, seguindo as disposições da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que conforme as disposições gerais do Título VIII, art. 78, dispõe que o Sistema da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:

I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

De acordo com Albuquerque (2009), a aquisição da Língua Indígena em contexto de imersão oportuniza ao aluno, além do conhecimento da língua, a vivência da cultura desses povos nas escolas de suas aldeias. Por isso, vale ressaltar, que a valorização da língua, costumes, rituais mitos e demais saberes são extremamente relevante para a formação dos alunos indígenas, tendo em vista a quantidade de línguas e costumes que já foram aniquilados ao longo do processo histórico-social no Brasil.

Esta pesquisa trará dimensionamentos de como os professores trabalham com a estimulação e a utilização de critérios mais aprofundados acerca do letramento e da alfabetização, no ensejo de que o aluno possa levar para sua vida cotidiana os aspectos da escrita, leitura e o discurso de sua língua. Todavia, buscar entender o processo de ensino que venha garantir a alfabetização e letramento do aluno na escola. De acordo com Marchuschi (2008 p.61), a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.

Partindo desses princípios, este trabalho tem como fito, estudar o processo escolar dos alunos indígenas das duas aldeias supracitadas, em busca de identificar os pontos positivos e negativos em cada uma delas dentro do processo de alfabetização e letramento, seja por meio da utilização de ferramentas midiáticas, das novas tecnologias a serviço da informação no contexto escolar, em especial, nas disciplinas de Língua Materna e de Língua Portuguesa no desenvolvimento das aulas do 1° (primeiro) ao 5° (quinto) ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

É necessário verificar a ativação de práticas comunicativas, metodologias adotadas pelos professores, o espaço utilizado para o desenvolvimento das práticas da leitura e a utilização de dicionários como fonte de pesquisas, as narrativas indígenas através da oralidade e da escrita, ou

seja, a importância desses instrumentos na qualidade da aprendizagem do educando nessa fase de escolarização para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Rojo (2000, p. 44) "alfabetização é, na verdade uma ação de ensinar a ler e a escrever", mas para isto é necessário compreender, situar o texto em seu contexto e interpretar o que foi lido.

Para tornar claras as reflexões expostas para este trabalho, o referido artigo tem como base investigar se o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental nas Escolas Estaduais Mãtyk e Tekator. Todavia, os professores de Língua Materna e Língua Portuguesa precisam trabalhar a alfabetização com uma perspectiva autônoma e ideológica de letramentos, com isto, valorizar a atitude de investigação e estudos das práticas de letramentos globais e locais, assim, torna-se necessário investigar o que os professores estão sendo orientados a ensinar e ao que eles tem dado importância.

O movimento democrático da alfabetização

Levando em consideração os inúmeros conceitos de alfabetização e dos métodos utilizados para alfabetizar, podemos iniciar esta abordagem esclarecendo o que Soares (2016, p.16) compartilha do seu entendimento, ou seja, entende-se por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Deste modo, o processo educacional de alfabetização deu-se bem no início do desbravamento histórico quando os colonizadores dominavam os primeiros habitantes do país. Com isto, a escolarização e o processo de alfabetização se perpetuou durante séculos até os dias atuais. Todavia, a cada tempo, a cada novo século, novos métodos seriam utilizados para escolarizar e alfabetizar, baseando –se em teorias e práticas estrangeiras. O que para muitos seria uma alternativa alfabetizar, para outros seriam uma indagação, de como alfabetizar e quais os métodos seriam eficazes na alfabetização. Diante de tantos métodos apresentados nas últimas décadas, o que se pode identificar é uma simbiose de teorias e práticas que estão levando os alunos ao insucesso.

> Esse movimento de alternância metodológica teve início em nosso país, [...] a partir das últimas décadas do século XIX. Antes disso a questão não era relevante: considerava-se que aprender a ler e escrever dependia fundamentalmente de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam –se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e sílabas. Era o método da soletração [...] nos silabários, no b + a = ba. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade- escrita, fonemas - grafemas. (SOARES, 2016, p. 17)

Ao longo do processo histórico identificamos várias realidades de ensinos que alternavam os métodos de aprendizagem no país, dentre eles os métodos fônicos e silábicos, considerados sintéticos, e o método da palavração denominado analítico. Como podemos perceber o primeiro método parte das estruturas menores para a formação de palavras, frases e textos, já o segundo método inicia com as palavras, frases, textos até chegar nos morfemas, monemas, ou seja, nas menores unidades da língua.

Os métodos sintéticos e analíticos deram lugar a novos paradigmas, pois, tanto o primeiro como o segundo acreditam que o aluno é o aprendiz passivo e o professor o transmissor do conhecimento. Nesta atual conjuntura os métodos utilizados até as últimas décadas do século XIX já são totalmente negligenciados como métodos de aprendizagem da língua escrita. Assim, Soares (2016, p.22) afirma que o processo psicogenético de aprendizagem da criança são contrariados pelos antigos métodos qualificados como "tradicionais". O que se pode notar é que com a crítica do Construtivismo, onde as particularidades de cada indivíduo fossem respeitadas e com isto as prática pedagógicas seriam de acompanhamento e orientação deste processo de alfabetização passou a atribuir aos antigos paradigmas as interpretações negativas.

> Até os anos 1980, via–se no método a solução para o fracasso na alfabetização, nesse período sempre concentrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão. Como o fracasso persistia a despeito do método em uso, a cada momento um novo método era tentado, e assim o pêndulo oscilava: ora uma ora outra modalidade de ensino sintético, ora uma ou outra modalidade do método analítico: silábico, palavração, fônico, sentenciação, global. SOARES (2016, p. 23).

Entretanto, o que antes estaria associado somente ao fracasso do processo de alfabetização das séries iniciais, em pleno século XXI, deparamo-nos com o insucesso também nas séries finais do ensino fundamental, ensino médio e até mesmo no ensino superior. Esta discussão e atribuição para as crianças e adultos analfabetos, definitivamente não se restringe somente ao método a ser utilizado.

> Quem alfabetiza não são os métodos, mas (o) alfabetizador(a), sendo ele /ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo acrescenta a eles, e sendo os alfabetizandos aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e condições em que ocorre. SOARES (2016, p. 52)

Inúmeros programas já foram criados para elevar os níveis das avaliações externas estaduais, nacionais e internacionais da Educação brasileira. Diante desta perspectiva, o último programa criado pelo Governo Federal em 2013 foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa - PNAIC, um compromisso consolidado pelo Governo Federal, Estados e Municípios, com o objetivo de que todas as crianças até os 08 anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do ensino fundamental das escolas urbanas e rurais estejam aptas a escrever, ler e efetuar as operações matemáticas.

No Estado do Tocantins, os 139 municípios aderiram ao Pacto, no qual foi assumido e coordenado pela Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, tendo como parceiros, a Universidade Federal do Tocantins- UFT, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME e todas as Secretarias Municipais de Educação do Tocantins –SEMEC, que fizeram adesão ao PNAIC. Dentro deste Plano estão previstas as capacitações para os coordenadores regionais, locais, supervisores, orientadores e os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores.

Diante do exposto, o Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-MEC, estabeleceu normas para os bolsista e valores para o pagamento de bolsas mensais aos participantes efetivos no processo de formação continuada, assim, de acordo com a Resolução de

6 novembro de 2016, os valores variam de 2.000,00 (dois mil reais) a 200,00 (duzentos reais) para cada participante do Pacto.

A seguir observaremos o relato de uma professora não indígena que trabalha há 03 (três) anos na coordenação das formações locais:

> O PNAIC começou em 2013 com ênfase em Língua Portuguesa, em 2014 a área era Matemática, em 2015 era para ser as matérias diversas e de fato foi, porém a formação foi reduzida em 50 %, os recursos também, mas ocorreu a formação. Em 2016 não houve formação, houve apenas uma atividade on-line, início de uma formação, mas presencial não teve nada e nem pagamento de bolsa também. É para dar continuidade agora em 2017, e as formações estão passíveis de acontecer até o mês de abril. (Vanessa Costa, Coordenadora local do PACTO, 2017).

O desenvolvimento de estratégias e as dificuldades para a alfabetização não se limita apenas no Brasil, mas até mesmo nos países de primeiro mundo, as práticas, os modelos e programas buscam soluções para as dificuldades enfrentadas no processo de escrita da língua. Conforme Soares (2016, p.28) o mundo disputa três principais facetas, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta linguística, a faceta interativa e faceta sociocultural. Sendo assim, a faceta linguística teria como proposta a representatividade visual da fala por meio dos sons, ou seja, o sistema alfabético –ortográfico. Se no processo de alfabetização o método utilizado tiver como premissa a faceta interativa, o sujeito desenvolverá habilidades de produção e compreensão de textos. E por último, a faceta sociocultural, no que concerne aos eventos sociais, culturais que utilizem o processo de escrita da língua nos mais diferentes contextos.

> A faceta linguística predomina nos métodos sintéticos e analíticos, para os quais o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético- ortográfico, e as competências visadas são a codificação e decodificação da escrita. Por outro lado, é a faceta interativa que predomina no construtivismo, em que a faceta linguística não é assumida propriamente como objeto da aprendizagem: as competências a ela vinculadas são consideradas decorrência da inserção da criança no mundo da cultura do escrito, ou seja, decorrência do desenvolvimento das facetas interativas e sociocultural. SOARES (2016, p. 29).

A democratização dos processos educacionais tiveram grandes avanços para as classes populares, no entanto, a quantidade de alunos nas escolas aumentaram, mas a qualidade e os índices de aproveitamento despencam a cada nova avaliação externa que são feitas todos os anos no Brasil. Deste modo, Gatti (2011, p.27) afirma que o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem a maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Neste sentido, vejamos a fala de uma professora indígena bolsista do PNAIC, e suas considerações acerca do que havia aprendido e como adaptaria as capacitações no processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena:

> Achei bom, mas não pude colocar em prática o que aprendi por não ter materiais suficientes para colocar em prática. Estamos ensinando na língua materna, eles não acham difícil. Eu mesma faço os desenhos. Na matemática em nossa língua materna, só conta de 0 até 3, depois já é no português. A leitura visual é mais fácil para eles, mas a escrita é mais difícil. Desde 1993, dou aula e conto histórias dos nossos antepassados,

> minha mãe sempre dizia para eu aprender a fazer enfeite, chorar na língua, antigamente não usavam short, por volta de 1975, hoje estão esquecendo tudo que era do índio e se apropriando da cultura branca (Madalena Pereira, Aldeia Mariazinha).

As dificuldades com a falta de materiais nas escolas públicas indígenas não é diferente das escolas públicas da zona urbana, ao compararmos uma com a outra, percebe-se que a escola indígena não precisa apenas de mais materiais pedagógicos, mas formações que realmente atendam as propostas expressas nos currículos escolares indígenas para a efetivação de uma educação diferenciada.

Alfabetização e letramento nas aulas de língua materna e português

A importância do letramento nas aulas de Língua Materna e Portuguesa durante os processos de escrita e de contextualização das narrativas indígenas é algo que deve ser trabalhado como práticas pedagógicas tradicionais, no intuito de que as futuras gerações mesmo tendo que passar por transformações de identidade histórico-cultural, possam escrever em Língua Materna e em Língua Portuguesa seus contos, mitos, conquista e rituais.

> Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. SOARES (2004, p.25):

Como podemos perceber, os países de primeiro mundo, especificamente França e Estados Unidos, preocupam-se com o domínio das habilidades de leitura e escrita, especificamente, com as práticas sociais que a população necessita utilizar para sobressair nas facetas que envolvem a língua. Sendo assim, a população indígena além de ser alfabetizada, precisa romper os limites impostos pela sociedade não indígena e assumir a alfabetização e letramento como habilidades que lhes darão subsídios para a inserção de práticas sociais dentro e fora de suas comunidades.

Conforme a Lei n° 6001/73, no Título V, Art. 49. Da Educação, Cultura e Saúde, dispõe do seguinte texto: a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. Deste modo, tendo que adquirir o domínio da Língua Portuguesa para poder exercer o papel de cidadão, e assim, buscar representatividade na sociedade. Todavia, a aquisição de uma nova língua não se pode pôr em risco a extinção de uma Língua Materna.

> [...] a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização. Para isso, a língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. ALBUQUERQUE (2011, p. 303)

Com base nisto, o professor de Língua Materna, de Língua Portuguesa e das outras disciplinas curriculares, necessitam absorver os costumes, a língua, a cultura, mitos, rituais e demais saberes tradicionais do povo Apinayé para serem trabalhados em culminância com os conteúdos do currículo

de cada disciplina. E, não fazer o contrário, pegar os costumes, narrativas, textos, músicas, livros da cultura não indígena para trabalhar em sala de aula. Desta forma, estariam desconstruindo o que os próprios indígenas já conquistaram. Vivemos em um país multicultural, necessita-se fortalecer cada vez mais a resistência por uma homogeneidade cultural, no qual precisa ser visto como uma abertura para a diversidade.

É necessário que haja uma relação entre a Língua Apinayé e a Língua Portuguesa, afim de que haja uma reciprocidade. Não é só da parte física do índio que se constitui a cultura indígena, existe algo intrínseco que vai além da língua, que são as festas, os rituais e os saberes que ao longo dos anos vem sendo modificados e necessitam ser registrados. As narrativas míticas que são contadas pelas origens indígenas retratam a origem de cada povo, até mesmo quais práticas não devem ser deixadas de lado, como afirma Bakthin (1988) o discurso do pai, do padre, do professor é um discurso de autoridade que espera e acolhe anuência, adesão acrítica e repetição.

É necessário que os indígenas tenham domínio em produzir textos em sua Língua materna da mesma forma que se faz necessário os conhecimentos linguísticos do português. Para isso podemos seguir as orientações dos PCNs (Brasil, 2001, p. 23): "O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Para que isto aconteça, o professor deve respeitar e proporcionar aos indígenas, alternativas e meios para sua autonomia intelectual, levando em consideração seu contexto social e suas peculiaridades individuais. Desta maneira, sabe-se que a história da escrita surgiu-se na época dos povos nômades onde os pictogramas eram grafados em paredes, ou seja, desenhos que registravam ações, animais e até mesmo alertas de perigos, em seguida foram criados os ideogramas.

> Herdeiros dos primeiros ensaios alfabéticos do alfabeto Ugarit e dos silabários, alfabeto fenício, por volta do ano 1.000 a.C., tem 22 letras, representando consoantes apenas. Comerciantes, marinheiros e navegadores, os fenícios espalham pelo mundo seu alfabeto, dando origem aos alfabetos grego, latino, aramaico e indiano e seus desenvolvimentos posteriores. (ROJO, 2009, p. 63).

O processo de leitura e escrita envolve diversos processos e capacidades cognitivas, sociais, linguísticas, motoras e até mesmo afetivas, pois existem crianças que se tornam traumatizadas e não conseguem codificar e nem decodificar devido aos abusos, torturas e até mesmo espancamentos no processo de alfabetização.

> O aluno precisa agir e o professor parar de coagir, pois muitas vezes o aluno fica intimidado por pressões e modelos de produções textuais que há décadas não são utilizadas. Escrever não é fazer redação, é produzir texto utilizando os critérios de textualidade e estilo. Ao produzir um texto, o aluno deve assumir todas as responsabilidades por aquilo que foi escrito. (BORGES, 2010, p. 4)

No Brasil, infelizmente existem inúmeras Leis que são criadas anualmente, no entanto, a ineficiência das práticas de políticas públicas, impede-as que sejam postas em exercício, principalmente

nas Leis que tangem a educação. Tendo como referência a Lei n° 11.161/ 2005, no qual dispõe da obrigatoriedade do ensino de espanhol no Ensino Médio, no entanto, o que se tem, são apenas rumores, para iniciar-se a implantação no currículo, principalmente por falta de professores capacitados para assumir tal disciplina.

Nos dias atuais percebemos que vem aumentando o número de pessoas no qual não são escolarizadas, mas que exerçam de uma forma ou outra, práticas de letramento. De acordo com (Street, 1993) "o significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. O que não pode acontecer é a inversão de valores quanto aos termos de alfabetização e letramento.

> Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Todavia, a escola pode desenvolver os letramentos múltiplos numa perspectiva multicultural, no intuito de trabalhar as diferentes culturas, na diversidade de povos existentes no Brasil, com a iniciativa de valorizar a língua materna e estabelecer um objeto de estudo e de crítica. E, para que isso ocorra far-se-á necessário que o professor de Língua Materna e de Português se interesse pela cultura indígena, pois o professor precisa utilizar o lúdico para envolver de maneira inteligente os alunos em suas atividades. Assim, como mediador da aprendizagem, será necessário selecionar as vantagens de tais meios, para não tornar o que é novo no ambiente escolar, um momento cansativo e tampouco interessante para os alunos.

Portanto, a educação escolar é uma tarefa desafiadora e que necessita ser diariamente articulada para atender as necessidades imediatas de sua clientela. Assim, crê-se que o letramento constitui-se uma prática sociocultural e vai além da alfabetização. Assim, podemos observar nesta afirmação:

> A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modo de ler. KLEIMAN (2004, p.14).

Em se tratando da prática social do aluno indígena na comunidade escolar, tal exercício de escrita e leitura da própria língua materna, fortalece a manutenção da sua identidade. Ninguém melhor do que o próprio indígena para pensar numa Educação Escolar Indígena adequada para o seu povo. A prática do letramento se dá por meio da efetivação da escrita e leitura, tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, ou seja, na sala de aula, em casa, nos ambientes extra escolares ou dentro da própria escola.

> Para o meu povo a educação é muito importante, de primeiro ninguém sabia escrever a nossa própria língua, e até hoje alguns falam e não sabem escrever. Só que agora temos professores que são os próprios índios que ensinam na escola. A nossa língua representa a comunicação com nossa família e com os de outras aldeias. Precisamos ensinar, estudar, pois se falar só o português acaba a nossa língua. Na alfabetização em sala de aula eu só falo na língua materna, não falo em português, porque as crianças não entendem na outra língua. De quarta séria a quinta série os alunos já conseguem escrever em português. Quando vou escrever um bilhete para os professores indígenas escrevo na língua materna e quando é para os outros professores kupen, escrevo em português. (Professora Judite Costa, Aldeia São José).

Ao analisar o depoimento desta professora percebemos que a língua escrita está sendo objeto de comunicação através do bilhete. Alguns professores afirmam que se eles querem deixar um recado para o outro professor indígena, sem que o professor não indígena entenda o conteúdo, eles fazem questão de escrever na própria língua, até mesmo porque é bem mais fácil para os indígenas.

Na concepção de alguns professores indígenas, eles não possuem um instrumento específico para alfabetizar, ou seja, uma didática para atender a demanda da alfabetização. Relatam que não possuem dificuldades na leitura e escrita na hora de alfabetizar, mas a dúvida e as dificuldades estão na condução das aulas de alfabetização. Atualmente, muitos professores encontram-se preocupados com o processo de escrita da língua materna, trata-se de um bloqueio entre o professor e o aluno.

Considerações finais

Neste trabalho foram discutidas questões acerca do processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Apinayé, contextualizando os relatos dos professores indígenas das Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mãtyk, das aldeias Mariazinha e São José. Para a realização deste trabalho tivemos a colaboração dos professores indígenas da alfabetização no qual durante uma oficina com os alunos da alfabetização trouxeram contribuição significativa para a construção do conhecimento deste artigo. As entrevistas com os professores indígenas foram essenciais para a investigação do fazer etnográfico. Muitas vezes algumas observações passam despercebidas, e esquece –se de anotar ou gravar, justamente, por se tratar de uma área em que a convivência e dedicação a pesquisa envolve completamente o sujeito dentro do universo a ser pesquisado.

Todavia Almeida e Albuquerque (2012, p. 181) considera que o desafio do pesquisador é tentar organizar todos os dados como um quebra-cabeça. Partindo do contexto maior, olhando a comunidade como um todo. No entanto, investigar, anotar no diário de campo, entrevistar, gravar e mergulhar no universo linguístico indígena envolve participação efetiva de todos os envolvidos neste processo. Neste trabalho buscou-se levantar alguns aspectos culturais do povo Apinayé, dar voz aos professores que participam do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PACTO, e apresentar algumas questões voltadas aos métodos de alfabetização, que de certa forma, ficou bem claro que nenhum método sozinho é suficiente para alfabetizar se o professor(a) alfabetizador(a) não estiver consciente de que ele carrega em suas mãos o poder de transformar o outro em todas as suas peculiaridades.

E, com isto o alfabetizando(a) necessita apropriar-se do universo escolar para a aquisição da alfabetização, pois cada vez mais a sociedade indígena reconhece o valor da escrita e leitura em língua materna e português. Não se tem como pretensão encerrar as abordagens e considerações sobre o processo de alfabetização e letramento limitando-se apenas neste artigo, pois a complexidade e as inúmeras facetas que a alfabetização abarca, principalmente se tratando de língua materna serve de estímulo para novas inquietações acerca do processo dentro da perspectiva de Educação Escolar Indígena.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos índios Apinayé de riachinho e Bonito Com o português: Aspectos da situação sociolinguística*. (Dissertação de Mestrado) Orientadora: Silvia Lucia B. Braggio. Universidade Federal de Goiás- UFG, 1999.

_____. *A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural*. Segunda Seção - Capítulo 11. Educação indígena, 2011, 224p.

_____.; ALMEIDA, Severina Alves. *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural*. Goiânia: América, 2012.

_____. *A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico*. Goiânia: América, 2012.

BORGES, Victor Fernandes; RODRIGUES, Érica de C. M. Ferreira. *A Produção Textual no Ensino Fundamental: Um Olhar sobre o Contexto da Sala de Aula***.** In:II Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística. 2.: 2012 Belém.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 2001. (PCNs 1ª a 4ª Séries)

_____. Lei n° 6001, de 19 de dezembro de maio de 1973- *Dispõe sobre o Estatuto do índio.*

_____. Lei n° 11.161, de 05 de agosto de 2005 - *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.*

DA MATTA, R. *Um mundo dividido: A estrutura social dos Índios Apinayé,* Petrópolis: Vozes, 1976.

FREITAS, Ednaldo Bezerra. *Ser ou não ser Mehin: A etno-história Krahô***.** Projeto História, São Paulo, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina, et al. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 300 p.

HÉDIO, S. J; BENTO, M. A.S. *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: CEERT, 2011

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MACHADO, Veruska Ribeiro; RICARDO, Stella Maris Bortoni. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito (orgs).* São Paulo: Parábola, 2013.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016, 384p.

Quatro pioneiros na dialetologia do português do Brasil: Amadeu Amaral, Antenor Nascentes, Mário Marroquim e Clóvis Monteiro

Flávio de Aguiar Barbosa[1]

Cláudia Moura da Rocha[2]

Os pioneiros

Quatro estudiosos podem ser alçados à condição de pioneiros nos estudos dialetológicos do português brasileiro. São eles Amadeu Amaral, Antenor Nascentes, Mário Marroquim e Clóvis Monteiro. Cada um, à sua maneira, contribuiu para o progresso dos estudos sobre a variante brasileira da língua portuguesa em uma época na qual não se podia contar com recursos tecnológicos que os auxiliassem em suas pesquisas. Integrantes de uma geração que não teve acesso à Faculdade de Letras, alguns deles eram autodidatas nos estudos dialetológicos.

Segundo a lição de diferentes autores (NASCENTES, 2011; ELIA, 2003; CASTILHO, 1973; CARDOSO, 2010), os estudos da variedade brasileira da língua portuguesa dividem-se basicamente, em dois períodos — o anterior à década de 20 do século passado, caracterizado por pesquisas que enfocam primordialmente o léxico, com o intuito de enfatizar as diferenças que pudessem criar uma identidade para o português do Brasil; o que se inicia na década de 20, quando, baseados em referências dialetológicas estrangeiras, com predomínio, segundo Fávero e Molina (2006, p. 48), das "lições dos grandes nomes da filologia portuguesa", os pesquisadores brasileiros buscavam implantar esses métodos científicos a seus estudos de falares brasileiros. Este segundo período ainda pode ser dividido, segundo alguns autores, em duas fases — a primeira, já referida anteriormente, marcada pelas investigações de pesquisadores autodidatas, que buscavam aplicar os métodos dialetológicos, apesar de limitações técnicas e teóricas; a segunda, iniciada aproximadamente na década de 50 do mesmo século, na qual as pesquisas seguiam métodos dialetológicos mais rigorosos, com realização de inquéritos gravados e processamento quantitativo dos resultados.

Amadeu Amaral, Antenor Nascentes, Mário Marroquim e Clóvis Monteiro são considerados precursores da Dialetologia no Brasil por intentarem descrever falares regionais, contribuindo para esclarecer as diferenças entre o português falado em Portugal e o falado no Brasil. Essa parece ser uma

1 Doutor em Letras, Professor Adjunto de Filologia Românica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador do Centro Filológico Clóvis Monteiro (ILE/UERJ).

2 Doutora em Letras, Professora Adjunta de Língua Portuguesa e Filologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Centro Filológico Clóvis Monteiro (ILE/UERJ). Professora da Pós-Graduação *Lato Sensu* da Faculdade São Bento do Rio de Janeiro (FSBRJ).

das motivações que se pode identificar na obra desses autores, uma vez que procuram mostrar o que caracterizava o português falado na antiga colônia portuguesa, em contraste com o que se observava na antiga metrópole. Tais estudos dialetais, em certa medida, contribuíram para a construção de nossa identidade, principalmente a linguística. Uma das polêmicas levantadas nesse período é a da existência de uma língua brasileira, desvinculada da portuguesa. Tal visão se justificaria pelo expressivo número de brasileirismos empregados aqui, mas desconhecidos em Portugal (DUARTE, 1976, p. 10).

Apesar de não contarem com recursos tecnológicos à época para realizarem o trabalho de coleta de dados, percebe-se uma preocupação com o rigor científico, mesmo que embrionário, mas que já dava sinais da seriedade e da isenção almejada na análise dos dados. Esse rigor, como veremos a seguir, ao abordar a obra de Amadeu Amaral, pode ser identificado na preocupação do pesquisador com a fidedignidade na transcrição dos fatos linguísticos coletados, evitando-se interferências na sua transcrição. Sílvio Elia (2003, p. 13) lembra que é a publicação do livro de Amaral (em 1920) que confere um caráter científico à questão da língua.

O próprio Nascentes (2011, p. 246-247) é outro que destaca o empenho dos quatro na busca pelo rigor científico:

> Até agora só o dialeto caipira (Amadeu Amaral), o linguajar carioca (Antenor Nascentes) e a língua do Nordeste (Clóvis Monteiro, Mário Marroquim) mereceram um estudo científico. Várias regiões até agora não deram ensejo a trabalhos completos no tocante à fonética, à morfologia e à sintaxe. (NASCENTES, 2011, p. 246-247)

Desenvolvemos, neste estudo, uma análise a partir de quadros comparativos, tendo em conta 1) formação dos autores; 2) justificativas estabelecidas para os trabalhos — qual a representação dos falares construída pelos estudiosos e com que argumentos estabelecem a necessidade do estudo; 3) constituição do *corpus* — se os dados a partir dos quais a análise foi feita são resultado de anotações de viagem, ou aproveitados de outras obras nas quais se compilavam textos do cancioneiro popular, ou recolhidos a partir de metodologia dialetológica mais formal (entrevistas com informantes selecionados segundo critérios estabelecidos); 4) estrutura da obra — se a organização segue a divisão clássica dos estudos gramaticais e lexicológicos, com seções destinadas a fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e lexicologia, qual a extensão que tais seções têm em cada uma das obras, que aspectos linguísticos merecem mais destaque; 5) embasamento teórico — qual é a fundamentação perceptível a partir das referências usadas.

1. Formação dos autores

Amaral	Nascentes	Monteiro	**Marroquim**
Autodidata [tb. filologia, folclorismo, literatura, jornalismo, comércio]	Advogado, bacharel em Ciências e Letras [tb. magistério, filologia, edição de textos literários, lexicografia]	Advogado [tb. magistério, filologia, jornalismo, administração pública]	Advogado [tb. política, magistério, jornalismo, literatura, música]

O paulista Amadeu Amaral ficou conhecido pela publicação, em 1920, da sua obra *O dialeto caipira*, em que investiga o falar característico do interior de São Paulo. Reconhecidamente autodidata, não chegou a ingressar em uma universidade, o que não o prejudicou em suas pesquisas, segundo Duarte (1976, p. 37).

Foi também folclorista, não gozando, entretanto, do mesmo reconhecimento que Mário de Andrade desfrutou posteriormente, segundo observação de Florestan Fernandes (DUARTE, 1976, p. 36). Não era um filólogo de formação, considerando-se assim um "hóspede em glotologia" (AMARAL, 1976, p. 43).

Antenor Nascentes, ao contrário de Amadeu Amaral, era, segundo Mattoso Câmara Jr. (2004, p. 239), "um filólogo de formação, discípulo indireto de Gonçalves Viana e do espanhol Navarro Tomás, e portanto, doutrinariamente, ligado à escola fonética de Leipzig". Sua formação pode ser considerada mais voltada para a área dos estudos linguísticos, apesar de à época ainda não existirem faculdades de Letras. Concluiu o curso de Ciências e Letras do antigo Ginásio Nacional, atual Colégio Pedro II, tornando-se bacharel. Graduou-se também em Direito. Foi professor, filólogo, ensaísta, editor de textos literários, dicionarista e tradutor.

Autor de obras de grande relevância para o nosso idioma, como o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, o *Vocabulário Ortográfico* (de 1941) e o primeiro *Dicionário de Português da Academia Brasileira de Letras*, sua contribuição não se restringe a essas obras de referência. Sua proposta de divisão do Brasil em seis subfalares é "[....] o primeiro mapa das variedades regionais do português brasileiro de que temos conhecimento" (ILARI; BASSO, 2006, p. 170), além de permanecer atual e servir de base para os mais diversos estudos na área da Dialetologia.

Clóvis Monteiro formou-se em Direito pela Universidade do Ceará, tendo atuado, ao longo da vida, também no jornalismo literário e até mesmo na administração pública, como secretário de educação da antiga capital da República. Escreveu, ainda, poemas, reunidos no livro *Sombra e Luz* por sua filha, a também saudosa professora Eneida Bonfim. Mesmo com perfil de polígrafo e formação em Direito, concentrou sua identidade profissional no exercício do magistério.

O próprio estudo *A linguagem dos cantadores* foi tese de concurso com a qual o filólogo cearense alcançou, em 1933, a posição de professor do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Essa obra foi sua contribuição para a descrição das variedades regionais do português do Brasil.

Formado pela faculdade de Direito do Recife em 1935 e com promissora carreira na advocacia, Mário Marroquim, assim como os outros precursores deste estudo, exerceu atividades em áreas diversificadas. Como professor de português e latim, deu aulas particulares a personalidades das Letras como Aurélio Buarque de Holanda; sua atuação se estendeu do magistério secundário ao superior. Como jornalista, trabalhou em Alagoas e Pernambuco, tendo feito crítica literária e comentado importantes obras da literatura regional brasileira.

A partir da publicação de sua obra *A língua do Nordeste*, que alcançou repercussão nacional, foi reconduzido à cátedra de português da Escola Normal, da qual havia sido afastado por motivos políticos (GERMANO JÚNIOR, 2004).

2. Justificativas estabelecidas para o trabalho

Amaral	Nascentes	Monteiro	Marroquim
Caracterização do dialeto caipira, considerado pelo autor em vias de extinção	Solicitação: modificações sofridas pela LP no Brasil Estudo da língua do povo (erros) Estudo das variedades para chegar a conclusões seguras sobre o dialeto brasileiro	Atraso nos estudos da língua vulgar Necessidade de um plano geral da geografia linguística	Conhecimento histórico Ineditismo Caracterização de um dialeto brasileiro

Como justificativa para sua pesquisa, Amaral (1976, p. 41; 43) apontou a necessidade de caracterizar o dialeto caipira (segundo ele, um aspecto da dialetação portuguesa em São Paulo), que considerava em vias de extinção: "Mas essa evolução já não será a do dialeto *caipira*. Este acha-se condenado a desaparecer em prazo mais ou menos breve" (AMARAL, 1976, p. 42).

Entre as causas para o seu desaparecimento, segundo Amaral (1976, p. 42), poder-se-ia citar o fato de que, àquela altura, ele se encontrava restrito a algumas regiões, apartadas do progresso, apesar da possibilidade de se identificar traços desse dialeto na linguagem corrente.

No Prefácio do livro *O linguajar carioca em 1922*, Nascentes informa que o pedido de um grande mestre da filologia românica a respeito de informações sobre as modificações sofridas pela língua portuguesa no Brasil o incentivou a reunir as notas que escrevera sobre fonética, morfologia, sintaxe e léxico, fruto do seu interesse pela dialetologia portuguesa no Brasil (NASCENTES, 1922, p. 9).

Ainda no Prefácio, demonstra consciência de estar deixando um legado para as gerações futuras, além da compreensão da distinção entre sincronia e diacronia: "Paciência. Nosso trabalho não é para a geração actual; daqui a cem anos, os estudiosos encontrarão nele uma fotografia do estado da língua e neste ponto serão mais felizes do que nós que nada encontrámos do falar de 1822" (NASCENTES, 1922, p. 9).

Seu objetivo era estudar a língua popular, que, segundo ele, era natural e espontânea; associa a língua das "classes cultas" à correção, portanto, pode-se deduzir que a popular seria incorreta, daí sua preocupação em "ver os erros", tentando explicar sua razão de ser. Chega a comparar metaforicamente os erros a moléstias. Entretanto, reconhece o caráter evolutivo da língua, ao admitir que o que é erro no seu estágio atual pode ser incorporado ao idioma posteriormente (NASCENTES, 1922, p. 12-13).

Para Nascentes, apenas o estudo das variedades permitiria estabelecer conclusões seguras a respeito do dialeto brasileiro: "Os alicerces do edifício da dialectologia brasileira estão nas variedades. Estudadas estas, pode fazer-se um estudo sintético dos subdialetos; caracterizados estes, só então, por nova síntese, poderemos chegar a conclusões seguras a respeito do dialecto brasileiro." (NASCENTES, 1922, p. 21).

Nascentes presta sua homenagem a Amadeu Amaral, dedicando-lhe a obra; segundo ele, o estudioso paulista "no Dialeto Caipira mostrara a verdadeira diretriz dos estudos dialectológicos no Brasil" (NASCENTES, 1922, p. 5).

Clóvis Monteiro se apoia nos trabalhos anteriores, citando Amaral e Nascentes como pesquisadores significativos dedicados a estudos da língua popular do Brasil, mas ressalta o atraso ainda existente nesses estudos. Destacando a necessidade de pesquisas que enfocassem características mais próprias do quadro linguístico brasileiro, menciona ainda estudos de línguas indígenas, como a monografia *Do método no estudo das línguas sul-americanas*, de José Oiticica. Conclui, então a justificativa do estudo afirmando: "Não fui dos primeiros, mas não serei dos últimos. Já é tempo de pensarmos em reunir elementos para um plano geral de nossa geografia linguística." (MONTEIRO, 1933, p. 5).

Mário Marroquim, por sua vez, também rende tributo a Amadeu Amaral e a Antenor Nascentes como iniciadores dos estudos de variedades brasileiras do português. Em seguida, posiciona-se favoravelmente à identidade de um dialeto brasileiro, tratando, em diferentes passagens de sua obra, da já antiga polêmica que envolvia pesquisadores portugueses e brasileiros.

Finalmente, como diagnóstico da necessidade do estudo, afirma:

> Não está ainda feito o estudo do dialeto brasileiro. A enorme extensão geográfica em que o português é falado no Brasil dá a cada região peculiaridades e modismos desconhecidos nas outras, e exige, antes da obra integral que fixe e defina nossa diferenciação dialetal, trabalhos parcelados, feitos com critério e honestidade, sobre cada zona do país.
>
> Esses trabalhos serão o material de que lançará mão o estudioso de amanhã para uma obra de conjunto, completa e definitiva, sobre o dialeto brasileiro. (MARROQUIM, 1933, p. 5)

3. Constituição do *corpus*

Amaral	Nascentes	Monteiro	Marroquim
Falantes do dialeto caipira + Literatura regional (apenas como exemplificação)	Autoridade por origem carioca	A linguagem dos cantadores (Leonardo Mota)	Autoridade por origem nordestina + Cantadores e literatura regional

Segundo Amaral nos informa, o *corpus* foi recolhido a partir de metodologia dialetológica mais formal (observação de informantes, procurando seguir critérios estabelecidos). Como já foi dito, Amadeu Amaral demonstra preocupação com a forma como deve se dar a recolha dos dados, o que procura definir já na introdução da obra. Estabelece que

> Seria de se desejar que muitos observadores imparciais, pacientes e metódicos se dedicassem a recolher elementos em cada uma dessas regiões, *limitando-se estritamente ao terreno conhecido e banindo por completo tudo quanto fosse hipotético, incerto*, não verificado pessoalmente. (AMARAL, 1976, p. 43).

Nota-se o cuidado com a imparcialidade dos observadores e com a comprovação dos dados coletados, evitando-se dados que não fossem verificados pessoalmente. É relevante lembrar que Amaral, assim como os outros estudiosos de sua geração, não pôde contar com equipamentos ou recursos tecnológicos de gravação e processamento de dados.

O seu objetivo era o exame comparativo das várias modalidades locais e regionais, levando à "discriminação dos fenômenos comuns a todas as regiões do país, dos pertencentes a determinadas regiões, e dos privativos de uma ou outra fração territorial", permitindo identificar os caracteres gerais do dialeto brasileiro (ou dos dialetos brasileiros), dentre outras questões (AMARAL, 1976, p. 44).

Com esse intuito, estabelece normas e recomenda que não se interfira na forma de grafar os dados, enfatizando a fidedignidade que o observador deve perseguir. Alerta também para o fato de que só devem ser coletados dados que efetivamente estejam em uso, comprovados pessoalmente pelo observador, tomando-se o cuidado de

> a) não recolher termos e locuções apenas *referidos* por outrem, mas só os que forem pessoalmente apanhados em uso, na boca de indivíduos desprevenidos;
>
> [....]
>
> c) grafá-la sempre tal qual for ouvida. Por exemplo: se ouvirem pronunciar *capuêra*, escrever *capuêra* e não capoeira. Isto é essencial, e há muitíssimas coleções de vocábulos que, por não terem obedecido a este preceito, quase nenhum serviço prestam aos estudiosos, não passando, ou passando pouco de meras curiosidades;
>
> [....]
>
> f) ter especial cuidado em anotar os sons peculiares à fonética regional (como o som de *r* em *arara*, ou o som de *g* em *gente*); declarar como devem ser pronunciadas tais letras, no caso de que o devam ser sempre da mesma maneira, e adotar um sinal para distinguir uma pronúncia de outra, no caso de haver mais de uma [....]. (AMARAL, 1976, p. 44).

Seus informantes eram os falantes do dialeto (o próprio roceiro ou caipira), cuja linguagem "difere bastante da da gente das cidades, mesmo inculta"; as citações de autores de contos e poesias caipiras apenas eram empregadas para exemplificar os dados coletados ("tais vocábulos foram aí usados com o verdadeiro valor que lhe dão os roceiros paulistas" [AMARAL, 1976, p. 83]), não como seu *corpus* de coleta. No entanto, só eram aproveitados os dados que fossem realmente comprovados pelo observador devido a seu efetivo emprego, evitando-se aqueles encontrados apenas em textos literários (AMARAL, 1976, p. 82). Apesar dessas recomendações, não há evidências definitivas de que a aplicação desse método de coleta de dados tenha sido completamente sistemático.

Amaral cita autores como Gil Vicente para corroborar seu posicionamento acerca do aspecto arcaizante do dialeto caipira, que reuniria uma série de construções linguísticas do período quinhentista que, naquele momento, se encontrava em desuso em Portugal, mas em plena utilização no dialeto caipira.

No caso de Antenor Nascentes, os dados recolhidos (principalmente para traçar o mapa dos falares brasileiros) baseavam-se em observações colhidas em suas viagens (BRANDÃO, 1991, p. 46; CUNHA; CINTRA, 2008, p. 32; NASCENTES, 2011, p. 717).

Nascentes, como os outros de sua geração, também não contava com equipamentos, apenas com o ouvido e a memória para coletar os dados, recolhendo-os de modo impressionista (ILARI; BASSO, 2006, p. 171-172).

O filólogo procura esclarecer que requisitos deve preencher o estudioso de uma variedade; segundo ele, não deve ter conhecimento algum sobre a variedade estudada, ou ao contrário, desconhecer as demais, caso em que se enquadraria, uma vez que era carioca:

> Que requisitos deve preencher quem se proponha a estudar uma variedade?
>
> Em nossa opinião, deve ser ou uma pessoa inteiramente alheia à variedade que vai ser estudada, ou uma pessoa inteiramente alheia às demais variedades do subdialecto.
>
> Filho de pais cariocas, nascido e criado no Distrito Federal, de onde nunca nos retirámos por prazo excedente a um mês, achamo-nos por conseguinte na segunda hipótese e nos cremos legítimo representante da fala genuinamente carioca. (NASCENTES, 1922, p. 21)

Clóvis Monteiro escolhe a obra *Cantadores* de Leonardo Mota (1921), famoso folclorista cearense que, ao longo de sua obra, cita dezenas de composições desses compositores nordestinos, coligidas ao longo do tempo em entrevistas e anotações de desafios entre repentistas. Tendo essa publicação como base, Monteiro elaborou um fichário com estudos de características linguísticas do *corpus* que subsidiaram o desenvolvimento de seu estudo.

Já Mário Marroquim apoia-se, como Nascentes, em sua naturalidade nordestina para, antes de tudo autorizar-se como informante de uma variedade do português do Brasil. Reproduziremos a seguir uma passagem na qual ele reconhece a importância da recolha metódica de dados, que obedeça a metodologias dialetológicas consistentes (como já se disse, só se alcançará esse rigor metodológico em estudos subsequentes), para depois recorrer à origem nordestina como credencial para o estudo; aparentemente, segundo sua interpretação, essa origem seria suficiente para garantir a coleta de dados a partir de fonte direta e sua verificação pessoal.

> Para estudar um dialeto, declara Albert Dauzat: "o primeiro princípio que se impõe ao linguista é observar e anotar os dialetos no local, não se servir de nenhuma forma, de nenhuma palavra que não haja recolhido ele mesmo, ou que não tenha sido recolhido nas mesmas condições pelo autor de uma obra científica.
>
> [....]
>
> Nascido à margem do Jacuripe, no centro da zona da mata entre Pernambuco e Alagoas, desde a infância cantam-me ao ouvido as expressões dialetais. Estudar agora as suas formas, analisar as suas tendências é pra mim um doce prazer, uma volta ao passado, tão confortadora e refrigerante como um banho debaixo das ingazeiras do meu rio natal. (MARROQUIM, 1933, p. 5).

Mesmo com essa autoridade de pesquisador nordestino, Marroquim ainda recorre a publicações com composições de cantadores e também a obras de literatura regional para ilustrar algumas de suas declarações.

4. Estrutura da obra

Amaral	Nascentes	Monteiro	Marroquim
Apresentação (4 p.)	Apresentação (11 p.)	Apresentação (1 p.)	Apresentação (15 p.)
Fonologia (10 p.)	Fonologia (24 p.)	Fonologia (8 p.)	Fonologia (76 p.)
Morfologia (6 p.)	Morfologia (14 p.)	Morfologia (6 p.)	Morfologia (25 p.)
Léxico (124 p.)	Léxico (36 p.)	Léxico (46 p.)	Léxico (34 p.)
Sintaxe (8 p.)	Sintaxe (25 p.)	Sintaxe (1 p.)	Sintaxe (73 p.)

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que as subdivisões e a ordenação de partes apresentadas na tabela anterior são interpretações a partir do conteúdo das obras em análise, para que o quadro comparativo fosse apresentado sempre com as mesmas divisões de conteúdo, dispostas na mesma sequência – isso facilita a observação comparativa das obras.

Um procedimento comum aos quatro autores, mesmo que com variados níveis de sistematicidade, é a comparação entre formas encontráveis no português brasileiro e no lusitano, o que se estende até, nos casos de Marroquim e Amaral, a usos históricos do português em cotejo aos fatos regionais constatados.

Observando-se o quadro, é possível perceber que todas as obras seguem a divisão clássica dos estudos gramaticais e lexicais, com algumas particularidades.

Os estudos fonológicos, por exemplo, tratam sempre de vocalismo e consonantismo, além de tendências fonológicas corriqueiras, como processos de inclusão, supressão e transposição de segmentos, os metaplasmos mais frequentes verificados em seus *corpora*. Tanto Amaral quanto Monteiro dedicam pouco espaço a este último nível de estudo.

Dentre os aspectos linguísticos estudados na área da Fonologia, Amadeu Amaral destaca que a prosódia caipira se diferencia da portuguesa; a primeira por ser mais lenta e igual, sem a variedade de inflexões da segunda; a mesma distinção (entre caipiras e portugueses) ocorre em relação a acentos, duração das vogais e pronúncia das vogais átonas. Uma contribuição do estudioso se refere à hipótese por ele apresentada para justificar a colocação pronominal realizada pelos brasileiros (decorrente do ritmo da fala e do alongamento das vogais) e que veio a ser adotada por outros estudiosos (AMARAL, 1976, p. 45; 46-47).

Nos estudos morfológicos também há, nos quatro autores, uma tendência dominante ao tratamento de questões de flexão e de processos de formação de palavras. No caso de Marroquim, a

abordagem de fenômenos referentes às classes de palavras é morfossintática, alocada na volumosa seção de seu estudo destinada à sintaxe.

A seção destinada ao léxico é a que recebe a maior atenção de Amaral, Nascentes e Monteiro, revelando a ênfase dada ao estudo do vocabulário. Uma abordagem comum aos quatro autores é a exposição de verbetes com as palavras mais distintivas das variedades estudadas; em alguns casos, há ainda informações etimológicas e de mecanismos de produtividade lexical, entre outras.

Nos verbetes organizados por Monteiro (1933) pode haver, além da lista alfabética das palavras, exemplos a partir de citações de Cantadores; explicitação de significados; observações sobre origem, formação e estrutura de palavras; informações diatópicas de uso; informações de relações lexicais de homonímia, por exemplo.

Nascentes afirma que a principal característica do léxico carioca é o cosmopolitismo. Por ter sido "capital e mais importante cidade do Brasil, o Rio de Janeiro exerce sobre o resto do país uma força centrípeta que acarreta para o vocabulário carioca termos oriundos de todos os Estados" (NASCENTES, 1922, p. 87). Além de elementos portugueses, tupis e africanos, comuns a todo o país, reúne elementos estaduais e elementos próprios; sobre os últimos, destaca que são criações *ex nihilo* ou derivados compostos ou parassintéticos, a partir de termos já existentes. Também podem ser um neologismo de sentido (NASCENTES, 1922, p. 87-88).

Nos estudos sintáticos, uma preocupação recorrente entre os autores é a questão do emprego dos casos reto e oblíquo e da colocação pronominal, distintivos do português do Brasil. Também se estudam casos de concordância, analisando-se tendências a reinterpretações das relações sintáticas ou, no aspecto morfológico, simplificações paradigmáticas.

5. Embasamento teórico

Amaral	Nascentes	Monteiro	Marroquim
Dialetologia História da Língua Portuguesa Língua Portuguesa História do Brasil Citações: regionalismo Citações: literatura portuguesa e brasileira Citações: história da língua portuguesa	Predecessores (Amaral) Dialetologia/Teoria linguística Língua Portuguesa Citações (por vezes, indiretas): literatura portuguesa	Predecessores (Amaral e Nascentes) História da Língua Portuguesa Dialetologia/Teoria Linguística Citações: Cantadores	Dialetologia / Teoria linguística História da Língua Portuguesa Língua Portuguesa História do Brasil Citações: literatura portuguesa e brasileira Citações: regionalismos Citações: história da língua

Todos os autores estudados utilizam-se, basicamente, de duas fontes de embasamento: 1) fontes que constituem o próprio objeto de estudo ou fontes para citações: no primeiro caso, são usadas principalmente coletâneas de textos populares, trabalhos de folcloristas ou mesmo de autores da literatura regional brasileira. Também é possível que as citações sejam usadas para contrastar regionalismos em estudo com fatos característicos de outros dialetos, da modalidade lusitana de nossa língua, ou de outros períodos da história da Língua Portuguesa; 2) fontes que embasam análises de fatos linguísticos, no que diz respeito à norma padrão da língua, a normas observáveis em outros períodos históricos, ou a preceitos e contribuições da Dialetologia e da Teoria Linguística. As referências selecionadas pelos autores aqui estudados revelam uma abordagem preocupada com a caracterização histórica dos fenômenos e com sua inserção comparativa entre os dialetos brasileiros, as modalidades lusófonas e até mesmo o quadro das línguas românicas. Essa descrição histórico-comparativa de falares do Brasil beneficia, inclusive, o propósito de afirmar a existência de um dialeto brasileiro a ombrear com o lusitano.

No tratamento de questões fonológicas, não se lança mão de recursos de transcrição especializados. Usam-se grafemas comuns, tanto para representar os sons quanto a tonicidade. O uso desse tipo de representação só se tornaria mais corriqueiro no Brasil a partir do Estruturalismo – mesmo autores inaugurais do Estruturalismo brasileiro, como Mattoso Câmara Jr., ainda não se utilizavam desses caracteres especiais.

Como exemplo, eis uma análise feita por Marroquim: "O som do *s*, como já vimos [....], é o do *x*; assim, pronuncia-se *rapáix*, *páix*. O povo, porém, suprime o *s* final e pronuncia *rapái*, *pái*, *mái*." (MARROQUIM, 1933, p. 39) e "*Andãme* é a pronúncia popular de *andáime*, que as pessoas instruídas pronunciam *andãime*. [....] *Jãime* é a pronúncia vulgar até entre pessoas de certa cultura. (MARROQUIM, 1933, p. 40).

Considerações Finais

Este estudo comparativo representa uma contextualização geral da contribuição de quatro pioneiros dos estudos dialetológicos no Brasil. Trata-se de uma complementação do projeto desenvolvido em parceria pela Fundação Casa de Rui Barbosa e pelo Centro Filológico Clóvis Monteiro (ILE/UERJ), com o objetivo de reeditar a obra *A linguagem dos cantadores*, de Clóvis Monteiro (1933), aproveitando recursos informáticos para oferecer mais informações apuradas pelo autor na preparação do estudo original, que não chegaram a ser divulgadas na primeira publicação.

A contribuição dessa geração de pesquisadores sem dúvida merece novos estudos, para que se revelem seus méritos e se conheça mais sobre o português brasileiro e sobre o processo de amadurecimento dos estudos dialetais desenvolvidos no país.

De fato, a obra dos quatro autores ainda espera novas edições e abordagens historiográficas criteriosas que lhes garantam o destaque merecido por seu pioneirismo na área.

Referências Bibliográficas

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: Hucitec/Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

BRANDÃO, S. F. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

CÂMARA JR., J. M. *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr*. Carlos Eduardo Falcão Uchôa (org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística*: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de. Rumos da dialetologia portuguesa. *Alfa*, v. 18/19, 1972/1973, p. 115-153.

CUNHA, C. CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DUARTE, P. "Prefácio". In AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: Hucitec/Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

ELIA, S. *Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. *As concepções linguísticas no Século XIX*: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GERMANO JÚNIOR. *Mário Marroquim*. 2004. Disponível em <http://storylineap-pe.blogspot.com.br/2014/09/mario-marroquim.html>.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente*: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca em 1922*. Rio de Janeiro: Livraria Scientífica Brasileira/ Süssekind de Mendonça & Comp., 1922.

_____. *Estudos filológicos*: volume dedicado à memória de Antenor Nascentes. Organização: Raimundo Barbadinho Neto; apresentação: Evanildo Bechara. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

MARROQUIM, Mário. *A língua do nordeste* (Alagoas e Pernambuco). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

MONTEIRO, Clóvis. *A linguagem dos cantadores*: segundo textos coligidos e publicados por Leonardo Mota. Rio de Janeiro: [s.n.], 1933.

MOTA, Leonardo. *Cantadores*: poesia e linguagem do sertão cearense. Rio de Janeiro: Liv. Castilho, 1921.

Os sentidos do ser homem e do ser mulher, em história das mulheres no Brasil

Florisbete de Jesus Silva[1]

Adilson Ventura[2]

Semântica do Acontecimento e a História de Gênero: cruzando discursos para se compreender sentidos

Pensar num diálogo entre a História de Gênero e a Semântica do Acontecimento é possível, compreendendo que esse diálogo é afetado pela exterioridade, constituindo sentidos diferentes, uma vez que os lugares sociais de onde se origina o dizer também são distintos.

A teoria pós-estruturalista de gênero assim o define: "categoria que estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas" (BUTLER, 2015, p. 21); "todas as formas de construção social, cultural e lingüística, implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens" (MEYER, 2003, p. 16).

Partindo desses acontecimentos enunciativos, falar de gênero neste trabalho é falar de um lugar social onde mulheres e homens são constituídos em sua relação com a língua, nos espaços políticos e socioculturais a partir dos quais são representados como sujeitos oriundos de diversas modalidades onde sentidos se cruzam, se dividem, redividem, se transformam, originando novas formas de dizer e de se poder dizer.

Refletir sobre a História de Gênero nos espaços de enunciação brasileiros é compreendê-la como um espaço político, uma vez que os embates em prol do acesso à palavra, do poder dizer e do que se pode dizer são marcas das diversas cenas enunciativas que compõem esse acontecimento. Os sentidos de ser mulher e de ser homem passam por um processo contraditório em que inclusão e exclusão caminham juntas, ocorrendo um conflito entre a normatização da desigualdade e a afirmação de pertencimento dos desiguais, num processo de divisão e redivisão. E este processo marca a configuração do dizer, inserindo-se nas representações desses sujeitos, como também marca a relação de pertencimento dos mesmos, em relação a esse dizer.

1 Mestre em Educação (ULHT); Mestre em Linguística (UESB); Pesquisadora convidada do LAPELINC/UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora na Faculdade Nossa Senhora de Lourdes - FNSL.

2 Doutor em Linguística (UNICAMP); Professor Pesquisador do DELL/ PPGLIN/LAPELINC/UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Nesse acontecimento enunciativo, os sujeitos da História de Gênero são constituídos pelo funcionamento da língua na qual enunciam, agenciados por lugares sociais distintos: o lugar social do homem; o lugar social da mulher; o lugar social que legitima a desigualdade no que diz respeito aos direitos de ambos; o lugar social que combate essa desigualdade, dentre tantos outros lugares. Sendo assim, esses enunciados não partem de um ser físico que se apropria da linguagem visando o empoderamento. Enuncia-se enquanto ser inserido num mundo atravessado pelo simbólico, o qual também o afeta.

Por ser um acontecimento político, este acontecimento temporaliza, constituindo a expressão História de Gênero, que se configura por um presente que aponta para uma latência de futuro, criando a possibilidade de novas interpretações, e isso ocorre mediante um recorte que se faz do passado, um memorável, responsável pela projeção de sentidos realizada pela futuridade. Desse modo, é possível identificar, na história de homens e mulheres, de um modo geral, memoráveis representando a desigualdade entre mulheres e homens portugueses, indígenas e africanos, o silêncio feminino imposto pela misoginia, mas também memoráveis de resistência, responsáveis pelas mudanças na história de mulheres e homens da atualidade, pelos novos sentidos que os constituem historicamente.

O corpus em análise

Para melhor compreender como a História de Gênero se constitui como um espaço político, analisamos algumas cenas enunciativas em pesquisas organizadas pela historiadora Mary Del Priore, na obra *História das Mulheres no Brasil*, a saber: 1. *Eva Tupinambá*, de Ronald Raminelli, que faz uma discussão sobre o cotidiano dos indígenas brasileiros no início da colonização portuguesa, trazendo informações sobre o imaginário europeu acerca das mulheres e homens indígenas, possibilitando uma reflexão a respeito dos sentidos relacionados ao homem e à mulher que habitavam a *Terra Colonizada*[3]; 2. *A Arte da Sedução: Sexualidade Feminina na Colônia*, de Emanuel Araújo, que aborda questões ligadas à repressão da sexualidade feminina, o que nos possibilitou identificar uma construção de sentido no que se refere ao homem e à mulher, já que ambos são apresentados, sob a ótica de europeus e brasileiros citados pelo autor, a partir de designações diversas: virtuoso/imperfeita; intelectual/dissimulada, íntegro/lasciva; 3. *Mulheres nas Minas Gerais*, de Luciano Figueiredo, que apresenta o cotidiano feminino na sociedade mineira do século XVIII, nos auxiliando, com os documentos citados, na compreensão dos sentidos produzidos nos diferentes lugares sociais que dão significados ao ser homem e ao ser mulher, significados estes marcados pela exclusão/inclusão, dependendo da etnia, da condição de liberdade ou submissão, bem como da ocupação exercida por ambos; 4. *Mulheres do Sul*, de Joana Maria Pedro, que discute como o envolvimento dos homens com a revolução ou com a política contribuiu para uma relativa liberdade feminina, o que levou a mídia da época a criticar os chamados novos hábitos, conclamando a imagem de boa esposa e mãe; 5. *Mulheres*

3 O Brasil.

dos Anos Dourados, escrito por Carla Bassanezi, que mostra a imagem feminina nos anos 50, pelo viés da mídia impressa da época, vislumbrando o imaginário acerca do ser mulher na primeira metade do século XX.

Escolhemos, para análise, alguns recortes dos referidos artigos, estabelecendo como critério de seleção, os seguintes dados: a presença de elementos linguísticos como *homem/homens*, *mulher/ mulheres*, feminino, masculino e seus determinantes, nomes próprios relacionados a pessoas, bem como designações atreladas à etnia.

O primeiro recorte ora apresentado traz informações do historiador Raminelli (2006), sobre os sentidos instituídos pelos europeus, em relação aos indígenas. As afirmações do autor estão atreladas a um memorável de um acontecimento religioso, o qual estabelece a etnia europeia como padrão para determinar o que é ser gente e o que não é ser gente, por esta ser cristã, defender a Santa Fé[4]. Assim, o lugar social do locutor-europeu aponta para uma definição básica para alguém ser chamado de homem e de mulher, e essa designação é atravessada por sentidos que exaltam culturas em detrimento de outras, num processo de inclusão e exclusão constante.

> **R1:** Nas terras do além-mar, os **costumes heterodoxos**[5] eram vistos como indícios de **barbarismo** e da **presença do Diabo**; em compensação, os **bons hábitos** faziam parte das **leis naturais criadas por Deus**. O que os conquistadores fizeram, então, foi uma comparação das verdades próprias do mundo cristão com a realidade americana. A cultura indígena foi descrita a partir do paradigma teológico e do princípio de que **os brancos eram os eleitos de Deus,** e por isso **superiores aos povos do novo continente.** O desconhecimento da palavra revelada, da organização estatal e da escrita foram vistos como marcas de barbárie e de primitivismo. As **diferenças** eram consideradas **desvios da fé,** transgressões capazes de conduzir os americanos ao **inferno** (RAMINELLI, 2006, p.11-12).

O historiador aponta a presença de um locutor-europeu que relaciona a cultura indígena ao *barbarismo* e ao *Diabo*, e isso a coloca em oposição à cultura europeia, identificada como a *representante de bons hábitos*, estes oriundos das leis divinas, aqui atreladas ao cristianismo. Desse modo, enquanto os europeus eram considerados *superiores*, principalmente por serem cristãos, *eleitos de Deus*, por possuírem hábitos legitimados como dentro dos padrões de um grupo dito civilizado, os índios eram designados como seres inferiores, por não terem conhecimento da fé cristã, por possuírem crenças e costumes diferentes, as quais os aproximavam, de acordo com o paradigma teológico europeu, do inferno, não do céu. Isso nos leva ao seguinte DSD:

indígenas ---------- bárbaros

europeus ---------- civilizados

4 Esse memorável pode ser identificado em acontecimentos retratados por documentos do período Quinhentista, a exemplo do *Diálogo sobre a Conversão do Gentio*, redigido por Manuel da Nóbrega, no período de 1556 a 1557.

5 Todos os grifos dos recortes são nossos.

Um dos significados para *bárbaro*, no dicionário Aurélio (2000), é *não humano*. Nesse sentido, o termo se opõe a *civilizado*, o qual está atrelado, no mesmo dicionário, à cidadania. Assim, é possível dizer, a partir dos sentidos apresentados no DSD, que o locutor-europeu adere ao modo de dizer do enunciador-universal, fortalecendo a concepção de que os não incluídos nos padrões culturais estabelecidos pelos invasores, os considerados *não civilizados, selvagens*, são os outros seres organizados, ou seja, são indivíduos como as plantas e os animais irracionais, porém não são homens, não são mulheres.

Os próximos recortes demonstram as discriminações sofridas pelas africanas e sua descendência, representadas, por exemplo, na resistência, por parte do colonizador, em tratá-las como mulheres, exceto quando interesses individuais se colocavam acima do preconceito. Vejamos o funcionamento semântico-enunciativo desse acontecimento político apresentado por Araújo (2006) e Figueiredo (2006):

> **R2:** No final do século XVIII Deus parecia estar cansado para punir a vaidade feminina, visto que o luxo não só aumentou como se estendeu às **escravas** que acompanhavam suas **senhoras** porta afora. Conforme testemunha Luís dos Santos Vilhena, nas procissões as **mulheres ricas** exibiam-se: [...] com suas **mulatas** e **pretas** vestidas com ricas saias de cetim, becas de lemiste finíssimo e camisas de cambraia ou cassa, bordadas de forma tal que vale o valor três ou quatro vezes mais que a **peça**; e tanto é o ouro que cada uma leva em fivelas, pulseiras, colares ou braceletes e bentinhos que, sem hipérbole, basta para comprar duas ou três **negras** ou **mulatas** como a que o leva; e tal conheço eu que nenhuma dúvida se lhe oferece em sair com quinze ou vinte assim ornadas. Para ver as procissões é que saem acompanhadas de uma tal comitiva (ARAÚJO, 2006, p. 57).[6]

> **R3:** Inumeráveis **mulheres pretas e pardas** pagam a capitação por sua pessoa por não terem algum escravo; é certo [que] vivendo de ofensas a Deus, necessariamente a sua contribuição há de sair do pecado (**Clamor da Câmara Municipal de Sabará, em 1897**. In: FIGUEIREDO, 2006, p. 158-159).

Nas cenas enunciativas constituídas nos recortes dois (R2) e três (R3), os locutores enunciam a partir de uma voz coletiva que agrupa desigualmente africanos, europeus e seus descendentes, posicionando os primeiros numa condição de inferioridade.

No recorte dois (R2), *mulatas e pretas* são substituídas por *peça*, o que remete ao memorável da chegada dos africanos ao Brasil, quando eram expostos em leilões públicos, para serem vendidos. A partir dessa reescritura, podemos considerar que há uma voz enunciando de um lugar social que estabelece uma designação para *mulatas* e *pretas*: *são peças, ou seja, são coisas que podem ser compradas, trocadas, vendidas*. Em seguida, a enunciação retoma o processo de reescritura, para substituir *pretas* por *negras*, ao articular *negra ou mulata* com o verbo *comprar*, o que nos possibilita interpretar que *pretas* está relacionado com o sentido de cor da pele, enquanto *negras* e *mulatas* estão atreladas à etnia africana e afro-brasileira, respectivamente.

6 Araújo refere-se aos escritos de Luís dos Santos Vilhena, professor português que viveu no Brasil no período de 1787 a 1814, quando faleceu.

E assim, temos o DSD:

Senhora --------- **Mulher**

⊤

riqueza ├ posses

Mulatas, pretas, negras -------- peças, posses

⊤

compra/venda

As determinações apresentam uma constituição de significados que exclui os africanos e seus descendentes do sentido instituído para homens e mulheres. Pelo DSD, *mulher* é representada pelo enunciador-coletivo como sinônimo de *senhora*, determinada pela riqueza que, por sua vez, é determinada pela posse, não apenas de joias, mas de *mulatas* e *negras*. Estas são apresentadas na cena enunciativa em oposição à mulher, pois foram compradas, tornando-se, assim, posse das senhoras, como podemos ver na articulação entre o verbo *exibir*, o pronome possessivo e os substantivos *mulatas* e *pretas* (... *exibiam* ***suas*** *mulatas e pretas*...).

Frente a essas relações de sentidos, é possível dizer que o Locutor representa a voz coletiva que posiciona *mulatas*, *negras* e *negros* em um lugar onde não são mulheres nem homens, e sim objetos, espécie animal. Nesse horizonte interpretativo, podemos identificar no enunciado do referido recorte, a seguinte paráfrase: *Negras e mulatas são propriedades de mulheres; logo, são objetos.*

No que diz respeito ao recorte três (R3), a articulação por coordenação, ligando *pretas* a *pardas*, seguida pela ligação entre o verbo *pagar* e o substantivo *capitação*, apresenta um agenciamento enunciativo que as insere num lugar social que as designa como mulheres, uma vez que não estão mais na condição de peças a serem vendidas, mas de pessoas que pagam impostos. Além disso, a questão da liberdade também está presente, eliptizada nos elementos linguísticos *pagar*/*capitação*, já que, segundo Figueiredo (2006), só o alforriado tinha a obrigatoriedade de pagar o imposto. E assim chegamos ao seguinte DSD:

pagar capitação ┤ **Mulher------ negras (pretas)** ├ liberdade

Conforme os sentidos representados no DSD, pagar capitação determina o ser mulher, que por sua vez também é determinada pela liberdade. Logo, sob a ótica do locutor-vereador, que enuncia através de uma voz coletiva, se as negras (*pretas*) pagam impostos e são alforriadas, mantêm uma relação de consonância com as mulheres, não de oposição. Todavia, embora a ação de pagar os

impostos influencie o enunciador-coletivo a representar a mulher negra sob uma nova ótica, há uma crítica à origem da moeda utilizada para tal fim. Temos, então, um locutor-religioso agenciado por acontecimentos cujos sentidos designam essas mulheres como pecadoras (*...vivendo de ofensas a Deus, necessariamente a sua contribuição há de sair do pecado.)*, o que as inferioriza e as posiciona numa situação de oposição em relação ao ideal de mulher por ele representado. Isso remete a dois memoráveis: um atrelado ao acontecimento que designa a prostituição como uma profissão imoral, o outro relacionado ao acontecimento que causou a ruptura da Igreja Católica, a venda de indulgências.

Os próximos recortes (R4 e R5) remetem ao memorável religioso da perfeição versus imperfeição, relacionados a homens e mulheres, respectivamente. Eles, muitas vezes, foram considerados o modelo de virtude. Quanto a elas, tantas vezes foram vistas como a representação da maledicência, da impureza, de artimanhas capazes de levar o homem a caminhos tortuosos (ARAÚJO, 2006).

Essas designações, que várias vezes aparecem nos escritos organizados por Del Priore (2006), indicam que o olhar sobre homens e mulheres partia de lugares sociais distintos, principalmente do religioso, o qual estabeleceu sentidos para ambos que muitas vezes determinaram normas de comportamentos, bem como instituíram estereótipos que marcaram suas histórias, por séculos. Exemplos disso são os Estatutos elaborados pelo Bispo Azeredo Coutinho, os quais, dentre outras coisas, afirmavam que, enquanto os homens procuravam "conduzir-se ao auge da autoridade e da glória, pelas armas ou letras", as mulheres "procuravam o mesmo pelos agrados do espírito e do corpo", por isso deveriam receber uma educação com princípios religiosos, os quais as protegeriam dos "defeitos ordinários do seu sexo" (In: ARAÚJO, 2006, p. 50).

> **R4**: Houve uma **falha** na formação da **primeira mulher**, por ter sido **ela criada a partir de uma costela recurva**, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à **retidão do homem**. E como, em virtude dessa falha, **a mulher é animal imperfeito** [...] As **mulheres**, são por natureza mais **impressionáveis** e mais propensas a receberem a **influência do espírito descorporificado**. [...] **possuidoras de língua traiçoeira**, não se abstém de contar as suas amigas tudo o que aprendem através das **artes do mal** (**Malleus Maleficarum: Tratado de demonologia escrito pelos alemães Heinrich Kramer e Jakob Sprenger, publicado em 1486.** In: ARAÚJO, 2006, p. 46).
>
> **R5:** Deus **criou o homem** e **ficou satisfeito**. Deus **criou a mulher** e **sentiu-se remordido** na sua santa consciência. E então disse: "A **mulher** será **vaidosa, inconstante e pérfida**. Enganará o homem e o homem será infeliz". E para consolá-lo, criou o cão (**Quadrinha publicada no Jornal República, 1892.** In: PEDRO, 2006, p. 310).

O recorte quatro (R4) inicia com um locutor-machista que adere ao lugar do enunciador-coletivo, com uma reescrituração de Eva (*primeira mulher*), considerada como símbolo do pecado e da perdição do homem, perdição esta que se estendeu à humanidade, uma vez que lhe tirou a possibilidade de viver no paraíso. O enunciado continua se referindo a Eva, ao falar de sua criação (*a partir de uma costela recurva*), dando ênfase ao memorável de um acontecimento bíblico que a relaciona com o sentido de imperfeição, colocando-a em oposição à *retidão do homem*. Nesta expressão, que qualifica o masculino, a articulação da palavra *retidão* com a palavra *homem*, ligadas pela contração prepositiva

(*do*), cria a possibilidade de se pensar que ser reto, íntegro, é uma qualidade apenas masculina, o que pode ser legitimado pelo sentido de posse estabelecido pela referida preposição.

A afirmação de que houve *falha na formação da primeira mulher*, o que seria uma crítica à criação de Deus, possibilita a identificação de um outro modo de dizer, assumido pelo enunciador-universal, lugar que estabelece verdades acerca da criação da mulher, dando explicações sobre a causa da sua imperfeição. Sendo assim, o locutor se apresenta também como não religioso, enunciando de um lugar social onde se admite a falha do Criador, cujas consequências marcaram negativamente não só Eva, mas toda a sua geração, como pode ser observado na articulação entre o artigo definido e a palavra mulheres (*as mulheres*), estabelecendo o sentido de generalização. Essa negatividade está presente também na reescrituração por definição (mulher é: *animal imperfeito, mais impressionável, traiçoeira, má*, no recorte quatro [R4]; *vaidosa, inconstante, pérfida,* no recorte cinco [R5]).

Os sentidos instituídos no quarto recorte nos levam ao seguinte DSD:

falha, pecado
⊥ ⊥
ser mais impressionável ┤ **Mulher** ├ ser mais influenciável
imperfeição ┤ ├ maledicência
⊤ ⊤
traição, maldade

---

integridade, discrição
⊥ ⊥
perfeição ┤ **Homem** ├ benevolência
⊤
ser menos impressionável

De acordo com o DSD, as determinações que a enunciação designa para a mulher a constituem como um sujeito marcado por sentidos que a identificam a partir de qualificações caracterizadas pela imperfeição, diferentemente das determinações relacionadas ao homem, as quais o representam como um sujeito marcado por designações que o inserem num lugar social caracterizado pela perfeição. Essas relações de sentidos criadas por tais determinações estabelecem uma oposição entre homens e mulheres, além de criar possibilidades para a seguinte paráfrase: *Mulher é "coisa ruim"; homem é gente do bem.*

Esta paráfrase também pode ser a representação do recorte cinco (R5), onde é possível identificar um memorável articulado com o acontecimento enunciativo instituído no anterior. O

enunciado já apresenta inicialmente uma articulação exposta pela oração coordenativa, legitimando a ideia de que a criação do homem está ligada à satisfação do Criador, enquanto a criação da mulher está ligada ao sentimento de remorso, ali representado pela palavra *remordido*.

O locutor-jornalista, aderindo ao dizer do enunciador-coletivo, fala de um lugar que cria também uma oposição entre homens e mulheres, ou seja, se a *santa consciência* divina ficou satisfeita ao criar o homem, e arrependida ao criar a mulher, ele apresenta características cujos sentidos estão ligados à santidade, enquanto ela está marcada por qualificações cujos sentidos estão ligados à impureza. Daí a alusão à infelicidade do homem, causada pela mulher, sentido que o constitui como um sujeito inocente à mercê dela, esta constituída como um ser diabólico. E a enunciação segue, apresentando agora o locutor falando de um lugar social que representa uma voz genérica que remete ao memorável de um dito popular, de que *o cão é o melhor amigo do homem*, o que parece apontar para a interpretação de que até um animal (*o cão*) é mais leal do que a mulher. Esses sentidos são demonstrados no seguinte DSD:

satisfação de Deus	remorso de Deus	**Criação do cão**
⊤	⊤	⊥
Criação do homem	**Criação da mulher**	consolo do homem
	⊥	
	infelicidade do homem	

Os recortes seis (R6) e sete (R7) apresentam a figura masculina atrelada a sentidos que a relacionam com atividades ligadas à intelectualidade, que aproximam o homem do espaço público. Já a figura feminina, por outro lado, está vinculada apenas ao lar, à maternidade, ao cuidado com os filhos, sentidos que a aproximam do espaço doméstico.

> **R6:** Vocês devem poupar mais as **mulheres** e não transformá-las em trabalhadoras da roça. Deixem-nas onde devem estar: no **serviço doméstico**, lá é **seu lugar**, **lá elas têm plenamente o que fazer** e ganham mais para vocês do que como uma marca de carpina. Diferente é quando a mulher se sente suficientemente forte e dispõe de algumas horas para o trabalho na terra, mas, mesmo aí deve ficar **próxima a seus filhos** e no máximo devem **cuidar do jardim perto de casa** (**Jornal Blumenauer, 1910.** In: PEDRO, 2006, p.290).

> **R7: Lugar de mulher** é o **lar** [...] a tentativa da mulher moderna de viver como um homem durante o dia, e como uma mulher durante a noite, é a causa de muitos lares infelizes e destroçados [...] Felizmente, porém, a ambição da maioria das mulheres ainda continua a ser o **casamento** e a **família**. Muitas, no entanto, almejam levar uma vida dupla: no trabalho e em casa, como esposa, a fim de demonstrar aos homens que podem competir com eles no seu terreno, o que freqüentemente as leva a um eventual repúdio de seu papel feminino. Procurar ser à noite esposa e mãe perfeitas e funcionária exemplar durante o dia requer um esforço excessivo [...] O resultado é geralmente a confusão e a tensão reinantes no lar, em prejuízos dos filhos e da família (**Revista Querida, novembro de 1954.** In: BASSANEZI, 2006).

O sexto recorte inicia com uma elipse, marcada pelo pronome de tratamento (*vocês*) reescriturando homens, o que pode ser considerado também como uma reescrituração por expansão, já que o locutor-jornalista dialoga com esses homens (*vocês*) até o final do enunciado, falando de um lugar que aponta a melhor maneira de decidir sobre os afazeres a serem assumidos pelas mulheres, e determina, com a utilização do advérbio (*lá*), o seu lugar: *no serviço doméstico*. O enunciado do sétimo recorte dá continuidade a esse discurso, iniciando com uma reescrituração por definição (*Lugar de mulher é o lar*) e ao mesmo tempo por condensação, já que esta afirmação resume a discussão apresentada em toda a cena enunciativa. É interessante que a mulher moderna é reescriturada por substituições distintas: é *homem*, quando trabalha fora de casa; é *mulher*, quando trabalha em casa; é *destruidora de lares*, porque seu trabalho no espaço público *repudia o papel feminino*. Todavia, a substituição pelo coletivo (*a maioria*) e pelo pronome indefinido (*muitas*) aponta para outra questão que traz certo alívio para o Locutor (alívio marcado pelo elemento linguístico *felizmente*): a busca pelo espaço público não é generalizada, assim o casamento e a família ainda podem ser salvos. Esse conjunto de sentidos nos permite chegar à seguinte paráfrase: *O espaço público não é um espaço feminino, porque a mulher já tem seu próprio espaço: o lar.*

A paráfrase nos leva à interpretação de que, apesar de no período apresentado nos recortes os movimentos feministas já fazerem parte dos acontecimentos políticos que marcaram o cenário nacional, a exemplo da luta pelo direito ao voto, da presença feminina no espaço público, trabalhando para a subsistência familiar, da inserção da mulher no espaço político, ocupando cargos até então designados como ofício masculino, dentre tantos outros acontecimentos em que as mulheres se fizeram presentes, o lugar social do locutor-jornalista aponta para um memorável do patriarcalismo, caracterizado pela supremacia masculina sobre as pessoas que fazem parte da sua organização social, principalmente as mulheres.

Considerações Finais

Ao analisar as cenas enunciativas instituídas no acontecimento político representado na obra que constitui o *corpus* deste artigo, identificamos sentidos produzidos por lugares sociais distintos, o que possibilitou a representação de vários DSD que apontaram para designações do ser homem e do ser mulher, ora marcadas por estereótipos relacionados à etnia, ora atreladas a uma enunciação religiosa que legitima o sentido de perfeição, ligado ao masculino, em oposição ao sentido de imperfeição, ligado ao feminino, ora atravessadas por enunciações que legitimam que lugar de homem é no espaço público, enquanto o lugar de mulher é no espaço doméstico.

O percurso percorrido para análise, do período colonial no Brasil até a primeira metade do século XX, nos permitiu compreender que a misoginia não perdeu sua força ao longo dos séculos, apesar da luta de muitas mulheres em prol da paridade social, da valorização e da consolidação dos direitos conquistados. Os sentidos e memoráveis aqui apresentados corroboram as afirmações de muitos pesquisadores com trabalhos inseridos na obra, como é o caso de Louro (2006), a qual afirma que,

mesmo com o regime da República, Estado e Igreja continuaram determinando o modo de ser de homens e mulheres, colocando-os, ainda, numa posição de superioridade versus inferioridade, respectivamente.

Não se pode negar, contudo, algumas conquistas femininas, o que colaborou para que homens e mulheres construíssem uma nova biografia, agora constituída de outros significados que os auxiliam na compreensão dos sentidos do masculino e do feminino, dos seus direitos, o que contribui para que as relações de ambos sejam instituídas por constantes negociações.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 45-77.

BASSANEZI, C. Mulheres dos Anos Dourados In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 607-639.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DEL PRIORE, M. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 78-114.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGUEIREDO, L. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 141-188.

GUIMARÃES, E. *História e Sentido na Linguagem.* Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. *Semântica do acontecimento:* um estudo enunciativo da designação. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, E; MOLLICA, M.C. *A palavra:* forma e sentido. Campinas: Pontes, RG Editores, 2007.

_____. Enumeração funcionamento enunciativo e sentido. *Cad.Est.Ling.,* Campinas, 51(1): 49-68, Jan./Jun. 2009.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO et al. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade***:** um debate contemporâneo na educação**.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PEDRO, J. M. Mulheres do Sul. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 278 – 321.

RAMINELLI, R. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 11 – 44.

A constituição do sujeito-professor nas tramas discursivas: uma análise do discurso de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Maria Dolores Martins de Araújo[1]

Na trama discursiva que engendram o sujeito professor, trama composta pelo discurso social, da mídia, dos documentos oficiais, institucionais e pedagógicos – os enunciados produzidos pelo docente precisam ser compreendidos na singularidade de sua situação bem como também em suas relações com um conjunto de possíveis acontecimentos discursivos (FOUCAULT, 2003b) aos quais esse sujeito foi exposto, visto que esses atravessamentos discursivos constituem esse profissional (MORGADO, 2015). Nessa trajetória de investigação, as contribuições foucaultianas são fundamentais para entendermos como se constitui a rede discursiva que abarca a figura do sujeito-professor.

Nesse bojo, e pensando na contemporaneidade e as funções dos discursos na produção dos sentidos (ORLANDI, 2009) e dos sujeitos professores, é que ousamos pensar: Como o sujeito professor se vê e constitui-se em meio a esse emaranhado de discursos que circulam sobre ele e sua carreira? De que modo a imbricação poder/saber/verdade se entrecruzam e constituem o sujeito-professor? Na tentativa de contemplar essas questões, tomaremos as contribuições dadas pela Análise do Discurso (AD) e, mais especificamente, por Michel Foucault, mobilizando, nos trabalhos do referido autor, as noções de sujeito, relações de poder, saber e verdade, subjetivação e resistência. Com esse aporte, problematizamos como uma professora de Língua Portuguesa (doravante LP) do Ensino Médio (doravante EM) vê o sujeito-professor produzido/subjetivado nas práticas discursivas, a partir dos saberes criados nesses discursos que visam interferir e conduzir suas subjetividades em uma determinada direção, problematizando também se essa docente resiste a esses mesmos discursos.

Assim, deste texto, constam esta parte introdutória; uma breve discussão teórica acerca dos construtos que subsidiaram nossas reflexões; uma contextualização de como a pesquisa foi dirigida; uma seção com as análises das práticas discursivas da professora; e as considerações finais acerca desse estudo.

1 Aluna do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, Goiás, Brasil; mariadmartins.94@gmail.com.

Breve percurso teórico em torno dos construtos poder/saber/verdade e sua relação na constituição dos sujeitos

Foucault (1995) no seu caminhar investigativo coloca a temática do sujeito no centro ao discutir as relações de poder e a constituição do discurso. Nesse sentido, esse filósofo francês, ao falar de sua concepção de sujeito, afirma que esse não é dado definitivamente, mas constituído historicamente, visto "que é a cada instante fundado e refundado pela história" (FOUCAULT, 1996, p. 10), um sujeito "produzido nas relações, objetivados e subjetivados em práticas sociais, em relação com a verdade e consigo mesmo" (PRADO FILHO, 2009, p. 233). Desse modo, Foucault (1996, p. 10-11) afirma que o sujeito deve ser estudado por meio de seus discursos, posto que a constituição histórica de um sujeito de conhecimento faz-se através "de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais".

Partindo dessa premissa, a prática de leitura possibilitada pela AD corrobora esse estudo na medida em que nos auxiliam na compreensão da constituição dos sujeitos e de suas identidades mediante o discurso. Isto porque, como destaca Orlandi (2009, p. 34) a prática discursiva de leitura da AD considera o que é dito em um e outro discurso, procurando perceber o "não-dito", "como uma presença de ausência necessária". Dessa forma, analisar o discurso implicaria em interpretar os sujeitos produzindo sentido em suas práticas sociais, bem como examinar as posições assumidas pelos sujeitos nos sistemas de representação no qual se inscrevem (WOODWARD, 2009).

Nessa esteira de pensamento, tratando diretamente da constituição do sujeito professor, não há como fugir de questões que concernem aos pressupostos - discurso, poder/saber e verdade, pois, como pondera Foucault (1995, p. 232) "enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas [...]". É nesse sentido que o filósofo buscou problematizar o modo como os mecanismos de poder se engrenaram, ligando-se aos saberes e constituindo formas de verdade sobre os sujeitos.

Dessa maneira, percebemos a relevância da análise do poder, considerando seus procedimentos e técnicas, utilizados em diferentes contextos institucionais, de forma a atuar sobre os comportamentos dos indivíduos "para formar, dirigir, modificar sua maneira de se conduzir, para impor finalidades à sua inação ou inscrevê-la nas estratégias de conjunto [...]" (FOUCAULT, 2004a, p. 238-239). Nesse sentido, notamos com Foucault (1995) que o poder não é negativo, mas sim produtivo, sendo assim, o sujeito não é apenas oprimido pelo poder, mas também constituído/formado por ele (FOUCAULT, 1996). Nessa acepção, Severo (2013, p. 153) enuncia que "[o] poder não é estático, mas circula, funciona como uma rede de dispositivos que produzem saberes, subjetividades, verdades, discursos etc. [...]". Sob essa visão, notamos que o poder é plural e relacional, ele espalha-se pelo tecido social, manifestando-se nas microrrelações cotidianas, e devido sua positividade, produz discursos e sujeitos, incita-os a falar, agir etc.

Sob esse prisma, Foucault (1995) ao fazer sua história da subjetivação dos sujeitos, segue três caminhos, que na sua visão, objetivam o sujeito: o eixo do saber, do poder e das relações consigo mesmo. Nessa direção, Foucault (2004a, p. 235) nos explica que podemos entender a constituição do sujeito nos processos de objetivação[2] e de subjetivação[3], sendo esses processos interdependentes, "do seu desenvolvimento mútuo e de sua ligação recíproca se originam o que se poderia chamar de 'jogos de verdade'[...] as regras segundo as quais [...] aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso". O autor acrescente que o próprio sujeito é colocado como objeto de um saber possível, e por isso esse filósofo realça que deve ser problematizado os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar objeto de conhecimento (FOUCAULT, 2004a).

Nesse bojo, o teórico francês procurou analisar os saberes que entram na rede do discurso e acabam constituindo verdades. Foucault procurou evidenciar isso ao problematizar quais saberes entravam em rede objetivando o sujeito como louco, ou seja, ele procurou observar como a ação do poder sobre o saber da loucura determinou e separou os sãos dos loucos (FOUCAULT, 2004a). Nesse viés, notamos que a imbricação do poder/saber e da verdade repercute nas formas de subjetivação, visto que os sujeitos se subjetivam a partir das verdades aceitas ou refutadas as quais orientam seu modo de agir, o qual, por sua vez, constitui o modo de subjetivar-se.

Sob esse pensamento, podemos perceber que os saberes são produzidos a partir de práticas discursivas, sendo determinados pelo poder, produzem verdades, as quais constituem os sujeitos. Assim, posto que essa tríade poder-saber-verdade (trans)passa os sujeitos por meio das práticas discursivas, constituindo-lhes. Tendo isso em vista, Foucault (2012, p. 8) levanta um questionamento: "mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?". Nessa direção, esse perigo estaria na possibilidade de existência de determinado saber que concretizado na materialidade discursiva constitui os sujeitos, pois "à medida que o saber se concretiza pelas práticas discursivas ele – o saber – se vale do discurso como um canal que, fluindo saber/poder, forma os sujeitos" (GOMES, 2009, p. 44).

Contudo, considerando com Foucault (1995) que não há relação de poder sem possibilidade de resistência, podemos perceber que um enunciado pode emergir como uma forma de resistência para se configurar em um exercício de poder. Dessa forma, em *O sujeito e o poder*, o filósofo sugere olharmos para as formas de resistência às diferentes formas de poder como um ponto de partida para a análise da economia do poder, pois o sujeito pode, segundo regras facultativas, inventar modos de existência, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber (DELEUZE, 1992). Sampaio (2006, p. 99), ao falar da concepção foucaultiana de resistência, pondera que "um irredutível não às formas de poder, um limite para a barganha entre o poder e a vida, um indefectível momento em

2 Consiste de processos discursivos que colocam em evidência saberes díspares que culminam em formas diversas de categorizar os indivíduos; práticas que atuam na constituição de indivíduos enquanto objeto dócil e útil.

3 Em *O Retorno da Moral*, Foucault (2004a, p. 262) afirma que a subjetivação é "o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si".

que já não é possível tolerar. Esse momento é uma mostra de que o poder [...] nunca é absoluto nem onipotente, sempre haverá resistência [...]".

É nesse sentido que o filósofo francês coloca que devemos olhar para as práticas, para os acontecimentos discursivos (também em suas relações com outros acontecimentos), procurando balizar o que constitui as funções específicas daquele discurso no interior de um sistema de poder, e assim, problematizar o conjunto de práticas discursivas que faz o sujeito humano entrar nos jogos de verdade. Com base nisso e considerando as elucidações de Foucault anteriormente apontadas, notamos que o sujeito professor é constituído mediante essas relações, entre processos de subjetivação e possibilidades de resistência. Partindo dessa visão, é pertinente problematizar as relações de poder/saber e os jogos de verdade que permeiam o processo de constituição de subjetividades do sujeito docente. É nessa acepção que podemos refletir sobre o modo como o sujeito-professor é colocado nas práticas discursivas e outros procedimentos do seu contexto, que acabam engendrando domínios de saber e verdade sobre esse sujeito.

Contextualização da pesquisa

Norteados pelas discussões anteriormente traçadas, o método teórico-metodológico de da AD e de Michel Foucault mostram-se operantes nas análises desse estudo, tendo em vista que o objetivo foi analisar discursivamente os enunciados de uma professora de LP sobre o modo como essa participante vê o sujeito-professor produzido/subjetivado nas práticas discursivas, como vistas a problematizar os processos de subjetivação e as possibilidades de resistência evidenciados nesses enunciados e possibilitadas no contexto em que essa sujeito se encontra. Nesse viés, Foucault nos proporciona ferramentas conceituais importantes para entender esse processo, uma vez que tem como foco de investigação o sujeito e sua constituição histórica através das complexas relações entre verdade, saber e poder, que se dão no e pelo discurso.

No que se refere ao nosso corpus de análise, focalizamos em recortes discursivos de uma entrevista realizada com uma professora de LP no ano letivo de 2015, a qual foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. A participante é professora há nove anos no colégio da rede pública estadual de ensino médio situado numa cidade de, aproximadamente, quatorze mil pessoas, localizada na mesorregião do centro de Goiás. Durante o período da pesquisa, lecionava LP em todos os níveis do EM (1°, 2° e 3° anos) e também no 5º e 6° anos do ensino fundamental de uma escola municipal da mesma cidade. É licenciada em Letras (Português/Inglês), especialista em "Ciência da Religião" e em "Docência em Língua Portuguesa e Literatura". Fez outros cursos de pouca duração, tais como "Inglês Imersão" e "Pró-letramento" em instituições distintas. Pela extensão deste texto, focalizamos a análise em alguns recortes dessa entrevista escolhidos pela recorrência nas práticas discursivas da docente. A seguir, os apresentamos e analisamos.

Percurso analítico - as práticas discursivas de uma professora de Língua Portuguesa

Considerando com Foucault (2003b) que devemos compreender um enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, nas condições de sua existência, ou seja, da sua função enunciativa como algo que foi efetivamente produzido, e que estabelecendo correlação com outros enunciados, cria um campo associado, estabelecendo posições de sujeito; considerando também que os sujeitos, historicamente situados, estão envolvidos por uma rede de discurso, a qual os constituem, seja aderindo ou opondo-se a ela, iniciamos nossas reflexões analíticas em torno dos enunciados da professora sujeito desse estudo.

No recorte discursivo [1], a participante aborda sobre duas imagens que, segundo ela, são recorrentes no imaginário social no que se refere ao docente de LP - a de professor sabe-tudo e a de professor de uma matéria fácil. É possível perceber que a entrevistada assume uma posição diante desse discurso:

> **Excerto 1:** Eles acham que quem é professor de língua portuguesa, no mínimo é um sabe-tudo, né ... Ou ainda vai mais longe... Ou você fica na linha do sabe-tudo ou você fica na linha de que "ah! O professor..." é ... você vem dá aula aqui, "Ah, não vou dar matemática porque ela não sabe, dá português que português é fácil", ainda é/ ou você fica no oito ou oitenta, eu não sei qual que é pior, o oito de achar que a gente sabe tudo ou o oitenta de achar que qualquer um pode lecionar Língua Portuguesa, acha que a matéria assim que não tem cálculo, ela não precisa de ter raciocínio e qualquer um pode dar, é facílimo, qualquer um pode ... entrar na área.

Por esse viés, podemos associar os modos de objetivação presente na imagem direcionada ao professor, que mediante práticas divisoras – entre sujeito capaz e incompetente, "professor sabe-tudo" e "professor de matéria fácil" - estabelecidas pelo saber escolar ou social, vão subjetivar esse sujeito docente ao considerar tais colocações como verdadeiras. No caso da participante, como notamos neste excerto, tal situação levou-a a recusar essas imagens veiculadas socialmente, como fica evidente no enunciado "eu não sei o que é pior". Esse posicionamento, ao dizer não a esses discursos e o modo como é colocada neles, não os aceitando como verdade, realça a consideração de Foucault (1995) de que sempre há possibilidade de resistência. Também nos remete aos dizeres de Sampaio (2006) pois, pautada nas concepções foucaultianas sobre resistência, essa autora afirma que se pode recusar o jogo do poder, ou impedir de ser jogado, mas continuar jogando. Essas formas de lutas das pessoas comuns, seu ato de não obedecer a verdade instituída, não endossar as imagens nas quais são colocados, são possibilidades de resistência (SAMPAIO, 2006).

Além disso, o sentido do enunciado pode ser reestabelecido pelo contexto e/ou a situação concreta, como podemos perceber pelo uso do dêitico "aqui". Conforme a docente relatou em conversas informais, na escola havia professores com formação em outra área (pedagogos e biólogos) ministrando aulas de LP. Diante disso, esse enunciado ganha um novo sentido, talvez a professora esteja questionando essa imagem de que ministrar aulas de português é "fácil", visto que isso teve como consequência a entrada de "qualquer pessoa na área" no seu contexto. A repetição do pronome

indefinido "qualquer" aparece para ampliar a noção negativa que a docente apresenta sobre o fato de ser permitido a pessoas sem nenhuma formação ou com formação em outra área lecionarem LP. Nesse sentido, é como se a docente defendesse sua identidade de professora de um saber específico que os outros não dominariam, já que ter professores não habilitados na disciplina que leciona poderia, na visão da docente, ser desfavorável à formação dos alunos. Isso pode ser percebido em outro momento da entrevista quando a professora fez o seguinte enunciado:

> **Excerto 2:** [o] professor não tem, não tem formação na área dele e ele não sabe porque que o outro que tem, faz alguma coisa.

Nesses recortes discursivos podemos visualizar outra característica do discurso e dos sujeitos, conforme Orlandi (2009) pontua: o fato de as condições de produção constituírem o discurso. Assim, o contexto no qual a docente encontra-se, onde há presença de professores com formação em Biologia e Pedagogia lecionando LP, faz com que sua fala tenha como efeito de sentido o posicionamento da docente contra essa situação. Nesse viés, podemos perceber que o lugar a partir do qual a professora fala é constitutivo do seu dizer, sendo esse dizer atravessado por outros dizeres, pelas experiências, pelas imagens socialmente veiculadas, e construído a partir da inscrição do sujeito na história.

Além disso, podemos perceber com Foucault (2003b) o modo como um enunciado se relaciona com outros. Assim, para que o enunciado "eu não sei qual que é pior, o oito de achar que a gente sabe tudo ou o oitenta de achar que qualquer um pode lecionar Língua Portuguesa" exerça uma função enunciativa e se constitua como um enunciado, é preciso relacioná-lo à um campo associado, vendo-o como um enunciado que tem suas margens povoadas de outros enunciados. Notamos, por exemplo, a relação que se estabelece entre esse enunciado do excerto [1] e seu enunciado em [2] "o professor não tem formação na área dele e ele não sabe porque que o outro que tem, faz alguma coisa". Nessa complexa trama discursiva, os enunciados [1] e [2] ligam-se aos discursos de diferentes domínios – sociais e escolares – figurados no contexto da professora, e nesse bojo, o sujeito-professor se subjetiva quando aceita ou refuta tais discursos.

Nesse sentido, também é pertinente pensarmos no enunciado dessa participante em relação a outros enunciados que o margeiam. Convém considerar, por exemplo, que tem sido veiculada na mídia algumas matérias que evidenciam a falta de professores com formação correspondente as disciplinas que lecionam, inclusive, colocando essa situação como sendo um entrave na melhora dessa etapa da educação do Brasil. Uma matéria veiculada na Revista Educação (2011) ponderava que a maioria dos docentes dessa etapa de ensino lida com muitas turmas e leciona matérias distintas da sua formação, sendo mais comum na escola pública, o que estaria contribuindo para a má colocação do Brasil nos principais *rankings* internacionais referentes a Educação. Isso também foi evidenciado em uma série de reportagens apresentadas no iG Educação[4] (2011) que abordavam sobre a educação

4 Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino-medio-a-pior-etapa-da-educacao-do-brasil/n1238031482488.html> Acesso em: 22 ago. 2016.

no Brasil, a exemplo, o título de duas matérias foram: “Faltam professores qualificados no ensino médio”; “Ensino médio: a pior etapa da educação do Brasil”. Tais enunciados continuam sendo veiculados na mídia atualmente.

Sob esse ângulo, notamos que o enunciado da docente encontra ressonância em outros enunciados veiculados na mídia sobre o professor do EM. Retomando Foucault (2008, p. 111) quando esse filósofo afirma que um enunciado se constitui nessa trama complexa, “[...] pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas [...]; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados [...]”. Nesse bojo, a docente recupera enunciados passados e/ou enunciados a ela contemporâneos, e a partir deles se subjetiva, fazendo emergir, nos recortes [1] e [2], outro enunciado do presente, agora reatualizado com o posicionamento dessa profissional, em relação a formação do professor do EM. No caso, podemos considerar que o enunciado dessa docente emerge como uma possibilidade de resistência, dentro do que está possibilitado naquele contexto.

Podemos compreender essa resistência em pelo menos duas instâncias. Primeiro a partir do questionamento da legitimidade das imagens veiculadas socialmente em relação ao professor de LP; segundo, pela defesa da formação do professor em determinada área, a qual deve ser a mesma de sua atuação. Nesse sentido, notamos que a docente parece afirmar-se não sendo nem isso - professor sabe-tudo, nem aquilo - professor de matéria fácil, mas como um profissional que, detendo uma formação específica, ministra suas aulas de acordo com a mesma. Assim, ao questionar tais imagens, anteriormente descritas, em torno do docente de LP, acompanham-se os processos de subjetivação dessa docente, que negando a vontade de verdade que figura no seu contexto, produz pontos de resistências aos jogos de verdade da instituição e do âmbito social, entendendo as resistências como práticas de liberdade na constituição desse sujeito, de negar/resistir a regulação, esses jogos de verdade, mas continuando no jogo.

Nesse bojo, considerando esses acontecimentos discursivos, procuramos analisar o recorte discursivo [3], já que foi dito, podemos indagar como ele relaciona-se com outros, como funciona, visto que há um regime de poder/saber/subjetividade que o sustenta (FOUCAULT, 1995). Nele a professora aborda sobre a imagem de desvalorização docente, a qual essa profissional atribui ao próprio modo como a categoria professor representa-se socialmente.

> **Excerto 3:** Então o nosso problema de desvalorização, não é nem do governo também não, porque o governo vai te valorizar se você não se valoriza?! [...] Que é/é a gente mesmo que não se valoriza. Valo/Valorização é nossa mesma, não é de ninguém não. O aluno fala assim: “eu quero ser professor”, o professor fala assim: “Deus me livre!”.

A dimensão discursiva presente nesse enunciado evidencia saberes instaurados e que mostram o professor desprovido do entendimento de sua valorização. Para essa professora, a suposta desvalorização, assim como a valorização da carreira docente, é uma construção discursiva e histórica. Também é possível perceber a repetição de um discurso que recai sobre o professor a

culpabilização pelo modo como a profissão é vista. Esse discurso que culpabiliza o sujeito-professor não é problematizado apenas na contemporaneidade, mas também anda ao lado do discurso que supostamente o valoriza, ou seja, as práticas discursivas se entrecruzam, sendo retomadas segundo a posição-sujeito de quem enuncia. Nesse caso, o significado da palavra "valorização" no discurso da professora parece evocar uma desconstrução dos discursos sociais com a própria força do dizer-se e fazer-se professor para a sociedade, na medida em que esses atos garantiriam condições potenciais para uma mudança de imagens sociais sobre esse profissional. Na tentativa de sustentar seu posicionamento de que a desvalorização maior estaria vindo das próprias práticas sociais e discursivas do professor ao não corresponsabilizar-se pela construção positiva da própria profissão no seio social, ela traz outra voz ao enunciado, a do aluno.

É necessário analisarmos os sentidos dessa retomada da voz do aluno no discurso da docente, na sustentação do posicionamento dessa profissional. Essa retomada parece evidenciar que o professor enunciador de "Deus me livre!", já estaria aceitando por verdade, os saberes, as imagens veiculadas socialmente sobre a docência, aceitando como "verdade" que essa profissão não é valorizada, ele já estaria subjetivando-se assim. Ao passo que a professora parece criticar esse tipo de posicionamento, pois sendo o professor o enunciador desse discurso, dada sua posição (principalmente se ele fala para o aluno), pode constituir saberes, que ligado ao poder, corrobora mais discursos e imagens negativas a profissão, constituindo como verdade que, de fato, a profissão docente não é uma carreira "desejável", "valorizada". Nesse sentido, notamos a imbricação do poder/saber/verdade repercutindo nas formas de subjetivação, assim, os sujeitos, professores e alunos, se subjetivam a partir das verdades aceitas ou refutadas, as quais orientam seu modo de agir, falar e pensar. Portanto, retomando Foucault (1995; 2003a), se esse enunciado pode ser dito é porque existe um regime de poder/saber/subjetividade que o sustenta.

Outro aspecto que merece destaque, devido sua recorrência no discurso da professora durante a entrevista, foi sobre as relações de poder que permeavam seu ambiente de trabalho. Dentro da esfera escolar, há um conjunto de práticas discursivas que produz efeitos de verdade a partir do exercício de poder, a direção escolar por exemplo, e que pode atestar uma verdade sobre a conduta do professor. Essa situação é explicitada pela docente no excerto seguinte, no qual ela pontuou sobre o modo como a direção escolar e seus colegas professores procuravam definir seu modo de atuação dentro daquela instituição.

> **Excerto 4:** [...] não adianta, você chega aqui, aí você vai usar novas metodologias de ensino, aplicar as teorias que estudou na especialização com os alunos, ou a direção te poda ou o coordenador acha que não é daquele jeito ou o próprio colega professor acha que não é daquele jeito.

Nota-se que a professora evidencia nessa fala um desabafo referente ao fato de, mesmo tendo formação para o seu dizer-fazer em sala, a direção, a coordenação e seus colegas de profissão acabam "podando" sua ação. No enunciado, a entrevistada evidencia o fato de ser "controlada", "censurada" a partir do poder disciplinar desempenhado pela direção e outros profissionais atuantes daquele

contexto, que acabam tentando definir seu posicionamento. Seu enunciado ilustra como o saber sobre o professor entra na rede discursiva, e na relação com o poder, acaba constituindo verdades sobre o sujeito professor, impondo formas de subjetivação. Nesse horizonte, esses discursos da direção escolar, das colegas de trabalho interpelam essa professora, tentando objetivá-la, dizer como ela deve agir, e figurando no exercício do poder, acabam subjetivando essa docente como podemos depreender a partir do enunciado "não adianta".

Dessa forma, como foi dito anteriormente, os saberes, fluindo com o poder, podem ser recuperados, reatualizados, e na tentativa de silenciar outros saberes, acabam por construir verdades sobre os sujeitos. Assim configurou-se no contexto em que essa docente se encontra, outros sujeitos, imbuídos do poder, tentam direcionar sua ação. Contudo, como as relações de poder e as formas de resistência existem de forma inseparável, na sequência da entrevista, a professora afirmou:

> **Excerto 5:** [o] professor tinha que ter mais liberdade, apesar de eu não escutar muito o que que elas [coordenação, direção escolar e colegas de profissão] falam não. Eu dou aula do jeito que eu acho que eu tenho que dar e pronto.

Nesse sentido, notamos que esse enunciado da docente reforça o argumento de Foucault (2004c, p. 285) de que as relações de poder são como jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao passo que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros. Considerando com Foucault (2003b) que o discurso tem uma função no interior de uma rede de poder, a resposta dessa profissional à direção e aos colegas de seu contexto que tentavam determinar sua conduta, foi não deixar que conduzissem seu modo de dar aula, como fica evidente em "eu dou aula do jeito que eu acho que eu tenho que dar e pronto".

Assim, na medida que as relações de poder e o saber tentam impor as formas de subjetivação, surgem pontos de resistência. Desse modo, posto que não existe relação de poder sem pontos de insubmissão que lhe escapam, a resistência aparece coextensiva ao poder, como uma força de insubmissão, se esta não existisse haveria apenas estados de obediência (SAMPAIO, 2006; VILELA, 2006). Essa atitude da professora também evidencia que as práticas sociais podem engendrar domínios de saber que fazem aparecer novos objetos e técnicas, bem como pode fazer surgir novas formas de sujeitos.

Considerações finais

As análises discursivas aqui realizadas evidenciaram que é por meio das práticas sociais e discursivas interligadas ao contexto, à luz de cenas envoltas por relações de poder, que a professora discursivamente confere sentidos às suas formas de se construir na profissão. Nesse sentido, a participante vai produzindo posições discursivas a partir do contexto sócio-histórico, e, em meio a trama composta pelo discurso da mídia, da família, da instituição escolar, de outros colegas professores, os enunciados produzidos por esse docente se constituem jogando o jogo de verdades,

evidenciando-a como um sujeito resultado desses atravessamentos discursivos, e por isso mesmo, um sujeito em construção, entre disputas e verdades, saber e poder. Um sujeito produzido nas relações, que não é simplesmente regulado ou conduzido, mas que apresenta pontos de resistência a essa regulação. Sob esse ângulo, podemos reiterar os argumentos de Foucault (2004b) de que os saberes sobre o professor entram na rede discursiva, e na relação com o poder, acabam constituindo verdades sobre o sujeito professor, impondo formas de subjetivação, contudo, como observamos no excerto [1] há a possibilidade de resistência, de se afirmar "não sou isso [sabe-tudo], nem aquilo [professor de disciplina fácil]", e constituir-se de um outro modo, resistir, dentro do que é possibilitado.

Nesse sentido, somos levados a pensar na complexidade que envolve o sujeito-professor de LP no tempo presente, se considerarmos os diferentes discursos que circulam, cruzando-se em campos distintos, podendo direcionar à possíveis interferências na prática e na constituição desse profissional, que poderão reconhecer-se ou não nos jogos de verdades em que são colocados. À luz desse processo, vemos a docente em um movimento de construção de subjetividades que podem vir a ser resistentes as imposições da instituição escolar, as imagens que circulam socialmente e na mídia referente ao professor, como também pode ser capturada, objetivada e subjetivada, pelos dispositivos do poder (mídia, instituição escolar), aceitando os discursos de culpabilização do professor bem como as imagens e verdades discursivamente produzidas sobre a docência e o professor de LP do EM. Portando, notamos a relevância de compreender os enunciados dessa professora na complexa singularidade de sua existência, considerando enunciados passados e/ou enunciados a ela contemporâneos, visto que há um regime de poder/saber/subjetividade que os sustentam.

Assim, a partir dessa proposta de leitura do modo como o discurso da professora significa, considerando suas condições de produção e relação de sentido com outros discursos (ORLANDI, 2009), e, pensando na contemporaneidade e as funções dos discursos na produção dos sentidos e dos sujeitos professores, esse trabalho realça a pertinência do fomento de investigações sobre a questão da subjetivação do professor, processo no qual o quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso e as considerações foucaultianas tem muito a contribuir. Portanto, ponderamos a pertinência de outros trabalhos que problematizem o complexo movimento discursivo que tornam os saberes que são colados à figura do professor como verdades, a partir das relações de poder.

Referências bibliográficas

DELEUZE, G. Capítulo III: Michel Foucault. In: DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 105-147.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau ed., 1996, Conferências I e V, p. 07-27 e 103-126.

_____. Poder e saber. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 223-240.

_____. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p. 253-266.

_____. Foucault. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004a, p. 234-239.

_____. Ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 264-287.

_____. Ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c, p. 264-287.

_____. A função enunciativa. In: FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. p. 99-119.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOMES, G. R. *A relação saber-poder e a constituição dos sujeitos professor e aluno em aulas de português.* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, 2009. Disponível em: < http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_pdf_Glaucio.pdf> Acesso em: 24 abril, 2016.

MORGADO, V. N. de M. *As representações discursivas sobre o sujeito-professor*: entrelaçamento do saber e do poder no trajeto temático da missão, da culpabilização e da incompetência. Tese de doutorado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2015.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PRADO FILHO, K. Considerações acerca do cuidado de si mesmo contemporâneo. In: TEDESCO, S.; NASCIMENTO, M. L. *Ética e subjetividade*: novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 231-245.

REVISTA EDUCAÇÃO. *Faltam professores qualificados no ensino médio*. iG São Paulo, 24 fev. 2011. Disponível em: < http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/faltam+professores+qualificados+no+ensino+medio/n1238106792909.html> Acesso em: 28 jun. 2016.

SAMPAIO, S. S. *Foucault e a resistência*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

SEVERO, C. G. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin*: pensamento interacional. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166.

VILELA, E. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. In. KOHAN, W. O.; GONDRA, J. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-127.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

Regras, exemplos e concordância verbal: estudo da exemplificação na "Grammatica Portugueza Curso Superior", de João Ribeiro

Mairus Antonio Prete[1]

1. Introdução

O objetivo deste artigo é categorizar os exemplos presentes na 22º edição da "*Grammatica Portugueza:* curso superior", de João Ribeiro, de 1933. Tomamos a edição publicada em 1933[2] para sistematizar os exemplos utilizados pelo autor na constituição dos fatos linguísticos de concordância verbal em sua gramática. A intenção é criar categorias para esses exemplos a partir da observação de sua origem e de sua relação com os fatos linguísticos a que estão ligados, para, em trabalhos futuros, utilizar essas categorias em reflexões sobre o projeto de gramática de João Ribeiro (1933), como se esboçou neste artigo.

Compreendemos como fatos linguísticos de concordância verbal as representações constituídas pelo autor para abordar a relação entre o verbo e o sujeito. Representações, segundo Auroux (2008), são a capacidade que os sujeitos possuem de substituir objetos naturais por algo que remete a eles. Essas representações passam a funcionar, após constituídas, automaticamente no lugar desses objetos naturais, independentemente de possuir relação de causa e efeito com estes. Os fatos linguísticos de concordância verbal e seus respectivos exemplos, nesse sentido, são representações constituídas pelo autor a partir de suas impressões a respeito da língua portuguesa, e não a própria língua.

De acordo com Auroux (2008), as representações são sempre externalizadas por meio do que chama de "externalidades cognitivas": instrumentos técnicos capazes de ampliar a capacidade do indivíduo. As gramáticas, em se tratando de linguagem, são um dos meios desse tipo de externalização, na medida em que podemos observar nelas as representações de seu autor a respeito dos fatos linguísticos por ele observados. Por essa razão, a gramática é definida por Auroux (2009) como um instrumento linguístico.

1 Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutorando em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Também é professor de língua portuguesa dedicação exclusiva no Instituto Federal do Paraná, *campus* Jacarezinho (IFPR).

2 Optamos por referenciar a 22º edição em vez da primeira, de 1887, por ser aquela uma reformulação da 21º edição, com pequenas diferenças em relação a edição *princeps*.

A gramática de João Ribeiro (1933), portanto, é um instrumento linguístico que contém representações do autor sobre a língua portuguesa. Isso significa que categorizar os exemplos presentes nos fatos linguísticos de concordância verbal pode ser um exercício relevante para compreender parte dessas representações, trabalho que entendemos como útil para compreensão de aspectos relevantes da "*Grammatica Portugueza:* curso superior", tais quais suas filiações e como se posiciona o autor ao constituir essas representações.

2. Regras e exemplos

Os exemplos são elementos que, ao lado das regras e das categorias, constituem minimamente uma gramática. Em certos casos, é possível que eles funcionem no lugar das regras, uma vez que representam um constructo teórico com a capacidade de representar uma determinada realidade linguística. Também servem tanto para disfarçar a ausência de regras quanto para contestá-las ou contrapô-las. São o cerne da língua sobre a qual se dedica a gramática (AUROUX, 2009).

Na obra de João Ribeiro (1933), a concordância verbal – relação do sujeito com o verbo, nas palavras do autor – é abordada em duas partes da obra. A primeira parte inicia-se na página 225 e estende-se até a página 230. Trata-se do capítulo dois do livro sobre sintaxe, denominado "Concordancia do sujeito e concordância do attributo. Complementos". A segunda inicia-se na página 316 e estende-se até a página 326, nono capítulo do livro sobre sintaxe, intitulado "Difficuldades de concordancia".

Leite (2007) afirma que a origem e a forma dos exemplos são importantes para análise de gramáticas. Segundo a autora, a autoria dos exemplos e sua modalidade, isto é, sua origem (língua escrita ou língua falada), são aspectos essenciais para análise da origem dos exemplos. Estes, quando oriundos da língua escrita, devem conter as fontes dos textos ou dos autores de onde foram retirados; quando não contêm esses dados, contudo, podem ser forjados: inventados pelo gramático com base sua experiência linguística.

A primeira categorização a ser realizada em nosso recorte, dessa forma, é a quanto sua origem. Os exemplos presentes nos fatos linguísticos de concordância verbal apresentados pela obra de João Ribeiro (1933) em sua gramática podem ser classificados em três categorias iniciais, se considerarmos como parâmetro sua procedência, a saber: (i) exemplos forjados: aqueles que foram inventados pelo autor; (ii) exemplos aspeados: aqueles que foram marcados com aspas, mas não foram referenciados; e (iii) exemplos com referência a autor ou obra: aqueles que claramente demonstraram de onde foram coletados.

3. Exemplos forjados

Leite (2007) defende que os exemplos forjados são aqueles cuja origem é a experiência linguística do próprio autor. Embora a palavra "forjado" possa remeter a ideia de "falsificação" ou

a alguma ideia de imposição, a intenção de Leite (2007) remete unicamente à ideia de invenção. Na gramática de João Ribeiro (1933), esse tipo de exemplo está presente em 23 fatos linguísticos de concordância verbal e pode ser distribuído em três subcategorias, quando analisadas as funções que desempenham nesses fatos: há exemplos que servem de modelos para regras, exemplos que servem de modelo para dupla possibilidade de concordância e exemplos que servem de ponto de partida para descrição linguística.

Em 17 fatos linguísticos de concordância verbal, encontramos exemplos que funcionam como modelo para regras apresentadas pelo autor, conforme notamos no trecho a seguir:

> Cumpre notar que, quando os sujeitos são de pessoas differentes, o verbo no plural concorda com a pessoa que tem prioridade. A segunda pessoa tem prioridade sobre a terceira, e a primeira sobre todas as outras
>
> __ Eu e meu pae *estamos* doentes.
> __ Tu e Tullia *estaes* bons.
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 227)[3]

Encontramos também dois casos em que os exemplos servem de modelo para dupla possibilidade de concordância. São casos em que o autor se abstém de estabelecer uma única regra e assume a viabilidade de duas formas, visto que ele não expressa juízo de valor a respeito delas. No primeiro caso, os exemplos utilizados como modelo de dupla possibilidade são simplesmente colocados entre parênteses, após a postulação do autor, de forma deslocada:

> **1[4]. Sujeito collectivo.** -- Quando o collectivo é seguido de *um determinativo* do plural, o verbo fica no singular, se o collectivo é geral, e póde ir para o plural, se o collectivo é partitivo:
>
> O exercito dos Persas invadiu a Grecia.
> A maioria dos gregos pedia a paz (ou *pediam*...)
>
> A maior parte dos homens morre antes dos vinte annos (ou *morrem*...).
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 226, grifo nosso)

Neste segundo caso, o autor explica que a dupla possibilidade de concordância se dá de forma arbitrária e cabe ao usuário da língua escolher o modo de uso:

> **M.** Ha certos casos em que a phrase póde ter dous sujeitos de diversos numeros, e então a concordancia é arbitraria. Ex.: *Deve-se* promulgar as leis, ou *devem-se* promulgar as leis. No primeiro caso, o sujeito é *promulgar*; no segundo, *as leis*.
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 322, grifo nosso)

3 Optamos por manter a ortografia original da obra de João Ribeiro (1933).

4 Embora a análise dos excertos não tenha obedecido à ordem em que aparecem na gramática de Ribeiro (1933), foram mantidos os marcadores (números e letras) presentes no início de alguns desses excertos, a fim facilitar ao leitor remissão posterior a obra.

Localizamos, por fim, quatro casos de exemplos que servem de ponto de partida para descrição linguística. Eles não apresentam a finalidade de ilustrar uma regra ou de demonstrar a dupla possibilidade de uso. Estão a serviço de constatações a respeito do próprio fato linguístico de concordância verbal e, por essa razão, funcionam mais como objeto de descrição do que como ilustração de regra.

No primeiro deles, os exemplos, destacados em itálico pelo próprio autor, são utilizados para teorizar a respeito da predicação do verbo "ser"; no outro, o exemplo (agora sem destaque) aparece como constatação de uso da língua:

> Alguns grammaticos sophismam o facto da attracção do predicado sobre o verbo ser, dizendo que na proposição: *O dinheiro é um bem fugitivo* -- o sujeito é o *dinheiro*; e logo depois, na proposição -- O dinheiro *são bens fugitivos* -- o sujeito é *bens*. A verdade, porém, é outra, e resulta de que a predicação nos verbos completos, *amar*, *receber*, é constituida por esses proprios verbos: *Pedro ama*. Com o verbo *ser*, a predicação só existe quando occorre um attributo; Pedro -- *é amante.* O attributo é por assim dizer uma immanencia do verbo substantivo, e, em geral, lhe é subordinado.
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 321)

> **P.** Ainda que na concurrencia da segunda e terceira pessoas (segundo a regra da grammatica geral) deva predominar a segunda (Tu e Tullia estaes bons), o habito de usarmos continuamente a terceira pessôa (Você, V. Excelencia), na conversação, torna possivel o predominio da mesma terceira pessoa na concordancia.
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 323)

No terceiro caso, o exemplo é utilizado para fundamentar a possibilidade de expressar uma ideia singular com o plural, também remetendo ao uso da língua:

> **K.** Ha um caso notavel de syllepse em que se reproduz no plural uma idéa que foi exposta no singular. Ex.:
>
> [...]
> Não compres *livro* sómente pelo titulo: ainda que *pareçam bons*, são muitas vezes *pessimos*. [1]
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 321)

E no último caso, por fim, o exemplo é utilizado para o gramático abordar o fato de haver casos em que o verbo permanece no singular, mesmo quando há mais de um sujeito:

> **E.** As excepções ou regras B. C. D. são violadas quando o attributo da proposição exprime reciprocidade:
>
> *Isto* e o que Victor escreveu, não *estão* de accordo.
> *Dormir* e *aprender* são cousas incompativeis.
> *Que* o home seja livre e *que* seja igualmente escravo, *repugnam*.
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 319)

Os 23 fatos linguísticos de concordância verbal que apresentam exemplos forjados não se restringem apenas a modelo das regras linguísticas. Embora sejam a maioria (em 17 casos os exemplos ilustram as regras), temos também dois casos em que os exemplos servem de modelo para dupla possibilidade de construção, ambas aceitas pelo gramático, e quatro casos em os exemplos servem de ponto de partida para descrição linguística.

4. Exemplos aspeados

Os exemplos que analisaremos a seguir, os quais decidimos nomear de "exemplos aspeados", possuem forte indício de que sua origem não seja, necessariamente, a experiência linguística de João Ribeiro (1933). Esse indício é a presença do sinal gráfico das aspas nos exemplos. No entanto, não há, ao menos nos limites do que nos propusermos a analisar, nenhuma referência explícita à origem dos exemplos, conforme indica o excerto a seguir:

> **C.** Os infinitivos substantivadamente como sujeitos, representam fórmas neutras, e por isso seguem a regra antencedente:
>
> "E assi os feitos heroicos d'este rei incomparavel (Affonso Henriques) e o *destroçar* tantos reis mouros com poucos christãos, *não se deve* attribuir a forças humanas."
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 318, grifo nosso)

Por essa razão, é difícil, neste artigo, chegar a uma conclusão segura sobre a origem dos exemplos aspeados. Podemos elencar hipóteses para trabalhos empenhados exclusivamente nesses esclarecimentos, tais quais serem esses exemplos amplamente conhecidos, fato que dispensaria referências; ou, simplesmente, serem esses exemplos ignorados pelo autor ao elaborar sua referências, seja por esquecimento, seja por falta de método.

O que podemos afirmar é que os exemplos que pertencem a essa categoria são todos modelos de regras. Dos 11 fatos linguísticos de concordância verbal contabilizados com esse tipo de exemplos, todos são regras e seus exemplos cumprem a função de ilustrá-las, tal qual evidencia este trecho:

> **2. -- Sujeitos coordenados e unidos por e --** Quando concorrem muitos sujeitos unidos pela conjuncção e ou sem concjunção, o verbo vae para o plural:
>
> "A lua e o sol são astros."
>
> "Mar, Venus, a Terra, são planetas."
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 227)

5. Exemplos com referência a autor ou obra

Denominamos de exemplos com referência a autor ou obra aqueles cuja origem foi intencionalmente indicada pelo autor. São exemplos atribuídos diretamente aos autores e/ou às obras consultados por João Ribeiro (1933). Essas referências, em alguns casos, são indicadores do horizonte de retrospecção da gramática João Ribeiro (1933).

Para Auroux (2008), o conhecimento está relacionado ao tempo. Conhecer, na visão do autor, significa apreender o conjunto de conhecimentos antecedentes, constituídos no tempo, necessários à solução de uma problemática. Isso significa que sempre existem saberes anteriores a um determinado saber. Esses saberes anteriores são o horizonte de retrospecção (AUROUX, 2008).

A obra de João Ribeiro (1933) menciona, em vários passagens, filólogos responsáveis por coletar os exemplos que ele reaproveita para constituir seus fatos linguísticos. A influência, nesse caso, é evidente. Nomes como os de João de Barros (1496-570), Said Ali (1861-1953), Firmino Costa (1869-1939) e Mário Barreto (1879-1931)[5] são citados como responsáveis por determinados exemplos, como demonstra o excerto a seguir:

> Entretanto, nos classicos ha exemplos de vario uso. João de Barros escreveu:
>
> "Eu sou a *que ando* nas mexericadas."
> "Eu sou a *que* maior bem *quer*", usos contradictorios.
> (RIBEIRO, 1933, p. 323)

Entendemos que a análise minuciosa dessas referências a autores e/ou a obras presentes nos fatos linguísticos de concordância verbal da gramática de João Ribeiro (1933) pode ser esclarecedora para a compreensão do horizonte de retrospecção do autor (e, consequentemente, para a compreensão do modo como o autor concebe esses exemplos dentro dos fatos linguísticos de concordância verbal). No entanto, como mencionamos, maior aprofundamento nessa direção não condiz com o escopo deste trabalho, que visa apenas à categorização dos exemplos ligados aos fatos linguísticos de concordância verbal.

Os exemplos com referência a autor ou à obra podem ser categorizados em exemplos que servem como modelo de regra; exemplos que servem como modelo de dupla possibilidade de concordância; exemplos que servem como ponto de partida para descrição linguística, e exemplos que constatam uso literário, função presente apenas nos casos em que os exemplos apresentam referência a autor ou obra.

Os exemplos que servem de modelo de regra são quatro. Neste exemplo, retirado dentre esses quatro, notamos que o gramático é enfático ao dizer que, mesmo existindo a liberdade de estilo, é imperativo que o verbo anteceda o sujeito:

> Estas regras sofrem as seguintes modificações:
> a) Embora concorram muitos sujeitos, sempre foi primor e liberdade de estylo deixar o verbo no singular desde que este os preceda na phrase:
> *Foi* grande principio e esperança de saúde. *Vida de Arc*. I, cap. XV.
> Bemdita *seja* a paz e a alegria da alma. BERNARDEZ, *Flor*., I, 23.
> *Fiz* occultamente pela achar quantas diligencias me *ensinou* a importancia do mesmo caso e a afflicção do meu animo. *Id*., I, 385.
> (RIBEIRO, 1933, p. 227, grifo nosso)

5 João de Barros foi um gramático renascentista. Said Ali foi um filólogo brasileiro, assim como Firmino Costa e Mario Barreto.

Podemos dizer que o mesmo ocorre com os exemplos que são modelos de dupla possibilidade de concordância. São quatro fatos linguísticos com esse tipo de exemplo, tal qual excerto a seguir ilustra:

> (2) Exemplos que ressalta (sic) melhor na expressão *um* e *outro*. A respeito de um e outro, comunica-me Firmino Costa os exemplos de Castilho, *Fastos*, III, 19:
>
> "Porque *um e outro* as portas nos *defendem*
> A seu dono *um e outro e guarda* e *ama*.
> .....
> *Um e outro* é sagas e presentido (sic);
> *Um e outro* aos ladrões *declararam* guerra."
>
> Nos exemplos acima registrados e nos que se seguem, sem embargo de exemplificações classicas portuguezas, tomamos por norma e modelo a Grammatica castelhana de Andres Bello, como já foi indicado nas primeiras edições deste livro.
> (RIBEIRO, 1933, p. 317, grifo nosso)

Já os casos de exemplos que servem de ponto de partida para descrição linguística são quatro. Este ilustra o fenômeno:

> (1) *Ma saeur et moi, parions français -- Mi hermana y yo hablamos francês*. Em poruguês, porém, dizemos indiferentemente *eu* e tu, ou *tu* e *eu*, *eu* e *ele*, ou *ele* e *eu*. *Eu e a minha irmã falamos francês -- Ficamos sós eu e aquela mulher (nous residmes nenis, cette femme et moi).*
> (RIBEIRO, 1933, p. 325)

São os exemplos que constatam o uso literário, por fim, que se apresentam em um maior número. São 14 casos que apresentam o fato linguístico de concordância verbal dentro da literatura, como ilustra o trecho a seguir:

> Outras *idéas-gemeas* se apresentam, que se podem offerecer com identica syntaxe, como *mar* e *céo*, *dia* e *noite*, *verso* e *rima*. (*Lus*. V. 97).
> Ainda Camões escreveu no XLV Soneto (que começa *Por os raros extremos*...)
>
> A vós seu resplendor *deu* sol e lua,
> A vós com viva luz, graça e pureza,
> *Ar, fogo, terra* e *agua* nos servia.
>
> Certo é que para taes ousadias só quando se tem autoridade.
> (RIBEIRO, 1933, p. 317, grifo nosso)

Nesse caso, o exemplo literário foi invocado para mostrar uma "ousadia", isto é, uma alternativa à regra apresentada pelo autor. A impressão que a palavra "ousadia" passa é de que o uso literário pode contrapor-se, de alguma forma, às regras estabelecidas, desde que seus autores possuam autoridade para contrapor essas regras. Nesses casos, podemos dizer que a gramática

assume papel descritivo em relação ao uso literário, na medida em o exemplo gera a regra, não cumprindo papel meramente ilustrativo.

No excerto a seguir, também notamos esse aspecto. A palavra que descreve o fenômeno, agora, é "excepcionaes":

> Fechamos, portanto, o grupo dos exemplos com referência a Deve-se, pois, considerar excepcionaes (ainda que não faltem exemplos entre os antigos) todas as construcções como a de Julio Diniz (Pup. 3.º):
>
> "O reitor for *um dos qu*e mais *se importou* com a preocupação do homem." (1)
>
> Exemplos (citados por Firmino Costa):
>
> *Um dos homens* que mais *logrou* dos bens deste mundo, foi Salomão."
> Bernardes - Ex. esp. I, 290.
>
> Elle foi *um dos* que mais contradisse el-rei.
> Fernão Lopes.
>
> Entretanto, esses exemplos já se não conformam com o uso moderno mais geral.
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 230, grifo nosso)

Fechamos, assim, a análise dos exemplos com referências a autor ou à obra. Os 26 casos que constatam o uso literário apontam que os exemplos foram utilizados principalmente para descrever casos de concordância dentro da literatura (14 casos), visto que a modelagem para regras e para dupla possibilidades de concordância, ao lado dos exemplos que serviram de ponto de partida para descrição linguística, apresentaram menos ocorrências.

6. Exemplos e a natureza da gramática

As categorias estabelecidas a partir da origem dos exemplos e de sua funcionalidade dentro dos fatos linguísticos de concordância verbal permitem-nos observar aspectos importantes nas representações presentes na obra João Ribeiro (1933). São 60 casos de exemplificações: 32 são exemplificações que servem de modelo para regras, o que corresponde a um pouco mais que a metade; 14 exemplificações que constatam o uso literário, oito casos de exemplos que servem de ponto de partida para descrição linguística; e, por fim, seis casos de exemplificação que servem de modelo para dupla possibilidade de concordância, conforme ilustra a tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Exemplos: origens e funcionalidades

	Modelo de regra	Modelo de dupla possibilidade	Ponto de partida para descrição linguística	Constatação de uso literário
Exemplos forjados	17	2	4	0
Exemplos aspeados	11	0	0	0
Exemplos com referência a autor ou obra	4	4	4	14
Total	32	6	8	14

Os 32 casos em que os exemplos servem de modelo para regras podem ser interpretados à luz do que Leite (2007) defende quanto ao uso do exemplo e o caráter da gramática. A autora, com base Chevalier (1976), afirma que quando a regra é amplamente conhecida, o exemplo cumpre a função apenas de confirmá-la. Esse funcionamento dos exemplos é um forte indício da postura normativa do gramático. Isso significa que, nesses 32 casos, os exemplos que categorizamos como modelo de regras funcionam como sua ratificação, pois a existência da regra os antecede.

Esse mesmo fato ocorre com os seis casos de exemplos que servem de modelo para dupla possibilidade de concordância: todos ratificam a postulação do autor. Percebemos, então, que existe uma tendência normativa nas representações para esses fatos de concordância verbal da gramática de João Ribeiro (1993). Essa tendência deve ser averiguada sob a luz de seu horizonte de retrospecção (AUROUX, 2008), visto que sua postura como gramático possa ser uma postura prescritiva: de mera reprodução de regras já existentes em outras obras, com exemplos apenas para reafirmá-las.

No entanto, é necessário realizar algumas ponderações nesse sentido, principalmente quando analisamos os casos de exemplos que servem de ponto de partida para descrição linguística e os que constatam o uso literário. Como demonstram os resultados, estes 14 casos que constatam o uso literário são compostos exclusivamente por exemplos com referências a autor ou obra. Aqueles, por sua vez, que funcionam como ponto de partida para descrição linguística, são compostos por exemplos forjados (em quatro casos), e exemplos com referências a autor ou obra (em outros quatro casos).

São, dessa forma, 22 casos em que o gramático não usa os exemplos, necessariamente, para fornecer modelos de regras de como utilizar a língua (ou mostrar as duas possibilidades existentes para isso). Nesses 22 casos, os exemplos são referência para descrição linguística realizada pelo autor, ou para constatação dos usos da literatura, que muitas vezes se contrapõem às regras por ele mesmo apontadas. Leite (2007), ainda com base em Chevalier (1976), também fornece pistas para interpretação desses dados. A autora entende que, quando os exemplos são utilizados como ponto de partida para a abordagem do autor, a postura do gramático é descritiva.

Desse modo, temos que considerar que as representações dos fatos linguísticos de concordância verbal presentes na gramática João Ribeiro (1933) também possam indicar uma postura de autoria, e

não apenas de reprodução. Leite (2005), em artigo que analisa vestígios da hiperlíngua na obra João Ribeiro (1933), já apontou esses indícios na obra. A autora mostrou que, embora a "*Grammatica portugueza*: curso superior" seja prescritiva, há passagens em que a gramática fornece indícios do português brasileiro e assume outras posturas diferentes da prescritiva.

Ainda nesse artigo, Leite (2005) afirma que a gramática de João Ribeiro (1933) se utiliza da literatura para exemplificar suas regras. Acrescentamos, com base em nossos dados, que a literatura não deixa de ser utilizada para ilustrar as regras nos fatos linguísticos de concordância verbal (como demonstram nossos quatro casos de exemplos com referência a autor e/ou à obra), mas é utilizada principalmente para descrições linguísticas (quatro casos) ou constatação de uso literário.

Outros autores têm apontado esses aspectos semelhantes na obra de João Ribeiro (1933), ao analisarem aspectos mais gerais de sua gramática. Para Orlandi (2000), Guimarães & Orlandi (2001), Fávero & Molina (2006) e Cavalieri (2014), por exemplo, a gramática de João Ribeiro (1933) filia-se à gramática filosófica, em especial a Soares Barbosa, cuja função é fornecer os princípios lógicos a todas as línguas, mas não rejeita a gramática particular, cuja função é evidenciar as particularidades de cada idioma, tampouco a gramática histórica e a gramática comparativa, as quais têm, respectivamente, a função de descrever os fatos da linguagem em diversos períodos e os fatos comuns ou não entre as diversas línguas.

Por essa razão, de modo geral, os exemplos que foram forjados ou que foram aspeados cumprem a função de ilustrar regras, enquanto os exemplos com referência a autor ou obra são utilizados, principalmente para constatar e descrever usos. Conjecturamos esse fato como um movimento que possa indicar a abstração para modelo de regra (aspecto típico da gramática filosófica) e o uso literário para constatação de usos (ponto de partida para gramática descritiva e comparativa).

O próprio João Ribeiro (1933) sugere esse procedimento na abertura da segunda parte em que aborda o fato linguístico da concordância verbal: "Difficuldades de concordancia":

> Os principios logicos meramente de *grammatica geral* que se referem á concordancia do verbo com o sujeito, e do adjectivo com o substantivo, são os tres seguintes e bem conhecidos:
>
> [...]
>
> A excepção maior para aquellas regras logicas é a de que os classicos, por evitar a monotonia d'ellas, frequentes vezes fizeram o verbo concordar apenas com o primeiro de muitos sujeitos, quando estes pospõem ao mesmo verbo.
>
> [...]
>
> As tres regras logicas de grammatica geral, applicaveis a todas as linguas cultas, servem de recurso pratico ao principiante ou ao novel escriptor. A vernaculidade, porém, e o bom estylo dos classicos mostram que são illusorias e não raro contrarias ao genio da lingua viva, falada ou escripta.
>
> (RIBEIRO, 1933, p. 316-317, grifo nosso)

Notamos no excerto que os princípios lógicos da gramática geral, embora sejam bem conhecidos, são susceptíveis de exceções, as quais podem ser encontradas nos clássicos, mas também no que ele chama de língua viva, falada ou escrita. Considerava, portanto, influência tanto da gramática filosófica e de sua natureza abstracionista, quanto da língua em uso. Nesse sentido não podemos deixar de mencionar que João Ribeiro, afinal, foi exímio observador da cultura, do folclore e da língua portuguesa presentes no Brasil (RODRIGUES, 2013; SILVA, 2008).

7. Considerações finais

Como mencionamos na abertura deste artigo, nossa primeira intenção foi categorizar os exemplos ligados aos fatos linguísticos de concordância verbal a partir da observação de sua origem e de sua relação com esses fatos linguísticos. Chegamos, quanto a origem desses exemplos, a três grupos: (a) exemplos forjados; (b) exemplos aspeados; e (c) exemplos com referência a autor ou obra. Quanto a relação desses exemplos com os fatos linguísticos de concordância verbal, por sua vez, chegamos a outros quatro grupos: (i) exemplos que servem de modelo para regras; (ii) exemplos que servem de modelo para dupla possibilidade de concordância; (iii) exemplos que servem de ponto de partida para descrição linguística; e (iv) exemplos que servem constatar o uso literário.

Cumprimos esse objetivo primeiro com a consciência de que essas categorias ainda devem ser submetidas a maiores discussões para receberem formatação final. Entretanto, por meio dessa primeira seara, já podemos perceber que os exemplos utilizados por João Ribeiro (1933) para constituir suas representações sobre o fato linguístico da concordância verbal sugerem a existência de uma causalidade relevante, conforme a entende (AUROUX, 2009). Ao interpretarmos a relação entre a origem dos exemplos, sua funcionalidade e a postura do gramático, notamos indícios de um confronto entre a postura prescritiva da obra de João Ribeiro (1933) e a sua postura descritiva.

Isso porque os exemplos que servem de modelo para regras ou para dupla possibilidade de concordância suscitam impressão de que João Ribeiro (1933) apenas reproduz regras já conhecidas, citando exemplos apenas para ilustrá-las a seu leitor. Enquanto os exemplos que servem como ponto de partida para descrição linguística ou para constatação de usos literários suscitam a impressão de que João Ribeiro (1933) realizou trabalho filológico ou dialetológico, por exemplo, para a formulação dos fatos com esses exemplos.

Finalizamos este estudo, portanto, com a certeza de que a análise mais apurada desses exemplos pode ser relevante para compreender a complexidade das ideias gramaticais presentes na 22º edição da "*Grammatica Portugueza:* curso superior", de João Ribeiro. Mattoso Câmara Jr. já alertava para o fato de que "*A Gramática Superior de João Ribeiro*, [...], é um manancial de interpretações e soluções que merecem conhecimento exato, exame cuidadoso e abeberamento contínuo por parte dos estudiosos de hoje" (1961, p. 26).

Referências bibliográficas

AUROUX, S. *A questão da origem das línguas seguido de A historicidade das ciências*. Campinas: Editora RG, 2008.

_____. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

CAMARA JR. J.M. *As ideias gramaticais de João Ribeiro*. Letras. Curitiba: Universidade do Paraná, n. 12, 22-35, 1961.

CAVALIERI, R. *A gramática no Brasil:* ideias, percursos e parâmetros. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

CHEVALIER, J. C. *Le jeu des exemples dans la théorie grammaticale:* etude historique. In _____. (org.) *Grammaire transformationnele*: syntaxe et lexique. Villeneuve-d'Ascq: Université de Lille III, 1976.

FÁVERO, L. & MOLINA, M. *As concepções linguísticas no século XIX*: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

GUIMARÃES E. & ORLANDI, E. *Formação de um espaço de produção linguística*: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (org.) *História das ideias linguísticas*: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres, Unemat Editora, 2001.

LEITE, M. *A hiperlíngua brasileira na construção da norma linguística gramatical*: um estudo de gramáticas do século XIX. *Estudios portugueses*: revista de filologia portuguesa, Nº. 5, p. 103-112, 2005.

_____. *O nascimento da gramática portuguesa*: uso & norma. São Paulo: Paulistana, Humanitas, 2007.

ORLANDI, E. *O Estado, a gramática, a autoria*: língua e conhecimento linguístico. *Línguas e instrumentos linguísticos*. Nº. 4/5,p.19-34, 2000.

RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza:* curso superior. 22ª edição inteiramente refundida. Rio de Janeiro Livraria Francisco Alves, 1933.

RODRIGUES, R. *Traços biográficos de João Ribeiro ou as muitas faces de João:* viva a São João. *História* (São Paulo) v.32, Nº.1 , p. 377-400, jan/jun 2013.

SILVA, R. *O polígrafo interessado*: João Ribeiro e a construção da brasilidade. 200 páginas. Tese – Universidade Estadual de São Paulo, 2008.

Análise do logos aristotélico no gênero textual debate político televisionado

Romildo Barros da Silva[1]
Maria Francisca Oliveira Santos[2]

Introdução

Este trabalho apresenta análises do logos, evidenciando os argumentos utilizados pelos retores no debate político televisionado e as possíveis funções sociais do gênero debate, uma vez que os enunciadores (retores) visam à persuasão do seu público (auditório social/universal). Traz, também, contribuições para os estudos linguísticos e retóricos, uma vez que apresenta uma análise do gênero debate sob o viés das funções sociais e persuasivas, evidenciadas na argumentação desse gênero. Para tanto, aparecem pressupostos e conceitos de Aristóteles (2005), Abreu (2009), Bawarshi e Reiff (2013), Bakhtin (1997), Costa (2009) Fiorin (2015), Marcuschi (2008), Reboul (2004) e Perelman-Tyteca (2014).

Gênero debate político: funcionamento e finalidades

Os textos que circulam socialmente fazem funcionar a linguagem, a exemplo do debate político, que, por sua vez, é entendido como uma discussão regrada (ou não) entre dois participantes que fazem ataques verbais durante a defesa de algum tema. Pode ser definido também como um gênero textual/discursivo da esfera jornalística que apresenta enunciadores com ideologias e/ou opiniões contrastantes e visa à persuasão do seu público, isto é, do seu auditório social.

Esse público alvo imediato do debate político pode interferir positivamente na funcionalidade do gênero, uma vez que, em determinadas organizações do debate, o auditório pode elaborar perguntas para os debatedores. Assim, reconhece-se que esses telespectadores podem exercer mais funções além de assistir passivamente às discussões sobre a política nacional.

O debate político é, também, um gênero textual que se apresenta em duas modalidades da língua: oral e escrita (transcrição do debate). Marcuschi (2010) acrescenta, ainda, que o debate pertence às comunicações públicas e se situa no eixo da fala. Além disso, ao reconhecer seu suporte textual, nota-se que os debates políticos televisionados ganham nova dinâmica, já que outros

1 Graduado em Letras-Português pela UNEAL, mestrando em Letras-Linguística pela UFAL. E-mail: romildo.silva@fale.ufal.br.

2 Professora da Universidade Estadual de Alagoas e Universidade Federal de Alagoas possui doutorado em linguística pela UFPE e pós-doutorado pela UFBA na mesma área. Líder do grupo Linguagem e Retórica.

elementos significativos, como expressões faciais, gestos, proximidade, aparência etc. são exibidos, contribuindo para o fazer argumentativo do debatedor.

Por apresentar essas características flexíveis, "os debates políticos podem ter uma forma livre, e cada debatedor expressa o que pensa e o que acha sobre o tema, ou podem também ter regras (debate regrado), com a presença de um moderador". (COSTA, 2008, p. 76). Dessa forma, compreende-se que o debate é um gênero que é moldado de acordo com a situação e o propósito comunicativo, seja em uma expressão espontânea de opiniões ou uma exposição regrada de ideias sobre determinado tema. Assim, o debate político sofre influências da sua esfera discursiva, isto é, do jornalismo. Por isso, cada emissora pode adotar variados padrões jornalísticos, pois entram em jogo as estratégias de mídia para divulgar o que será apresentado. Desse modo, concebe-se o gênero debate político como gênero midiático, mas com inegável cunho opinativo.

De modo geral, a concepção de gênero textual, adotada aqui, está embasada nos pressupostos de Bronckart (1999), Marcuschi (2008) e Bakhtin (1973), que entendem os gêneros como formas textuais, fruto da interação entre sujeitos sócio-historicamente situados e que usam a língua nas mais diversas práticas sociais. Essas atividades, por sua vez, podem se manifestar na modalidade oral e escrita da língua com características específicas, mas sempre em conformidade com o suporte e o domínio discursivo.

Assim, o debate mesmo sendo político pertence ao domínio jornalístico já que

> cada esfera da atividade humana produz textos com algumas características comuns e, por isso, pertencem a um determinado domínio discursivo, isto é, o lugar onde os textos ocorrem/circulam (são produzidos e consumidos). Bakhtin (1994 apud COSTA, 2009, p. 20).

Em relação ao suporte do debate político, notam-se possíveis controversas quanto ao que a televisão poderia contribuir para o debate. Isso acontece justamente porque a TV é, ao mesmo tempo, meio de transmissão e suporte do debate. Além disso, com a emergência dos gêneros digitais, o debate é encontrado em outros suportes/meio como: sites (íntegra escrita/vídeo), *smartphones* e rádio. Logo, o debate político é inicialmente produzido na mídia televisiva, mas possui toda uma dinâmica no processo de transmissão. Dessa forma, ao reconhecer o debate político como televisionado, entende-se que esse suporte influencia na recepção do gênero, afinal imagem e som estão à disposição do telespectador (auditório social).

O gênero textual/discursivo debate político televisionado é, portanto, uma das formas de discussão oral construída por debatedores que enunciam suas ideologias e posicionamentos de modo argumentativo. Nessa perspectiva, o debate político visa à persuasão e está no agrupamento dos gêneros de argumentar, já que por meio dele se faz "discussão de problemas sociais controversos, e exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição" (COSTA, 2009, p. 23).

Esse gênero, como descreve Costa (2009), ativa algumas capacidades humanas como as técnicas de retomadas do discurso; capacidade crítica e social, decorrentes da escuta e respeito pelo outro e a oportunidade de situar, formar opinião e tomar posição diante das questões em debate. Ademais, o debate político é compreendido como **público regrado,** uma vez que há a discussão de temas e a situação é organizada pelo moderador.

No âmbito textual, a compreensão do debate político ocorre por meio de elementos (co) referencias em uma rede coesa e coerente produzida pelos debatedores. Esses elementos podem ser marcados por itens lexicais, temas recorrentes, caracterizações de *ethos* e tipos de argumentos.

Além disso, como se trata de um gênero oral, o debate possui diversos elementos conversacionais tais como: pausas, entoações enfáticas, silêncios, repetições, alternância/assalto de turnos que contribuem positivamente para a persuasão, isto é, para a principal função desse gênero. É, então, no confronto de ideias, na instauração do contraditório que se processa a argumentação e, ao mesmo tempo, se almeja conquistar o auditório.

Ao considerar os pressupostos de Bakhtin (1997), reconhece-se que o debate político televisionado têm dois pontos de interesse. O primeiro diz respeito ao fato de ele pertencer à esfera política, umas das mais complexas, e, simultaneamente, ser produzido pelo jornalismo. Outro ponto marcante é exposto ao enquadrá-lo como gênero secundário, isto é, que evoluiu ou derivou de um gênero anterior (conversação espontânea). Desse modo, o debate político televisionado realmente aponta para os estudos dos gêneros orais, dado que, mesmo sendo um gênero textual "novo", ele ainda traz marcas dos debates antigos.

Esses debates políticos antigos não são, precisamente, os da antiguidade grega, com os grandes oradores. Essas observações aqui feitas se restringem apenas aos primeiros debates políticos transmitidos por televisão a partir de 1960. Isso indica que aconteceu algum tipo de mudança sócio-histórica no gênero, principalmente, em relação ao formato de apresentação.

De acordo com Bakhtin (1973/53), quando há uma nova finalidade e uma nova prática tem-se um novo gênero. Ao compreender isso, verifica-se que o debate político televisionado não é um gênero novo, a princípio, já que sua finalidade foi preservada. O que se alterou com o tempo, pelo que se vê, foi sua prática em virtude de aperfeiçoamentos em seu formato, seu suporte e suas regras.

Nesse dilema, evidencia-se a transformação do gênero debate. Marcuschi (2008) entende que os gêneros ditos emergentes são na verdade relativamente novos. O que ocorre, conforme o autor, são apropriações de formas novas de velhos gêneros. O debate político soma essa concepção, uma vez que ele é um exemplo de gênero textual com características dos debates antigos (antiguidade clássica) e também dos primeiros debates no suporte televisivo.

Assim, as mudanças que os gêneros sofrem são decorrentes do seu uso. Por isso, o debate político é modificado pela emissora em virtude de interesses midiáticos ou para torná- -lo mais dinâmico e acessível. O debate, portanto, é mais uma das inúmeras formas textuais de interagir

socialmente, mas é rica em elementos persuasivos já que seus produtores possuem intencionalidades e querem a todo novo enunciado persuadir o seu público.

No tópico seguinte, serão apresentadas as principais concepções retóricas, suas categorias de análise e uma breve síntese dos estudos retóricos de gêneros.

Nova retórica e os ERGs

Perelman-Tyteca são os precursores dos novos estudos retóricos. Com base em seu tratado, a retórica recomeça a ganhar espaço nos meios científicos, pois se encontra imersa nos discursos que visam convencer/persuadir. Esse posicionamento inovado da retórica ainda está enraizado na retórica proposta por Aristóteles, uma vez que ele estabeleceu as bases para o estudo de cada parte persuasiva do discurso por meio da sistematização desse campo do saber.

O conceito de Retórica mais recente frisa que ela trata dos recursos discursivos que levam a obter a adesão do auditório. É, dessa forma, "a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer", (PERELMAN-TYTECA, 2014, p. 8). Assim descrita, a Retórica pode ser entendida como prática estruturada de argumentar que visa a convencer/persuadir ou aumentar a adesão do auditório sobre determinada tese.

Reboul (2004) faz um refinamento das proposições feitas por Perelman-Tyteca (1996) e compreende a Retórica como "a arte de persuadir pelo discurso" (REBOUL, 2004, p. 227). Essa segunda conceituação resumida leva em conta o caráter artístico da retórica, bem explorado por Quintiliano e também o viés persuasivo de Aristóteles. Ao entender a Retórica como arte, estabelece-se uma linha subjetiva de manifestação de sua prática, isto é, ela se efetiva quando não é percebida, e a persuasão acontece de modo natural.

O terceiro ponto de vista sobre retórica sugere que ela "é a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com fim de persuadir" (ARISTÓTELES, 2005, p. 95). Com essa caracterização, a Retórica especifica seus estudos, ao estudar cada instância de argumentação, e volta-se para a inter-relação das funções hermenêutica e persuasiva, pois propõe estudar os meios discursivos/textuais/argumentativos que encaminham para a persuasão do auditório.

A mescla dessas pontuações norteia este trabalho, uma vez que todas elas se relacionam, seja no tratamento como técnica, arte ou capacidade para persuadir e convencer. Além disso, nos discursos retóricos, algumas categorias como os meios de persuadir (*ethos*, *pathos* e *logos*) e os tipos de argumentos evidenciam o caráter essencial da retórica para a constituição da eficácia comunicativa do gênero em si. A Retórica, portanto, está a serviço dos estudos textuais, principalmente, no que se refere aos estudos de gêneros textuais argumentativos. Propõe-se, desse modo, um estudo retórico do texto para que se evidenciem não só os aspectos organizacionais de um dado gênero, mas também um detalhamento das funções sociais dessas formas linguísticas em seu uso. Tudo isso, pode comprovar que a Retórica garante o estudo do discurso persuasivo.

Os estudos retóricos de gêneros de acordo com a concepção de Carolyn Miller (2012) entendem os gêneros como ações sociais que são "indissociavelmente ligados à situação; enfatizam o destinatário, o contexto e a ocasião; e fazem a ligação entre textos e contextos" (BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 79). Dessa forma, o debate político está imerso em uma situação comunicativa na qual se utiliza de elementos retórico/persuasivos para atingir seu propósito comunicativo.

O tópico subsequente aborda algumas categorias de análise no âmbito da Retórica, com ênfase no *logos*.

Logos persuasivo

Entre os três meios de persuadir descritos por Aristóteles (2005), *ethos*, *pathos* e *logos*, este último dispõe das evidências textuais/discursivas das tentativas de persuadir feitas pelo retor por meio dos argumentos encadeados. O logos, dessa forma, pode ser entendido como: a) um meio artístico de persuasão derivado "de argumentos verdadeiros ou prováveis (λόγος)" (ARISTÓTELES, 2005, p. 37); b) "a argumentação propriamente dita do discurso" (REBOUL, 2004, p. 49); c) "o terceiro tipo de prova, o raciocínio, [...] constituindo o elemento propriamente dialético da retórica." REBOUL, 2004, p. 36); e d) parte das "provas de persuasão fornecidas pelo discurso [...] *e se baseia* no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar." (ARISTÓTELES, 2005, p. 6, grifo nosso).

O logos compreendido como meio artístico e capaz de evidenciar argumentos verdadeiros, sugere um trabalho criativo com a linguagem e, ao mesmo tempo, um empenho do retor para sistematizar seus argumentos, já que eles podem servir de prova, tornando seu discurso ainda mais persuasivo. Nessa primeira concepção, Aristóteles (2005) sugere a inter- -relação dos três meios de persuadir, o que define também os papéis que eles exercem para o funcionamento da argumentação.

As outras três concepções de logos apresentadas anteriormente se complementam, dado que na primeira o logos é tratado no âmbito geral da argumentação; na segunda, nota-se o logos como prova racional que está envolta nas ações dialéticas da argumentação, e a última definição indica que ele é uma prova de persuasão que visa demonstrar elementos do próprio discurso. Assim, essas pontuações sugerem que o logos se manifesta no discurso retórico e se constrói por meio de elementos racionais, mas se torna eficiente quando está relacionado com os outros meios de persuadir afetivos, isto é, *ethos* e *pathos*.

Funções e características do logos persuasivo

Como fora sugerido na seção anterior, o logos se constitui de elementos racionais presentes no discurso retórico, já que ele representa parte da argumentação propriamente dita. Aqui, postula-se que os tipos de argumentos fazem essa instauração do logos.

Sabe-se, também, que o logos aristotélico possui características marcantes, como: clareza, brevidade, credibilidade, continuidade, coerência e argumentos encadeados. A clareza do logos

diz respeito à objetividade do discurso a ser proferido pelo retor/debatedor. Além disso, devem ser observados os termos utilizados, priorizando as retomadas para organizar o texto, segundo Reboul (2004). A brevidade se relaciona ao filtro de informações, ou seja, os fatos anteriores que não esclarecem assuntos em discussão podem ser descartados, afinal, a objetividade do discurso garante maior atenção do auditório. A credibilidade, por sua vez, se realiza quando as causas de um fato são evidenciadas, "mostrando que os atos se afinam com o caráter de seu autor" (REBOUL, 2004, p. 56).

Continuidade e coerência são categorias textuais que esquematizam e organizam os tópicos do discurso, servindo como condições primordiais para a unidade de sentido. A coerência, em particular, se localiza no plano global/ideias de um texto e resulta da não contradição de sentidos. A articulação entre argumentos é a marca do logos, uma vez que é de acordo com a disposição dos argumentos realizada pelo debatedor (*ethos*) que se pode reconhecer sua força persuasiva, isto é, é no uso dos argumentos que precedem e sucedem que um dado argumento pode ser mais eficaz que outro para determinado tipo de público (*pathos*).

Disso tudo, nota-se que quem participa da argumentação (retores) precisa

> cuidar para que tudo o que se inventa seja possível e não seja incompatível nem com a pessoa, nem com o lugar, nem com o tempo; vincular, se cabível, a ficção a algo de verdadeiro; evitar cautelosamente qualquer contradição (...) e não forjar nada que possa ser refutado [...]. (REBOUL, 2004, p. 6).

Desse modo, torna-se evidente que essas características funcionais do logos se estabelecem com o envolvimento dos dois outros meios de persuadir (*ethos e pathos)*. Por isso, no âmbito persuasivo, a tríade aristotélica está sempre inter-relacionada, porém cada um desses meios possui especificidades e contribuem para a argumentação. O logos, portanto, é interdependente do *ethos* e *pathos*, mostra a organização textual e/ou argumentativa e é racional e dialógico.

Tipos de argumentos: instauração do logos

Com o tratado de argumentação de autoria de Perelman-Tyteca (2014), os argumentos foram tipificados e estudados, conforme o propósito do discurso, isto é, convencer/persuadir um auditório. Esses autores classificaram os argumentos em quatro grandes tipos: quase lógicos, fundados na estrutura do real, fundamentam a estrutura do real e os que dissociam noções. No apêndice B, estão detalhados os subtipos de argumentos e suas respectivas funções.

A argumentação do gênero debate político televisionado é entendida como uma "tomada de posição contra outra posição" (FIORIN, 2015, p. 9), o que salienta a instauração do contraditório durante a discussão de temas diversos. Assim, constata-se que é por meio dos argumentos que o logos se faz presente do debate político, já que serão expostas razões de maneira encadeada. Isso faz com que o debate seja uma situação comunicativa em que os participantes mostram suas intencionalidades e formulam argumentos em virtude do seu público.

Os tipos de argumentos são, portanto, configurações do logos, ou seja, eles se manifestam no logos, mas são concebidos de acordo com o objetivo/caráter do *ethos* e suas expectativas quanto ao *pathos*.

Métodos do estudo

Objetiva-se com esse estudo analisar as funções e características persuasivas do *logos* no debate político televisionado. Para tanto, fez-se uma seleção aleatória de quatro amostragens que evidenciem a atuação e organização dos argumentos disponíveis no debate. A partir da identificação desses argumentos, realizou-se a interpretação dos dados, indicando suas possíveis funções sociais, pois a argumentação é um processo dialógico e, por isso mesmo, é criada com viés social, seja para intervenção, aceitação de ideias, reflexão de pontos de vista ou persuadir o outro.

A presente pesquisa é de forma qualitativa e pretende tratar os dados em processo, sem evidenciar dados quantitativos, com base em Cajueiro (2013) e Flick (2009). O universo da pesquisa é constituído por nove debates políticos, sendo que se enfatizaram os quatro últimos debates de segundo turno das eleições presidenciais de 2014, uma vez que as argumentações são produzidas em número restrito, dois debatedores e um mediador.

A análise foi antecedida de algumas etapas fundamentais como a seleção aleatória de fragmentos; a transcrição do debate selecionado, seguindo os critérios de transcrição do texto oral (APÊNDICE B) e a interpretação das amostragens, com foco na organização dos argumentos e nas qualidades do logos.

Regras do debate político televisionado (amostra 9)

As regras são convencionadas pela emissora que transmite o debate. No debate em estudo (amostra 9 – Globo 2T), notaram-se os seguintes procedimentos: a) divisão em quatro blocos; b) no primeiro e terceiro blocos ocorreram seis perguntas entre os debatedores (três em cada bloco); c) no segundo e quarto blocos foram feitas oito perguntas dos eleitores para os debatedores (quatro em cada bloco); d) as perguntas deveriam durar somente trinta segundos; e) as repostas um minuto e trinta segundos; e f) as réplicas e tréplicas duraram cinquenta segundos.

Amostragem 1

B – candidata... essa campanha vai passar pra história como a mais sórdida das campanhas eleitorais... do nosso sistema democrático... a calúnia... a infâmia... as acusações irresponsáveis foram feitas não apenas em relação a mim... em relação à E. C. depois em relação à M... agora em relação... a mim... isso é um péssimo exemplo... mas eu lhe faço uma pergunta candidata... a revista hoje... publica... que o delator -- um dos delatores do:: petrolão... disse que a senhora... e o ex-presidente L... TINHAM conhecimento da corrupção na Petrobrás... dou oportunidade à senhora... responder aos brasileiros... a senhora sabia candidata... da corrupção na Petrobras? (00:04:19 - 00:04:56. BLOCO1, PERG.1)

A primeira observação dessa amostragem no fragmento "a mais sórdida das campanhas eleitorais... do nosso sistema democrático... a calúnia... a infâmia... as acusações irresponsáveis" aponta para as características da campanha como sendo pertencentes ao *ethos* do retor A, fazendo um ataque inicial à imagem do retor adversário. Isso é salientado no outro fragmento final "a senhora sabia candidata... da corrupção" para indicar uma atitude corruptível do outro debatedor (retor A).

Nessa amostragem, nota-se, também, o *argumento de autoridade* ao embasar sua argumentação "a revista hoje... publica", o que visa conferir *credibilidade* ao seu logos. Ademais, todo seu enunciado é repleto de pausas que podem ser utilizadas tanto para reflexão/construção do raciocínio quanto para exibir *clareza* em sua argumentação. Observa- -se, ainda, no desenvolvimento de sua pergunta, que o retor B faz uso do argumento do *antimodelo* em "as acusações irresponsáveis foram feitas não apenas em relação a mim... em relação à E. C. depois em relação à M... agora em relação... a mim... isso é um péssimo exemplo...", sugerindo que a candidata adversária não deve ser digna de imitação.

Amostragem 2

> A – candidato... é... fato que o senhor:: tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim... e isso... é reconhecido... por todos os eleitores... agora essa revi::sta... que fez... e faz... sistemática oposição a mim... faz uma calúnia e uma difamação... do porte que ela fez hoje e o senhor enDOssa a pergunta... candidato... a revista veja... não apresenta neNHUma prova do que faz... eu... manifesto aqui a minha inteIRA indignação... porque essa revista tem o hábito de nos finais das campanhas... na reta final... tentar dar um golpe eleitoral... e isso... não é a primeira vez que ela fez... fez em dois mil e dois... fez em dois mil e seis... fez em dois mil e dez... e agora faz em dois mil e catorze ... o povo não é bobo candidato... o povo sabe... que:: está sendo manipulada essa informação... porque não foi apresenta::da nenhuma prova.../.../ (00:04:56 - 00:06:0. BLOCO1. RESP. A PERG.1)

Na amostragem dois, há, inicialmente, o argumento *ad hominem* em "essa revi::sta... que fez... e faz... sistemática oposição a mim... faz uma calúnia e uma difamação...". Esse recurso persuasivo pretende invalidar a autoridade do argumento anterior do retor B, já que a revista citada faz oposição, indicando assim que não há parcialidade nesse suporte comunicativo.

Nesse recorte, há também o *argumento pragmático*, pois em "a revista veja... não apresenta neNHUma prova do que faz.../.../ tem o hábito de/.../ tentar dar um golpe eleitoral... e isso... não é a primeira vez que ela fez... fez em dois mil e dois... fez em dois mil e seis... fez em dois mil e dez... e agora faz em dois mil e catorze .../.../... o povo sabe... que:: está sendo manipulada essa informação..." percebe-se a sucessão de fatos cronológicos que indicam uma consequência desfavorável (golpe eleitoral) e, ao mesmo tempo, demonstra a possível manipulação de informações.

Essa amostragem traz inclusive elementos que estão voltados para a confiança do público (*pathos*) "o povo não é bobo/.../ o povo sabe" e também marca a *continuidade*, uma vez que há retomadas e esse enunciado faz parte da sequência pergunta e resposta.

Amostragem 3

> B – /.../o Brasil é hoje um cemitério de obras abandonadas... inacabadas... e com sobrepreços... e FORtes denúncias de desvios... por toda a parte... e fracassou na melhoria dos nossos indicadores sociais... lamentavelmente candidata... esse é o retrato do Brasil real ... não é... o retrato do Brasil da propaganda... do seu marqueteiro... /.../ (00:09:47 - 00:10:05. RESP. A PERG. 2)

Na terceira amostra, há a presença do *argumento de incompatibilidade*, principalmente, nas linhas finais em que mostra a *retorsão* do argumento do retor A em "... esse é o retrato do Brasil real ... não é... o retrato do Brasil da propaganda... do seu marqueteiro...", fazendo com que a proposição sobre aumento real de emprego, citada pelo retor A em pergunta anterior, seja um fato infundado.

Amostragem 4

> B – E8... você tem duas formas de ver a questão do emprego ... você olha uma fotografia de um determinado momento... analisa essa fotografia... ou olha o filme... o caminho que nos espera se não houver uma mudança radical na condução da nossa política... econômica... /.../ (01:31:44 – 01:32:00. RESP. A PERG. E8)

Na última amostragem, vê-se o argumento *ad ignorantiam*, pois se expõe uma dualidade para que outras possibilidades de perceber a questão sejam descartadas. Essas "duas formas de ver a questão do emprego" são bem definidas. A primeira, "fotografia", faz referência ao passado e a um fato antigo. Contudo, a segunda opção, "filme", volta-se para ação, no presente, sugerindo atitude de mudança. Além desse argumento, nota-se novamente a *continuidade* do logos, uma vez que termos como fotografia e economia são mencionados desde o início do debate, surgindo assim uma amarração no texto que proporciona uma relação de coerência com os temas e termos do debate político em análise.

Resultados e Conclusão

Este estudo verificou que o logos está sempre a serviço da persuasão e, para isso, organiza a textualidade e os argumentos do debate político televisionado.

Por meio dessa análise do logos, perceberam-se: ataques ao *ethos*; argumentos quase lógicos (incompatibilidade, retorsão e *ad ignorantiam*), fundados na estrutura do real (autoridade, pragmático e *ad hominem*) e que fundam a estrutura do real (antimodelo); e elementos textual-conversacionais (continuidade e pausas).

Portanto, compreende-se que todos esses elementos percebidos no logos são utilizados para persuadir que, por sua vez, é uma das finalidades do gênero debate. Além disso, suas qualidades, como clareza e credibilidade, servem para sustentar a opinião dos debatedores e tornar ainda mais persuasiva a sua argumentação. Assim, o gênero debate político televisionado apresenta

encadeamento argumentativo e elementos persuasivos. Tudo isso, é formulado pelos retores em virtude do público (auditório social).

Referências bibliográficas

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê, 2009.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: INCM, 2005.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

CAJUEIRO, Roberta Liana. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário dos gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERELMAN, Chaïn, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina A. P. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REBOUL, Oliver. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICE A – Tipos de argumentos e funções sociais

TIPO DE ARGUMENTO	CONCEITO/FUNÇÃO SOCIAL
QUASE LÓGICOS	Aparenta ser um princípio lógico (identidade/ transitividade) e não faz apelo à experiência.
Incompatibilidade (retorsão)	Retomar o argumento do outro, mostrando que ele está contra a sua própria argumentação. Mostrar a contradição do outro e a falta nexo entre as ideias apresentadas.
Autofagia	Mostrar que o enunciado do outro se destrói por si mesmo.
Ridículo	Ressaltar incompatibilidades. Exagerar situações/argumentações. É característico da argumentação e há a presença de ironia.
Regra de justiça	Baseada no princípio da identidade (A é A); Admite uma realidade lógica/justa. Tratar da mesma maneira seres da mesma categoria.
Divisão	Dividir o todo em partes, prová-las e concluir que possuem a mesma propriedade. Dividir o todo, provar as partes e fazer uma generalização.
Dilema	Faz parte do argumento da divisão; Duas alternativas levam à mesma consequência.
Ad ignorantiam	Todos os casos são ignorados, exceto um, que é a tese por provar (falta de opção); Causar dúvida.
Definição (normativa – convenção de uma palavra; descritiva – sentido corrente, em uso; condensada – características essenciais; oratória – imperfeita, a definição e o definido não são permutáveis)	Figura de presença (analepse e hipotipose); reforçar o acordo prévio; Visa estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que define (identificação); Pode apenas expressar o ponto de vista sobre uma questão; Impõe determinado sentido em detrimento de outros.
FUNDADOS NA ESTRUTURA DO REAL	Não se apoiam na lógica; Se apoiam na experiência, nos elos entre as coisas. Argumentar é explicar; Mostra sucessão de fatos, inferindo nexo causal; Não é demonstração científica. Quer estabelecer/mostrar um juízo de valor; (causa/ inverso)
Pragmático	Analisar um ato/acontecimento em relação com as suas consequências (favoráveis ou não); Presume confiança (verossímil); Mostra relação de sucessão de acontecimentos.

Desperdício	O valor de uma coisa depende do fim cujo meio é ela; Evidenciar que os esforços não podem ser desperdiçados; Propõe uma ideia de causa e consequência;
Finalidade	Finalidade não aceita pela ciência; O valor duma coisa depende do fim; Exprime o para quê;
Direção	Negar uma coisa, pois ela seria um meio para um fim que não se deseja. O meio é o foco principal; Essa coisa pode ser inofensiva. Admite-se que se ceder dessa vez deve-se perder o controle da situação. É denominado também como argumento da reação em cadeia/ perda do controle. A epítrope é um argumento de direção levado ao extremo.
Superação	A finalidade tem papel motor; Parte da insatisfação com algum valor; Ninguém é justo, bom ou desinteressado demais, sempre há alguém que o supera. A hipérbole condensa esse argumento e o de direção.
Essência	Argumento extraído da relação de coexistência entre coisas; Explicar um fato ou prevê-lo a partir da manifestação da essência cuja manifestação é ele; Mostra a relação do atributo com a essência ou dos atos com a pessoa. Mostra que algo é típico daquela pessoa e que ela pode repetir tal feito.
Pessoa	Baseia-se no nexo entre a pessoa e seus atos; Presume-se os atos da pessoa, indicando que é típico dela. Pode ser feito pré-julgamentos; Baseia-se no argumento de autoridade e no *ad hominem*.
Autoridade	Justificar uma afirmação baseando-se no valor do seu autor; Pode ser desacreditado, pois todo argumento pode ser dogmático; É uma técnica que pode se indispensável, conforme seu uso.
Ad hominem (apodioxe)	Argumento de autoridade invertido; Serve pra invalidar um argumento de autoridade. Visa refutar uma proposição recorrendo a uma personalidade odiosa.
Nexos simbólicos	É uma estrutura do real fundamentada na pertinência, de ordem social e cultural; Ligam-se ao *pathos*; Utilizar os símbolos de acordo com o meio;

Dupla hierarquia	Argumento complexo e eficaz; Estabelece uma escala de valores entre termos, fazendo vínculos a valores já aceitos. A primeira hierarquia valoriza o termo da segunda e assim sucessivamente. Só tem efeito se o auditório aceitar a primeira hierarquia.
A fortiori	Baseia-se na dupla hierarquia, sendo o valor/argumento com maior razão.
FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL	Argumentos empíricos; Se apoiam no real; Criam/completam a estrutura do real; Faz surgir nexos, não percebidos, entre as coisas.
Exemplo	Ir do fato a regra; Reforça a regra (por ser diferente dos demais exemplos ou independente deles)
Modelo	É um exemplo dado como digno de imitação; Argumento que serve como norma e determina o desvio.
Antimodelo	Argumento emotivo e determina o que não se deve imitar.
Comparação	Justifica um dos termos a partir do outro; Instaura a relação de dois termos (maior, mais forte, mais bonito); Deve-se comparar realidade do mesmo gênero; A ordem da comparação muda o valor dos termos.
Sacrifício	É um tipo de comparação; Estabelece o valor de uma coisa/causa pelos sacrifícios que são ou serão feitos por ela.
Analogia	Permite encontrar/provar por meios de uma semelhança de relações; É uma semelhança entre relações heterogêneas; Ela é redutora, pois omite/exclui termos.
DISSOCIAÇÃO DAS NOÇÕES	Dissociar noções em pares hierarquizados; Surgem duas realidades (aparente/verdadeira); Objetiva dirimir incompatibilidades; Elas são convincentes e duráveis
Aparência/realidade; Meio/fim; Letra/espírito; Consequência/princípio; Ato/pessoa; Acidente/essência; Ocasião/causa; Relativo/absoluto; Subjetivo/objetivo; Múltiplo/uno; Normal/normativo; Individual/universal; Particular/geral; Teoria/prática Linguagem/pensamento; artifício/sinceridade.	Aparência/realidade Confiança/desconfiança

FONTE: Perelman-Tyteca (1996) e Reboul (2004, p. 168-194)

APÊNDICE B – Critérios de transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Qualquer pausa (, . : ;)	**...**
Incompreensão de palavras ou segmentos	**( )**
Dúvidas ou suposições do que se ouviu.	**(hipótese)**
Truncamento (junção de duas palavras ou interrupção brusca pelo interlocutor)	/
Entonação enfática	**MAIÚSCULA**
Silabação	**-**
Comentários do transcritor	**((minúscula))**
Interrogação	**?**
Quebra da sequência temática.	**-- --**
Simultaneidade de fala (no início do turno)	**Ligando** **[[as linhas**
Sobreposições (durante o turno exceto no início)	**Ligando** **[as linhas**
Interrupção da fala em determinado ponto (exceto no início)	**(...)**
Citações	**“ ”**
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	**/.../**
Repetições	**(duplica-se a parte repetida)**
Alongamento de vogal ou consoante	**::**
Pausa preenchida	ah, eh, oh, ih, ahã, anh, ehn, uhn
Iniciais maiúsculas	Para nomes próprios ou siglas

Grupo Linguagem e Retórica, adaptado de Marcuschi (2003), Preti (2000) e projeto NURC.

Discurso político na sala de aula

Josefa Almeida da Silveira[1]

Sobre o uso da retórica, Aristóteles (2013, p. 39) afirma que "de fato, em uma certa medida, todos procuram discutir e sustentar teses, realizar a própria defesa e a acusação dos outros". Dentre os aspectos estudados pela retórica antiga está a argumentação. Sobre ela, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 16) declaram que "toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual". Isso é argumentar, influenciar por meio do discurso. Argumentação e sociedade caminham juntas. As pessoas, em geral, questionam e sustentam argumentos, defendem-se ou acusam, para isso fazem uso da retórica e da argumentação.

É importante ressaltar que argumentação difere de argumentatividade. Segundo Grácio (2013, p. 36) esta é "inerente aos discursos", e pode ser destacada em três graus: a. força projetiva inerente ao uso da língua (mecanismos de orientação enunciativa); b. força configurativa inerente ao discurso (mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação); c. força conclusiva ou ilativa (mecanismos de inferência).

Já a argumentação não pode ser reduzida à argumentatividade ou à força argumentativa, nem a argumentos percebidos enquanto mecanismos de orientação, influência ou inferência. A argumentação é antes uma "interação, que tem na sua base uma situação argumentativa" (ibidem, p. 36), que se caracteriza pela: a. oposição entre discursos; b. alternância de turnos de palavra concentrados num tema em questão; c. progressão discursiva, com uma interdependência nas falas.

Logo, segundo o autor, quando numa interação comunicativa se tornam relevantes discursos em conflitos numa determinada questão tem-se a argumentação. E a disposição dos argumentos no discurso, a elocução e a eloquência irão manter uma relação direta com os efeitos persuasivos frente ao seu público. É a retórica em ação. É o fato de poder usar o discurso para persuadir, "essencial do ponto de vista relacional e sociológico" (GRÁCIO, 2010, p. 13).

E a retórica "funciona frequentemente como uma *cunha* para abrir o ouvido do outro, um chamamento para que este preste atenção ao que está a ser dito, uma forma de evocar e fazer emergir a consciência" (ibidem, p. 41). Um meio de levar o outro a, além de reagir, evidenciar um posicionamento reflexivo.

1 Mestra em Letras – Universidade Federal de Sergipe (Profletras - UFS).

Já Ferreira afirma que todos "somos seres retóricos, por termos crenças, valores e opiniões e, cada personagem, em função de sua posição nessa história, apresentará um discurso diferente" (FERREIRA, 2010, p. 12). O ponto de vista que cada um tem também é visto, numa concepção crítica, como um instrumento de dominação que age por meio de convencimento, a persuasão.

Logo, "todos defenderão com ardor as 'suas' opiniões e irão valer-se da língua como um lugar de confronto das subjetividades" (ibidem, p. 12). Sempre a humanidade precisou lutar para conseguir seus direitos, e a palavra é uma das formas de alcançar o que se deseja, sem o uso da violência física.

Assim, o ato de argumentar está associado à própria língua, uma vez que as pessoas, frequentemente, avaliam, julgam, criticam, opinam. Até mesmo a fala que não tem a intenção de ter aceitação por parte do público exerce alguma influência, guiando formas de ver e de pensar, provocando alterações comportamentais. Alguns discursos são, nitidamente, argumentativos, a título de exemplo, o discurso político, a propaganda; enquanto outros não, como a carta pessoal, o artigo informativo, o texto ficcional.

Os alunos[2], cada um, também possuem seu discurso, suas crenças, valores e opiniões. Todavia, tais elementos precisam ser organizados, trabalhados e inseridos no fazer textual, a partir de atividades que desenvolvam essa competência; além do mais também querem ter suas posições aceitas. A escola, então, precisa dar o suporte necessário para que todos aprimorem o senso crítico, a reflexão, a tomada de posições.

Antunes (2003, p. 24) assevera que em relação às práticas em torno da oralidade, em particular, percebe-se que há um vácuo da fala enquanto "objeto de exploração no trabalho escolar", perdendo-se a oportunidade de realizar um trabalho com os gêneros orais da comunicação pública, e alimentando a errônea ideia de que a oralidade, e consequentemente os gêneros orais, estão tão presentes em nosso dia a dia que não se faz necessário que sejam trabalhados em sala.

E, sobre a escrita, que a realização dessa atividade precisa deixar de lado a prática de uma "escrita mecânica e periférica, centrada nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e memorização de regras ortográficas" (ANTUNES, 2003, p. 25). Deixar de lado a prática de uma escrita "artificial, sem valor interacional, sem autoria e sem recepção" (*idem*). Portanto, entender o ensino de língua portuguesa é entender a língua como forma de interação.

A língua só ocorre por meio do discurso, o qual se concretiza por meio das diferentes manifestações discursivas que circulam na sociedade. Por isso, a premissa básica para o ensino de língua portuguesa nos diferentes níveis de escolarização é o trabalho com o texto nas suas diversas possibilidades. No texto, não só se deve entender o que o outro diz, mas se deve fazer entender

2 Este trabalho usa os termos: aluno, estudante e discente. São utilizados com o objetivo de progressão temática, sem fazer alusão aos conceitos e correntes a que cada um pertence. Não desconhecendo a importância dos estudos que abordam tais conceitos, nossa escolha pauta-se mais no uso corrente e sincrônico desses termos, que os toma, na maioria das vezes, como sinônimos. A diferenciação entre eles, no entanto, não está descartada de nossos trabalhos futuros, embora não consista em ponto central de nossas pesquisas.

também. Deve-se saber fazer as escolhas - como produtores de textos - dentro das perspectivas da língua, que permitam dizer aquilo que se quer dizer.

As situações de escrita devem ser contextualizadas, para que tenham sentido, ou seja, a fim de que o estudante entenda os motivos para a escrita da atividade didática, daquela produção de texto, e possa, efetivamente, entender para quem fala, por que fala. Significa focalizar, em sala de aula, o texto em sua ação e em seu ambiente de leitura e produção, destacando os sentidos causados mais do que as características formais que dão estrutura a funcionamentos cognitivos.

A formação continuada de docentes em nível de mestrado profissional, por meio do PROFLETRAS, segundo a CAPES, tem como alguns dos seus principais objetivos o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses estudantes no que se refere às habilidades de leitura e de escrita. Considerando a dificuldade que os discentes apresentam em ler e escrever, a proposta deste trabalho é fazer com que tal situação seja modificada. Segundo Furst,

> vivemos uma época de rápidas e constantes mudanças. O momento requer de nós competência em diferentes aspectos. É necessário que estejamos bem informados, sejamos questionadores e capazes de compreender, analisar e interpretar textos de nosso dia-a-dia. Torna-se necessário, portanto, que o professor seja o mediador das relações entre os alunos e os múltiplos materiais de leitura (FURST, 2010, p. 01).

Este artigo é um recorte de dissertação do trabalho de conclusão final de Mestrado. O trabalho parte do registro dos principais problemas da comunidade, colhidos pelos estudantes, em fotos e entrevistas, em diferentes espaços, com variadas pessoas, para que se tenha uma visão acerca da realidade e se faça uma comparação com as propostas que há nos discursos políticos.

Os discursos de presidentes, governadores e prefeitos, candidatos ou já eleitos, foram entregues aos alunos para análise do ponto de vista da argumentação de base aristotélica. Após as análises, foram realizados debates sobre a realidade local, sobre os argumentos usados nos discursos analisados e os pontos focalizados. Depois das discussões, foi feita a proposta de uma produção textual escrita de uma carta aberta, a qual foi entregue à Câmara Legislativa local. A carta contempla os problemas encontrados e a sugestão de propostas, pautadas em argumentos.

Durante o processo de aplicação do projeto, os discentes tiveram aula expositiva sobre os poderes públicos, com foco para o Executivo e o Legislativo, bem como dos conteúdos da área da Retórica e da Argumentação, como tipos de argumentos e partes do discurso retórico, além de outros conceitos necessários à compreensão da temática e à análise dos discursos.

O trabalho tem como objetivo geral o desenvolvimento da capacidade de análise e de construção de argumentação com a proposta de uma prática de ensino a partir da análise de discursos políticos, com ênfase para as (nas) estratégias argumentativas, a fim de contribuir para a formação do aluno com perfil reflexivo, crítico, autônomo e produtor de textos orais e escritos significativos.

Para atingir esse objetivo, propõe, de forma específica: A. desenvolver a capacidade do senso crítico, da leitura reflexiva, da organização das ideias e da coerência textual a partir dos debates e textos propostos em todas as etapas do trabalho; B. favorecer o desenvolvimento da competência da comunicação a partir da análise e uso dos mecanismos de argumentação dos discursos políticos; e, C. realizar um projeto de intervenção na perspectiva de construção da argumentação, como instrumento de apoio a professores de Língua Portuguesa.

Uma proposta de elaboração do saber crítico com alunos do Ensino Fundamental (9º ano) de um colégio da rede estadual, em Campo do Brito/SE, com a finalidade de oferecer embasamento teórico argumentativo ao estudante e despertar/desenvolver sua consciência sócio-política. Pretende-se, assim, auxiliar o discente na produção textual significativa, entendendo a oralidade/escrita como um ato de linguagem, uma atividade interativa de expressão e um exercício de cidadania.

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, com a função e a responsabilidade de contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o ingresso na esfera do ser cidadão, que junto a outros saberes lhes proporcionarão essa ação. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais,

> o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p. 19).

A intenção é levar o discente a perceber que questões que afetam a comunidade são problemas de todos, que soluções adequadas precisam ser pensadas e colocadas em ação. Isso significa oferecer práticas significativas de leitura e de escrita, bem como torná-los ativos em relação a determinados tópicos/situações da sociedade da qual fazem parte. Para que isso ocorra, a prática do professor no que se refere ao trabalho com o ensino da língua precisa estar pautada em atividades funcionais.

Segundo Koch e Elias (2012, p. 34), "escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais". O papel do aluno diante do texto é, pois, predominantemente ativo, atuando de forma efetiva na produção de significados. Pretende-se, pois, com este trabalho, promover o desenvolvimento da competência da comunicação argumentativa, uma vez que escrever é uma das aprendizagens essenciais para o discente.

Algumas questões formam a base norteadora: A. Como tornar atividades da língua em práticas interativas, dialógicas e dinâmicas? B. Como trabalhar a argumentação em sala de aula? Esses questionamentos servirão de orientação para uma busca de soluções e uma possível alteração de hábitos nas aulas de Língua Portuguesa em relação à oralidade e à escrita; bem como incentivar mudanças, por parte dos estudantes, de compreensão da realidade, com base nos principais problemas que afetam a comunidade; a partir de uma tomada de consciência sócio-política.

Quadro. Resumo das etapas e atividades desenvolvidas durante a aplicação do projeto

	ATIVIDADES
1ª ETAPA	1ª SEMANA 1ª aula: Exposição/explicação do trabalho em sala: objetivos e etapas. Formação das equipes e divisão de locais. 2ª e 3ª aulas: Troca de ideias (principais problemas da comunidade). Elaboração de perguntas (entrevistas). Orientações (fotografias e entrevista /simulação). 4ª e 5ª aulas: Visitas e registros dos principais problemas locais (comunidade escolar). Atividade extraclasse: Visitas e registros dos principais problemas locais (comunidade local).
2ª ETAPA	2ª SEMANA 1ª e 2ª aulas: Seleção e escolha do material registrado (fotos e entrevistas). 3ª aula: Apresentação oral dos registros (entrevistas) e *slides* (fotografias). 4ª e 5ª aulas: Reflexão e troca de ideias (políticas públicas; problemas locais registrados).
3ª ETAPA	3ª SEMANA 1ª, 2ª e 3ª aulas: Aula expositiva: Tipos de argumentos. Partes do discurso persuasivo. *Éthos*. Auditório. 4ª e 5ª aulas: Análise dos discursos - argumentos: domínios da possibilidade, probabilidade e plausibilidade (Perelman e Tyteca). Obs.: Durante esta etapa, uma das aulas da disciplina História será reservada para o estudo dos poderes públicos e suas atribuições. Atividade extraclasse: visitação a sessões na Câmara Legislativa local
4ª ETAPA	4ª SEMANA 1ª e 2ª aulas: Apresentação oral das análises. 3ª, 4ª e 5ª aulas: Reflexão e debates (problemas da comunidade X sugestões e argumentos utilizados nos discursos; discursos políticos X registros locais: pontos contemplados, quesitos focalizados).
5ª ETAPA	5ª SEMANA 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª aulas: Produção de texto (escrito): carta aberta. Atividade extraclasse: Entrega da carta aberta à Câmara Legislativa local.

Os alunos participantes do projeto, em sua maioria, dedicaram-se em todas as etapas do trabalho, em umas com mais atenção que em outras, a depender da identificação e do objetivo de cada. Por exemplo, a primeira e a última etapas foram unanimidades na turma em questão de aceitação. Já a etapa de explicação dos argumentos, ou seja, a parte teórica, teve menor apreço por parte da maioria da turma. Nos momentos de debates e discussões, no início sempre havia a dificuldade para o primeiro expor suas ideias, mas logo em seguida, outros entravam na conversa e muitos participavam.

O importante é que o estímulo e a orientação para o trabalho no campo da argumentação aconteceram. E os discentes corresponderam às expectativas. Analisaram discursos políticos, do ponto de vista da argumentação, à luz de Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2005) e refletiram acerca da realidade registrada por eles próprios e pelos colegas, a partir dos registros das entrevistas e fotografias.

Também ampliaram a capacidade de poder crítico, reforçado pelas discussões em sala após cada apresentação de resultados e desenvolveram o lado produtor de textos, tanto na forma oral quanto na forma escrita, com os debates e a criação da carta aberta, ou seja, fizeram uso da língua de forma significativa, com atividades da língua que partiram de situações reais de comunicação oral/escrita.

A aplicação do projeto também favoreceu o desenvolvimento da competência da comunicação a partir da análise e uso dos mecanismos de argumentação dos discursos políticos. Sua principal finalidade foi oferecer embasamento teórico argumentativo, com Aristóteles (2013), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Fiorin (2013, 2015) a cada aluno, e despertar sua consciência sócio-política.

Foram estudados alguns tipos de argumentos, relacionados à área da política, e os primeiros passos para a análise retórica, com questões como: ‘quem fala? ’, ‘a quem fala? ’, ‘quando fala? ’, ‘contra o quê? ’, ‘como fala? ’, ‘do que trata? ’, ‘o que afirma? ’, ‘contra quem? ’, ‘como diz? ’.

Pelo fato de se ter acesso aos problemas da comunidade e às promessas feitas pelos dirigentes públicos, inclusive locais, houve vontade por parte do aluno de participar do trabalho e repercutiu tanto na aprendizagem quanto repercutirá em sua formação e prática diária enquanto cidadão.

Segue a carta aberta, na íntegra, produzida em sala pelos alunos, com a colaboração da professora pesquisadora, como etapa final do projeto, resultado de pesquisas, entrevistas, discussões, debates. A carta foi lida por duas alunas integrantes do projeto na Câmara Legislativa da cidade, após uma breve explanação da professora pesquisadora a respeito do trabalho realizado.

CARTA ABERTA AO PREFEITO E VEREADORES DA CIDADE DE CAMPO DO BRITO

Nós, alunos do 9º ano, turma A, ano letivo 2016, do Colégio Estadual Guilherme Campos, orientados pela professora Josefa Almeida da Silveira, adiante assinados, apoiados também por outras pessoas da citada escola, nossos pais e demais familiares, também subscritos, vimos, respeitosamente, dirigir a Vossas Excelências a sugestão de melhorias para nossa cidade a fim de que todos ganhem com isso e sejamos uma comunidade com oferta de serviços de qualidade para todos.

Após entrevistas realizadas por nós, na comunidade escolar, nas ruas, em nossas casas, a pessoas da cidade e dos povoados, a respeito de problemas ainda existentes e possíveis de serem resolvidos, observamos que muito do que se prometeu na campanha eleitoral ainda não foi cumprido. E que muito ainda precisa ser feito pelo nosso município.

O objetivo da realização dessa pesquisa é promover uma educação voltada para a cidadania, com vistas a despertar a nossa consciência sócio-política, a fim de que manifestações de interesse pelos problemas locais que interferem no dia a dia da população façam parte do cotidiano. Sabemos que a democracia se concretiza de diversas formas, e quanto mais for exercitada, melhor para todos.

O que pretendemos é que demandas como segurança, saúde, educação, saneamento básico, pavimentação, emprego, habitação sejam de fato relevantes e tomadas como prioridades pelos gestores públicos. Além do esporte, lazer e entretenimento, que após criação de tantas expectativas a partir de promessas feitas, sejam dispostos para a população.

Apontamos como sugestão em relação à segurança um policiamento ostensivo e constante, com atendimento policial 24h, a fim de combater a violência, com assalto à mão armada a qualquer hora do dia, e em diversos lugares, seja centro da cidade, zonas periféricas ou povoados. Temos de admitir que a ronda policial já está acontecendo, mas ainda assim precisamos de mais ações, porque a onda de assaltos ainda ocorre, em índice menores, no entanto o medo de sair às ruas ainda persiste.

No tocante à saúde, sugerimos que o atendimento também aconteça à noite, para que não tenhamos que nos deslocar para cidades vizinhas (Itabaiana ou Lagarto), que sejamos atendidos em nossa própria cidade. Sugerimos ainda o comprometimento maior com a aquisição/distribuição de alguns medicamentos, principalmente os direcionados aos idosos, visto que muitos dos usuários desses remédios são muito pobres, possuem apenas a aposentadoria como fonte de renda, a qual em muitos casos é o único salário fixo da casa.

Em relação à educação, apelamos para a sensibilidade de Vossas Excelências para o pagamento em dia dos professores. Entendemos que um profissional satisfeito com seu salário, com as contas pagas em dia, trabalhará sim com mais afinco e vontade, sem contar que é um direito assegurado em Lei. Também há a carência de mais espaços de creche, muitas mães precisam trabalhar e para isso precisam de um espaço seguro para deixar seus bebês. E ainda há a falta de investimentos em nossa biblioteca municipal, o acervo carece de renovação. O incentivo à leitura precisa acontecer, e a diversidade de livros é um dos pontos necessários para tal evento.

Quanto ao saneamento básico, percebemos, durante as saídas pelas ruas em busca de respostas para as nossas entrevistas, que em algumas de nossas ruas ainda não há rede de esgoto, ocasionando água suja e parada na frente das casas, favorecendo a criação do mosquito *Aëdes Aegypt*. De nada adianta fazer campanhas e pedir à população que cuide da limpeza dentro de sua casa, se na rua não é oferecida a limpeza necessária, com esgoto a céu aberto.

Também observamos que algumas ruas estão sendo calçadas, mas há ainda muitas precisando de pavimentação. Difícil de entender, que em pleno em século XXI, alguém ainda more na cidade e conviva com a poeira ou a lama, sendo que essas mesmas pessoas pagam seus impostos em dia, da mesma forma que as demais que residem em ruas devidamente pavimentadas.

Apesar de muitos moradores do município terem emprego ou serem autônomos, há bastantes famílias carentes, necessitadas de um atendimento no tocante à ocupação/ trabalho e habitação. A oferta de empregos é algo que precisa acontecer. São muitos jovens e adultos sem trabalho/salário, favorecendo a busca pelo sustento, em alguns casos, por meios ilícitos. Não se pode deixar de falar no pagamento em dia, para os que já são funcionários, sem parcelamento. E um projeto que viabilize moradia para as pessoas mais carentes.

O esporte é outro ponto que pode ajudar muito aos jovens de nossa cidade. Mais eventos devem ser programados, além da criação de escolinhas de futebol/futsal, entre outros esportes, além de artes marciais, a fim de que mais crianças e jovens sejam beneficiados e tenham uma 'ocupação'/lazer/entretenimento, retirando-os das ruas e da ociosidade.

Como toda e qualquer cidade pequena, a parte "lazer/entretenimento" precisa ter um destaque especial. Aproveitamos para parabenizar a colocação de aparelhos de ginástica e brinquedos na praça matriz da cidade. E sugerimos que isso se repita nas outras praças da cidade, bem como nas pracinhas dos povoados. É bonito e saudável ver famílias reunidas, todos juntos divertindo-se, com lazer para todas as idades. Também sugerimos a criação de eventos sociais/festivos que envolvam as famílias.

Aproveitando o ensejo para manifestar a nossa mais alta estima e consideração por Vossas Excelências, pelo compromisso com os valores democráticos, por nos representarem e confiando ainda na sensibilidade de cada um, subscrevemo-nos.

Esse é o resultado da oferta de uma ação significativa de ensino, em que o aluno sabe o objetivo do estudo, se identifica, se percebe dentro do contexto e se sente comprometido com o exercício da cidadania. Além de fazer parte de uma ação interativa e comunicativa, no momento em que ouve os moradores da cidade (entrevistados), coloca suas opiniões em sala (momento dos debates), tem seu discurso (a carta aberta) lido para todos presentes na Câmara e há os comentários dos legisladores presentes.

Essa é a ação argumentativa, segundo Grácio (2013, p. 36), para quem a argumentação significa interação e se caracteriza pela alternância de discursos. É a conscientização e efetivação da democracia. Isso tudo somado a uma experiência de ensino da língua, nas modalidades oral e escrita.

A intenção foi criar possibilidades para aprimorar a criticidade; permitir a reflexão e a autonomia em relação à produção de textos; favorecer a otimização da competência comunicativa, a partir de atos interativos, dialógicos, em situações reais, com a promoção de espaços de produção

textual de forma significativa e fazê-los perceber que os problemas da comunidade são problemas deles também, e assim torná-los ativos na área sócio-política.

Pretendeu-se, assim, auxiliar o estudante na produção, entendendo a oralidade/escrita como um ato de linguagem, uma atividade interativa de expressão e um exercício de cidadania. Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural com a função e a responsabilidade de contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o ingresso na esfera do ser cidadão, que junto a outros saberes lhes proporcionarão essa ação.

Sabe-se que mesmo a oralidade estando presente no cotidiano de todos, ainda assim é perceptível a dificuldade que muitos dos alunos têm na hora de pronunciar um pensamento, elaborar uma ideia, organizar uma fala. Sem falar na produção textual escrita que, mesmo sendo uma ação coletiva, como foi a carta aberta, todos participaram, deram sugestões, foram autores. Isso quer dizer ajudar ao estudante no desenvolvimento da capacidade comunicativa e argumentativa, de forma oral e escrita.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Luiz Antônio. **Leitura e persuasão:** princípios de análise retórica. - São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, Jose Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. A sacralização da política. In: FULANETI, Oriana N.; BUENO, Alexandre Marcelo (orgs.). **Linguagem e política:** princípios teórico-discursivos. São Paulo: Contexto, 2013, p.21 – 38.

FURST, Mariana Samos Bicalho Costa. Multimodalidade: As novas mídias nas aulas de Língua Portuguesa. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/as_novas_midias_nas_aulas_de_lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2015.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interacção argumentativa**. Coimbra, Grácio Editor, 2010.

_____. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra, Grácio Editor, 2013.

KOCH; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Construções possessivas em língua russa: uma análise cognitivista

Erick Pires Rodrigues[1]

1. Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudo as sentenças possessivas em língua russa. Uma construção como "U menia iest' machina", diferentemente do que ocorre em língua portuguesa, que estabelece a noção de posse a partir do verbo "ter", deve ser entendida numa tradução direta como "Em mim é carro"[2], por exemplo. Além desse fato, também se observa a possibilidade de realização de uma sentença possessiva dentro do mesmo modelo apresentado acima, porém com o verbo "iest'" não realizado formalmente, figurando uma construção alternativa e contrastiva em relação à primeira.

O presente trabalho, que se encontra em seu estágio inicial, se apoiará na abordagem da Linguística Cognitiva de maneira geral, e na teoria da Gramática de Construções, em particular, na qual se postula que o que caracteriza uma língua é um inventário de construções, ou seja, um inventário de pareamentos entre forma e significado. Também se postula que uma diferença na forma sintática de uma construção, reflete uma diferença semântica e/ou pragmática. É o que se chama de *princípio da não sinonímia das formas gramaticais*.

O objetivo da pesquisa será entender a semântica associada às construções de posse em russo e analisar, a partir da perspectiva da Gramática de Construções, em especial a elaborada por Goldberg (1995, 2006), as duas construções possessivas, no sentido de identificar quais são as implicações semântico-pragmáticas da instanciação formal (ou não) do verbo "iest'", e o que motiva essa dupla possibilidade de uso. Também se recorrerá ao trabalho de Langacker (1987, 1991, 2009) a respeito da conceptualização da posse nas línguas.

A análise será feita a partir de dados linguísticos coletados da página online Corpus Nacional da Língua Russa (Natsional'ni Korpus Russkogo Iazika), que consiste, em sua totalidade, de um corpus oral, referente a programas de televisão exibidos na Rússia.

1 Bacharel em Letras Português/Russo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da mesma instituição.

2 A opção por fazer a tradução direta da preposição locativa russa "u" como "em" é motivada por construções da língua russa como "Vy byli **u** vracha?" ("Vocês estiveram **em** médico?") e "Ia **u** Ivana" ("Eu [estou] **em** Ivan"), onde tal preposição é locativa e estática, correspondente ao "em" da língua portuguesa. Outras propostas de tradução são possíveis se se tomar como referência outros tipos de construções. Pode-se investigar qual sentido da preposição é mais básico e apropriado para a tradução; no entanto, tal alteração não muda o fato de que as construções possessivas em russo envolvem o emprego do verbo "iest'" ("ser"), foco principal da pesquisa.

2. Pressupostos teóricos

A abordagem linguística adotada neste trabalho é a da Linguística Cognitiva (LC). A LC é uma abordagem heterogênea, que concatena diferentes teorias, todas elas compartilhando um mesmo conjunto de premissas. Entre as premissas, pode-se destacar a *não-modularidade da mente*, isto é, ainda que se considere a linguagem humana como uma capacidade cognitiva, esta não se encontra em um módulo isolado (autossuficiente) do cérebro com apenas essa função, mas sim faz parte de uma rede de inter-relações cognitivas, bem como a memória, o raciocínio, etc.

Uma das teorias que compõe essa base teórica, e que possui grande relevância no presente trabalho, é a Gramática de Construções (GC). A teoria da GC surge no fim dos anos 80 com diversos pesquisadores, entre os quais se destaca Fillmore, que

> [...] partiu da avaliação de que a abordagem da gramática baseada em "palavras e regras" não consegue dar conta de um subconjunto significativo da linguagem, que envolve irregularidades. Assim, esses pesquisadores objetivaram explicar primeiro as construções irregulares, supondo que uma vez desenvolvidos os princípios explicativos dessas irregularidades, esses mesmos princípios seriam capazes de explicar os fenômenos regulares. (FERRARI, 2011).

Seguindo por esse caminho, Goldberg (1995) defende que o que constitui fundamentalmente determinada língua é um conjunto de construções gramaticais, que por sua vez, são definidas como um *pareamento entre forma e significado*, algo que se observa em diferentes níveis linguísticos. Além disso, a autora postula que o significado depreendido de determinada construção, não se dá **apenas** através dos itens que a compõem, mas também da própria construção, que possui um sentido em sua totalidade. Uma sentença como "João deu um livro para Maria", é uma construção porque possui um pareamento de forma-significado e possui um sentido próprio como um todo, sistematizado na forma de "X CAUSAR Y a RECEBER Z". A expressão "João assou um bolo para Maria", ainda que tenha como componente um verbo diferente de "dar", por herança, funciona dentro do mesmo modelo descrito acima, contendo inclusive um objeto indireto, não requerido diretamente pelo verbo, mas pelo próprio modelo da construção.

Dentro da GC existe um princípio fundamental para este trabalho, que é o *princípio da não-sinonímia das formas gramaticais*. Diversos estudiosos observaram que algumas expressões semanticamente semelhantes da língua inglesa, e tratadas por isso como tendo o mesmo sentido, na verdade possuem alguma diferença pragmática. Observe:

(1) a. Bees are swarming in the garden[3].

b. The garden is swarming with bees.

3 Tradução aproximada: (1a) Abelhas estão enxameando no jardim. (1b) O jardim está enxameado de abelhas.

(2) a. I loaded the hay onto the truck[4].

b. I loaded the truck with the hay.

Enquanto (1)a constrói a imagem de que há abelhas no jardim voando dispersamente, (1)b nos traz a imagem de uma infestação de abelhas, que voam por todo o jardim. Em (2)a, concebemos a noção de que a palha foi levada para o caminhão, que não ficou totalmente carregado necessariamente. Em (2)b, temos a imagem do caminhão totalmente carregado de palha. A partir dessas observações se conclui que "Se duas construções são sintaticamente distintas, tais construções devem ser também distintas semântica ou pragmaticamente." (GOLDBERG, 1995), isto é, a Gramática de Construções adota como hipótese a noção de que uma diferença na forma sintática reflete uma diferença semântica e/ou pragmática. No português brasileiro, temos como exemplo o contraste existente entre as construções abaixo:

(3) a. Eu acho o livro bom.

b. Eu acho que o livro é bom.

Em que pese a diferença formal entre as duas construções seja pequena, e ambas sejam idênticas de um ponto de vista mais semântico, do ponto de vista pragmático, há também diferenças. Na construção (3)a, espera-se que o falante da sentença tenha tido uma experiência prévia direta com o livro. É bem provável que quem profere tal sentença tenha lido o livro, o que permite que ele seja avaliado positivamente. Por outro lado, em (3)b, espera-se que o falante da sentença tenha tido uma experiência indireta com o livro, e por essa razão, não pode dar tanta certeza e fundamentos sobre sua avaliação. É possível que o falante de tal sentença tenha lido algo ou tenha ouvido uma terceira pessoa falar sobre o livro, mas não o leu concretamente.

Além da Gramática de Construções, serão utilizados como referência os trabalhos desenvolvidos por Langacker (1987, 1991, 2008, 2009) no âmbito da Gramática Cognitiva a respeito da conceptualização da posse nas línguas, apresentado a seguir.

Algumas premissas da Gramática Cognitiva desenvolvida por Langacker (1987, 1991, 2008) são assumidas no presente trabalho, pois são fundamentais para a análise que o autor propõe a respeito da posse nas línguas. São as seguintes:

I – A gramática emerge do significado linguístico e é de natureza simbólica.

II – Símbolos são pareamentos entre estrutura semântica e estrutura fonológica.

III – O significado linguístico parte de uma perspectiva.

4 Tradução aproximada: (2a) Eu carreguei feno no caminhão. (2b) Eu carreguei o caminhão com feno.

O ponto I, implica assumir que o estudo dos significados, i.e. semântica, é central nos estudos linguísticos, sendo a gramática, de natureza simbólica, uma emersão consequente do significado. O ponto II permite localizar a Gramática Cognitiva também como uma abordagem construcionista. Dizer que símbolos são "pareamentos entre estrutura semântica e estrutura fonológica" é como dizer que "uma construção é um pareamento entre forma e significado". Tal definição entra em perfeita sintonia com o que é assumido pelas abordagens construcionistas em geral, inclusive pelo modelo goldbergiano explicitado anteriormente. Por fim, o ponto III assume que o que constitui o significado não é apenas o conteúdo semântico em si (conteúdo conceptual, nas palavras do autor), mas também uma forma particular de construir e focalizar esse conteúdo. Em outras palavras, o significado não se constrói apenas a partir do mundo objetivo, mas também parte de uma perspectiva subjetiva inevitavelmente carregada pelo indivíduo (falante/ouvinte). O autor utiliza o termo *construal* para se referir à habilidade de conceber e retratar uma mesma situação de modos alternativos.

Para Langacker (2009), o que caracteriza fundamentalmente a construção de posse em termos semânticos é a relação conceptual estabelecida entre um ponto de referência (P) e um alvo (A). Observe:

(1) Eu tenho um livro.

(2) O João tem um carro.

Segundo a interpretação de Langacker, em (1) o falante (conceptualizador) acessa o ponto de referência "Eu", e dentro do domínio desse ponto de referência localiza o alvo "um livro". Em (2) temos "O João" como ponto de referência que remete ao alvo "carro", localizado dentro do domínio de P. Ou seja, o falante concebe a posse estabelecendo uma relação entre uma entidade possuidora, e o objeto que se encontra dentro do seu domínio, o objeto possuído. Essa análise diz respeito ao conteúdo conceptual da posse nas línguas. O diagrama abaixo ilustra essa conceptualização:

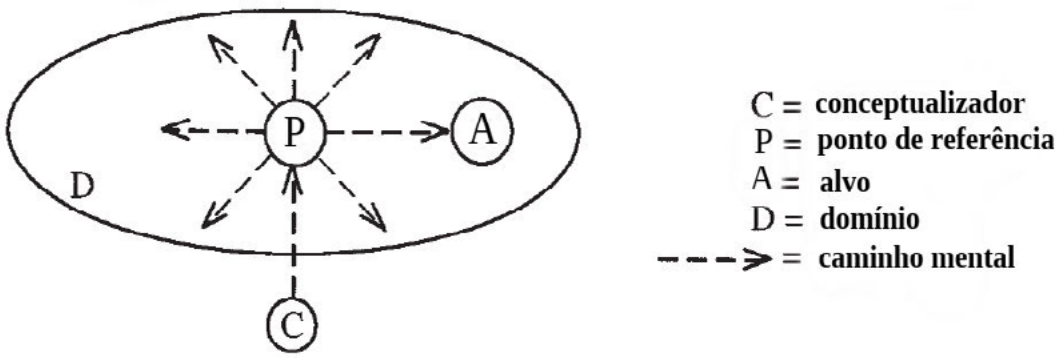


Figura 1. conceptualização da posse segundo Langacker (2009)

Tal elaboração pode abarcar não apenas a construção de posse mais central prototipicamente (segundo Langacker, a que expressa a noção de propriedade), mas também as que expressam outras noções, como a de parentesco ("minha mãe"), a de parte/todo ("o motor do carro"), etc, já que em todas essas situações existe um alvo dentro do domínio de um ponto de referência, ou num sentido mais concreto, ou num sentido mais abstrato.

Segundo Langacker, existem basicamente dois tipos de construção de posse: a chamada construção nominal, que é a que se dá sem utilização de um predicador (exemplos da língua portuguesa são *meu livro*, *o carro do João*, *a irmã dela*), e a chamada construção de cláusula, na qual um verbo se faz presente (exemplos da língua portuguesa são *eu tenho um livro*, *o João tem um carro*, *ela tem uma irmã*). É sobre esse segundo tipo de posse – a construção de cláusula – cujo verbo em russo é "iest'" (ser), que se desenvolverá o trabalho. Tal diferença verbal entre as línguas representa uma diferença em termos de conceptualização segundo Langacker (2009), que propõe a seguinte imagem como forma de representação semântica e conceptual:

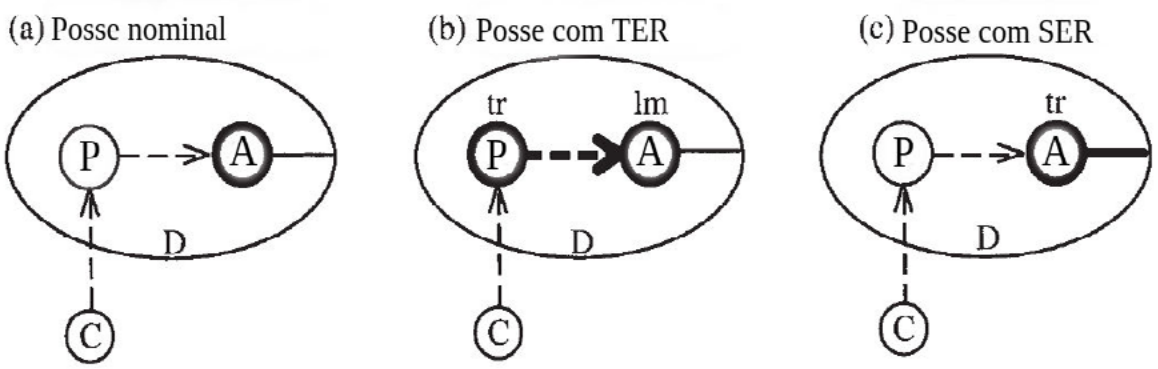


Figura 2. tipos de posse em termos conceptuais segundo Langacker (2009).

Na imagem, podemos ver que o que diferencia a posse construída com o verbo "ter", da posse com o verbo "ser", segundo o autor, é uma questão de perfilamento. O que caracteriza a posse nominal, representada na figura 2(a), é o perfilamento do alvo (em negrito). Na posse com o verbo "ter", há a presença de um elemento verbal, o que gera uma relação de predicação, se fazendo necessário também a compreensão do conceito de vetor (*trajector*), o elemento mais saliente na predicação, e marco (*landmark*), o elemento menos saliente. Nota-se na imagem 2(b) que toda a relação de posse é perfilada, e não apenas um elemento. Já o que ocorre na posse construída com o verbo "ser" é o perfilamento do alvo (que passa a ser o vetor) e também sua relação com o domínio de P. Em resumo, as diferenças entre os tipos de posse (nominal, verbal com verbo do tipo "ter" e verbal com verbo do tipo "ser") diz respeito à proeminência dada a determinados elementos do conteúdo conceptual. Em outras palavras, cada tipo de posse possui um *construal* particular que focaliza elementos também particulares, ainda que um mesmo conteúdo conceptual esteja presente em todas elas.

A escolha de trabalhar com a Gramática de Construção se dá devido a possibilidade de melhor compreender e dar conta do fenômeno objetivado neste trabalho, que é a análise das construções de posse em russo, podendo ter ou não o verbo expresso formalmente. O trabalho de Langacker (2009) foi escolhido devido à descrição semântica da conceptualização da posse bem fundamentada e coerente que o autor desenvolve.

Desse modo, o presente projeto vai no sentido de melhor compreender e analisar a semântica de posse envolvida nas construções de língua russa, podendo a pesquisa confirmar ou não os estudos precedentes sobre o tema, bem como a hipótese norteada pelo *princípio da não sinonímia* de que uma diferença sintática reflete uma diferença semântica e/ou pragmática nas construções.

3. Metodologia

A presente pesquisa terá como objeto de estudo as construções possessivas em russo construídas com "U menia iest'" ("em mim é") e "U menia" ("em mim") sob uma perspectiva cognitivista da língua, apoiada na base teórica da Gramática de Construções de Goldberg, e na conceptualização semântica de posse elaborada por Langacker.

O trabalho consistirá na análise de dados coletados a partir de um corpus virtual, selecionando-se sentenças de posse em língua russa com a presença do verbo "iest'" e sem a presença do verbo. Os dados serão retirados de um dos corpora presentes na página virtual "Natsional'nii Korpus Russkogo Iazika" (Corpus Nacional de Língua Russa) – do corpus oral, detalhado a seguir:

> "O corpus de discurso oral (existente autonomamente desde 2007) inclui cópias de registros de discurso oral público e privado, bem como transcrições de filmes. Utiliza-se a ortografia russa padrão (juntamente com ocorrências mais frequentes e convencionais de formas contraídas). Pode-se fazer uma busca lexical, morfológica e semântica, e também formular um subcorpus do usuário, inclusive sob parâmetros sociológicos. Inclui-se os mais diversos tipos e gêneros textuais, de diversas procedências do ponto de vista geográfico (Moscou, São Petersburgo, Saratov, Ulianovsk, Taganrog, Ecaterimburgo, Norilsk, Voroneg, Novosibirsk e muitos outros). A abrangência cronológica do corpus compreende os anos 1900 e os anos 2000."

O objetivo desta pesquisa será, através da análise dos dados coletados, descobrir quais são as implicações em termos semânticos e/ou pragmáticos da utilização ou não do verbo "iest'" (ser) nas construções possessivas em russo. Pautada no *princípio da não-sinonímia das formas gramaticais*, da Gramática de Construções de Goldberg (1995, 2006), que afirma que toda diferença sintática reflete uma diferença semântica e/ou pragmática, nossa hipótese é a de que a não utilização do verbo numa sentença como "U menia kniga" ("Em mim livro"), embora semelhante semanticamente à construção "U menia iest' kniga" ("Em mim é livro"), possui uma diferença semântica e/ou pragmática referente à perspectiva adotada pelo falante na conceptualização da posse.

4. Hipóteses e análises preliminares

O presente trabalho se encontra em sua fase inicial, e, portanto, não apresenta conclusões definitivas. No entanto, a partir da análise de alguns dados, algumas hipóteses podem ser levantadas com o intuito de serem verificadas nas próximas etapas da pesquisa, podendo ser confirmadas ou não. Observe os dados abaixo:

(1) a - [№ 1, jen, 22] Ia prosto khotchu pokazat' i posmotriet' / kak ona sebia budiet vesti. Mne absoliutno plevat' / **u menia iest'** ty / **u menia iest'** Stiopa / u menia zdies' svoikh zabot khvataet / tchem s nei rugat'sai.

[Nº 1, mulher, 22] Eu simplesmente quero mostrar e assistir / como ela vai se comportar. Eu realmente não me importo / **eu tenho** você / **eu tenho** o Stiopa / eu tenho minhas próprias preocupações aqui / pra querer ir discutir com ela.[5]

(1) b – KR. Kak zovut vachikh samykh blizkikh druzei? Po jizni? AM. **U menia** / ee / v San-Frantsisko dva druga. Ikh zovut Bor'ka i Vadim.

KR. Como se chamam seus amigos mais próximos? De vida. AM. **Eu tenho** / ee / em São Francisco dois amigos. Eles se chamam Bor'ka e Vadim.

Em (1)a temos a construção de posse com o verbo "iest'" ("ser") expresso formalmente no original em russo, enquanto em (1)b o verbo está ausente. As construções de posse em análise estão em negrito nos exemplos. Podemos observar que os objetos de posse na primeira construção, "você" e "o Stiopa" aparecem como referente novo na conversa. Não havia uma pressuposição de que tais referentes estavam dados no discurso, e não podia ser previsto facilmente como um objeto de posse do falante. Por outro lado, no segundo dado a construção possessiva se revela como uma resposta a uma pergunta, na qual o referente "amigos", objeto da posse, já estava dado. Tais dados nos causa a reflexão de que talvez a diferença de uso entre as construções diz respeito à estrutura informacional das proposições, de modo que a construção com o verbo "iest'" seja utilizada quando o objeto de posse não está dado, pressuposto ou ativado facilmente no discurso, enquanto a construção sem o verbo acompanha um objeto já pressuposto. Alguns outros dados analisados apontam para a mesma relação. Trata-se, portanto, de uma hipótese a ser verificada.

5 Tradução aproximada para o português. Ainda que em português as construções verbais de posse sejam instanciadas com o verbo "ter", é importante lembrar que em russo as construções verbais de posse se instanciam com o verbo "iest'", que corresponde em português ao verbo "ser", conforme apresentado na introdução do presente trabalho. A tradução em português, cujo objetivo é mostrar o diálogo, contexto e situação comunicativa, não representa a diferença formal entre as construções presente no original em russo (presença vs. ausência do verbo).

(2) a - Iesli **u menia iest'** machina/ to potchemu ia piechkom seitchas?

Se **eu tenho** um carro/ então por que estou a pé agora?

(2) b - Opozdaiu za khlebom. [Volodia] Vy ne volnuities' / **u menia** machina. Proidiomtie.

Vou me atrasar para o pão. [Volódia] Não se preocupe / **eu tenho** um carro. Vamos.

Novamente, a primeira sentença emprega a construção de posse com o verbo "iest'" e a segunda emprega a construção com o verbo ausente no original em russo. O que se pode observar com esse dado diz respeito a uma diferença semântica da relação possessiva em si. Na primeira sentença, o que está sendo colocado em jogo é o fato de o falante possuir um carro, no sentido de ser seu proprietário. O falante utiliza a construção condicional com a estratégia de negar ser proprietário de um carro. Ora, se ele fosse dono de um carro, não estaria andando a pé. Trata-se, portanto, de uma posse prototípica de propriedade.

Em (2)b, por outro lado, a construção possessiva, cujo objeto também é "um carro", não parece deixar claro se o falante é, de fato, proprietário do mesmo. A informação que está sendo transmitida pelo falante para o ouvinte substancialmente é que, no momento em que a sentença foi proferida, ele tem um carro *à disposição*, pronto para ser utilizado. A informação de que o falante é proprietário do carro fica em aberto, não sendo essencialmente relevante para a situação comunicativa. Poderia ser o caso, por exemplo, do carro ser propriedade de um familiar ou amigo, ou talvez ter sido alugado. Pode-se dizer que trata-se de uma situação similar com o contraste estabelecido entre as construções "eu tenho um carro" e "eu estou de carro", ou talvez "eu estou com um carro" no português brasileiro. Enquanto uma expressa uma noção de propriedade, a outra expressa uma noção transitória de ter determinado objeto à disposição.

Essa mesma relação foi observada em alguns outros dados, porém apenas em dados cujo objeto é concreto. Trata-se, portanto, de mais uma hipótese a ser verificada numa análise mais extensa e atenta. Acredita-se também que, caso haja alguma diferença semântica (e não apenas pragmática) entre os usos de cada uma das duas construções possessivas verbais, tal diferença se refletirá num *construal* diferenciado, que poderá ser representado em um diagrama mais ou menos parecido com o proposto por Langacker (2009) na (figura 2 c).

5. Considerações finais

A expectativa da pesquisa é contribuir para a descrição da língua russa com base na teoria da Linguística Cognitiva, através da análise das construções de posse, suas diferenças em termos semântico-pragmáticos, suas conceptualizações, etc, contribuindo também, dessa forma, para a área da semântica e pragmática, de maneira geral.

Poucas pesquisas desenvolvidas no Brasil têm como objeto de estudo aspectos gramaticais da língua russa. Nossa pesquisa vai no sentido de contribuir para esse quadro, o que poderá motivar novas pesquisas tanto sobre o russo, quanto sobre perspectivas comparativas que se apoiam na teoria da Linguística Cognitiva ou que se interessam por aspectos semânticos e pragmáticos.

6. Referências bibliográficas

CAVALIERE, A. O.; VÁSSINA, E.; ANDRADE, H. F.; SILVA, N. [Editorial]. Caderno de literatura e cultura russa, n.1, mar., 2014.

Corpus Nacional de Língua Russa (Национальный корпус русского языка). Disponível em: http://www.ruscorpora.ru/ Acesso em: 3 de maio de 2017

FERRARI, L. *Introdução a Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011. 173 p.

GOLDBERG, A. *Constructions:* a construction grammar aproach to argument structure. Chicago: University Press, 1995

LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar*. vol. I:*Theoretical prerequisites.* Standford CA: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar*. vol II *Descriptive applications*.Standford, CA: Stanford University Press, 1991.

LANGACKER, R. W. Cognitive Grammar: a basic introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LANGACKER, Ronald W. Possession, location and existence. In: LANGACKER, Ronald W. Investigations in Cognitive Grammar. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 81-108.

Interfonologia dos róticos por professores de espanhol como língua estrangeira (ELE)

José Rodrigues de Mesquita Neto[1]

Clerton Luiz Felix Barboza[2]

1. Introdução

Essa pesquisa tem como finalidade analisar a interfonologia dos róticos envolvendo o português brasileiro (PB) e o espanhol como língua estrangeira (ELE) de professores de espanhol no Brasil. Trazemos ainda como objetivos específicos: a) Descrever o sistema rótico do ELE; b) Descrever o sistema rótico do PB; e c) Comparar ambos os sistemas.

Vários são os motivos que justificam a escolha para pesquisar os aspectos fonético-acústicos dos róticos tendo como foco a interfonologia entre o PB e o espanhol. Inicialmente, fomos impulsionados pelo crescente estudo do espanhol no Brasil e a importância, cada vez maior, dada a uma pronúncia compreensível e inteligível por parte do falante.

Quando se trata de professores de uma língua estrangeira a responsabilidade pela realização mais próxima ao falante nativo torna-se ainda maior. Todo professor de línguas é responsável por ensinar a gramática fonológica da língua estudada.

Outro ponto que nos instigou a aprofundar nossos estudos no campo da interfonologia foi a necessidade, enquanto professor, de encontrar os motivos que causam essas influências tão evidentes mesmo com os avanços tecnológicos e a aproximação existente entre as línguas estudadas, devido a origem.

Este trabalho é um fragmento de um trabalho maior, em andamento. Assim, para esse estudo, decidimos realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico com base em autores como Quillis (1981) e Fernández (2007) que tratam do sistema fonético da língua espanhola, já Bisol (2010) e Santos & Souza (2010) trazem o sistema fonético da língua portuguesa, idiomas que iremos comparar. Além disso, mostramos estudos que trabalham diretamente com a interfonologia dos róticos como é o caso de Silva (2007) e Carvalho (2006).

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e professor do Departamento de Letras Estrangeiras da mesma instituição. Email: rodriguesmesquita@gmail.com.

2 Doutor em Linguística pela UFC. Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Email: clertonluiz@gmail.com

Esse trabalho está dividido em 3 (três) partes principais. Na primeira expomos as características da língua enquanto Sistema Adaptativo Complexo (SAC), na segunda abordaremos sobre o sistema rótico das línguas estudadas e finalizaremos mostrando alguns trabalhos relevantes dentro da interfonologia (português-espanhol) das vibrantes.

2. A língua como sistema adaptativo complexo

Discutiremos nesta seção os fundamentos de uma perspectiva dinâmica na aquisição de LE/L2. Muitos autores defendem uma visão de língua enquanto Sistema Complexo Adaptativo (SAC), no entanto aqui apresentamos Bybee (2010), Leffa (2016), Beckner et al. (2009) e Barboza (2013).

Iniciaremos tentando explicar os termos que compõem o nome da teoria: "adaptativo" e "complexo". O termo adaptativo se refere a uma característica do sistema, pois ele está sempre se adaptando e se alterando em função das modificações de seus componentes, tentando buscar pontos de equilíbrio ao longo de sua trajetória. Já o segundo termo, reconhece que a linguagem está composta por uma série de variáveis inter-relacionadas que interagem e atuam entre si. Os elementos "interagem não só dentro do sistema, mas também com elementos externos, estabelecendo relações com o mundo e até agindo sobre ele" (LEFFA, 2016, p.2).

Leffa (2016, p.2) explica que o ensino da língua enquanto SAC é

> Adaptativo porque muda no tempo e no espaço. Em relação ao tempo, sabemos que a língua materna, por exemplo, não pode ser ensinada hoje como se ensinava há 50 anos; em relação ao espaço, concordamos que o ensino do espanhol em zona de fronteira não pode ser o mesmo de uma escola no interior de São Paulo. Além de adaptativo, o ensino é também complexo, envolvendo a interação de múltiplos elementos que não fazem sentido isoladamente.

Muitos são as variáveis em interação envolvidas no percurso de aquisição de uma segunda língua tais como afetivos, aptidão, idade, objetivos do aprendiz, entre outros. A língua enquanto SAC é reconhecida pela interação entre todos os fatores, sem que um prevaleça sobre o outro.

Beckner *et al*. (2009) nos diz que o SAC é um sistema dinâmico, assim, concebendo desenvolvimento ao longo do tempo. Por seu dinamismo, a língua pode ser vista e estudada como um Sistema Adaptativo Complexo, pois neste sistema, todos os seus componentes se encontram conectados. A teoria do caos está diretamente relacionada com o sistema, pois uma modificação por menor que seja em qualquer variável pode ter efeito em todo o sistema, uma vez que, o SAC está conectado em rede.

Em outras palavras, podemos dizer que o sistema é não linear, pois as condições iniciais possíveis no momento em que se começa o percurso de aquisição de uma língua são imprevisíveis. Além disso, a mudança que a língua pode sofrer está inserida no contexto de sua produção, ou seja, em um meio social. Assim, os SACs são abertos e contextualizados, uma vez que também são capazes de influenciar o contexto.

A língua como Sistema Adaptativo Complexo (SAC) apresenta sete propriedades elencadas por Beckner *et al*. (2009):

I) Controle distribuído e emergência coletiva: Um mecanismo de mudança linguística emerge no nível da comunidade, não estando associado a taxas semelhantes em cada indivíduo;

II) Diversidade intrínseca: Para esse sistema não há falante ideal, cada idioleto é o produto da exposição individual à língua. Dentro desse fator destacamos os universais linguísticos que emergem a partir do uso;

III) Dinamicidade: como falado anteriormente, a língua é dinâmica por apresentar constante mudança e ser auto-organizável;

IV) Adaptabilidade através da competição e amplificação de fatores: um SAC emerge da interação entre diferentes elementos, que podem competir ou cooperar mutuamente. É essa competição que decidirá o que mudará na língua;

V) Não linearidade e transição de fases: uma pequena mudança de um sistema pode acarretar em grandes modificações (efeito borboleta);

VI) Sensitividade e dependência a uma estrutura em rede: sua estrutura interna e conectividade apresentam impacto direto na dinâmica do sistema, pois um elemento leva a outro; e

VII) Mudança de caráter local: A língua emerge da interação social moldada por habilidades cognitivas, idiossincrasias e limitações do cérebro humano. Dessa forma, defendemos que a língua adapta-se ao cérebro humano, ao invés de o cérebro humano ter-se adaptado à língua. Assim, a complexidade da comunicação decorre da complexidade social.

Visto que o SAC apresenta um caráter adaptativo, complexo e não linear passa a ilusão de que não é possível extrair nenhuma forma de sistematicidade. No entanto, pensar assim é não conceber a comunicação, pois para que ela exista tem que haver um sistema. Em outras palavras, sabemos que há, em tais sistemas, uma tendência à organização, a partir da estabilização em alguns estados mais frequentes do que outros. Bybee (2010, p.6) nos diz que "a língua é uma das formas mais sistemáticas e complexas do comportamento humano[3]".

Assim, podemos dizer que "o paradigma complexo rejeitou o conceito de gramática baseada na aplicação de regras, muito comum nos modelos linguísticos tradicionais." (BARBOZA, 2013, p.35).

Com base no que foi falado, não é possível imaginar o ensino da fonética/fonologia baseada na proposta dos manuais tradicionais, em que a língua é concebida dentro de um sistema linear e estático. Temos que pensar no ensino da fonética considerando todos os elementos que fazem parte do funcionamento da língua e que estão envolvidos no seu uso.

3 Language is one of the most systematic and complex forms of human behavior.

Com a visão de língua enquanto SAC houve a necessidade de pensar numa gramática emergente do uso da língua. Deste modo, no campo dos estudos fonológicos, os modelos multirreresentacionais como a Fonologia de Uso e o Modelo de Exemplares[4] são os que se adequam a tal visão de gramática.

3. Os róticos

Apesar da existência de um consenso que o estudo das inúmeras variações dos róticos e de seus contextos de ocorrência são questões complexas, tentaremos definir o que são os fonemas róticos.

As consoantes róticas podem apresentar grande variação de produção, variando desde presença ou ausência de sonoridade, até ponto e modo articulatórios. Segundo Ladefoged & Maddieson (1996), os róticos são aqueles representados ortograficamente pelo grafema <r>. Podem ser produzidos por meio de diferentes modos de articulação, tais como trills, tepes, fricativas e aproximantes, e são articulados em vários pontos do aparelho fonador, desde a glote até os alvéolos.

Silva (1996) explica que os róticos são sons muito frequentes nas línguas e a sua articulação, semelhante às laterais /l/ e /ʎ/, acarreta a troca rotineira entre esses sons. Pela semelhança de articulação, ambas são denominadas, na literatura fonético-fonológica, como líquidas.

A seguir mostraremos em diferentes seções as possíveis realizações dos róticos do português brasileiro (3.1) e do espanhol (3.2).

3.1 Os róticos no Português Brasileiro (PB)

Muitos autores afirmam que existem apenas dois róticos no PB, denominados, em geral, de forte e de fraco. No entanto, mostraremos a seguir o que alguns autores trazem sobre os róticos e suas realizações no PB.

Câmara Jr. (2008, p. 37) afirma que "um mesmo fonema pode variar amplamente, na sua realização, conforme o ambiente fonético ou as peculiaridades do sujeito falante". Quanto à variação do /R/ este pode ser pronunciado como tepe, fricativa velar, uvular, aspirada e retroflexa.

Segundo Lima (2013), com relação à posição dos róticos, no PB, observa-se a ocorrência nos seguintes contextos linguísticos: (a) em onset ou início de palavra (CV) como em "rato", (b) em codas (CVC) como em "amor", "mar" e "carne", (c) posição intervocálica (VCV) em "maremoto" e "morena" e (d) em grupos consonânticos (CCV) como em "trigo", "criar" e "troca".

Notamos que em posição pré-vocálica, segundo os autores estudados, ocorre essencialmente uma realização fricativa no PB. Já a posição pós-vocálica é o contexto no qual encontraremos maior número de realizações. No Sul, por exemplo, Bisol (2010) observa que nesta posição há predomínio

4 A pesar de o nosso trabalho estar baseado nesses modelos, não encontramos espaço (devido ao número limitado de páginas) para expor os estudos sobre a fonologia de uso e o modelo de exemplares.

da vibrante simples. Callou & Leite (2002) notam um maior número de ocorrência de vibrantes simples em São Paulo e Porto Alegre do que no Rio de Janeiro, Salvador e Recife, corroborando Bisol (2010). Callou & Leite (2002) ainda encontram, nessa posição, à fricativa velar, que no Rio e Salvador apresentam percentuais maiores que em São Paulo e Porto Alegre, sendo baixíssimo o seu uso em Recife. Estudos sobre grupos consonânticos têm apontado que nesta posição há registro apenas da vibrante simples.

De acordo com Bisol (2010) as vibrantes somente se opõem em posição intervocálica e há maior número de oposições na posição intervocálica e menor na posição pós-vocálica.

Nascentes (1953), ao tratar do dialeto do Rio de janeiro, encontra o apagamento do /R/ em final de sílaba. O autor afirma que o "/R/ final tem pronúncia suave, leve, realizada pela classe culta, enquanto os pedantes as pronunciam mais fortes, de forma exagerada" (p.51). Já no que diz respeito aos grupos consonânticos, observa-se haver manutenção do /R/ em sílabas tônicas e o seu apagamento nas átonas.

Câmara Jr. (2008) apresenta uma descrição e análise dos fonemas da Língua Portuguesa. Descreve um sistema de 19 consoantes e discute o problema da "líquida vibrante", concluindo que a oposição /R/ forte versus /ɾ/ fraco só se verifica em posição intervocálica.

Callou & Leite (2002) mostram as diferentes realizações do róticos nos falares gaúcho e paulista mencionando a realização da vibrante anterior, considerada padrão, e, outras, consideradas como realizações inovadoras, a aspiração ou ausência do segmento em final de verbos no infinitivo.

Quanto ao <r> em posição pós-vocálica, as autoras consideram notória a tendência à alofonia, ocorrendo inclusive em várias línguas, "a posteriorização do ponto de articulação da consoante, acompanhada de um processo de enfraquecimento e perda, se em final de palavra" (CALLOU; LEITE, 2002, p. 43). Elas ainda apontam várias possibilidades de realização do rótico, tais como: uma vibrante ápico-alveolar, fricativa velar, aspiração e a tendência ao apagamento dos segmentos em posição de coda.

Todavia, as modalidades articulatórias da consoante rótica são dependentes do falar regional e do contexto linguístico. Os róticos do PB podem ter até dez (10) realizações diferentes. Segundo Santos e Souza (2010), encontramos as seguintes realizações:

a) Velar [x, ɣ] que é aquele cuja produção se dá pelo "dorso da língua contra o véu palatino" (p.20)

b) Uvular [χ, ʁ] "são aqueles produzidos pelo dorso da língua contra o véu palatino e a úvula" (p.20);

c) Faringal [ħ, ʕ] são aqueles produzidos "pela raiz da língua contra a parede posterior da faringe" (p.20);

d) Glotal [h, ɦ] que "são os sons produzidos pelas cordas vocais" (p.21);

e) Retroflexo [ɻ] "são os sons produzidos pela ponta da língua levantada e voltada para trás, de modo que a parte de baixo da língua fique voltada em direção ao palato duro" (p.20), este fonema é conhecido como o /R/ caipira; e

f) Alveolar [ɾ] são os sons cuja "ponta ou a lâmina toca rapidamente a arcada alveolar" (p.20).

A seguir explanaremos sobre o sistema fônico dos róticos na língua espanhola e alguns dos estudos relacionados a eles.

3.2 Os róticos no Espanhol

Os róticos do espanhol apresentam apenas duas realizações, sendo ambas caracterizadas como vibrantes: simples /ɾ/ e múltipla /r/. No entanto veremos a seguir o que estudos mais atuais esclarecem sobre as possíveis realizações.

Alguns estudiosos que tomam como base a fonologia gerativa assumem que todas as realizações fonéticas das vibrantes estão associadas a um único fonema /ɾ/.

> Os trabalhos posteriores realizados no marco gerativo aceitam a função contrastiva dos elementos, mas tentam relacionar todas as realizações fonéticas das vibrantes com um mesmo fonema básico. […] as diferentes propostas, que diferem segundo os autores e modelos que utilizam, coincidem sempre na determinação da versão simples /ɾ/. (FALGUERAS, 2001, p.18)[5]

No entanto, sabemos que para determinar se duas realizações são alofones de um mesmo fonema, aplicamos a prova da comutação. Quando substituímos um elemento fônico por outro, numa unidade léxica específica e obtemos um significado diferente, estamos falando de fonemas distintos. Assim, Masip (2005) afirma que haverá duas realizações: vibrante simples [ɾ] ou múltipla [r], sendo ambos associados ao ponto de articulação alveolar. Ocorre oposição em posição intervocálica, contexto em que emergem numerosos contrastes de significado tais como: coro/corro, cero/cerro ou caro/carro.

No entanto, Cedeño (2014) afirma que no Espanhol falado na República Dominicana e em Porto Rico, a vibrante múltipla apresenta duas fases de articulação, iniciando com um momento aspirado [h] seguido do tepe alveolar surdo. De acordo com a autora, este é o resultado da aspiração do fonema /r/ aplicada unicamente na metade da geminada /rr/ subjacente. Assim, a palavra *corro*, por exemplo, deixaria de ser pronunciada como ['koro] para ser realizada como ['kohɾo]. Por sua vez,

5 Los trabajos posteriores realizados en el marco generativa aceptan la función contrastiva de los elementos pero intentan relacionar todas las realizaciones fonéticas de las vibrantes con un mismo fonema básico. (…) Las distintas propuestas, que difieren según los autores y modelos que utilizan, coinciden siempre en la determinación de la versión simple /ɾ/. (FALGUERAS, 2001, p.18)

Quilis (1981) afirma que a vibrante múltipla do espanhol pode ainda apresentar-se como assibilada, fricativa e faríngea, esta última, na variedade dialetal de Porto Rico.

Izquierdo (2010) nos mostra informações bastante relevantes sobre a realização dos róticos. A autora afirma que

> Ao longo da geografia americana se produz um fenômeno muito peculiar que afeta as vibrantes. Referimo-nos às pronúncias fricativas, sibilantes, vozeadas ou desvozeadas. No segundo caso, quando a sibilante vai acompanhada da perda de sonoridade a articulação da vibrante se assemelha a de uma sibilante alveolar [s][6]. (IZQUIERDO, 2010, p. 73)

Sobre a vibrante simples Izquierdo (2010, p.77) esclarece que

> Segundo as zonas, a vibrante simples /ɾ/, em posição de distensão silábica, pode ser articulada de modo variado. As variantes abarcam desde a consoante como vibrante simples vozeada até seu desaparecimento, passando por outros processos como a aspiração e assimilação da consoante seguinte. Também pode produzir a sibilação da vibrante acompanhada ou não por um desvozeamento articulatório[7].

Apesar das possíveis realizações mostradas pelos autores Cedeño (2014), Quilis (1981) e Izquierdo (2010), Brandão (2003) reforça a ideia de que, em espanhol, os róticos são geralmente encontrados de maneira uniforme em todos os dialetos. Apesar das variações existentes elas são bem específicas e restritas a determinadas zonas.

Moreno Fernández (2000) divide a língua espanhola em oito zonas dialetais, sendo três pertencentes à Espanha e cinco ao continente americano. Estas zonas se baseiam nas semelhanças dentro do campo fonético, lexical e gramatical. No que diz respeito ao uso dos róticos o autor mostra que a realização padrão, em todas as regiões, é apenas duas: vibrante simples e vibrante múltipla.

Ainda sobre as vibrantes do espanhol Carvalho (2004) informa que a vibrante simples não chega a ser considerada uma vibrante mesmo recebendo tal nomenclatura, pois sua realização é apenas um breve toque do ápice da língua contra os alvéolos, descaracterizando a vibração.

Já sobre a vibrante múltipla, Brandão (2003, p.122) descreve sua realização como "o contato rápido e repetido entre a ponta da língua e os alvéolos, produzindo duas ou mais oclusões e impedindo momentaneamente a saída do ar".

6 A lo largo de la geografía americana se produce un fenómeno muy peculiar que afecta a las vibrantes. Nos referimos a las pronunciaciones fricativizadas asibiladas, incluso rehiladas, sonoras o sordas. En el segundo caso, cuando la asibilación va acompañada de pérdida de sonoridad la articulación de la vibrante se asemeja a la de una sibilante apicoalveolar [s].

7 Según las zonas, la vibrante simple /ɾ/, en posición de distensión silábica, puede ser articulada de modo muy variado. Las variantes abarcan desde el mantenimiento de la consonante como vibrante simple sonora hasta su debilitamiento y pérdida, pasando por otros procesos como la aspiración y asimilación a la consonante siguiente. También puede producirse la asibilación de la vibrante, acompañada o no por un ensordecimiento articulatorio.

Para finalizar, falaremos sobre os trabalhos relevantes encontrados no Brasil que tratam sobre a interfonologia dos róticos.

3.3 Estudos acerca dos róticos e a interfonologia do PB e o espanhol

Apresentamos alguns trabalhos envolvendo a interfonologia dos róticos. Citamos como relevantes o de Carvalho (2004), Silva (2007) e Milan & Deitos (2016), pois trabalham com a produção de aprendizes brasileiros, porém futuros professores de espanhol, ou com professores de espanhol como língua estrangeira já formados.

Carvalho (2004) apoia-se na fonética acústica para a realização de sua análise. Tem como objetivo estabelecer as características acústicas que definem as realizações fonéticas dos róticos, de maneira contrastiva, em diferentes contextos fônicos. Para isso, a autora utiliza gravações de leitura de textos ou enunciados, em condições laboratoriais, para a constituição do *corpus*.

Seu *corpus* foi constituído por dois (2) informantes brasileiros que traziam o erre caipira, pois a autora pretendia trabalhar também com essa variante, e quatro (4) informantes de Bogotá – Colômbia, que foi a variante adotada pela autora em sua pesquisa para o espanhol. Para a coleta dos dados realizaram gravações de leitura de textos ou enunciados, em condições laboratoriais.

A autora tem consciência que a leitura de textos influencia a realização dos fonemas, quando afirma que:

> Embora a leitura de texto não constitua, propriamente, o que compreendemos por linguagem oral, pois não apresenta a espontaneidade característica dessa modalidade, cremos que, para as finalidades de nosso trabalho, ela pode ser utilizada para representar o estilo formal da língua, possibilitando, ao mesmo tempo, a qualidade das gravações. (CARVALHO, 2002, p.16)

A partir do contexto analisado, notou-se que em espanhol, as consoantes investigadas se manifestam de forma mais homogênea: ou como um toque ápico-alveolar sonoro [ɾ], ou como uma típica vibrante múltipla [r]. No entanto, em português, ao menos na variante observada pela autora, não foi encontrada nenhuma realização que seja caracterizada como vibrante.

Já Silva (2007) pesquisa sobre o fenômeno das vibrantes na interlíngua dos aprendizes cearenses de espanhol como língua estrangeira na produção oral. O trabalho foi realizado com um total de 30 (trinta) alunos, com diferentes níveis de proficiência. O *corpus* foi formado por três testes de produção: palavras, sentenças e textos. Os testes foram coletados através de gravações. O trabalho mencionado, apesar de produtivo e importante se deteve a uma análise feita através de impressão oitiva.

A análise foi dividida em duas partes, sendo a primeira quando os fonemas vibrantes do espanhol se encontravam em variação livre e a segunda em distribuição complementar. A investigação foi testada com 18 variáveis (1 dependente, 13 linguísticas e 4 sociais).

Os resultados mostraram que a probabilidade do uso adequado da vibrante simples é maior que a múltipla, principalmente quando os contextos da LM coincidem com os da LE, no entanto, quando isso não acontece se observa que as dificuldades aumentam. Segundo a autora "os problemas com o /r/ se fazem presentes porque do ponto de vista diatópico, ele não existe como fonema nem como variante no nosso falar" (SILVA, 2007, p. 131). Assim, a autora constata que a interlíngua de aprendizes do CE é marcada pela dificuldade da realização da vibrante múltipla.

Partindo da hipótese que o falante de espanhol como L2 terá dificuldades para produzir o /r/ vibrante múltiplo, Milan & Deitos (2016) fazem um estudo comparativo utilizando como sujeitos um falante de espanhol como L1, da variedade madrilena e um curitibano, graduado em Letras com licenciatura dupla em português-espanhol. Os informantes leram enunciados nos diferentes contextos em que a vibrante múltipla ocorre em espanhol. As gravações foram coletadas pelo programa *Audacity*, após selecionados os enunciados gravados, eles foram analisados no programa *Praat*.

A análise acústica feita envolvendo as vibrantes levou em consideração o número de aberturas orais realizadas por informante em cada uma das frases e em cada contexto. Também foi calculada a duração da vibrante em cada sentença e contexto.

Diferentemente do que se esperava, o falante não-nativo de espanhol conseguiu produzir, conforme características acústicas indicadas pela literatura da área, as vibrantes múltiplas na variedade madrilena. No entanto o falante madrilenho realizou as vibrantes múltiplas com características acústicas de fricativas ou de *tepe* no lugar de um /r/ múltiplo.

Com relação à duração, devido ao fato de o falante da L2 ter produzido maior quantidade de vibrantes múltiplas, o tempo de duração relativa desse segmento sonoro é maior em quase todos os casos. O fato de o informante da L1 muitas vezes não produzir a vibrante múltipla acabou interferindo também na duração relativa desse segmento sonoro na palavra.

Através da pesquisa, as autoras constatam a necessidade do estudo sobre a fricativização da vibrante múltipla no dialeto madrilenho.

> Apesar de os resultados desse estudo não corroborarem a hipótese inicialmente levantada, de que o falante da L2 teria dificuldades de produzir a vibrante múltipla do espanhol, o fato de o madrilenho estar fricativizando esse segmento sonoro gerou informações que poderão auxiliar em estudos posteriores, mais aprofundados, sobre a produção deste rótico no espanhol. (MILAN; DEITOS, 2016, p. 62)

Assim, com a hipótese refutada, as autoras têm consciência de que não podem tirar conclusões apenas com um informante e já estão trabalhando em novos estudos para aprofundar tais resultados relacionados com a fricatização do falante nativo madrilenho.

Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a interfonologia dos róticos envolvendo o português brasileiro e o espanhol como língua estrangeira de professores de espanhol no Brasil e como objetivos específicos: a) Descrever o sistema rótico do espanhol como língua estrangeira; b) Descrever o sistema rótico do português brasileiro; e c) Comparar ambos os sistemas.

Para isso fizemos um estudo bibliográfico sobre os rótico do PB Câmara Jr. (2008); Monaretto (2000) e Callou & Leite (2002) e do espanhol Cedeño (2014), Izquierdo (2010) e Brandão (2003), em seguida buscamos trabalhos relevantes que tratassem da interfonologia desses sistemas.

De um modo geral, verificamos que apesar das diferentes realizações dos róticos no espanhol, os mais usuais e os mais difundidos são dois: vibrante múltipla e simples, já no português brasileiro as suas realizações vão depender do contexto fonotático e da região do falante.

Com relação aos trabalhos analisados sobre a interfonologia rótica mostram que os estudantes e professores de ELE apresentam dificuldades para a realização dos róticos desse idioma, sobretudo com relação ao fonema vibrante múltiplo /r/. Em outros casos, o contexto fonotático também pode variar na realização desses fonemas, assim aumentando ou diminuindo a influência do PB. Chamamos atenção para o estudo de Milan e Deitos (2016) que diferentemente dos demais trabalhos apresentados, o falante não-nativo (brasileiro) realiza adequadamente os fonemas analisados como descreve as bibliografias a respeito da temática.

Salientamos que o nosso estudo que se baseia na fonética acústica será aprofundado posteriormente.

Referências bibliográficas

BARBOZA, Clerton Luiz. *Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira.* 2013. 165f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BECKNER, et. al. Language is a complex adaptive system: position paper. *Language Learning,* Michigan, v. 51, n. 1, p.1-26, Dec. 2009.

BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.* 5. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

BRANDÃO, Luciana Rodrigues. *Yo hablo. Pero...¿Quién corrige?: A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros.* 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition.* Nova York: Cambridge. 2010.

CALLOU, D; LEITE, Y. *Como falam os brasileiros.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CARVALHO, Kelly Cristiane. *Descrição fonético-acústica das vibrantes no português e no espanhol.* 2004. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

CEDEÑO, Rafael. *Fonología Generativa de la lengua española.* Georgetown University Press. 2ª.ed. 2014.

FALGUERAS, Beatriz Blecua**.** *Las vibrantes del español: Manifestaciones acústicas y procesos fonéticos.* 2001. Tese – Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona – Espanha, 2001.

FERNÁNDEZ, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica.* Madrid: Arco/ libros. 2007.

IZQUIERDO, Milagros Aleza. *La lengua española en América***:** normas y uso actuales. Universitat de Valencia, 2010.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. *Sounds of the world´s languages.* Oxford: Blackwells, 1996.

LEFFA, Vilson José. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. *ReVEL***,** v. 14, n. 27, 2016.

LIMA, Márcia Maria. *As Consoantes Róticas no Português Brasileiro com Notas sobre as Róticas das Variedades de Goiânia, Goiatuba e Uberlândia.* 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós Graduação em Linguística, Universidade de Brasilia, Brasilia, 2013.

MASIP, Vicente. *Fonología y ortografía españolas: curso integrado para brasileños.* Recife: Bagaço. 2005.

MILAN, P.; DEITOS, G. *A vibrante múltipla do espanhol produzida por um falante como L1 e outro falante como L2.* Paraná: Revista X, v. 1, p. 47-66, 2016.

NAVARRO, Tomás. *Manual de pronunciación española.* 11.ed.Madrid: RFE, 1963.

QUILIS, Antonio. *Fonética acústica de la lengua española.* Madrid: Gredos, 1981.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. *Para a descrição fonético-acústica das líquidas no português brasileiro:* dados de um informante paulistano. Dissertação (Mestrado em Linguística). Campinas, IEL/UNICAMP, 1996.

SILVA, Kátia Cilene. *Ensino-Aprendizagem do espanhol: O uso interlinguístico das vibrantes.* 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOUZA, Paulo; SANTOS, Raquel. In: José Luiz Fiorin. (Org.). *Introdução à Linguística* – Vol. II. Princípios de Análise. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010, v.2, p.09-31.

Interfonologia das oclusivas alveolares do português brasileiro e do inglês língua estrangeira

Clerton Luiz Felix Barboza[1]

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar o percurso de construção da interfonologia das oclusivas alveolares do português brasileiro (PB) e do inglês língua estrangeira (ILE). Analisamos informantes de dois falares regionais do PB: o cearense (CE), no qual as oclusivas alveolares **t** e **d** seguidas de vogal anterior alta emergem de forma categórica como africadas pós-alveolares **tʃ** e **dʒ**; e o potiguar ou norte-rio-grandense (RN), falar cujas referidas oclusivas tendem a uma realização alveolar, com alguns tipos fonotáticos influenciando a emergência gradiente de africadas (BARBOZA, 2016).

Temos como pergunta problema: de que maneira é construída a interfonologia das oclusivas alveolares do PB/ILE por informantes de diferentes falares regionais do PB? Teorias fonológicas tradicionais de cunho processual e linear partem do pressuposto de uma representação fonológica única associada ao PB, desprovida de detalhe fonético e, portanto, da influência de falares regionais na construção da interfonologia de línguas estrangeiras. Dessa forma, a irrelevância do detalhe fonético característicos dos modelos fonológicos tradicionais implica na existência de um percurso único de construção da interfonologia PB/ILE para aprendizes de diferentes falares regionais. A representação gráfica desta hipótese é apresentada na Figura 1, enquanto Hipótese Nula (H0) desta pesquisa.

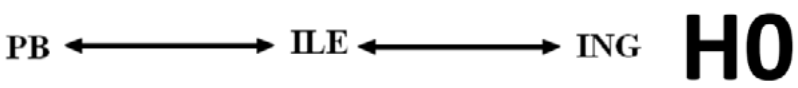


Figura 1. Hipótese nula do trabalho.

Por outro lado, diversos estudos associados a uma visão de língua enquanto Sistema Adaptativo Complexo (BECKNER et al, 2009), à Fonologia de Uso (BYBEE, 2001) e ao Modelo de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2001) apontam a relevância do uso linguístico na construção das representações mentais. Uma vez que este trabalho é seguidor das referidas teorias, temos por Hipótese Básica (H1) a existência de relações gradientes na construção da interfonologia,

1 Doutor. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

envolvendo detalhe fonético de realização dos falares regionais do PB e a produção do ILE, peculiar a cada grupo de informantes, na Figura 2.

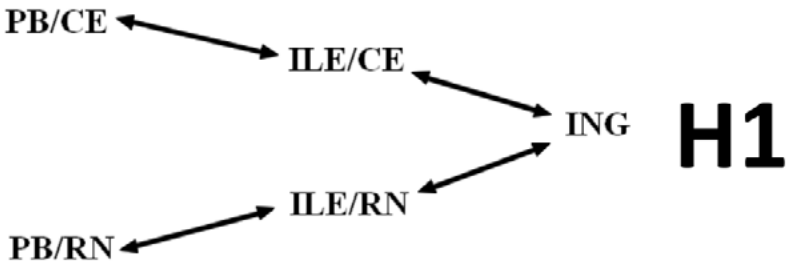


Figura 2. Hipótese básica do trabalho.

Estudos envolvendo a influência do detalhe fonético de realização do PB na produção do ILE por aprendizes brasileiros são bastante limitados. Por este motivo, a seção de fundamentação teórica foca na análise da palatalização das oclusivas alveolares no PB e ILE de aprendizes brasileiros. Em sequência, apresentamos a seção de metodologia do estudo. A análise e discussão dos dados são apresentadas na penúltima seção, com as conclusões elencadas ao final do artigo.

1. Fundamentação teórica

Iniciamos esta seção discutindo o detalhe fonético de realização das oclusivas alveolares **t** e **d** do PB, além de sua influência na realização do ILE por aprendizes brasileiros. Enfatizamos a utilização dos pressupostos da Fonologia de Uso e do Modelos de Exemplares neste trabalho. Dessa forma, abolimos o uso de colchetes [...] e barras transversais /.../ para indicação dos níveis fonético e fonológico, uma vez que os modelos fonológicos multirepresentacionais defendem a não-distinção entre os níveis. Usamos neste trabalho o **negrito** para indicar transcrições que envolvem concomitantemente os níveis fonético e fonológico.

Alguns falares do PB realizam as oclusivas alveolares **t** e **d** como africadas alveolopalatais **tʃ** e **dʒ** diante de vogal anterior alta **i**, e.g. *dia* **dʒia,** *noite* ˈ**nojtʃi**. A associação entre a emergência da palatalização e a caracterização de falares regionais foi observada por Camara Jr. (1995, p. 35) "[...] no Rio de Janeiro pronuncia-se /t/ e /d/ diante de /i/ tônico de maneira <<soprada>> (dita <<africada>>), em contraste com a dental firme que aparece em São Paulo".

Relevantes estudos evidenciaram o caráter variável de realização do detalhe fonético das oclusivas alveolares **t** e **d** no PB, observando a influência de diversos fatores sociais e estruturais numa visão sociolinguística (HORA, 1990; BISOL, 1991; ABAURRE; PAGOTTO, 2002; BATTISTI et al,

2007; entre muitos outros). Os principais fatores extralinguísticos favorecedores de uma realização palatalizada são o falar regional, o nível socioeconômico e a idade dos informantes. Os principais fatores linguísticos envolvem a oclusiva desvozeada, a tonicidade silábica e, principalmente, o contexto seguido de vogal anterior alta **i**.

Estudos cujos referenciais teóricos enfocam a palatalização numa perspectiva emergente, levando em consideração o papel da variação, da frequência de ocorrência e do detalhe fonético, vêm sendo adicionados à tradição de pesquisa sociolinguística da palatalização do PB. Os resultados discutidos por Albano (2001), Cristófaro-Silva (2003), Guimarães (2008), Barbosa (2011) e, finalmente, Barboza (2016) apontam um continuum de emergência do fenômeno de palatalização das oclusivas alveolares do PB. O fato vai de encontro à visão categórica, de cunho principalmente sociolinguista, indicando uma emergência gradiente em contextos fonotáticos e palavras específicas.

Em se tratando do detalhe fonético de realização das oclusivas alveolares do inglês (WELLS, 1982), a palatalização, como em *meet you* ˈ**mi:tʃə** é apenas uma dentre muitas possibilidades: (a) a realização aspirada da oclusiva desvozeada **t** em sílaba tônica, como em *tip* **tʰɪp**; (b) a geminação quando duas consoantes idênticas são justapostas, como em *red dress* ˈ**rɛddrɛs**; (c) a glotalização da oclusiva desvozeada em alguns dialetos, como *Peter* ˈ**pʰi:ʔə**]; e (d) a realização das oclusivas alveolares como tepe em contextos primordialmente intervocálico pós-tônico seguido de vogal, como em *city* ˈ**sɪɾi** e *sadder* ˈ**sæɾɚ**.

Isso posto, a literatura envolvendo o detalhe fonético do PB e sua influência na produção do ILE de aprendizes brasileiros trata o fenômeno como objeto marginal de análise (FERREIRA, 2011; BETTONI-TECHIO; RAUBER; KOERICH, 2008; entre outros). As referências mais consistentes são encontradas em contexto de oclusiva alveolar em posição final de sílaba e final de palavra, como *dad* e *cat*. Não tivemos sucesso na obtenção de estudos anteriores envolvendo o contexto de oclusiva alveolar seguida de vogal anterior alta e seus derivados.

No único estudo envolvendo a palatalização das oclusivas alveolares **t** e **d** do PB e sua influência na realização do ILE de aprendizes brasileiros, Barboza (2013) constata a que o detalhe fonético do PB influencia na produção do ILE por parte de informantes cujo falar regional permite a palatalização de modo recorrente. O estudo em questão faz uso de uma classificação categórica dos dados. Esta pesquisa faz uma reanálise parcial dos dados de Barboza (2013), objetivando o início de uma discussão gradiente do fenômeno.

Portanto, a realização deste estudo proporciona novas perspectivas à compreensão da utilização do detalhe fonético em falares do PB, especialmente no que tange ao percurso de construção da gramática fonológica de línguas estrangeiras. Após concluirmos a seção de referencial teórico, a seguir passamos à apresentação dos procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados utilizados no estudo.

2. Metodologia

Esta é uma pesquisa de cunho experimental, com corte transversal. O universo de pesquisa englobou 36 aprendizes de inglês língua estrangeira (ILE), divididos em dois grupos, nos estados do Ceará (CE) e Rio Grande do Norte (RN). Os referidos informantes foram selecionados devido ao fato que os primeiros fazem uso de falar cuja emergência das africadas **tʃ** e **dʒ** do português brasileiro (PB), enquanto os segundos fazem uso de falar cuja emergência das africadas ainda encontra-se em estágios iniciais (Figura 2). Os dados foram coletados numa pesquisa anterior (BARBOZA, 2013), que devido a limitações de cunho temporal, não puderam ter o detalhe fonético analisado a contento.

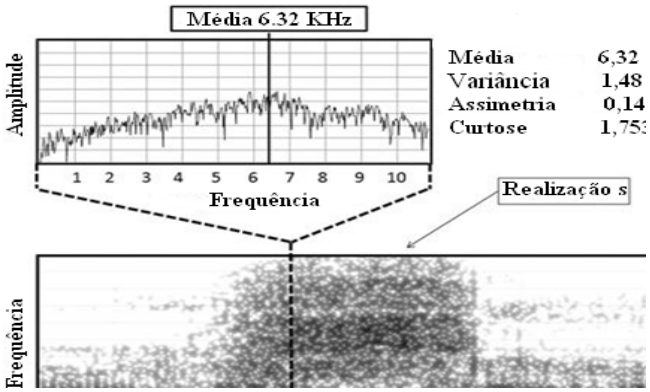


Figura 3. Universo de pesquisa envolvendo grupos de informantes do ILE das cidades de Fortaleza-CE e Mossoró-RN, regiões em que emergem mais ou menos realizações africadas das oclusivas alveolares **t** e **d** do PB.

O estudo de Barboza (2013) envolveu grande número de palavras do PB e do ILE. Todavia, o presente estudo opta por delimitar os contextos fonotáticos aos de oclusiva alveolar **t** e **d** seguida de vogais altas anterior **i, ɪ** e posterior **u**, e.g. *til, dia, tudo teacher, dictionary, ticket, do, two* etc. Palavras em que emergem as africadas **tʃ** e **dʒ** no PB e ILE também foram analisadas, e.g. *tchau, cheese*, etc.

Os itens anteriores foram coletados em 4 experimentos de coleta de dados envolvendo a leitura de frases-veículo, a repetição de áudio distorcido e um jogo da memória. As 22 palavras foram realizadas por cada um dos 36 informantes, totalizando 792 ocorrências. Cada ocorrência é analisada levando em consideração os dados de duração do *burst* de soltura da oclusiva alveolar **t** ou **d**. Valores espectrais médios da centroide, de variância, assimetria e curtose do espectro sonoro foram analisados, conforme apresentado na Figura 4. A análise acústica foi realizada com o programa Praat (BOERSMA; WEENINK, 2014). A análise estatística foi realizada com o programa SPSS (POLAR ENGINEERING AND CONSULTING, 2008). O estudo apresenta um total de 3.960 dados quantitativos analisados.

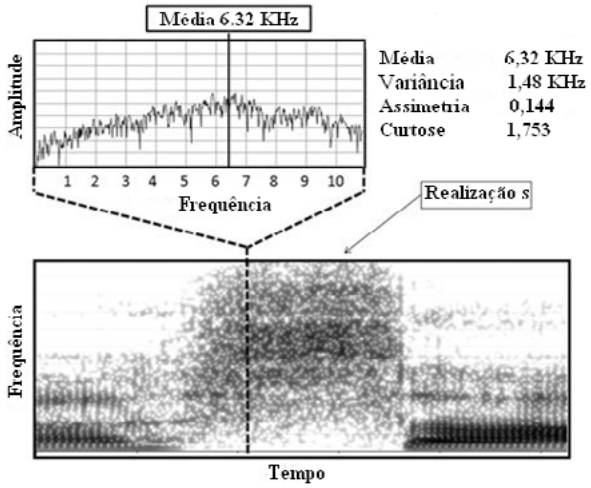


Figura 4. Ponto de análise das variáveis de média, variância, assimetria e curtose no espectrograma de um som fricativo.

Por motivo de concisão, resultados envolvendo valores quantitativos de duração, média da centroide, variância, assimetria e curtose são apresentados neste estudo na forma de gráficos de caixa e bigodes. Pelo mesmo motivo, apenas as variáveis mais pertinentes ao entendimento do fenômeno são discutidos. Passamos a seguir à seção de resultados e discussão do trabalho.

3. Resultados e Discussão

Iniciamos a seção apresentando dados relativos aos falares do RN e do CE no PB, com foco nas variáveis de duração, centroide e assimetria de oclusivas alveolares **t** e **d** seguida da vogal anterior alta **i**. No que tange à duração do *burst,* os dados indicam maior duração dos informantes do CE. No que tange aos valores espectrais, a centroide apresenta maiores valores no grupo de informantes do RN, indicador de maior alveolarização do referido falar, com os valores de assimetria indicando a mesma tendência à alveolarização por falantes do RN. As variáveis espectrais de centroide e assimetriam apresentam comportamento inverso enquanto indicadores de ponto de constrição alveolar ou africado. Conforme apresentado na Figura 5, todas as variáveis indicam uma realização alveolar no falar regional de informantes do RN, e africada para informantes do CE.

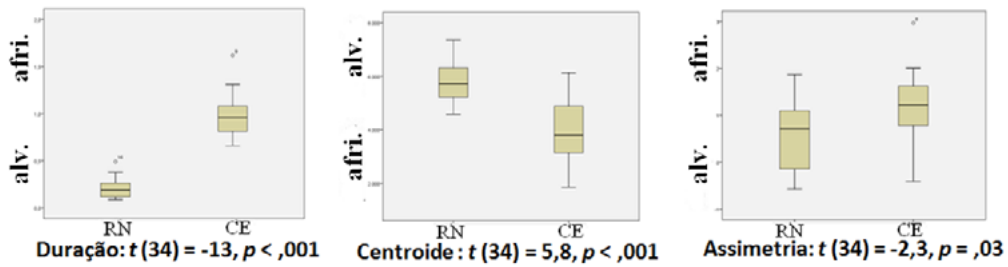


Figura 5. Dados de duração, centroide e assimetria no contexto **ti** e **di** do PB por informantes do RN e CE.

Os dados apontam que a realização das oclusivas alveolares do PB, no que tange ao detalhe fonético, apresenta variação marcante no RN e no CE. A observação dos gráficos anteriores, juntamente com a análise estatística, permite concluir que foram observados dois sistemas linguísticos distintos. Observamos pouca ou mesmo nenhuma sobreposição quantitativa das variáveis analisadas em ambos os falares. O resultado corrobora a visão de dois sistemas distintos, categoricamente em oposição, muito associado aos modelos fonológicos tradicionais.

Dados na Figura 6 apresentam as variáveis espectrais e de duração associadas à realização da palavra *tchau* do PB. Diferentemente do que observamos na realização dos contextos fonotáticos **ti** e **di** do PB, no caso da realização da africada no item lexical em questão observamos a marcante sobreposição dos valores quantitativos nos dois falares.

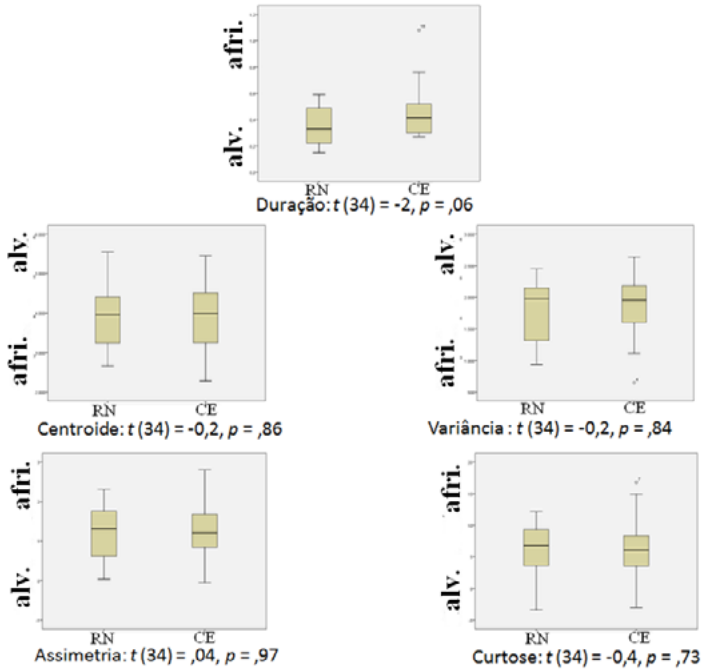


Figura 6. Dados de duração, centroide, variância, assimetria e curtose
relativos à palavra *tchau* do PB por informantes do RN e CE.

A marcante sobreposição encontrada nos dados da Figura 6, corroborada pelas diferenças não-significativas apontadas pelos testes estatísticos, indica a existência de zonas de convergência entre os dois falares do PB. Palavras e/ou contextos fonotáticos específicos podem servir enquanto atratores que aproximam os dois sistemas em direção à tendência geral de emergência das africadas no PB. Adicionalmente, palavras e/ou contextos fonotáticos específicos funcionam enquanto exemplares prototípicos, cuja emergência acarreta maior variação, propiciando mudança em todo o sistema linguístico por meio da estrutura em redes, conforme paradigma de língua enquanto Sistema Adaptativo Complexo.

A tendência por um comportamento não-linear envolvendo a emergência de africadas no PB nos falares de informantes do CE e do RN e seus reflexos na construção da gramática fonológico do ILE já havia sido observada. A Figura 7 apresenta o Índice de Africação categórica na produção do ILE por aprendizes de ambas as regiões no estudo de Barboza (2013).

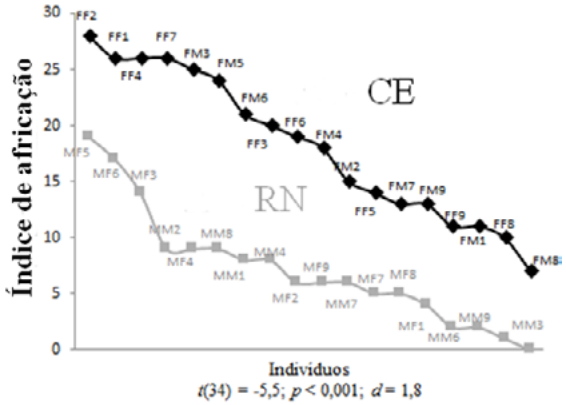


Figura 7. Índice de africação categórica do ILE de informantes do RN e CE em contexto **ti** e **di**.

Observarmos diferença significativa na realização da variável índice de africação entre grupos do RN e do CE, corroborada pelo teste estatístico. Informantes de ambos os falares permitem a emergência indevida das africadas no percurso de construção da fonologia do ILE. Todavia, o fenômeno de forma alguma apresenta comportamento linear e previsível. Na análise dos índices individuais, Barboza (2013) destaca a existência de informantes do RN que apresentam alta africação indevida, apesar de apresentarem nível de proficiência avançado. Foram observados também informantes com baixa emergência de africadas no CE, apesar de apresentarem baixo nível de proficiência.

Os dados gradientes envolvendo informantes do RN e do CE apontam a influência de um atrator estranho, que provoca variação, levando à emergência de africadas no falar do RN. Conforme a literatura, esse é um atrator que influencia o PB, em direção a uma emergência categórica do fenômeno em nossa língua materna. Por sua vez, os dados de Barboza (2013) evidenciam a existência de um comportamento não-linear por aprendizes de ILE no RN e CE. Comportamentos imprevisíveis emergem nos sistemas fonológicos do ILE por informantes de ambos os falares. Uma vez apresentados dados gradientes do PB e análise categórica do ILE, apresentamos a seguir a análise gradiente dos dados do ILE de ambos os falares.

Constatada anteriormente a existência de um atrator influenciando o detalhe fonético de realização das africadas **tʃ** e **dʒ** no PB no caso da palavra *tchau*, passamos à análise desses sons no ILE de aprendizes do RN e CE, no caso de palavras como *cheese* e *jeans*. A Figura 8 apresenta valores médios de realização das africadas por informantes do RN e do CE. Apesar de observarmos marcante

sobreposição, os dados apontam que informantes do RN tendem a uma realização mais alveolarizada do que informantes do CE na produção do ILE. Dados de duração, assimetria e curtose retornaram apenas diferenças não-significativas, motivo pelo qual foram suprimidos da discussão.

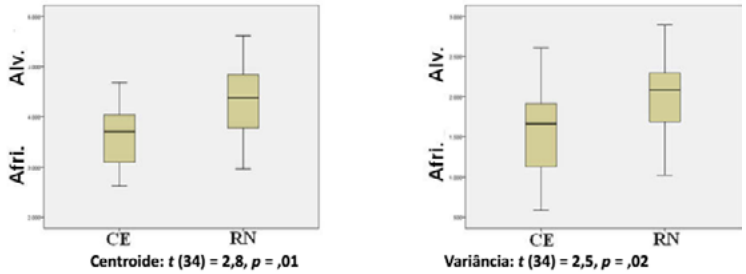


Figura 8. Dados da média da centroide e variância relativos às africadas **tʃ** e **dʒ** do ILE de informantes do RN e CE.

Os dados apontam a existência de um atrator menos profundo associado à realização das africadas do ILE, quando comparadas às do PB. O fato indica que a gramática fonológica do ILE apresenta maior variação. A constatação vai ao encontro do paradigma de língua enquanto SAC, uma vez que é esperada maior variação no ILE em relação ao PB.

Passamos à análise da realização das oclusivas alveolares **t** e **d** seguidas de vogais anteriores altas **i** e **ɪ** do ILE por informantes de ambos os falares. A Figura 9 aponta diferenças significativas de realização envolvendo as variáveis de média da centroide, da variância e da curtose. Dados envolvendo a duração e a assimetria retornaram apenas diferenças não-significativas nos testes estatísticos.

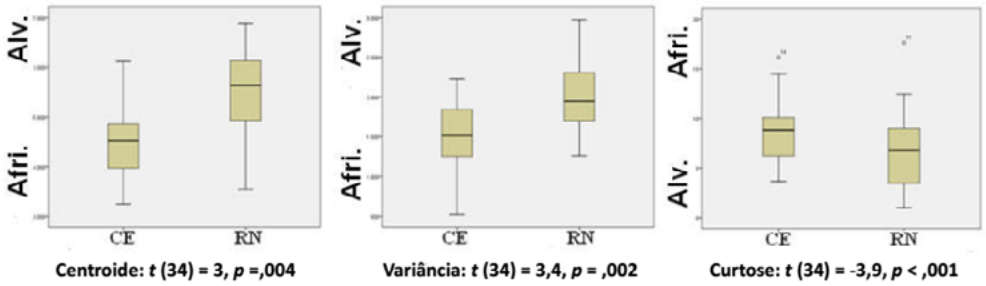


Figura 9. Dados de média da centroide, variância e curtose relativos às oclusivas **t** e **d** do ILE de informantes do CE e RN.

Os dados apontam a existência de dois sistemas atratores distintos associados à realização das oclusivas alveolares do ILE, na comparação entre informantes do CE e do RN. De forma semelhante ao observado na gramática fonológica do PB, os dois sistemas comportam-se de maneira distinta no

ILE, apresentando divergência marcante. Todavia percursos não-lineares de construção da fonologia do ILE a partir da influência do falar regional são observáveis a partir da análise de itens lexicais específicos, como veremos a seguir.

No caso da palavra *two*, informantes do RN e do CE realizam indevidamente a africada **tʃ** de modo categórico. Dados de detalhe fonético associado ao referido item lexical, bem como um espectrograma, são apresentados na Figura 10.

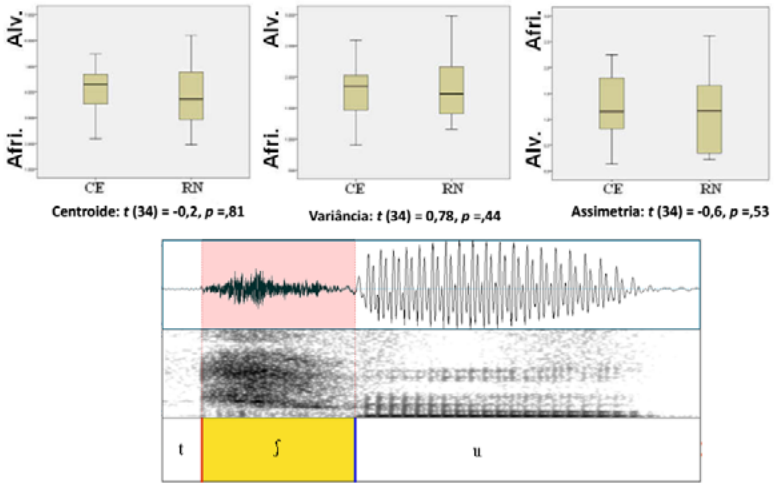


Figura 10. Espectrograma e dados de média da centroide, variância e curtose relativos à oclusiva **t** na palavra *two* de informantes do CE e RN.

Os resultados estatísticos apontam a influência de um atrator associado à realização africada da palavra *two*, mesmo por informantes do RN. O fato é inesperado devido à tendência pela realização alveolar no PB e ILE do referido falar. A marcante emergência da africada aparentemente propaga-se em rede pelo sistema, uma vez que observamos também sua emergência em item semelhante do ponto de vista fonotático, a palavra *do*.

Outro ponto de convergência entre as gramáticas fonológicas do ILE por informantes do RN e do CE emerge na realização da palavra *teacher*. Diferentemente do que ocorre no caso de *two,* o atrator que vence a competição está associado à emergência da oclusiva alveolar, conforme espectrograma e dados apresentados na Figura 11.

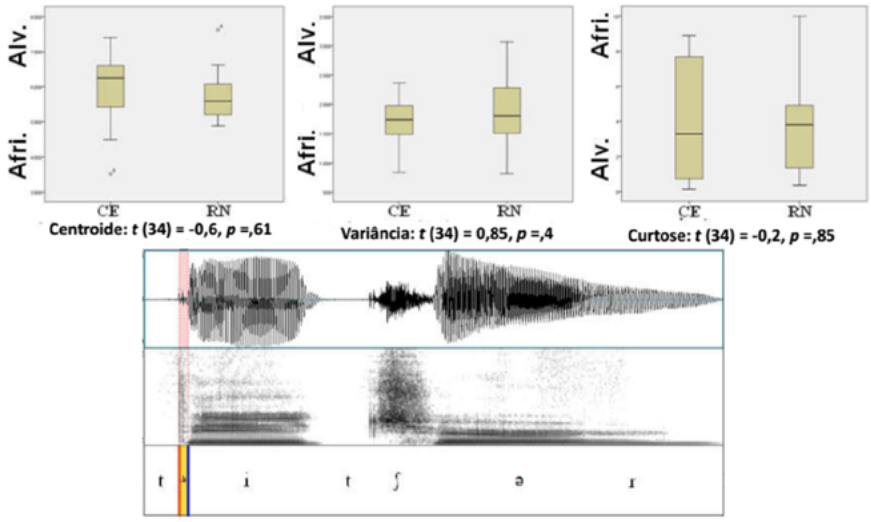


Figura 11. Espectrograma e dados de média da centroide, variância e curtose relativos à oclusiva **t** na palavra *two* de informantes do CE e RN.

Dados apontam um atrator associado à realização alveolar no caso da palavra *teacher* por informantes do RN, mas também do CE. O resultado é inesperado devido à marcante tendência pela realização africada no falar do CE. O item lexical em questão é capaz de fugir da força atratora associada à emergência da africada no ILE de aprendizes do CE. Temos por hipótese que o comportamento inesperado do sistema fonológico emerge devido à maior frequência de ocorrência da palavra *teacher*. Além disso, o papel do profissional de ensino chamando a atenção para a realização não-africada do item lexical em questão desde os momentos iniciais do percurso de construção do ILE por aprendizes cearenses pode ser também relevante.

Encerramos neste momento a seção de análise e discussão de dados do presente estudo. Enfatizamos que o fenômeno de emergência das africada apresenta comportamento caótico e não-linear, quer no PB ou ILE de aprendizes do RN e CE. Teorias fonológicas tradicionais, associadas a uma visão processual, são incapazes de explicar o comportamento complexo associado à emergência da africada observada nesta pesquisa, concluída na próxima seção.

Conclusão

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar o percurso de construção da interfonologia das oclusivas alveolares do português brasileiro (PB) e do inglês língua estrangeira (ILE). Analisamos informantes de dois falares regionais do PB: o cearense (CE), no qual as oclusivas alveolares **t** e **d** seguidas de vogal anterior alta emergem de forma categórica como africadas pós-alveolares **tʃ** e **dʒ**; e o potiguar ou norte-rio-grandense (RN), falar cujas referidas oclusivas tendem a uma realização alveolar, com alguns tipos fonotáticos influenciando a emergência gradiente de africadas (BARBOZA, 2016).

Buscamos responder à pergunta-problema: de que maneira é construída a interfonologia das oclusivas alveolares do PB/ILE por informantes de diferentes falares regionais do PB? Confirmamos a hipótese básica de que o falar regional do PB influencia de forma significativa o percurso de construção do ILE por aprendizes brasileiros. Mais que isso, observamos evidências que mesmo o detalhe fonético associado a um falar regional distinto pode emergir na construção da gramática fonológica do ILE. Apresentamos na Figura 12 uma readequação da hipótese básica deste trabalho tendo em vista a observação de comportamento não-linear observada na análise de dados.

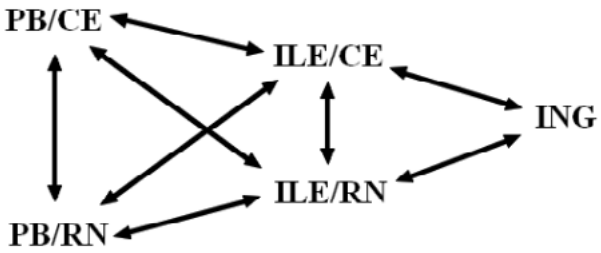


Figura 12. Proposta de modelo em rede de influência conjunta de falares do PB na construção da fonologia do ILE por aprendizes brasileiros.

A Figura 12 enfatiza que tanto o falar regional nativo quanto falares não-nativos do PB influenciam de modo significativo a construção da interfonologia de aprendizes brasileiros de ILE. Novos estudos mostram-se necessários à melhor compreensão do fenômeno complexo observado nesta pesquisa.

Referências

ABAURRE, Maria B. M.; PAGOTTO, Emílio G. Palatalização das oclusivas dentais no português do Brasil. In: ABAURRE, Maria B. M.; RODRIGUES, Angela C. S. *Gramática do português falado*: novos estudos descritivos. v. 8. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 577-603.

ALBANO, Eleonora Cavalcante. *O gesto e suas bordas: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BARBOSA, Denise Pozzani de Freitas. *Gradientes alofônicos de oclusivas alveolares do português brasileiro em uma situação de contato dialetal*. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP, 2011.

BARBOZA, Clerton L. F. *Efeitos da palatalizacao das oclusivas alveolares do portugues brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira*. 263f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BARBOZA, Clerton L. F. A difusão das africadas pós-alveolares em falares do português brasileiro. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 14, p. 115-150, 2016.

BATTISTI, Elisa; DORNELLIS, Adalberto; PIRES, João; BOVO, Nívine. Palatalização das oclusivas alveolares e a rede social dos informantes. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - Revel,* v. 5, n. 9, p.1-28, ago. 2007.

BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; CROFT, W.; ELLIS, N.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. Language is a complex adaptive system: position paper. *Language Learning*, Michigan, v. 51, n. 1, p.1-26, Dec. 2009.

BETTONI-TECHIO, Melissa; RAUBER, Andréia Schurt; KOERICH, Rosana Denise. Preceding phonological context in Brazilian Portuguese/English interphonology. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 55, p.63-81, 2008.

BISOL, Leda. Palatalization and its variable restriction. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 89, p.107-124, 1991.

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. *Praat*: doing phonetics by computer. Versão 4.6.21. [S.l]. Disponível em <www.praat.org>, 2014.

BYBEE, Joan. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. Descartando fonemas: a representação mental na fonologia de uso. In: HORA, Dermeval da; COLLISCHON, Gisela. *Teoria linguística*: fonologia e outros temas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003b. p. 200-231.

FERREIRA, Ana Paula Petriu. *Aquisição de codas em inglês como L2*: uma análise à luz da Fonologia de Uso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7. Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN.Curitiba: Abralin, 2011. p. 267 - 275. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/>. Acesso em: 01 abr. 2011.

GUIMARÃES, Daniela. *Percurso de construção da fonologia pela criança*: uma abordagem dinâmica. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística) - UFMG, Belo Horizonte, 2008.

HORA, Dermeval da. *A palatalização das oclusivas dentais*: variação e representação não-linear. 278 f. Tese (Doutorado em Letras) – PUC-RS, Porto Alegre, 1990.

PIERREHUMBERT, Janet B. Exemplar dynamics: word frequency, lenition and contrast. In: BYBEE, Joan; HOPPER, Paul (Comp.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 137-158.

POLAR ENGINEERING AND CONSULTING. *SPSS statistics*. Version 17.0. [S.l.]: Polar engineering and consulting, 2008.

WELLS, John C. *Accents of English*. 3 vol. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Lepra: a palavra proibida, mas não esquecida

Washington da Silva Santos[1]

Edvania Gomes da Silva[2]

Recentemente, a Organização Mundial de Saúde lançou um programa visando, nos termos utilizados por eles, a "aceleração rumo a um mundo sem hanseníase" (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2016, p. 3). Algo interessante a se notar no mesmo documento é que, em sua ficha catalográfica, a identificação desta mesma meta é assim expressa: "Acelerar a ação para um mundo sem lepra", bem como o título original do documento, em inglês, é o seguinte: Global Leprosy Strategy (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2016, p. 4). Vemos, portanto, que, até mesmo em um documento de alcance internacional, os termos lepra e hanseníase aparecem em relação parafrástica.

Para que se tenha a dimensão da importância desta doença em nosso país, salientamos que, no ano de 2000, alcançou-se a eliminação da hanseníase como problema de saúde pública global, o que não implica que a doença tenha desaparecido ou sido controlada, mas mostra que um índice estatístico foi alcançado em termos globais[3]. No entanto, três países com grandes populações, aí incluído o Brasil, ainda notificam mais de 10.000 novos pacientes anualmente, o que faz com que nosso país, juntamente com Índia e Bangladesh, esteja entre os países que mais apresentam casos de hanseníase, sendo responsáveis por 81% dos novos casos recém-diagnosticados no mundo a cada ano (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2016).

Atualmente, mesmo tomando como base o programa de erradicação da referida doença, o estigma associado à hanseníase/lepra continua a ser enfrentado, bem como a exclusão social dos adoecidos e mesmo de seus familiares. Como uma forma de tentar minorar o estigma ao doente e propiciar integração à sociedade, o termo lepra foi substituído oficialmente, no Brasil, por hanseníase no ano de 1976[4]. No entanto, apesar da portaria ministerial que proscreve o termo lepra, seu uso,

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista convênio UESB – SAEB. E-mail: wssfisio@hotmail.com.

2 Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB. Email: edvaniagsilva@gmail.com

3 Este índice é definido pela Organização Mundial de Saúde como uma prevalência registrada de menos de um caso de hanseníase por 10.000 habitantes

4 Termos correlatos à lepra como: leproso, doente de lepra, leprosário, assim como asilo-colônia e hospital-colônia foram substituídos por outros equivalentes por meio da mesma lei. Assim, a título de esclarecimento, o local de tratamento passou a ser denominado de forma geral hospital de dermatologia sanitária.

pelo que vimos nos dados, não foi apagado, tanto que em 1995 a lei número 9.010 é sancionada pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, proibindo a utilização do termo e de seus correlatos em quaisquer documentos oficiais da União e dos Estados-membros.

Apesar de tal proibição legal, nota-se que o termo lepra, mesmo assim, não deixou de ser utilizado. Por isso, os efeitos de sentido associados a certa memória que se atualiza, mesmo sem uma correlação direta com a doença que a caracteriza, ainda permanecem. Assim, o que mostramos neste texto é que o termo lepra e seus efeitos de sentido continuam circulando discursivamente e mantêm, na atualidade, uma relação com certa memória construída desde os tempos bíblicos. Neste sentido, para investigar a circulação do termo lepra, objetivamos analisar textos midiáticos datados do ano de 2016, buscando identificar os efeitos de sentido que se mantêm e se reconfiguraram ao longo do tempo. Para tanto, a abordagem teórico-metodológica utilizada nas análises está centrada no dispositivo teórico-analítico da Escola Francesa de Análise do Discurso (doravante também AD).

1. A lepra na bíblia: relações entre memória e discurso fundador

Neste trabalho, partimos da hipótese de que o texto bíblico de levítico, no capítulo 13, funciona, no sentido de MAINGUENEAU e COSSUTTA (1995), como texto fundador para o tema da lepra. Desta forma, esclareceremos, nesta seção, o conceito de discurso constituinte, tomando como base as discussões empreendidas pelos autores acima referidos. Em seguida, analisamos os efeitos de sentido que estão em funcionamento no texto bíblico e que serviram como base para as análises que foram feitas no *corpus* selecionado para este artigo.

Os chamados discursos constituintes estão associados a uma função simbólica apontada por MAINGUENEAU e COSSUTTA (1995), que explicam, por meio da explicitação dessa função, a relação entre os chamados discursos constituintes e os não constituintes. Trata-se da noção de *archeion*. Segundo os autores, mesmo que haja, como de fato há, uma interação constante entre discursos constituintes e não-constituintes, faz parte do funcionamento dos primeiros negar essa interação ou, no mínimo, submetê-la a seus princípios. Isso porque os discursos constituintes funcionam, na produção simbólica de uma sociedade, como uma espécie de *archeion*. Ou seja, eles funcionam como uma espécie de arquivo, de fonte, de princípio onde se encontra a sede da sabedoria e do poder. Nesse sentido, o *archeion* relaciona, segundo Maingueneau, em um outro texto que também trata de discursos constituintes, "o trabalho de fundação no e pelo discurso, a determinação de um lugar associado a um corpo de enunciadores consagrados e uma gestão de memória" (MAINGUENEAU, 2008).

Os discursos fundadores ou constituintes encerram em si, considerada esta noção de *archeion*, uma certa concepção de autoridade última. Dessa forma, Maingueneau esclarece que "só um discurso que se constitui tematizando sua própria constituição pode desempenhar um papel constituinte para outros discursos" (MAINGUENEAU, 2008, p. 39). E, nesse sentido, considerando o capítulo 13 do livro de levítico da Bíblia como texto fundador, vinculado ao discurso constituinte religioso, para os

discursos sobre a lepra, é importante entender quais os efeitos de sentido que se constituem neste e que persistem, em alguma medida, na memória.

Associar o texto bíblico cristão ao conceito de *archeion* é considerá-lo como um texto estabelecedor de autoridade sobre aquilo de que trata. Neste sentido, a partir desta noção, a Bíblia deve ser entendida como local de legitimação de enunciados bem como estabelecedora de enunciados reinscritíveis em outros discursos. É interessante esclarecer, ainda, que há uma figura de autoridade a qual autoriza e confere validade ao que é dito em todo o texto bíblico, assegurando, assim, certa adequação aos valores e fundamentos de uma coletividade. Trata-se do hiperenunciador, que, segundo Maingueneau (2005), não está associado a um sujeito pragmático, mas confere validade ao que é dito no/pelo discurso constituinte ao qual está vinculado. No contexto bíblico, esse hiperenunciador é Deus e tem como referente diferentes nomeações, como Deus, Jeová, Elohim ou simplesmente Senhor.

Esse hiperenunciador valida os diferentes efeitos de sentido da lepra/hanseníase, como por exemplo, a de que esta é uma praga, conforme expresso no seguinte texto: "Mas, se a mancha na pele de sua carne for branca, e não parecer mais profunda do que a pele, e o pelo não se tornou branco, o sacerdote encerrará por sete dias aquele que tem a praga" (Bíblia, Lv. 13:4). Esse enunciado, no qual a lepra é apresentada como uma praga, indica que deve haver um agente que a institui sobre o leproso. E, ainda considerando o texto bíblico, o provável agente que a institui é o próprio Deus, o que supõe que o indivíduo tenha pecado, uma vez que pragas são consideradas na/pela bíblia como sanções a pecadores que infringem as ordenanças divinas. Esse discurso segundo o qual o próprio Deus envia sobre o indivíduo o mal da lepra está relacionado à palavra utilizada no texto bíblico em sua versão original no hebraico, a qual, além de poder ser traduzida por praga, também significa: golpe, castigo, chaga, marca (STRONG, 2011). Ainda segundo uma bíblia de estudo, quando o termo é utilizado com sentido de golpe, quem golpeia é o próprio Deus (BÍBLIA, 2011).

Ao considerar a lepra como praga, verificamos a presença de um pré-construído segundo o qual o leproso é merecedor desta punição, uma vez que, para sofrer a mesma, alguma culpa deve estar presente em si. Desta forma, a praga funciona como uma espécie de advertência para que outros não cometam o mesmo "delito".

No que diz respeito à relação entre os termos "lepra" e "hanseníase", esclarecemos que, no hebraico, a palavra *tsara'at* (traduzida por lepra, na bíblia) pode fazer alusão a qualquer problema sério na pele ou no couro cabeludo, tanto que discussões rabínicas relacionaram tal termo a aproximadamente setenta e duas doenças, dentre as quais estaria incluída a hanseníase (RADMACHER; ALLEN; HOUSE, 2010). Assim, assumindo o texto bíblico como texto fundador, vemos que é possível realizar uma associação, a partir do conhecimento da Bíblia, entre a noção de lepra e a de hanseníase, ou, mais especificamente verificar que esta associação configura o encontro de uma memória com uma atualidade. Dessa forma, a doença cientificamente conhecida fica vinculada a uma maldição biblicamente descrita. Historicamente, a própria prática médica parece coadunar com as práticas ritualísticas da Bíblia no que se refere à lepra, embora não convoque o texto bíblico como

justificativa. Como exemplo dessa relação, um dos relatórios da Comissão de Profilaxia da Lepra, em 1915, "propôs que o Estado criasse mecanismos de um combate mais efetivo de cerceamento aos doentes, impedindo-os, inclusive, de exercerem determinadas profissões e de se casarem, que o isolamento fosse feito em leprosários" (ALVES; FERREIRA; FERREIRA, 2014, p. 24). Isso mostra uma memória segundo a qual a lepra é, de fato, uma praga e, por isso, os sujeitos acometidos por essa doença devem permanecer completamente isolados.

Em termos de código linguageiro, apenas em 1976, o termo hanseníase substituiu oficialmente a denominação lepra no Brasil, isto visando minorar o estigma ao doente (ALVES; FERREIRA; FERREIRA, 2014)[5]. Destacamos, no entanto, que, apesar da proibição legal de se utilizar o termo lepra para informar/discutir a hanseníase nos documentos oficiais da área de saúde no Brasil, o termo ainda é largamente utilizado mundialmente como pode ser verificado em um *site* informativo das Organizações das Nações Unidas (ONU), que opera uma plena substituição, no sentido de efeito metafórico de PÊCHEUX (2014)[6], do termo lepra por hanseníase ao longo de suas publicações (JÚNIOR, 2016).

É interessante notar no entanto que, apesar de ter havido um mecanismo legal que substituiu, nos meios oficiais, um termo por outro, hanseníase por lepra, isto não produziu o apagamento das relações de sentido entre esses dois termos, uma vez que o vínculo entre lepra e hanseníase é discursivamente marcado. Assim, verificamos que a relação entre esses dois termos pode ser explicada com base no efeito metafórico, conforme explicitado em Pêcheux (2014) e esclarecido em nota de rodapé. Ainda de acordo com a noção de efeito metafórico, há pelo menos um discurso no interior do qual lepra e hanseníase podem ser substituídos um pelo outro sem mudar a interpretação deste mesmo discurso. Dessa forma, a situação dois apresentada por Pêcheux (1969), segundo a qual x e y são substituíveis um pelo outro, às vezes, mas não sempre, é a que melhor se adequa ao caso em tese. As variáveis x e y, aqui, são representadas pelos termos "lepra" e "hanseníase", e, a depender do discurso considerado, o efeito de substitubilidade pode ser verificado. Por exemplo, no discurso médico científico atual, os termos não são plenamente substituíveis, ao menos no Brasil, no entanto, nesse mesmo discurso, considerada a década de 30 do século XX, ocorre uma plena substituição. Já no discurso religioso, o efeito metafórico funciona a partir de uma aparente plena substituição em todos os casos, talvez até como uma maneira de reforçar que os milagres podem dar resposta a um problema da ciência, o que explica as curas divinas em relação a uma doença tida como temida por médicos e pacientes.

No texto bíblico acima citado, além do efeito de sentido da lepra como praga, um outro efeito de sentido vinculado ao termo lepra é o de que o indivíduo acometido pela referida doença é imundo e, como tal, indigno da presença divina e, portanto, deve ser impedido também de compartilhar dos

5 Para uma discussão mais aprofundada sobre a utilização do termo lepra, bem como as transformações históricas que ocorreram no Brasil no que se refere ao lidar com a hanseníase, consultar (ALVES; FERREIRA; FERREIRA, 2014)

6 Este efeito de plena substituição ao qual nos referimos, no sentido do autor citado, faz com que sejam inteligíveis quaisquer construções utilizando um ou outro termo, lepra e hanseníase, em quaisquer contextos, sem prejuízo do sentido. Desta forma, há pelo menos um discurso no interior do qual lepra e hanseníase podem ser substituídos um pelo outro sem prejuízo do sentido.

espaços comuns com os demais fiéis, os "puros". É isso o que mostra os seguintes enunciados: "o sacerdote o declarará imundo; é lepra (Bíblia, Lv 13:8) e "(...) por todos os dias em que a praga estiver nele, será imundo; imundo é; habitará só; a sua habitação será fora do arraial (Bíblia, Lv 13:46).

Estes enunciados indicam que o indivíduo identificado como marcado por esta praga, logo leproso, também é imundo. Aqui, o termo "imundo" retoma e reconfigura uma memória relacionada à sujeira, falta de limpeza, imundície. Nesse caso, o pecado é visto como uma imundície e o pecador como imundo. Vemos, mais uma vez, a associação entre lepra e pecado, que agora se estabelece pela relação dessas duas palavras com uma terceira: "imundo"/"imundície". Nesse caso, continua funcionando o efeito metafórico, pois o termo "leproso" encontra-se em relação de substituição com o termo "imundo"; bem como o termo "lepra" está em relação de substituição com o termo "imundície".

A partir da relação metafórica entre "lepra" e "imundície", é possível explicar o isolamento que é imputado ao leproso, pois, uma vez declarado leproso, o sujeito é considerado imundo e, como tal, deve habitar só, e longe do convívio com aqueles que não são imundos. No contexto bíblico de Levítico 13, vemos, ainda, que qualquer pessoa que apresentasse sintomas da doença era julgada como leproso, mesmo se os sintomas fossem causados por qualquer outra doença. A questão é que não era possível distinguir entre a "verdadeira" lepra e qualquer outra doença de pele que apresentasse alguma característica similar, como vitiligo, por exemplo. Assim, devido à suposta lepra, o indivíduo era banido da convivência em sociedade (RADMACHER; ALLEN; HOUSE, 2010).

2. Lepra na contemporaneidade e a circulação de sentidos

Considerando que o termo lepra foi banido das publicações oficiais do governo, conforme referido anteriormente, desde o ano de 1995, é interessante notar como este ainda circula nas mais diferentes produções textuais reproduzindo efeitos de sentido que vêm sendo (re)configurados ao longo dos séculos.

A fim de verificar tal fato e analisar os diferentes efeitos de sentido que continuam circulando, ainda que reconfigurados, compusemos um *corpus* com sete textos que circularam na mídia, os quais foram publicados por meio da *internet* no ano de 2016, e que ilustram a permanência na memória discursiva[7] de diferentes valores sobre a lepra.

O primeiro texto, e que de certa forma serviu como impulsionador para o desenvolvimento deste trabalho, traz alguns efeitos de sentido sobre a lepra reconfigurados no campo político, a começar do título da matéria onde se lê: "..., delator diz se sentir leproso" (LADEIRA, 2016). A partir deste título, uma série de indagações podem ser feitas, a começar por: em que sentido alguém que não tenha a doença pode se sentir leproso? Qual o efeito de sentido de leproso nesse enunciado?

7 A memória discursiva, conforme (PÊCHEUX, 2015, p.46) "seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' de que sua leitura necessita". Desta forma surge como "a condição do legível em relação ao próprio legível", ou seja, por meio da memória torna inteligível através de um sentido mesmo que ausente no texto que é lido.

A análise de alguns excertos do referido texto nos revela alguns indícios dos efeitos de sentido que são retomados e reconfigurados no/pelo termo "leproso". Vejamos:

> **Excerto 1**: Virei um leproso. Esse ano de prisão foi um ano de lepra. As pessoas fugiam de mim e continuam fugindo, mas isso está mudando. (LADEIRA, 2016)
>
> **Excerto 2**: É como se o Paulo estivesse vomitando, limpando o corpo, diz Marici. A lepra, para ela, está cicatrizando (LADEIRA, 2016)

No excerto 1, vemos, ligado ao termo "lepra", um efeito de exclusão. Nesse caso, o delator Paulo Roberto Costa, um dos condenados por envolvimento na Operação Lava Jato e o primeiro delator a fechar acordo com a polícia federal, refere-se aos amigos que, segundo ele, o abandonaram após seu período de prisão. Esse enunciado remete a algo que está na bíblia, pois apresenta o leproso como alguém indigno do convívio com as demais pessoas. Trata-se, portanto, do encontro de uma memória com uma atualidade. Nesse caso, verificamos que um efeito de sentido que circula no campo religioso é reconfigurado no/pelo campo político. Portanto, não apenas deve-se fugir do leproso bíblico, mas também do leproso político, o qual é também indigno do convívio com os demais cidadãos.

O excerto 2, remete ao efeito de sentido de purificação, a partir da relação entre ferida e cicatrização, pois, se "a lepra está cicatrizando", é porque ela se apresenta como uma ferida, possivelmente visível, e que, talvez por ser visível, sustenta o efeito de sentido materializado no excerto 1, quando o enunciador diz que as pessoas fugiram dele, por ser ele "um leproso". O excerto 2 revela ainda outros efeitos de sentido, como o entendimento de que a lepra é algo que pode ser expurgado, pois o leproso é capaz de vomitá-la, expelindo, assim, algo que se encontra em si e o torna imundo. Além disso, o referido excerto mostra que, ao expulsar a lepra de si, o ex-leproso "limpa o corpo", o que remete, mais uma vez, ao efeito de sentido segundo o qual a lepra é algo que torna o indivíduo imundo. O texto bíblico de levítico, em diferentes versículos do capítulo 13, remete ao efeito de sentido de imundície do leproso, pois mostra que, uma vez identificado como leproso, o indivíduo deve ser considerado imundo. Nos excertos acima, vimos que tal efeito de sentido, biblicamente constituído, não desapareceu, pois aparece, na atualidade, reconfigurado e caracterizando uma espécie de impureza moral. Esse "novo" efeito de sentido indica uma possível relação metafórica, que desloca a lepra do discurso religioso para o discurso político.

O segundo texto analisado corrobora esse efeito de sentido de exclusão e/ou ostracismo, conforme verificamos nos excertos 3 e 4, apresentados abaixo:

> **Excerto 3**: É possível que tudo que o delator disse ao Ministério Público seja verdade. Mas seu comportamento foi tão abjeto e traiçoeiro que vai virar um leproso na prisão (SAMPAIO, 2016).
>
> **Excerto 4**: Paulo Machado teve um comportamento tão abjeto e tão traiçoeiro que vai virar um leproso na prisão (SAMPAIO, 2016).

Novamente, a lepra é apresentada como uma impureza moral, que, segundo os exemplos acima, pode levar o indivíduo que a possui a ser excluído do convívio dos demais. Nos excertos 3 e 4, a causa apresentada para que o sujeito tenha contraído a lepra é seu comportamento, definido como "abjeto e traiçoeiro". Nos textos bíblicos, a lepra é apresentada como uma praga, um golpe desferido pelo próprio Deus contra o homem pecador, como vimos nos textos bíblicos apresentados na primeira parte deste texto. Nos excetos 3 e 4, o comportamento "abjeto e traiçoeiro" é visto como uma espécie de "pecado", que faz com que o indivíduo adquira a lepra. Além disso, o enunciado "vai virar um leproso na prisão" materializa um efeito de sentido de exclusão, pois mostra que, mesmo estando entre outros presos, logo, entre homens que não são modelos de comportamento para a sociedade, o indivíduo identificado como leproso é considerado como o mais indigno entre os indignos.

Em uma outra matéria, publicada como uma espécie de resposta à primeira aqui analisada, outros personagens do cenário político surgem para argumentar em favor de um suposto merecimento do indivíduo leproso. Os excertos a seguir podem esclarecer melhor a situação exposta:

> **Excerto 5:** A "Folha de São Paulo" publicou recentemente um inusitado desabafo do "petroleiro" Paulo Roberto Costa, pivô da Operação Lava Jato, reclamando que tinha virado um "leproso", pois não tinha mais dinheiro e seus amigos passaram a ser apenas conhecidos (PÓVOA, 2016).
>
> **Excerto 6**: ..., pois a "via crucis" que passei a palmilhar havia me transformado em autêntico "leproso" (PÓVOA, 2016)
>
> **Excerto 7**: E ainda acho que eu é que fui o "leproso",... (PÓVOA, 2016)
>
> **Excerto 8**: Leproso por leproso, eu também fui, nesta hipócrita sociedade (só que não sou bandido) (PÓVOA, 2016)

Nos excerto 5 a 7, em uma citação direta à reportagem analisada nos excertos 1 e 2, o personagem desta matéria estabelece uma espécie de contraponto entre um processo vivenciado por si e a situação relatada por Paulo Roberto Costa conforme excerto 5, pois afirma que ele se transformou em "um autêntico leproso" e afirma também que nessa transformação ele "é que foi o leproso", denegando, assim, o que é dito no excerto 1, quando o enunciador daquele texto afirma "virei um leproso". Isso porque, quando o enunciador do excerto 7 afirma: "eu é que fui o 'leproso'", é como se dissesse: "eu e não ele". Nesse caso o pronome "ele" faz referência ao enunciador do excerto 1. Fenômenos semelhante ocorre quando, no excerto 6, esse mesmo enunciador do excerto 7 afirma: "havia me transformado em autêntico 'leproso'". Aqui, ao se dizer um "autêntico leproso", ele questiona, implicitamente, a autenticidade da lepra do enunciador dos excertos 1 e 2, acima analisados. Ainda segundo o enunciador dos excertos 5, 6, 7 e 8, o processo que sofreu, (sob suspeição de ter vendido sentenças enquanto exercia a função de juiz) devido à delação do enunciador materializado nos excertos 1 e 2, o transformou em um leproso, mas com uma diferença em relação a Paulo Roberto Costa: Liberato Póvoa afirma não ser bandido, o que indica que o outro (Paulo Roberto Costa) seria. Na relação entre esses dois textos (aquele dos excertos 1 e 2, e esse dos excertos 5, 6 , 7 e 8), vemos

materializado o efeito de sentido da lepra como algo que: afasta as pessoas (excerto 1: "as pessoas fugiam de mim"); e produz sofrimento (excerto 5: "pois, a 'via crucis' que passei a palmilhar").

A quarta matéria analisada está também vinculada ao campo político e trata da situação pré-impeachment da ex-presidente da república Dilma Roussef, fazendo alusões à situação que poderia ser enfrentada por um possível governo Michel Temer em face do impedimento da então presidente. Os excertos 9 e 10 mostram tal condição:

> **Excerto 9**: Impeachment e "governo leproso" (PINHEIRO, 2016)
>
> **Excerto 10**: Um governo "leproso"! (PINHEIRO, 2016)

É interessante observar a utilização da palavra leproso nos excertos acima apresentados, uma vez que a matéria trata de uma possível não aceitação do governo Michel Temer por parte da população. A tese defendida na/pela matéria é a de que um possível governo Temer não seria aceito, porque se constituiria em um governo que não coaduna com os anseios dos cidadãos brasileiros. Um dos argumentos apresentados para sustentar a referida tese foi o de que o povo foi às ruas em manifestações contra a ex-presidente Dilma Roussef, mas não em favor do à época vice-presidente Michel Temer. Essa suposta não aceitação faz com que o governo Temer seja caracterizado como um "governo leproso", indesejado por sua presença e excluído por sua existência. Trata-se, portanto, de um mal a ser combatido. Aqui, vemos, novamente, a emergência do efeito de sentido de imundo. Isso porque, no corpo da matéria, há uma argumentação que funciona no sentido de mostrar que se a então presidente cometera irregularidades, tal postura afetara o governo como um todo, inclusive o vice-presidente. Ou seja, as irregularidades seriam um mal, uma imundície, que "contaminara" a todos que faziam parte do referido governo. Além disso, o efeito de sentido que apresenta o leproso como aquele que deve ser excluído também está funcionando nos excertos 9 e 10, pois mostra-se, no corpo da reportagem, que o governo Temer não será aceito, porque é "leproso", impuro, e, portanto, não deve permanecer entre "os limpos".

A última matéria do campo político que compôs o *corpus* deste trabalho apresenta trechos do discurso de um vereador do Mato Grosso do Sul, o qual denuncia supostas estratégias de campanha eleitoral empreendidas por alguns candidatos da região. Vejamos os excertos que fazem referência à lepra:

> **Excerto 11:** No município de Água Clara, Mato Grosso do Sul, o vereador Marcelo Carvoeiro (PSC), durante pronunciamento em sessão da Câmara Municipal, usou os termos "macaco", "leproso" e "macaco feio igual ao cão" para se referir a filhos de famílias carentes (TOP MÍDIA NEWS, 2016).
>
> **Excerto 12**: E agora dizer que tem tempo de ficar dentro das casas tomando cafezinho. Vê um bichinho moleque que parece um macaco. (...) Vem o outro todo leproso. (...). Ai passa a mão e cura (TOP MÍDIA NEWS, 2016).

Nos excertos apresentados acima o foco não é a lepra de uma forma direta, mas uma possível atitude de falsa misericórdia, ou hipocrisia, frente ao leproso. Nos excertos anteriores os efeitos de sentido apresentados faziam alusão à exclusão enfrentada por alguém leproso, ou, que o fosse considerado como tal, não um acometido pela doença, mas um leproso moral, poderíamos comparar. Neste, o vereador faz alusão às atitudes tomadas por alguns candidatos ao, segundo ele, tocar os filhos de pobres, os leprosos, em sua comparação, e em atitude de falsa misericórdia, passar a mão como que os curando, supostamente em uma atitude de indulgência o que poderia ser comparado na bíblia apenas às atitudes do Cristo. Aqui, tomando o texto bíblico como referência, realiza-se uma alusão a um dos milagres do Cristo, que toca um leproso e cura-o, atitude que seria condenada a qualquer outro homem, já que qualquer um que tocasse um leproso também seria considerado imundo. Mas ao Cristo isso é permitido por ser considerado como um representante direto de Deus. Nesse sentido, a atitude do candidato de tocar as crianças pobres, como se estivesse curando leprosos, remete à memória do texto bíblico e compara o referido candidato a uma instância superior, nesse caso, ao próprio Cristo, que, com benevolência, toca aqueles que são excluídos. O efeito de sentido de lepra é ainda o de exclusão, pois o leproso é aqui, mais uma vez, o excluído.

Em relação ao campo midiático, temos, no *corpus*, uma matéria que retrata a relação entre mídia e sociedade ao analisar o enfraquecimento da marca Globo diante da sociedade sendo apontada no corpo da matéria como um veículo de informação desacreditado. Vejamos o seguinte excerto:

> **Excerto 13**: A Rede Globo e seus similares se tornaram uma lepra que todas as marcas deveriam urgentemente evitar (FERNANDES, 2016).

Neste excerto, o sentido de exclusão é retomado, pois a Rede Globo é apresentada como uma empresa ou uma marca que deve ser evitada pois se tornou "uma lepra". Dessa forma, enquanto "marca", seja por sua intangibilidade ou mesmo por carregar em si a inegável característica de beneficiar-se por décadas do dinheiro público, a Rede Globo, na matéria analisada, é comparada à lepra enquanto característica indesejável nos meios sociais, uma memória de exclusão que se reconfigura na atualidade ao associar uma doença que marca a pele e evidencia a sua presença a uma "marca" enquanto nome que traz em si os valores de um grupo empresarial e que por comportamentos tidos como reprováveis socialmente também a torna indesejável.

A última matéria analisada retrata a situação de filhos de pais com lepra. Esses filhos foram separados dos seus pais ainda na infância e atualmente, já adultos, lutam na justiça por reparação na forma de indenização. Nesta matéria, diferentemente das demais aqui analisadas, temos a lepra como doença e aborda-se suas consequências para os filhos de pais leprosos, uma vez que essas famílias foram obrigadas a se separarem, devido à referida doença. A esse respeito, vejamos os seguintes excertos:

> **Excerto 14**: A lepra surge como questão de Estado e é declarada política de asilo e institucionalização dos enfermos desde 1902 (MODELLI, 2016).

> **Excerto 15**: Além de se separar da família, Nivaldo, hoje com 90 anos, lembra que o Departamento de Profilaxia mandou queimar a casa em que viviam – e com todos os pertences (MODELLI, 2016).
>
> **Excerto 16**: A maior mudança no tratamento dos hansenianos /.../, se deu com a retirada do caráter policial ao problema da lepra – além de discriminado, o portador do bacilo era criminalizado (MODELLI, 2016).

Nos excertos 14, 15 e 16, o caráter estigmatizante e excludente da lepra é destacado, levando, inclusive, a ações violentas, como queimar o lar e todos os pertences de uma família, o que funciona como uma forma de expurgar um mal social que deve ser erradicado independentemente das consequências. No excerto 16, vemos o deslizamento de sentido entre os termos lepra e hanseníase, o que mostra que ambos funcionam na atualidade como paráfrase um do outro. Há, portanto, uma memória que persiste a despeito do tempo e que continua marcando o hanseniano com o estigma de leproso, retomando, assim, a exclusão que está, em alguma medida, vinculada a essa palavra.

Conclusão

Verificamos que, apesar de uma tentativa de apagamento legal da utilização do termo lepra, no Brasil, tanto o termo quanto outros tidos como seus correlatos persistem e circulam a partir de uma certa memória. Em especial, constatamos que os efeitos de sentido que foram mais fortemente evocados são os que associam a figura do leproso ao efeito de exclusão e de imundície, o que, ainda que reconfigurado a outros campos distintos do religioso, como o campo político, parece suscitar uma noção de estigmatização da figura do leproso, seja ele um doente ou mesmo um leproso moral.

Referências bibliográficas

ALVES, E. D.; FERREIRA, T. L.; FERREIRA, I. N. **Hanseníase - Avanços e Desafios**. Brasília: NESPRON, 2014.

BÍBLIA. **Bíblia de Estudo Palavras Chave. Hebraico e Grego. Contendo o antigo e o novo testamento. Texto Bíblico Almeida Revista e Corrigida, ed. 2009.**Rio de Janeiro, RJCPAD, , 2011.

FERNANDES, C. **A marca Globo é uma praga que deve ser evitada por todas as outras.** Disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-marca-globo-e-uma-lepra-que-deve-ser-evitada-por-todas-as-outras-por-carlos-fernandes/>. Acesso em: 4 out. 2016.

JÚNIOR, E. **OMS lança estratégia global para acabar com a hanseníase**. Disponível em: <http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2016/04/oms-lanca-estrategia-global-para-acabar-com-a-hanseniase/#.WJO7EhsrLIU>. Acesso em: 2 jan. 2017.

LADEIRA, P. **Em primeira entrevista após deixar a prisão, delator diz se sentir "leproso"**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/11/1703489-em-primeira-entrevista-apos-deixar-a-prisao-delator-diz-se-sentir-leproso.shtml>. Acesso em: 4 out. 2016.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D.; COSSUTTA, F. L'analyse des discours constituants. **Langages**, v. 29, n. 117, p. 112–125, 1995.

MODELLI, L. **Os brasileiros que foram separados à força de pais com lepra e lutam por reparação**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36800589>. Acesso em: 4 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Estratégia Global para Hanseniase 2016-2020**. [s.l: s.n.].

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: **Por uma Análise Automática do Discurso**. 5ª ed. ed. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2014. p. 59–158.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: **Papel da Memória**. 4ª ed. ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2015.

PINHEIRO, M. D. **Impeachment e "governo leproso"**. Disponível em: <https://www.portalaz.com.br/noticia/geral/369220/artigo-impeachment-e-governo-leproso>. Acesso em: 4 out. 2016.

PÓVOA, L. **Leproso por leproso, eu também fui, nesta hipócrita sociedade (só que não sou bandido)**. Disponível em: <http://www.dm.com.br/opiniao/2016/02/leproso-por-leproso-eu-tambem-fui-nesta-hipocrita-sociedade-so-que-nao-sou-bandido.html>. Acesso em: 4 out. 2016.

RADMACHER, E. D.; ALLEN, R. B.; HOUSE, H. W. **O Novo Comentário Bíblico - Antigo Testamento**. Rio de Janeiro: Editora Central Gospel, 2010.

SAMPAIO, I. **Ex-senador não poupa ninguém em sua delação**. Disponível em: <http://www.inaldosampaio.com.br/2016/06/ex-senador-nao-poupa-ninguem-em-sua-delacao/>. Acesso em: 4 out. 2016.

STRONG, J. Dicionário Hebraico do Antigo Testamento de James Strong anotado pela AMG. In: **Bíblia de Estudo Palavras Chave. Hebraico e Grego. Contendo o antigo e o novo testamento. Texto Bíblico Almeida Revista e Corrigida, ed. 2009**. Rio de Janeiro, RJ: CPAD, 2011. p. 1499–2012.

TOP MÍDIA NEWS. **Vereador do MS chama crianças de "macaco" e "leproso" em discurso na câmara**. Disponível em: <http://www.topmidianews.com.br/politica/vereador-de-ms-chama-criancas-de-macaco-e-leproso-em/54558/>. Acesso em: 4 out. 2016.

Um estudo cronométrico do processamento de metáforas do PB

Antonio João Carvalho Ribeiro[1]

Adiel Queiroz Ricci[2]

Introdução

A literatura em processamento de metáfora, polariza-se, de um lado, na defesa de teorias que sustentam que metáforas são compreendidas indiretamente, a partir da derivação do significado literal das expressões – *The Standard Pragmatic Model* (SEARLE, 1979) –, e as que, de outro lado, afirmam que metáforas são compreendidas diretamente, como aquilo que são: declarações de inclusão em categoria metafórica – *Class-inclusion* (GLUCKSBERG & KEYSAR, 1990) – tal qual o são declarações literais de inclusão em categorias. Em meio a essa disputa, aparecem modelos de conciliação – como *The Career of Metapbor* (BOWDLE & GENTNER, 2005) – híbridos de processamento por comparação para metáforas novas e por categorização para metáforas convencionalizadas.

The Standard Pragmatic Model pressupõe três estágios no processamento indireto da metáfora: 1) derivação do significado literal da expressão; 2) avaliação desse último no contexto do proferimento; e 3) se, e apenas se, rejeitada a interpretação literal, busca de interpretação metafórica. Sendo assim, metáforas nominais – do tipo X é um Y, por exemplo, "Meu advogado é um tubarão" – asserções falsas, seriam convertidas em símiles – no caso, "Meu advogado é como um tubarão" – e, mediante tal estratégia, interpretadas como comparações implícitas (ORTONY, 1979).[3]

Os pressupostos em que se calça o modelo de processamento indireto em três estágios são questionados por Glucksberg (2003), que destaca evidências contrárias à prioridade do significado literal e à opcionalidade da interpretação metafórica. Blasko & Connine (1993), em experimentos de *priming* intermodal associados a uma tarefa de decisão lexical, demonstraram que, em se tratando de metáforas familiares e *moderate* e *high-apt* (isto é, moderada e maximamente ranqueadas em pré-

1 Doutor em Linguística pela UFRJ (2004), Prof. Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF e Pesquisador do Grupo de Estudos e Laboratório em Psicolinguística Experimental – GEPEX/UFF.

2 Mestre em Estudos da Linguagem pela UFF (2016), Prof. da Universidade Severino Sombra e Pesquisador do Grupo de Estudos e Laboratório em Psicolinguística Experimental – GEPEX/UFF.

3 Versão em PB do exemplo em Glucksberg (2003): *My lawyer is a shark => My lawyer is like a shark.*

testes) o acesso ao significado de *targets* metaforicamente associados a *primes* metafóricos se dá tão rapidamente quanto o de *targets* literalmente associados aos mesmos *primes*. No exemplo abaixo, o *prime* (grifado aqui para efeito de clareza), facilitou igualmente a identificação, como palavra da língua, do *target* metafórico, *isolate*, e o *target* literal, *sand*, na tarefa de decisão lexical proposta aos participantes do experimento que ouviram, como *prime*, *desert*.

Jerry first knew that loneliness was a ***desert*** *when he was very young*. (*prime* auditivo)

ISOLATE (*target* metafórico)

SAND (*target* literal)

Ademais, Glucksberg *et al.* (1982), em experimentos de verificação de sentenças, baseados em *Stroop* (1935) (que tornou manifesta a interferência de processos atencionais na nomeação de cores em que estão impressas palavras, com a qual competem os nomes das palavras em foco), alegam que refutaram a opcionalidade da interpretação metafórica em relação à literal. Os tempos médios dos julgamentos do valor de verdade (literal) de metáforas (julgadas falsas) foram significativamente maiores do que os tempos dos julgamentos de declarações literais falsas e de *scrambled metahors*, tornando patente, para Glucksberg e cols., que o significado metafórico, que interferiu no julgamento, por exemplo, de "*Some jobs are jails"* não pôde ser ignorado (abaixo, exemplos dos estímulos usados).

Declarações Literais (V): *Some fruits are apples*.

Declarações Literais (F): *Some fruits are tables*.

Metáforas: *Some jobs are jails*.

Scrambled Metaphors: *Some jobs are butchers* / *Some roads are jails*.

A par de tais evidências, Glucksberg (2003) lembra que metáforas não são comparações, porque, nessas, é possível trocar de posição os elementos comparados, como em, por exemplo, "chá é como café" ou "café como chá". Naquelas, isso não é possível, sob pena de, o fazendo, transformar a metáfora em uma expressão *nonsense*, por exemplo, "Alguns advogados são tubarões" e jamais "*Alguns tubarões são advogados". Também não são passíveis de conversão, umas em outras, comparações de declarações, por exemplo, "Chá é como café", mas jamais "*Chá é café" ou, ainda, "Bem-te-vis são aves", mas não "*Bem-te-vis são como aves". Além disso, Johnson (1996) já teria indicado (em experimentos de verificação de sentenças) que metáforas na forma de declarações são mais rapidamente compreendidas do que símiles, forma de comparação.[4]

4 No futuro, cabe a tentativa de replicar os resultados obtidos por Johnson (1996), já que símiles apresentam, necessariamente, uma palavra mais – no português, "como" – do que declarações metafóricas.

Por outro lado, Glucksberg & Keysar (1990) sugerem que metáforas são processadas, diretamente, pela inclusão do tópico em uma categoria metafórica preexistente, em virtude de o veículo passar a ter o que eles chamam de *Dual Reference* (referência dual ou dupla). Ao se convencionalizar, "tubarão", além de referir, no nível básico, o predador marinho, passa a referir, também, no nível geral, a categoria metafórica de entes predatórios, na qual se podem incluir, entre outros, "alguns advogados". Segundo Glucksberg & Keysar (*op. cit.*), o nome do membro que é prototípico (no caso de predadores, tubarão) designa a categoria ("tubarão"), estratégia rotineiramente adotada nas línguas humanas (língua faladas categorizadoras ou não, bem como na Língua de Sinais Americana).[5]

Portanto, é forçoso reconhecer que as variáveis Familiaridade, *Aptness* (a extensão em que a declaração captura características importantes do tópico (CHIAPPE *et al.*, 2003, p. 97 *apud* DULCINATI *et al.*, 2014, p. 74)[6] e Convencionalidade[7] são limites ao escopo dos modelos que estão em confronto na literatura.

O nosso estudo cronométrico com metáforas do PB

Com a pretensão de suprir, em parte, a lacuna que persiste na literatura em PB sobre processamento de metáfora, conduzimos um estudo cronométrico do processamento de expressões previamente ranqueadas (vejam-se os *norming studies* até então inéditos em RIBEIRO *et al.*, 2016) como muito familiares, *very high-apt* e altamente convencionalizadas. O objetivo do experimento de leitura automonitorada que realizamos foi o de medir *RTs*[8] sobre o *locus* do chamado "problema do reconhecimento" do significado metafórico, o veículo da metáfora, por exemplo, "furacão", em "Irene é um furacão" quando a expressão demanda interpretação metafórica. Foram registrados também os *RTs* de fragmentos correspondentes, por exemplo, "um furacão", quando "Irene é um furacão" tinha interpretação literal (referindo o furacão que assolou o Caribe). E ainda os *RTs* de fragmentos correspondentes, por exemplo, "uma jovem", em declarações literais de inclusão em classe, no caso, "Irene é uma jovem". Desse modo, pudemos avaliar a hipótese de processamento direto de metáforas de acordo com o modelo teórico de Glucksberg & Keysar (1990) – *Class-inclusion* / *Dual reference* –, testando as predições de que metáforas são compreendidas tão rapidamente quanto expressões literais equivalentes e declarações literais de inclusão em classe.

Participantes: 66 voluntários participaram do experimento: 20 homens e 46 mulheres, tendo idade média de 27 anos. 35 deles foram recrutados entre os estudantes do Curso de Graduação

5 Para conhecer, em detalhe, a alegação, vejam-se Glucksberg & Keysar (1990) ou a revisão bibliográfica do *paper* em Ricci (2016).

6 *Aptness is a property of metaphor that has been defined in many different ways. The most widely accepted definition was given by Chiappe, Kennedy and Smykowski* (2003, p. 97): "*the extent to which the statement captures important features of the topic*". (DULCINATI et al., 2014, p. 74).

7 "[...] the process of conventionalization is essentially one of a base term acquiring a domain-general meaning [...]" (BOWDLE & GENTNER, 2005, p. 199).

8 *RTs = Readiing Times* ou Tempos de Leitura.

em Letras da UFF e 3 eram funcionárias administrativas da instituição, essas, com nível superior completo de escolaridade. 28 eram estudantes de diversos cursos da Universidade Severino Sombra (Enfermagem, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Medicina e Psicologia) e, desses, 24 eram graduandos e 4 tinham Especialização.

Materiais: 9 trincas de parágrafos igualmente divididos em 11 fragmentos / sintagmas, foram preparadas para acomodar: no tipo 1: expressões do tipo "X é um Y" que foram construídas a partir das metáforas pré-selecionadas nos *norming studies*, por exemplo: "Irene é um furacão"; no tipo 2: expressões de significado literal do mesmo tipo (X é um Y), p. ex.: "Irene é um furacão", a partir do que se apurou sobre o furacão Irene, que assolou o Caribe e os EUA em 2011; e no tipo 3: declarações de inclusão em classe do mesmo tipo (X é um Y), no caso: "Irene é uma jovem", categorizando o tópico da expressão. Nos contextos do tipo 1, as expressões "X é um Y" demandavam interpretações metafóricas; nos do tipo 2, "X é um Y" pediam interpretações literais; e nos do tipo 3, "X é um Y" eram usuais declarações literais de inclusão em classe. Os fragmentos críticos das expressões – "um Y" em todas – metafóricas, literais e declarações literais de inclusão, foram balanceados em número de sílabas (4) e em tipo e número de número de constituintes (Det + N, nos exemplos, "um furacão", 'um furacão", "uma jovem"). E, ao final da leitura de cada um dos parágrafos, os participantes tinham de responder a uma pergunta acerca do conteúdo lido, pressionando os botões correspondentes a SIM ou Não na caixa de botões acoplada ao dispositivo de exibição dos estímulos. Nos exemplos abaixo, as barras limitam, no papel, os 11 fragmentos apresentados em cada uma das janelas de leitura, de acordo com cadência que foi imposta por cada um dos participantes ao realizar a leitura dos parágrafos. E o fragmento crítico, também apenas no papel, foi posto em destaque (negrito).

Contexto do tipo 1: demandando interpretação metafórica

Com muita frequência, / mulheres brasileiras / trabalham fora, têm filhos / e estudam. / Irene é / **um furacão** / que empolga / todo mundo / no trabalho, em casa / e na faculdade.

Contexto do tipo 2: demandando interpretação literal

Com muita frequência, / fenômenos naturais / recebem nomes / de gente / dos mais comuns. / Irene é / **um furacão** / que assolou / o Caribe / e o leste dos EUA / em 2011.

Contexto do tipo 3: demandando interpretação de declaração de inclusão em classe

Com muita frequência, / mulheres brasileiras / trabalham fora, / têm filhos / e estudam. / Irene é / **uma jovem** / que empolga / todo mundo / no trabalho, em casa / e na faculdade.

Os estímulos foram distribuídos *within-subjects*, contrabalanceados em *latin square* de modo que os participantes leram parágrafos em todas as 3 condições (lendo 3 estímulos por condição,

jamais lendo o mesmo estímulo em mais de uma condição). Foram intercalados entre os 9 parágrafos-alvo outros 18 parágrafos, distrativos, e a ordem de apresentação do total (27) aleatorizada a cada sessão com cada um dos participantes. As perguntas após cada um dos parágrafos-alvo demandaram, aproximadamente, tantas respostas SIM quantas NÃO.

Procedimentos: Em sessões individuais, cada um dos participantes leu os estímulos, fragmento a fragmento, apresentados, sob o seu comando, na tela de um micro Apple, pressionando "o botão de passar a tela" de uma caixa de botões acoplada ao dispositivo. Para isso, a apresentação dos estímulos obedeceu a um protocolo construído em PsyScope, que nos permitiu, também, gravar os *RTs* e as respostas dos participantes. Antes de cada sessão, garantiu-se ao participante um breve treinamento, com a leitura de 4 estímulos, a fim de familiarizá-lo com o manuseio do equipamento e a rotina do experimento. Aos estudantes dos cursos de graduação foi oferecido um certificado de participação em atividade complementar. E, ao final de todas as sessões, todos puderam conhecer os objetivos do experimento e ter esclarecidas dúvidas que eventualmente levantassem.

Hipótese: De acordo com o modelo teórico de *Class-inclusion* (GLUCKSBERG & KEYSAR, 1990), as metáforas do PB muito familiares altamente convencionalizadas, e *very high-apt* selecionadas nos *norming studies* realizados deveriam ser processadas diretamente (sem a interveniência da derivação do significado literal) tal qual o são declarações literais de inclusão em classe Alternativamente, de acordo com o chamado Modelo Pragmático Padrão, as mesmas metáforas deveriam ser processadas indiretamente, sempre a partir da derivação do significado literal da expressão e sua rejeição no contexto do proferimento.

Predições: Consequentemente à hipótese de pesquisa, de processamento direto de metáforas muito familiares, altamente convencionalizadas e *very high-apt*, não se esperavam diferenças significativas entre os *RTs* dos veículos dessas metáforas e os dos SNs correspondentes nas expressões equivalentes de significado literal e nas declarações literais de inclusão em classe. Prevalecendo o processamento indireto, seriam observados *RTs* médios de leitura sobre os veículos das metáforas significativamente maiores do que sobre os SNs-alvo de interpretação literal e sobre os SNs-alvo nas declarações literais de inclusão em classe.

Resultados

De acordo com as predições consequentes à hipótese do processamento direto via *Class-inclusion / Dual reference* de Glucksberg e Keysar (1990), os participantes do experimento de leitura automonitorada que conduzimos não despenderam significativamente mais tempo na leitura dos veículos das metáforas, por exemplo, "um furacão", em "Irene é um furacão", do que na leitura dos mesmos SNs em expressões de interpretação literal, "Irene é um furacão", referindo o furacão que, em 2011, assolou o Caribe. E nem na leitura dos SNs que lhes eram correspondentes nas declarações literais de inclusão em classe, "Irene é uma jovem", como demonstram os *RTs* médios reunidos na Tabela 1.

Tabela 1. *RTs* médios dos fragmentos críticos nas 3 condições

Contextos	*RTs (msecs.)*	Exemplos (extratos dos parágrafos)
Literal	954,25	[...] fenômenos naturais recebem nomes de gente. Irene é **um furacão** que assolou o Caribe [...].
Metafórico	925,84	[...] mulheres brasileiras trabalham fora, têm filhos e estudam. Irene é **um furacão** que empolga todo [...].
Declaração	867,89	[...] mulheres brasileiras trabalham fora, têm filhos e estudam. Irene é **uma jovem** que empolga todo [...].

Em nenhuma das 3 condições, os *RTs* dos fragmentos críticos apresentaram-se em distribuição normal (na condição Literal, Estatística Kolmogorov-Smirnov=0,14, p<,05; na condição Metáfora, Kolmogorov- Smirnov=0,12, p<,05; e na condição Declaração Literal de Inclusão em Classe, Kolmogorov-Smirnov=0,12, p<,05). E, na análise estatística, não se mostraram diferenças significativas nas Comparações Múltiplas entre as condições, Decl.-Literal, Decl.-metáfora, Literal-Metáfora na análise estatística por sujeito (Kruskal- Wallis X2(2)=2,95, p>,05) e na análise por item (Kruskal-Wallis X2(2)=3,55, p>,05). E, sustentando os nossos achados, o Poder do Teste utilizado foi estimado em 70%, logo capaz de avaliar diferenças de, no mínimo, 200 milissegundos (msecs.) entre os *RTs* dos fragmentos críticos das condições, que não apareceram; diferenças como as que Janus e Bever (1985) relataram ao sugerir que metáforas novas deve ser processadas indiretamente. (vejam-se na Figura 1, abaixo, os parâmetros da análise estatística dos dados que obtivemos)

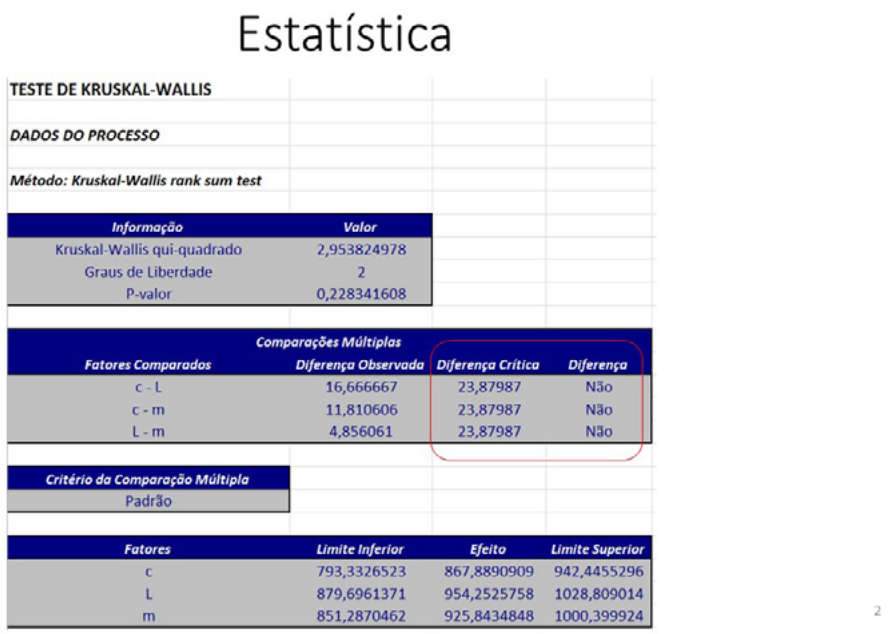


Figura 1. Resultados da análise estatística das diferenças não significativas entre os *RTs*.

Conclusões

Os resultados do experimento de leitura automonitorada de metáforas do PB realizado sustenta a hipótese defendida por Glucksberg e Keysar (1990), de processamento direto de metáforas cujos veículos se acham convencionalizados, conforme o modelo *Class-inclusion*. Os RTs

sobre os fragmentos críticos das expressões, encaixadas em contextos apropriados, mostrando-se indiferenciados, fossem veículos das metáforas ou SNs de declarações literais de inclusão em classe, sugere que o processamento das metáforas em questão deu-se conforme propugnado no modelo *Class-inclusion / Dual reference*. Diante de expressões como "Irene é um furacão", os participantes do experimento aparentemente interpretaram o significado do veículo da metáfora, "furacão" – convencionalizado no PB (até dicionarizado) – via categorização, tão pronta e facilmente quanto os significados dos SNs correspondentes em declarações literais (no caso, "Irene é uma jovem") de inclusão em categoria.

Referências bibliográficas

BLASKO, D. & CONNINE, C.M. Effects of familiarity and aptness on metaphor processing. *The Journal of Experimental Psychology*: Learning, Memory, and Cognition, 19, p. 295-308, 1993.

BOWDLE, B.F. & GENTNER, D. The career of metaphor. *Psychological Review*, v. 112, n. 1, American Psychological Association, p. 193-216, 2005.

CHIAPPE, D., KENNEDY, J. M. & SMYKOWSKI, T. Reversibility, aptness, and the conventionality of metaphors and similes. *Metaphor and Symbol*, v. 18, n. 2, p. 85-105, 2003.

DULCINATI, G.; MAZZARELLA, D.; POUSCOULOUS, N. & RODD, J. Processing metaphor: The role of conventionality, familiarity and dominance. *UCL Working Papers in Linguistics*, v. 26, p. 72-88. 2014.

GLUCKSBERG, S. The Psycholinguistics of metaphor. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 7, n. 2, p. 92-96, 2003.

GLUCKSBERG, S. Understanding metaphors. *Current Directions in Psychological Science*, v. 7, n. 2. Cambridge University Press, p. 39-43, 1998.

GLUCKSBERG, S. et al. On understanding nonliteral speech: can people ignore metaphors? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 21, p. 85-98, 1982.

GLUCKSBERG, S. & KEYSAR, B. Understanding Metaphorical Comparisons: Beyond Similarity. *Psychological Review*, v. 97, n. 1, American Psychological Association, p. 3-18,1990.

JANUS, R. A. & BEVER, T. G. Processing of metaphoric language: an investigation of the three-stage model of metaphor comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 14, n. 5, p. 473-487, 1985.

JOHNSON, A.T. Comprehension of metaphors and similes: a reaction time study. *Metaphor and Symbolic Activity*, v. II, n.2, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 145-159, 1996.

ORTONY, A. *Metaphor and thought*. 2nd edition. New York. Cambridge University Press, 1993 [1979].

RIBEIRO, A. J. C.; RICCI, A. Q.; KENEDY, E. O processamento psicolinguístico da metáfora: um estudo inédito no português brasileiro. In: *XXXI Encontro Nacional da ANPOLL (ENANPOLL)*. Poster. Campinas: UNICAMP, 2016.

RICCI, A. Q. *O processamento psicolinguístico da metáfora: um estudo experimental no PB*. 2016. 75 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2016.

SEARLE, J. Metaphor. In: ORTONY, A. *Metaphor and thought*. 2nd edition. New York. Cambridge University Press, p. 83-111, 1993 [1979].

STROOP, J.R. Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, v. 18, p. 643–662, 1935.

TVERSKY, A. Features of similarity. *Psychological Review*, v. 84, p. 327-352, 1977.

Verbos modalizadores na fala espontânea: um estudo *corpus-based* do português europeu

Giulliana Mendes Cária[1]

Luciana Beatriz Bastos Ávila[2]

1. Modalidade

A modalidade é uma categoria semântica aplicada a uma produção linguística de um conceptualizador, que qualifica e relativiza um material locutivo enunciado em termos de grau de certeza, possibilidade, necessidade, capacidade e volição (AVILA, 2014, 2015).

> [...] modalidade, até onde se sabe, foi mencionada pioneiramente na teoria lógica aristotélica, que apresenta seis valores: verdadeiro, falso, possível, impossível, necessário e contingente. (MELLO et al., 2009, p. 105).

A pesquisa tem como foco a diamesia oral da variante nacional portuguesa, a partir da análise qualitativa e quantitativa de uma amostra de 20 textos da parte informal de um corpus representativo da fala espontânea: o C-ORAL-ROM português (BACELAR DO NASCIMENTO; BETTENCOURT GONÇALVES; VELOSO; ANTUNES; BARRETO; AMARO, 2005).

São três os valores modais segundo a literatura linguística tradicional: epistêmico, deôntico e dinâmico. Bybee et al. (1994, p. 179) propõem que a modalidade epistêmica marca a extensão até a qual o falante está comprometido com a verdade da proposição. Segundo Mello et al. (2009), a categoria expressa o grau de comprometimento do falante em relação à verdade da proposição enunciada. Os verbos epistêmicos podem ser subdivididos em crença, conhecimento, possibilidade e probabilidade. A modalidade deôntica é encontrada em diretivas que determinam a garantia de permissões e a imposição de obrigações, bem como de condições ou impedimento. Seus subvalores são necessidade, obrigação e permissão. Segundo Mello et al. (2009), são agrupadas dentro da categoria dinâmica as noções de capacidade, habilidade, disposição e necessidade.

1 Graduanda em Letras com habilitação em Português/Francês pela Universidade Federal de Viçosa. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. E-mail: giullianamcaria@gmail.com.

2 Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta II na Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: lucianabeatrizavila@gmail.com.

A modalidade é estudada, na maioria das vezes, com base em textos escritos. Não obstante, este trabalho visa à análise de um corpus de fala espontânea. Assim, utilizamos como base teórica Cresti e Scarano (1998). Segundo as autoras, a noção de fala espontânea está relacionada ao grau de (in)formalidade do contexto.

2. Metodologia

2.1. Abordagem da Linguística de Corpus

Segundo McEnery e Wilson (1997 *apud* KADER e RICHTER, 2013. p. 14), os estudos envolvendo *corpus* datam de 1897, mas alguns linguistas e estruturalistas já haviam utilizado um método baseado em *corpus* nos anos de 1940. A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, isto é, de conjuntos de dados linguísticos coletados criteriosamente, visando à realização de pesquisas sobre uma língua ou variedade linguística. (SARDINHA, 2004). Para o autor, a Linguística de Corpus é uma ferramenta com a qual é possível realizar o processamento automático de textos, informatização de grandes bases de dados e a montagem de sistemas inteligentes de reconhecimento de voz, bem como o gerenciamento de informação.

De acordo com Shepherd (2009, p. 151), o objeto de estudo da LC não é um fenômeno mental, e sim um fenômeno social, algo passível de ser observado e acessível através de evidências que advêm de corpus digitalizado. A autora aponta que Biber et al. (1998, p. 11), McEnery e Wilson confirmam o status de metodologia da LC ao dizerem que abordagens que partem do corpus podem ser aplicadas a praticamente qualquer área de investigação linguística.

É imprescindível, portanto, definir o que é um *corpus* (SARDINHA, 2004; SHEPHERD, 2009), o qual não pode se resumir a preceitos como "um conjunto de material linguístico". É interessante ressaltar que um corpus deve ser formado por dados autênticos e em linguagem natural, não provenientes de programação ou produção artificial, visando a um resultado específico.

2.2 O corpus *de fala espontânea: o C-ORAL-ROM*

O C-ORAL-ROM (CRESTI; MONEGLIA, 2005) é um consórcio de universidades cujo produto foi um corpus multilíngue de fala espontânea das quatro principais línguas românicas europeias: italiano, português, francês e espanhol. Foi desenvolvido por uma parceria entre quatro universidades europeias sob a coordenação do LABLITA (Laboratorio linguistico del Dipartimento di italianistica da Università degli studi di Firenze) e financiado pela União Europeia. O C-ORAL-ROM busca suprir a carência de *corpora* de língua oral espontânea no panorama das línguas românicas e fornecer uma base de dados adequada ao estudo da linguagem oral. Um aspecto importante para o C-ORAL-ROM é a comparabilidade entre seus *corpora*, a qual garante a possibilidade da realização de estudos interlinguísticos de língua falada espontânea.

Os *corpora* são ditos comparáveis porque se encaixam na seguinte matriz esquemática: são divididos em uma parte formal e outra informal. A parte formal compreende arquivos de texto e áudio em "contexto natural" (discurso político; debate político; sermões; aulas; explicações profissionais; conferências; reuniões de negócio; interações na área de direito); "media" (noticiário; esportes; entrevistas; ciência; meteorologia (previsão do tempo); imprensa científica; reportagens; talk-show); e "conversas telefônicas". A parte informal é dividida em contextos familiares/privados (eventos de fala no ambiente familiar ou em um contexto social privado) e públicos (eventos de fala em um contexto social público) que, por sua vez, se subdividem em três tipologias interacionais, igualmente distribuídas: monólogos (eventos de fala com apenas um participante desempenhando uma tarefa comunicativa); diálogos (eventos de fala com dois participantes); conversações (eventos de fala com mais de dois participantes). A estratégia da amostra do domínio da fala espontânea adotada no C-ORAL-ROM é baseada na representação de diferentes tipos de contexto de uso e não está balanceada no que se refere às características dos falantes (origem geográfica, idade, sexo, escolaridade e profissão), descritas nos metadados de cada sessão.

No que diz respeito ao C-ORAL-ROM português (BACELAR DO NASCIMENTO; BETTENCOURT GONÇALVES; VELOSO; ANTUNES; BARRETO; AMARO, 2005), este apresenta um total de 114 textos que totalizam aproximadamente 30 horas de gravação e representam a diatopia da área metropolitana de Lisboa. Nem todo o material presente no corpus de PE foi gravado especialmente para o C-ORAL-ROM, tendo sido reaproveitados uma quantidade significativa de textos. Ao total, o *corpus* do PE contem gravações que cobrem um período de 30 anos (desde 1970 até 2002). As transcrições são ortográficas.

2.3 Delimitação do subcorpus *e organização*

Como *subcorpus*, foi utilizada uma amostra da parte informal do C-ORAL-ROM português, contendo 20 textos de três tipologias interacionais, divididos em privados e públicos: 7 monólogos (6 privados e 1 público); 7 diálogos (5 privados e 2 públicos) e 6 conversações (5 privadas e 1 pública).

A partir da organização dos dados, foi realizada a descrição da modalidade no *minicorpus* C-ORAL-ROM português a partir da frequência de enunciados verbais modalizados encontrados na amostra, bem como a sua distribuição por tipologia interacional. Realizou-se a análise qualitativa e quantitativa para cada um dos índices modais encontrados, em termos de tipologias interacionais, bem como a classificação do tipo de modalidade e seus respectivos subvalores.

3. Análise e Discussão

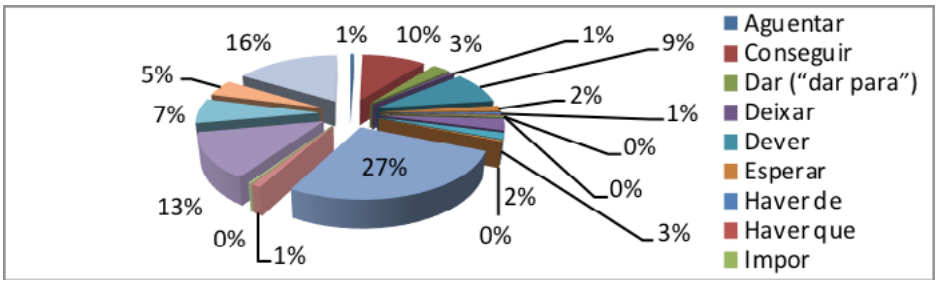
3.1. Frequência dos verbos modalizadores

Segundo Avila (2014, p. 114) "Os verbos modalizadores são a estratégia preferencial utilizada para a expressão da modalidade". Tal pressuposto é confirmado a partir dos dados encontrados nessa pesquisa, onde os verbos modalizadores são a maioria das ocorrências de índices lexicais.

Dentre os 20 textos analisados, foram encontrados 348 ocorrências de verbos modalizadores, de forma que podemos perceber a abundância destes índices lexicais. Os verbos encontrados foram os seguintes:

Verbos modalizadores	# ocorrências	Verbos modalizadores	# ocorrências
Aguentar	2	Perceber	6
Conseguir	35	Permitir	1
Dar ("dar para")	10	Poder	94
Deixar	2	Precisar	4
Dever	31	Pretender	1
Esperar	6	Querer	44
Haver de	2	Saber	24
Haver que	1	Ter de	16
Impor	1	Ter que	57
Parecer	11		

Sendo assim, calculamos também a frequência relativa de cada verbo. Os verbos "haver que", "impor", "permitir" e "pretender" tiveram sua frequência aproximada à 0%, uma vez que cada um deles ocorreu apenas uma vez num total de 348 verbos modalizadores.



Percebe-se, portanto, a maior frequência dos verbos "conseguir", "dever", "poder", "querer" e "ter que". Os verbos "conseguir" e "querer" possuem valor modal dinâmico, sendo que "conseguir" representa habilidade/capacidade e "querer" representa volição e estão representados nos exemplos (a) e (b) abaixo, respectivamente:

(a) *GRA: / não se **conseguem** adaptar a fazer renda de bilros //$ *(pfamcv03)*

(b) **quero**-me fartar de rir //$ *(pfamdl03)*

O verbo "ter que" foi bastante abundante na amostra, com 57 ocorrências. Mas as 16 ocorrências de "ter de", as duas ocorrências de "haver de" e a única de "haver que" são sinônimos. Os verbos possuem caráter deôntico, podendo expressar necessidade ou obrigação. Para necessidade

deôntica temos os exemplos (c), (d) e (e), e para obrigação (f), (g) e (h):

(c) eu tenho três filhos neste momento / e / e &fu / e / e sempre / &eh / &eh / assegurei / digamos / uma componente muito grande / na / no / no / no / nos cuidados que **havia que** prestar / desde / desde que nasceram a +$ tenho uma de dezoito / outra de doze e um &rap / um menino agora com quatro //$ *(ppubmn02)*

(d) então / mas a gente **temos de** ir com o tempo //$ *(pfamdl03)*

(e) e nesse sentido / a / a nossa educação / **tem que** ser repensada //$ (*pfammn02)*

(f) sabiam mais ou menos / como é que **haviam de** fazer //$ *(pfamdl06)*

(g) mas **tinha de** pedir autorização / aos pais //$ (*pfamdl03)*

(h) e **tínhamos que** ter um valor / do que tínhamos / &ah / usado //$ para podermos fazer as contas com o fornecedor //$ *(pfamdl06)*

O verbo "dever" pode representar uma probabilidade epistêmica (i) ou necessidade deôntica (j) ou obrigação deôntica (k). Vejamos um exemplo para cada valor citado:

(i) e estás a ver / outro tipo de ginástica / num outro lado / que **deve** ser / sei lá / não / não é aeróbica / mas é outra coisa do género / que essa então / tem instrutor //$ *(pfammn19)*

(j) e além disso tinham / não tinham posto o / aquilo que **deviam** ter posto / sacos de cimento //$ *(pfammn21)*

(k) aquele amor / que nós **devemos** ter / e que nos recomendam que tenhamos por todos / mas que temos sobretudo / para connosco próprios //$ *(pfammn02)*

Na classificação do verbo poder, por sua vez, houve ambiguidade. Este verbo pode apresentar os sentidos de possibilidade epistêmica (l), permissão deôntica (m) ou capacidade/habilidade dinâmica (n). A seguir, exemplos para cada valor modal:

(l) mas a sensação que temos / é que é &u / é / é &u / é uma perda imensa / dos que lá estão / e das / e por outro lado / daquilo que / que aquele continente / e que aquela gente **podia** ser //$ *(pfammn02)*

(m) e pronto / e que ele **podia** comer os crepes //$ e ele ficou muito mais contente da vida //$ *(pfammn08)*

(n) e eles queriam vir mais elas / mas eles não **podiam** passar / na água //$ *(pfamdl03)*

É importante destacar que nos casos em que ocorreram dúvidas quanto à classificação modal do verbo "poder", foram analisados o contexto, as transcrições (arquivos de textos) e os áudios, de forma a chegarmos ao melhor resultado.

Em todos os nove casos, o verbo "poder" foi classificado como possibilidade epistêmica. No entanto, vejamos os exemplos e as possíveis interpretações. Em (o) e (p), há a possível interpretação do sentido de capacidade/habilidade deôntica:

(o) &eh / portanto / por esse lado senti um bocado / fiquei / um / fiquei realmente desgostoso de não **poder** prosseguir //$ *(ppubmn02)*

(p) mas por outro lado / também / não **pude** prosseguir por motivos fortes //$ *(ppubmn02)*

Levando em consideração que ambos os enunciados fazem parte do mesmo contexto (q) em que um homem precisa deixar o emprego para ajudar a esposa a cuidar da casa e da família, podemos considerar as seguintes premissas, representando possibilidade epistêmica (o.1 e p.1) e habilidade dinâmica (o.2 e p.2):

e gostava mesmo de ser professor //$ &eh / e isso / de certa maneira / entristeceu-me ter que abandonar / &eh / ter que abandonar aquela carreira //$ porque / &eh / no fundo / um professor está +$ &eh / é o que &impo / para mim o que importava mais era a relação com os alunos / e / e / tudo o resto era assim periférico / meio nebuloso / e portanto / não me afectava muito / e vivia essencialmente / era o trabalho com os alunos //$ &eh / portanto / por esse lado senti um bocado / fiquei / um / **fiquei realmente desgostoso de não poder prosseguir** //$ **mas por outro lado / também / não pude prosseguir por motivos fortes** //$ *(ppubmn02)*

(o.1) " [...] fiquei realmente desgostoso de não **ter sido possível** prosseguir"

(o.2) " [...] fiquei realmente desgostoso de não **conseguir** prosseguir"

(p.1) " [...] não **foi possível** prosseguir por motivos fortes"

(p.2) " [...] não **consegui** prosseguir por motivos fortes"

Desta forma, observamos que em (o) e (p), há realmente ambiguidade e os dois sentidos podem ser subentendidos. Em (r), (s), (t), (u) e (v), por sua vez, há a possibilidade da leitura como permissão deôntica, havendo neste último enunciado três ocorrências do verbo, sendo dois os índices lexicais modalizados (em destaque o enunciado modalizado em análise):

(q) *EMI: / &ah / e ele então ficava muito mau / quando elas começaram a cantar //$ e ao depois era outra cantiga assim //$ já lá levas as cabaças //$ já lá levas à cintura //$ **se essa cara não te agrada / podes mudar de figura //$** *(pfamdl03)*

(r) *RIT: não //$ deu &pa / os outros sítios deu para conhecer muito bem //$ porque em / no / no / no Recife / nós chegámos / como eu estava a dizer / às oito da &oi / às oito da noite //$ &ah / foi / comer qualquer coisa / que não / comida / hhh / não de faca e garfo / não é //$ hhh / comer qualquer coisa //$ e portanto / e no dia seguinte acordámos logo muito cedo //$ às sete da manhã / ou coisa assim / e / e queríamos ver se havia / excursões / para se conhecer Olinda / que é / &to / toda a gente que / que vai àquela zona / aconselha conhecer-se Olinda / porque tem muito vestígio / muitos vestígios da / da colonização //$ mas as excursões / não / não havia excursões / naquele dia só de manhã //$ só havia / ou à tarde / ou o dia todo //$ **e nós não podíamos / porque tínhamos o avião às três da tarde //$** então aconselharam-nos a / alugar um / um / um taxista //$ por &ass / propriamente dito //$ porque eles / &ah / os próprios taxistas / têm uma grande cultura / de guia turístico / por assim dizer //$ e então / foi o que nós fizemos //$ foi o senhor Venício //$ não é Vinício //$ é Venício mesmo //$ levar-nos a passear pelo Recife / e por Olinda //$ e então mostrou-nos / tudo / &eh / bem <mostrado / por assim dizer> //$ *(pfamdl04)*

(s) *JOS: [<] <pois> //$ e / não achas / que / &eh / isso também / é / um pouco / &eh /

(t) resultado / dos programas do / do secundário ?$ não há / gramática no secundário //$

*MAR: pois / eu não sei se não há / se as pessoas não a dão //$ percebes ?$

*JOS: os professores não sabem //$ porque +$

***MAR: porque / eles não podem dá-la //$** pois se eles não a sabem //$ *(pfamdl16)*

(u) *MAR: / vão começar as elegantes a apresentarem-se com as coisas novas //$ de modo que parece-me não estar ainda bem definida //$ mas / &eh / continuo dizendo / há uma grande variedade de coisas / por onde elas / as senhoras / nós / todas / aliás / possamos escolher //$ e / e sendo assim / pelo menos já se / já se foge à monotonia do uniforme //$ andar toda a gente de igual //$ eu **/ este ano acho que toda a gente pode andar diferente //$** há muita coisa / muita variedade //$ muitos trapos //$ <hhh>$ *(ppubdl01)*

(v) *JOS: porque eu imagino que / cada / cliente / é um &c / é um caso especial / não é ?$ tem que ser tratado duma maneira <diferente> //$

*CAR: [<] <é> //$ e é mesmo / cada <pessoa>$

*JOS: [<] <claro> //$

***CAR: / é mesmo um / um / nós não podemos usar / a mesma conversa / a mesma / não podemos / muitas vezes nem podemos ter a mesma postura / até / &eh / o nosso / &eh / a nossa / a nossa visão / da pessoa também /$** *(ppubdl08)*

Para entender a ambiguidade, nos enunciados acima podemos substituir o índice lexical pela expressão "é possível" e "é permitido". Vejamos:

(r.1) "[...] **é possível** que tu mudes de figura"

(r.2) "[...] **é permitido** que tu mudes de figura"

(s.1) "não **era possível**, porque tínhamos o avião às três da tarde"

(s.2) "não **era permitido**, porque tínhamos o avião às três da tarde"

(t.1) "porque **não era possível** que eles a dessem"

(t.2) "porque **não era permitido** que eles a dessem"

(u.1) "eu este ano acho que **é possível** que toda a gente ande diferente"

(u.2) "eu este ano acho que **é permitido** que toda a gente ande diferente"

(v.1) "[...] não **é possível** que utilizemos a mesma conversa [...] muitas vezes nem **é possível** que tenhamos a mesma postura"

(v.2) "[...] não **é permitido** que utilizemos a mesma conversa [...] muitas vezes nem **é permitido** que tenhamos a mesma postura"

Em (r), a classificação se enquadra bem como permissão dinâmica, uma vez que a interlocutora diz que ela pode mudar de figura se não está satisfeita. No entanto, foi classificada como possibilidade epistêmica por "mudar de figura" também ter a leitura de uma possibilidade.

Em (v), pode-se interpretar que há a impossibilidade de se expressar da forma que deseja perante a certos clientes, por isso classificamos a modalidade como possibilidade epistêmica. No entanto, a leitura possível para permissão deôntica ocorre por parecer que não é permitido que ele se comporte da maneira que deseja.

Em (s), (t) e (u) após análise do contexto, concluímos que os índices lexicais se aproximam mais de possibilidade epistêmica, como aponta a tabela de dados.

O último caso de ambuiguidade se trata do enunciado (w), onde a modalidade pode ser possibilidade epistêmica (w.1) ou conhecimento epistêmico (w.2), uma vez que o verbo pode ser substituído por "é possível" e a expressão "pode ser considerada" se relaciona a "é considerada", modalidade que traz o valor de conhecimento epistêmico:

(w) *CAR: / [<] <por isso é que esta> / esta / esta profissão de facto é uma arte //$

*JOS: pois //$

*CAR: / e deve ser encarada como tal //$ embora / hhh / a pressão dos / dos &f / dos / &eh / fabricantes de produtos / e não sei quê / façam um / um grande &f / uma grande força / para que / para que isto seja uma profissão / &hum / de vendedores de / de /$

*JOS: hum hum //$

*CAR: / enfim //$ mas é muito complicado //$ **o artista / o artista / quer dizer / é uma arte &m / pode ser considerada uma arte menor / mas é uma arte //$**

*JOS: eu acho que as artes <não são maiores nem menores / senão xxx / hhh>$ *(ppubdl08)*

(w.1) "[...] **é possível** que seja considerada uma arte menor [...]"

(w.2) "[...] **é considerada** uma arte menor [...]"

Os casos de ambiguidade ocorrem uma vez que o verbo "poder" expressa pelo menos três tipos de modalidade, gerando diferentes sentidos quando contextualizado, de modo que Haan & Hansen (2009), citados por Marruche (2012, p. 58), o denominam como um verbo polifuncional.

Ademais, o verbo "aguentar" ocorreu duas vezes e se refere a uma capacidade dinâmica; o sentido empregado em (x) é de uma pessoa que não conseguiu suportar uma situação. A expressão verbal "dar para" apareceu 10 vezes como um marcador de possibilidade epistêmica (y). "Deixar" teve duas ocorrências como uma permissão deôntica (z). Em (aa) temos um exemplo dentre as seis ocorrências do verbo "esperar" indicando volição dinâmica.

O verbo "impor" apareceu apenas uma vez, indicando obrigação deôntica (bb). O verbo "parecer" ocorre 11 vezes, nove como uma crença epistêmica (cc) e duas como uma possibilidade epistêmica (dd). O verbo "perceber", por sua vez, teve seis ocorrências, sendo uma ocorrência com o sentido de uma crença epistêmica (ee) e cinco como conhecimento epistêmico (ff). Em (gg) mostramos a única ocorrência do verbo "permitir", que emprega o valor de probabilidade epistêmica.

O verbo "precisar" ocorreu quatro vezes denotando uma necessidade deôntica (hh). "Pretender" apareceu apenas uma vez (ii), trazendo o sentido de volição dinâmica. Por fim, o verbo "saber" apareceu 24 vezes com o valor de conhecimento epistêmico (jj). Vejamos:

(x) já nem sei qual que foi / o / outro exemplo já nem me lembro //$ e eu não **aguentei** //$ e disse assim //$ *(pfamcv03)*

(y) não **deu** sequer **para** respirar a cidade //$ para entrar nas lojinhas //$ *(pfamdl04)*

(z) e / e / e / e acho que / isso está muito contido / por exemplo / naquela cena de Cristo / quando diz / **deixai** vir a mim os pequeninos //$ *(pfammn02)*

(aa) quer dizer / com a queda e / e como a queda pode / &eh / e **esperemos** sempre que / que consiga / ser / superada / por este esforço de ascensão //$ *(pfammn02)*

(ab) e / e / e as condições da adopção / &ah / que nós / lhes damos / ou que nós lhes **impomos** / são muitas vezes / &ah / muito pouco / da nossa época //$ *(pfammn02)*

(ac) e **parece-me** que vão também pôr alguns números de variedades / isso é que eu ainda não sei o que é que eles vão fazer //$ *(ppubdl01)*

(ad) *SAN: **parecia** que estavam a jogar / &eh / <ao party ou qualquer coisa> //$ *(pfammn08)*

(ae) &eh / temos também que ter alguma / possibilidade / de nos alevantarmos do chão / hhh / e / e de **perceber** que há maneiras de / de / de / de a / de a / de a / anular / ou pelo menos / de a enfrentar //$ e / e / e que o / ela não é de facto / o fim //$ *(pfammn02)*

(af) todos **perceberam** / onde é que eu queria chegar / <não é> //$ *(pfamcv03)*

(ag) mas a cultura tem que / exactamente / ter os ingredientes / para **permitir** as assimilações adequadas //$ *(pfammn02)*

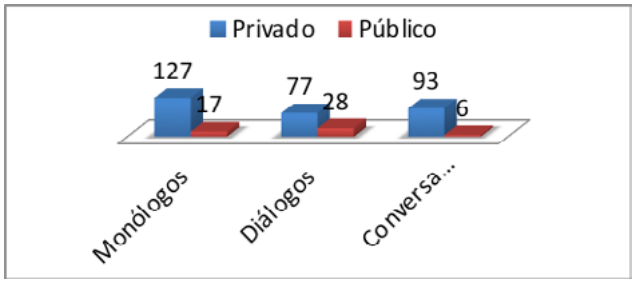
(ah) *JOS: pois / no fundo as pessoas / **precisam** ser / <&che> +$ // *MAR: [<] <também ser> estimuladas //$ <claro //$ *(pfamdl16)*

(ai) *JOS: [<] <pois / o que eu> **pretendia** era que vocês tivessem uma dessas conversas / <agora aqui / hhh> //$ *(ppubcv01)*

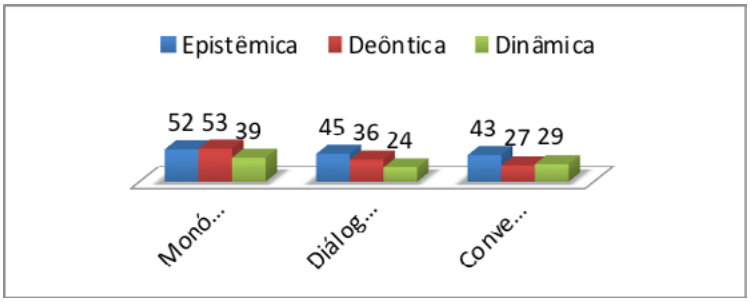
(aj) ai se eles **soubessem** que a gente que veio no carro de praça //$ *(pfamdl03)*

3.1.1. Frequência dos verbos modalizadores e tipologia interacional

Foram analisados monólogos, diálogos e conversações em duas formas de interação: privada (familiar) e pública. A discrepância quanto a quantidade de verbos modalizadores é relativa, uma vez que foram analisados 6 monólogos privados e apenas 1 público, 5 diálogos privados e 2 públicos e 5 conversações privadas e 1 público.



Podemos observar que nos monólogos os verbos modalizadores são mais frequentes. Catalogamos, também, as ocorrências em relação a frequência de cada tipo modal/tipologia interacional:



3.1.2 *Frequência dos verbos modalizadores quanto aos tipos modais*

A modalidade epistêmica é o tipo modal mais frequente na amostra, com um valor superior se comparado ao número de ocorrências da modalidade dinâmica, por exemplo.

Isso pode ocorrer pelo fato da modalidade epistêmica expressar o julgamento sobre o estatuto factual da proposição, que pode ser considerado incerto ou provável (AVILA, 2014, p. 34 e 44).

Visando destacar a diferença entre os tipos modais encontrados, fizemos uma tabela que consta o número dessas ocorrências e a divisão incluindo a frequência relativa de cada subvalor modal (em relação ao número de ocorrências de cada tipo modal e em relação ao número total de verbos modalizadores encontrados na amostra):

Tipo de modalidade	**# enunciados**
Epistêmica	140
Deôntica	116
Dinâmica	92

Epistêmicos	140 (40,25%)	Crença	10	7,14%	2,87%
		Conhecimento	29	20,71%	8,33%
		Possibilidade	78	55,71%	22,41%
		Probabilidade	23	16,42%	6,61%
Deônticos	116 (33,30%)	Necessidade	32	27,58%	9,20%
		Obrigação	57	49,13%	16,38%
		Permissão	27	23,27%	7,75%
Dinâmicos	92 (26,45%)	Habilidade	41	44,57%	11,78%
		Volição	51	55,43%	14,65%

4. Considerações finais

Em virtude dos conceitos estudados e do trabalho de pesquisa realizado, entendo a importância da categoria da modalidade para os estudos linguísticos em seus diversos âmbitos, no entanto destaco sua relevância para os estudos semânticos.

A pesquisa é fundamentada na proposta de Cresti Scarano (1998), uma vez que o estudo é baseado em um *corpus* de fala espontânea, e as autoras entendem espontâneo "como o cumprimento de atos linguísticos, nem programados, nem programáveis, porque produzidos durante e no desenvolvimento de uma interação, sempre nova e imprevisível, entre locutores". Desta forma, as autoras se fundamentam na Teoria dos Atos da fala (CRESTI, 2000) e destacam o caráter dialógico da fala considerada espontânea, uma vez que relacionam o ato de falar com o cumprimento de diversas ações linguísticas (AUSTIN, 1962).

É imprescindível destacar a importância da Linguística de Corpus como ferramenta para a realização desta pesquisa, a qual é trabalhada a partir de uma visão empirista da linguagem e analisa fatos linguísticos por meio de uma visão probabilística. A LC ocupa-se, portanto, da coleta e exploração de corpora, que segundo SARDINHA (2004), questiona os paradigmas dos estudos linguísticos e mostra novos caminhos para o pesquisador, uma vez que é possível encontrar uma surpreendente gama de evidências linguísticas a partir de corpora eletrônicos.

Ocorreram, ainda, casos de ambiguidade na classificação de algumas ocorrências do verbo poder, uma vez que este verbo expressa pelo menos três tipos de modalidade, gerando diferentes sentidos quando contextualizado, podendo ser denominado verbo *polifuncional* (HAAN & HANSEN, 2009 *apud* MARRUCHE, 2012, p. 58).

Posso afirmar que a modalidade é um campo complexo onde o trabalho de pesquisa se torna difícil, exigindo bastante foco e dedicação. O estudo sobre a modalidade na fala espontânea, que por utilizar a linguística de *corpus*, sai do âmbito da metodologia qualitativa, comum em pesquisas de temas encontrados nos cursos de Ciências Humanas, e avança também para a pesquisa quantitativa, unindo as duas metodologias para se alcançar o melhor resultado.

Referências bibliográficas

AVILA, L. Modalidade em perspectiva: estudo baseado em corpus de fala espontânea do Português Brasileiro. Tese (Doutorado em Estudos Lingísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

AVILA, L; MENDES, A; HENDRICKX, I. Towards a Unified Aproach to Modality Annotation in Portuguese. Proceedings of the IWCS Workshop on Models for Modality Annotation, MOMA. Queen Mary University of London, UK, 2015.

BACELAR DO NASCIMENTO, M. F., J. BETTENCOURT GONÇALVES, R. VELOSO, S. ANTUNES, F. BARRETO & R. AMARO "The Portuguese Corpus", in CRESTI, E. & M. MONEGLIA (eds.), C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages, John Benjamins Publishing Company, Studies in Corpus Linguistics nº 15, Amsterdam/Philadelphia, 2005, pp. 163-207 (with DVD).

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. The evolution of grammar. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CRESTI, E.; MONEGLIA, M. *C-ORAL ROM*: Integrated reference corpora for spoken Romance languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

CRESTI, E. Syntactic properties of spontaneous speech in The Language into Act Theory: data on Italian complements and relative clauses. In: Raso, T. & Mello, H. (eds.). Spoken Corpora and Linguistic Studies. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, no prelo. 2000.

CRESTI, E.; SCARANO, A. Sur la notion de parlé spontané. In : BILGER, M. (a cura di). Corpus. Méthodologie et applications linguistiques, Actes du colloque Questions de méthode dans la linguistique sur corpus, Champion, Paris, 2000, p. 340-349.

KADER, C. C. C.; RICHTER, M. C. Linguística de Corpus: Possibilidades e Avanços. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 1, jan./jun. 2013. p. 13-23.

MARRUCHE, V. S. Uma análise do verbo poder do português brasileiro à luz da HPSG e do léxico gerativo. Dissertação (Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Manaus, Universidade Federal do Amazonas, 2012.

MELLO, Heliana; MELO, Estefânia; CARVALHO, Janayna; CÔRTES, Priscipla. Prolegômenos Sobre Modalidade. Revista Eletrônica de Linguística. Ano 3, nº 1, p. 104-134, 2009.

SARDINHA, Tony Berber. Linguística de corpus. Barueri, SP: Manole, 2004.

SHEPHERD, T. M. G. O Estatuto da Linguística de Corpus: Metodologia ou Área da Linguística? Matraga, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009. p. 150-172.

Paródia e carnavalização em memes “Fora Temer”: analisando a Liquidez Discursiva do século XXI

Rossana Furtado[1]

Apresentação

Para esta pesquisa, utilizo o método sociológico proposto pelo Círculo de Bakhtin. Esta metodologia indica que temos que observar os fenômenos da literatura (aqui estendemos para os fenômenos da Linguagem) como fenômenos sociais. Isso implica que questões causais devem ser compreendidas dentro de processos da vida social pontuada em um momento da história. “É nesse ponto que o método sociológico, aplicado à história da literatura, se torna um método histórico-sociológico” (VOLOSHINOV, 1976).

A importância de partirmos de um estudo sociológico para depois adentrarmos na linguística propriamente dita é que, para entendermos o enunciado concreto, precisamos entender o contexto social em que está inserido, para não corrermos o perigo de fazermos uma análise “seca”, que revele apenas relações estruturais e não encontre a significação real do que está sendo dito. Nas relações sociais, seja da família, do trabalho, da região onde mora, entre tantas outras, são pré-definidos ‘horizontes comuns’ que são presumidos nas interações sociais, são os não-ditos que acabam por sustentar o dito.

Em um enunciado, os fatores linguísticos não podem ser dissociados da situação de enunciação em que são proferidos com o risco de se perder a significação, pois todo enunciado envolve um evento da vida cotidiana. Somos sujeitos sócio-históricos marcados ideologicamente, fato que reflete nos modos de utilização da linguagem. De modo a buscar compreender as práticas discursivas que arrolam pela sociedade do século XXI é que proponho uma incursão na sociologia a fim de perceber como se processam os fenômenos sociais no século XXI. Tomo como base as teorias de Bauman (2001, 2007, 2008, 2013) sobre a Modernidade Líquida e reflito sobre suas bases teóricas arremetendo-as para as teorias do discurso.

1 Doutoranda em Linguística (PPGEL/UFES), membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos – GEBKH – coordenado pelo Prof. Dr. Luciano Vidon. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e da Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha / ES. E-mail: rossanafurtado@hotmail.com.

Os Discursos na Modernidade Líquida

Para Bauman (2001), vivemos em tempos líquidos, nos quais os sólidos conceitos tradicionais dão lugar a novas possibilidades mais fluidas de estar e agir no mundo. De acordo com o teórico, "fluidez" é a metáfora que melhor representa a fase que a era moderna se encontra. Diferente dos sólidos, os líquidos não se prendem muito às formas e preenchem os espaços com mais rapidez e mobilidade. Os sólidos, quando de encontro, se chocam; já os líquidos, se misturam. "Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem se prendem no tempo. (...) e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar" (BAUMAN, 2001, p. 8).

As organizações sociais - com suas estruturas que limitam as escolhas individuais, suas instituições que asseguram tanto a repetição de rotinas quanto padrões de comportamento aceitáveis - não conseguem mais manterem uma forma estável "por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam" (BAUMAN, 2007, p.7). Nos tempos líquidos-modernos, a capacidade de mudança e de readaptação dos sujeitos frente aos novos desafios que se instauram a cada instante é considerável. A todo momento somos desestabilizados frente a novos desafios e chamados a circular em variados espaços sociais, sejam reais ou virtuais, convivendo em uma rede de pontos de contato; assim, vamos nos significando e ressignificando. Os sujeitos aprendem a se moldar às novas necessidades (ou possibilidades) que a fluidez proporciona, e as constantes quebras de paradigmas nas crenças, nos valores, nos modos de pensar e agir socialmente e individualmente fazem com que novos modelos de organizações sociais surjam - com destaque para as comunidades virtuais - não sendo facilmente contidos. E, assim como os líquidos, esses modelos contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam as práticas sociais virtuais. Sendo o discurso uma dessas práticas sociais, ele também acaba por se reestruturar, moldando-se às novas possibilidades advindas com as esferas digitais.

Assim como o Círculo da Bakhtin, pondero que o discurso é a língua na vida, é a língua se derramando na concretude das relações sociais. Na obra *Estética da Criação Verbal* (2003), ao analisar os usos da linguagem, Bakhtin afirma que a comunicação humana se realiza através de enunciados concretos nos quais interagem locutor e interlocutor. Cada enunciado é circunscrito nas práticas interacionais que acontecem nas diversas esferas sociais. Todo enunciado encontra-se em diálogo com outros enunciados, seja reafirmando-os ou contestando-os. É no processo dialógico que o sentido é construído, ou melhor, percebido. Há uma dupla dialogia: entre os sujeitos da interação verbal e entre os 'outros discursos'; "*cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados"* (BAKHTIN, 2003, p.272).

O discurso se materializa em forma de enunciado ao ser proferido pelo sujeito do discurso e só assim pode existir. Ainda que estas enunciações se difiram "pelo seu volume, pelo seu conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades

estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos" (BAKHTIN, 2003, p. 275-276). A alternância dos sujeitos é que define esses limites: um falante passa a palavra ao outro ao terminar seu enunciado ou permite a sua compreensão responsiva. E, assim, o dialogismo também se constrói na relação com o outro, na ativa compreensão responsiva. Segundo Bakhtin,

> A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução *à revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2003, p. 356, grifo do autor).

É através dos discursos que os sujeitos, constituídos pela língua, marcados pela ideologia e posicionados historicamente, se colocam *na* e *para* a sociedade:

> Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. [...] A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (BAKHTIN, 2012, p.116 -117).

Pensando na estrutura da enunciação nas redes sociais do mundo líquido-moderno é que vislumbramos a tese da liquidez discursiva: os discursos não se atém às formas relativamente sólidas de outrora, sendo estas desestabilizadas pela rapidez com que novas possibilidades estilísticas são pontecializadas pela internet, influenciando na atividade discursiva. Um outro ponto que também consideramos para falar em liquidez discursiva é a rapidez com que os discursos alagam as redes sociais fazendo com que uma enxurrada discursiva renove a cada segundo o acervo de discursos dispostos na rede. Os memes são um bom exemplo disso: sempre com um tom irônico, este novo gênero discursivo adentra nossos diálogos nas redes sociais seja para fazer uma sátira sobre algo que está em evidência nas mídias, seja para fazer uma piada ironizando uma situação ou alguém conhecido, seja para participar das réplicas dialogais com um estilo diferente e irônico. Sua construção composicional é variada: uma imagem já valorada pelos sujeitos da interação e um texto associado, ou apenas uma imagem ou apenas um texto; o que importa é seu estilo rizível, que figura do humor simples à ironia e à sátira. Ponto fundamental para os memes é a quantidade de vezes que é replicado pelos sujeitos da interação verbal, viralizando nas redes sociais.

Propus trazer aqui uma reflezão sobre os memes, este novo gênero de discurso que advém desta liquidez discursiva. Mas não com a intenção de elencar suas caracterísiticas em seus pormenores e categorizá-lo colocando os em "caixinhas" (Bakhtin não nos ensinou assim), até porque acredito que a instabilidade e a fluidez com que se renovam e se reorganizam são premissas para este gênero. O que pretendo é abrir a discussão a fim de que percebamos que uma nova cultura discursiva está

surgindo e, com ela, uma nova postura frente às atividades discursivas se manifesta, favorecendo uma *liquidez discursiva*. A maioria destes enunciados mistura o discurso oficial com o não-oficial, dialoga esferas discursivas diferentes, transborda as redes sociais e possue um caráter carnavalizante que provoca um efeito de sentido rizível. A paródia também é um recurso muito utilizado pelos produtores destes enunciados.

Paródia e carnavalização

À luz das teorias do Círculo de Bakhtin, a língua em sua concretude, ou seja, o discurso, tem o dialogismo como preceito básico: tanto os enunciados são produtos da interação entre os sujeitos, quanto há o dialogismo entre os próprios enunciados. Nenhum discurso é genuíno, pois surge em resposta a outrem; é atravessado, perpassado por discursos já circulantes na sociedade e, somente levando em consideração estas relações, é que se pode perceber os efeitos de sentido. São os elos da cadeia discursiva que fazem aflorar o todo da enunciação.

Os elos da comunicação verbal dialogam na interação entre os sujeitos e são esses entrelaçamentos na cadeia discursiva que produzem os efeitos de sentidos, despertando o humor e a ironia. Ambos demandam dos interlocutores uma atitude discursiva em que o interlocutor precisa reconhecer, num ato ativo e responsivo, que o enunciador, ao elaborar seu discurso, imprimiu a ele um certo valor apreciativo com marcas irônicas, pois, caso contrário, o efeito de sentido pretendido na intensão discursiva não se manifestará. Para tal feito, o sujeito do discurso busca recursos enunciativos que possam promover o efeito irônico. Brait considera que

> "(...) a ironia é surpreendida como procedimento intertextual, interdiscursivo, sendo considerada, portanto, como um processo de meta-referencialização, de estruturação do fragmentário e que, como organização de recursos significantes, pode provocar efeitos de sentido como a dessacralização do discurso oficial ou o desmascaramento de uma pretensa objetividade em discursos tidos como neutros. Em outras palavras, a ironia será considerada como estratégia de linguagem que, participando da constituição do discurso como fato histórico e social, mobiliza diferentes vozes, instaura a polifonia, ainda que essa polifonia não signifique, necessariamente, a democratização dos valores veiculados ou criados (BRAIT, 1996. p. 15).

É fato considerarmos que os discursos paródicos remontam da antiguidade e têm um importante papel na sociedade até os dias atuais. Apesar de tomar um certo tom depreciativo, as paródias assumem um lugar de destaque nos discursos que tendem para o humor. "O discurso paródico supõe a deformação da palavra do outro e seu rebaixamento, além de introduzir um corretivo de riso e de crítica na seriedade do discurso elevado" (OLIVEIRA, 2016, p. 88). De acordo com Bakhtin (apud OLIVEIRA, 2016), o discurso paródico tem como característica constitutiva a remissão de um enunciado a outro, por ser um fenômeno bivocal, bilíngue e metalinguístico. A palavra assume um duplo sentido, direcionando-se ora para o objeto do discurso ora para o discurso do outro.

Alguns enunciados são parodiados desvelando um olhar crítico sobre certas estruturas sociais, outros apenas com o intuito de distorcer a visão do enunciado de origem, mas todos, na visão bakhtiniana (2010), convertem-se numa visão cômica do mundo: "para os parodistas, tudo, sem a menor exceção é cômico; o riso é tão universal como a seriedade" (BAKHTIN, 2010, p.73). Esta comicidade também é revelada através da visão carnavalesca, do riso universal da praça pública, da convivência do discurso oficial com o não oficial. Conforme nos diz Bakhtin (2010), a paródia se constitui como um pedaço de um complexo universo cômico único. "Esse universalismo cômico manifesta-se da maneira mais impressionante e lógica nas formas de ritos e espetáculos carnavalescos e nas paródias com eles relacionadas" (p. 73).

Segundo o filósofo russo, a carnavalização é a transposição para a literatura (aqui estenderemos para todas as práticas discursivas) do carnaval, que abrange "todas as variadas festividades, ritos e formas de tipo carnavalesco" (BAKHTIN, 2008, p. 139). Na vida carnavalesca, o sistema hierárquico e as regras de boa etiqueta são revogados, e todos passam a conviver num mundo extraoficial onde a irreverência, o riso e a quebra de barreiras entre os homens são premissas. O discurso oficial e o não oficial são emaranhados na praça pública carnavalesca. "Entram nos contatos e combinações carnavalescas todos os elementos antes fechados, separados e distanciados uns dos outros pela cosmovisão hierárquica extracarnavalesca" (p. 141).

O carnaval é ambivalente, associa o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante. A profanação é uma das marcas da carnavalização proposta por Bakhtin, na qual vemos as indecências, os sacrilégios e as paródias carnavalescas (BAKHTIN, 2008, p. 141). A carnavalização se propõe nos discursos como um processo de dessacralização de discursos oficiais, de desestabilização do sério, provocando o riso ao brincar com as ideologias dominantes.

Análises

O que temos presenciado nos dias de hoje é uma nova cultura discursiva, na qual discursos são produzidos nas redes sociais numa velocidade estonteante. Os sólidos espaços de circulção dos discursos de outrora tornam-se líquidos com a internet. Os adolescentes, por exemplo, que antes se restringiam praticamente a escrever apenas na esfera escolar, hoje se destacam na produção discursiva: estão a todo tempo com seus *smartphones* nas mãos, interagindo pelo *WhatsApp*, postando no *Facebook*, tuitando e se relacionando em outras redes sociais que fazem parte de seus cotidianos. Mas não somente eles, em todas as faixas etárias temos um rol de pessoas que participam ativamente desse grande fluxo discursivo que inunda o nosso dia a dia. A liquidez discursiva, no século XXI, se faz presente quando observamos essa fluidez dos discursos que conseguem se esparramar pelas redes sociais, nas quais o tempo se impõe ao espaço.

O meme é um gênero, como já sinalizado antes, em que há uma grande diversidade em sua materialidade discursiva, pois vários são os estilos de memes que circulam na internet (uma frase postada no *Twitter* que tenha um toque de ironia e que é retuitada por vários usuários é considerada um

meme; uma cena de um vídeo que seja considerada cômica, pode se tornar um meme ao ser viralizada na internet, além daqueles já mencionados anteriormente neste artigo). Isto exemplifica como a criatividade em reorganizr os gêneros nas relações sociais virtuais é potencializada pelas inúmeras possibilidades e facilidades que a internet propele. O meme é um gênero que dispõe uma dinâmica discursiva líquida ao apresentar uma dialogia explícita entre discursos, uma hibridação de textos que leva à desestabilização dos discursos de origem e por fluir rapidamente no *tempo virtual,* ao ser replicado por milhares de usuários em seus perfis de *WhatsApp, Twiter, Facebook, blogs*, entre tantas outras mídias sociais.

Assim como Bakhtin coloca que o riso e a visão carnavalesca do mundo estão na base do grotesco, acredito que também estão na base dos memes ao desmantelar o lado sério e aquilo que se prentende significar de forma incondicional e intemporal. A consciência é liberada, da mesma forma que a o pensamento e a imaginação humana e permitem que novas possibilidades sejam formuladas (2013, p. 43). O meme possui um tom de irreverência que desestabiliza seus significados *a priori*, permitindo a ressignificação pelos sujeitos, levando sempre em conta a posição sócio-histórica e ideológica na qual se encontram.

Escolhi para ilustrar essa pesquisa memes que circularam na internet sobre o tema "Fora Temer" durante a época das Olimpíadas. Essa opção pretende mostrar como a liquidez discursiva, que permeia as redes sociais e midiáticas, pontencializa o surgimento de novos gêneros de modo que se adequem às necessidades da comunicação humana, que são inesgotáveis, como nos indicou Bakhtin em seus estudos sobre os gêneros discursivos. As distâncias espaciais e temporais que existiam em outros contextos históricos diminuem drásticamente na Modernida Líquida, e com isso temos um contato maior entre os gêneros, as linguagens e as próprias línguas, o que faz com que as fronteiras discursivas percam sua rigidez. Os memes exemplificam esse rompimento das fronteiras discursivas ao misturarem várias vozes sociais, muitas vezes dissonantes, e a compreensão espaço-tempo faz com que circulem viralmente nas redes sociais.

A carnavalização também é uma característica comum aos memes escolhidos. Percebe-se o discurso não oficial profanando o discurso oficial, o tom irônico incitando ao humor e levando ao riso aqueles que compartilham da ideia de que o governo do presidente Temer, empossado após processo de impeachment, não é passível de aceitação. É através do riso, com seu profundo valor de concepção do mundo, que os memes buscam inverter a realidade, mostrando pontos de vista particulares que revelam pela ambivalência uma outra visão de mundo.

Um outro ponto comum destes enunciados aqui analisados é o processo de hibridação: juntam-se vários fragmentos de enunciados já circulantes na sociedade e valorados pelos interlocutores para compor um todo paródico e carnavalizado. A paródia se concretiza nessa articulação entre enunciados provindos de outros lugares incitando um tom irônico. Como Brait (1996) nos orientou, a interdiscursividade e a intertextualidade[2], quando promovem um discurso que dessacraliza o discurso

2 Dentro das teorias do Círculo Bakhtiniano, texto é entendido como enunciado concreto.

oficial, tornam o enunciado irônico. E podemos perceber esta estratégia discursiva nos memes por nós analisados: os enunciados são permeados de outros enunciados, inclusive de forma explícita, e várias vozes são trazidas para que interajam favorecendo a intenção discursiva de quebrar a expectativa do sério, do oficial, causando um efeito de sentido que leva ao riso, ou, no mínimo, à desestabilização dos enunciados de origem.

Após uma analise geral, propomos agora um olhar mais específico para cada meme. Em função do pouco espaço que temos nesta produção acadêmica, traremos a análise de três, dos quatro memes pesquisados.

Figura 1

Iniciaremos com o levantamento dos fatores sócio-históricos que permeiam este meme: na cerimônia de entrega das medalhas nas Olimpíadas do Rio 2006, o jogador de futebol Neymar colocou uma faixa na cabeça com a frase 100% Jesus, ato que causou muita controvérsia, pois o Comitê Olímpico Brasileiro decidiu puni-lo por isso e a mídia fez ampla divulgação do ocorrido; Bela Gil, apresentadora de um programa culinário de uma TV fechada, é famosa por sempre propor a troca de ingredientes comuns por outros mais saudáveis nas receitas que executa em seu programa. Então, aproveitando essa "deixa", o autor deste enunciado propõe a troca do enunciado "100% Jesus" pelo "FORA TEMER" - lema que representa o movimento contra a posse do Presidente Temer - e, assim, supõe que a saída do presidente do cargo (interino na época destes memes) é mais saudável, ou seja, fará um bem maior para a população brasileira do que a crença incondicional em Jesus.

Neste enunciado (fig. 1), a liquidez discursiva permite a junção de várias esferas discursivas oficiais: a das Olimpíadas, a do futebol, a da televisão, a da Igreja e a da política, em um enunciado concreto que desestabiliza a solidez dessas instituições pela quebra das fronteiras discursivas. Isto permite perceber como os sentidos são construídos nas relações de interseção entre os discursos: as palavras, ao transitarem entre contextos sócio-históricos e ideológicos diferentes, se ressignificam. Esses discursos oficiais são carnavalizados pela forma com que são misturados criando um discurso não oficial que leva ao riso. A carnavalização também é percebida na profanação do discurso oficial

da Igreja que tem seu espaço abalado para dar vazão à voz de um discurso não oficial esquedista, que ganha força na voz do povo nas ruas e, principalmente, nas redes sociais, isto é, na praça pública da modernidade líquida.

Esta profanação do discurso religioso pode ser pensada com base na memória discursiva de que os integrantes da esquerda radical não acreditam em Deus, memória esta resgatada na época do combate ao comunismo no Brasil - mas não somente em nosso país - em que o governo e a alta elite simbólica de direita promulgavam o discurso de que os comunistas, por terem sua base na teoria materialista dialética marxista, eram ateus[3]. Esse sugestionamento enraizado na memória discursiva é que serve como gatilho para a profanação do discurso religioso, que, com uma certa leveza e bastante ironia, leva ao riso aqueles que se afinam com a ideia que os dizeres "FORA TEMER" sugestiona.

Ao parodiar o programa de televisão da Bela Gil com a figura da apresentadora e o texto verbal deformando o discurso de origem, o meme sugere uma quebra de expectativa que leva ao cômico. Como sugere Brait, a articulação de textos, dessacralizando o discurso oficial, provoca o efeito de sentido irônico, ao reorganizar os fragmentos de discursos que são trazidos e ressignificados no enunciado concreto em que se apresentam.

Figura 2

O nado sincronizado é o tema deste meme: uma imagem que remete ao final de uma apresentação desta modalidade foi alterada num processo de hibridação trazendo os rostos de Temer e Eduardo Cunha. O movimento típico deste esporte que exige os braços em perfeita sincronia não foi escolhido aleatoriamente – nenhum discurso é desprovido de ideologia. A logomarca das Olimpíadas compõe o enunciado marcando o discurso oficial dos jogos olímpicos, que logo após é carnavalizado com a dessacralização proposta pela troca do nome da modalidade esportiva de NADO SINCRONIZADO para GOLPE SINCRONIZADO, e, assim, emerge a voz de parte da população

3 De fato, normalmente apenas os governos comunistas que se instalaram no mundo, como o da Albânia (1967 a 1991) e o da União Soviética (de 1922 até 1991), se declararam ateístas. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ate%C3%ADsmo_de_Estado> acesso em 14/03/2017.

que acredita ter existido uma conspiração para que um golpe de Estado acontecesse em nosso país. A paródia produzida neste meme deforma o discurso de origem de forma crítica e irônica. Os números que aparecem no lugar da pontuação também estão carregados de sentidos.

Lembremos que nenhum discurso é neutro, todos os discursos circulantes na sociedade sugerem efeitos de sentidos ideológicos e sócio-históricos, com os quais assumimos uma posição ativa e responsiva na interação verbal, conforme nos orienta o Círculo da Bakhtin. Assumindo, então, essa responsabilidade, entendemos os números como discursos outros que atravessam o enunciado e revelam indícios de posicionamentos:

- Os números 00,0 parecem dizer que a atitude de promover o golpe merece nota zero fazendo uma alusão à esfera escolar, ou seja, é uma atitude reprovável a qual demonstra que seus promotores desconhecem as bases do Estado Democrático de Direito;
- 01,3 é o número correspondente à legenda do Partido dos Trabalhadores (PT), partido que teria sofrido o golpe, uma vez que a presidenta eleita que foi tirada do governo, Dilma Roussef, é filiada a este partido. O autor do meme (e aqueles que o replica(ra)m reflete e refrata, ao trazer o número 13, toda a ideologia que acompanha as ideias políticas do PT.
- O número 66,6 é considerado por muitas pessoas como o número de satanás (666), o que se alinha com uma imagem construída por meio das redes sociais de que Michel Temer pertence à seita que cultua o satanismo. Esta associação aduzida no enunciado nos faz cogitar que este meme não apenas critica o acontecimento político do impeachment, como o ironiza, sugerindo que tem algo a ver com satanás. A profanação do sagrado, mesmo que subentendida pelos números, carnavaliza o enunciado ao indicar um "sacrilégio" cometido por uma pessoa pública que está no comando do país e que não deveria ter sua imagem vinculada ao que é considerado pela maioria como o "lado do mal", mesmo sendo o Brasil um país laico.

Como a teoria bakhtiniana nos inspira a perceber todo signo como ideológico e considerar todo enunciado como um elo na corrente sociológica discursiva, é de muita relevância os subentendidos que são ativados por intermédio dos discursos outros imprimidos nos enunciados, confirmando a máxima de que todo discurso é dialógico por natureza.

Aproveitando a ideia de que, nesta modalidade olímpica, é preciso que haja uma sincronia perfeita entre os participantes para se obter sucesso, necessitando de muitos treinos, encontros constantes e um alinhamento de ideias e de ações que precisam ser acordadas e treinadas entre os atletas, o meme, então, sugere que o presidente Temer contou não só com o apoio de Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, para concretizar o afastamento da presidenta Dilma, mas que essa parceria foi minuciosamente arquitetada, numa sintonia forte entre as partes. Todos esses elementos que estão por trás da imagem do nado sincronizado, os não-ditos, fazem emergir a suposição de que a queda da presidenta foi um ato de conluio entre os políticos interessados neste fato. Tudo isso se reafirma na frase que se encontra no canto inferior esquerdo: "GOLPE SINCRONIZADO".

A liquidez discursiva é perceptível neste meme que se concretiza no rompimento das fronteiras discursivas, na compreensão espaço-tempo de várias esferas, como a das Olimpíadas, a da religião, a da política, a do nado sincronizado. O enunciado foi produzido com uma dinâmica fluida e se esparramou pelas redes sociais ao ser replicado por vários usuários que coadunavam com o ponto de vista de que o Estado Democrático de Direito estava (ou está) correndo risco.

Conclusões

Este artigo traz um olhar preambular sobre a questão da transposição das teorias de Bauman (2001, 2007, 2008, 2013) sobre a Modernidade Líquida para os estudos dos discursos embasados no Círculo de Bakhtin. Acreditando que numa sociedade em que vários conceitos sólidos de outrora são desestabilizados e a solidez de algumas instituições são abaladas fazendo surgir novas instituições e ainda novas significações de individualidade mais fluidas, mais adaptáveis às quebras de paradigmas relacionados ao tempo-espaço (como a internet e os jatos supersônicos, por exemplo), algumas esferas discursivas também podem perder sua fixidez, principalmente pela convulsão tecnológica, se tornando fluidas para que se adaptem não só aos novos gêneros, mas que também se reinventem nos gêneros já enraizados, fomentando uma nova cultura discursiva.

Pensar nos memes como um dos exemplos da liquidez discursiva se dá a partir do fato de que esses enunciados possuem uma dinâmica discursiva líquida por natureza: se concretizam sob vários formatos não se apegando a uma estrutura fixa, rígida; têm como base constitutiva a intensão discursiva de provocar a ironia e/ou a comicidade; em sua grande maioria, misturam discursos de diversas esferas em uma dinâmica fluida, permitindo que percebamos um discurso recheado de efeitos de sentido advindos das fronteiras discursivas. Para os memes, assim como para os líquidos, o tempo importa mais do que o espaço, pois eles são levados pela enxurrada discursiva das redes sociais; e, ainda, para os memes que refletem e refratam momentos políticos e sociais, a situação de enunciação é a chave para a depreensão de sentido.

Considerando as redes sociais como praças públicas da Modernidade Líquida, a carnavalização é uma característica marcante em muitos memes, que dessacralizam discursos oficiais ao desestabilizarem seus discursos de origem mesclando-os com os não oficiais. O que era sério na esfera de origem, no meme reflete um tom jocoso-alegre e acaba por ter um efeito risível. Parecida com a cultura popular da Idade Média, a linguagem nos memes não se preocupa com os tabus nem com a polidez, revelando-se mais livre de amarras sociais. A visão carnavalesca do mundo se faz presente nos memes quando a ambivalência dos discursos proporciona novas possibilidades de sentido e significação, trazendo à tona novas valorações e liberando a consciência através da reacentuação irônico-paródica.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Marxismo e filosofia de linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____, Z. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008

_____, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BRAIT, B.; **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

DERRIDA, J. **A estrutura, o signo e o jogo no discurso das Ciências Humanas**. In: _____ A escritura e a diferença. Trad. Maria Beatriz M. Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

OLIVEIRA, G. **A Construção do discurso paródico na pornochanchada: uma cosmovisão carnavalesca**. 267f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

VOLOSHINOV, N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução para fins didáticos de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Circulação restrita [1926].

A inscrição de autoria em inglês/língua estrangeira face as representações de escrita formuladas por aprendizes-adultos

Maria Aldenora Cabral de Araújo[1]

Introdução

Pretende-se, neste trabalho, pensar a inscrição de autoria dos sujeitos-aprendizes na escrita em Inglês/Língua Estrangeira (LE), a partir do sujeito psiquicamente já constituído nas/pelas representações da Língua Materna (LM).

Neste sentido, busca-se interpretar as representações formuladas sobre os procedimentos de escritura dos textos de opinião, tomando como base o confronto do dizer que se instala inconscientemente no sujeito-aprendiz frente à língua materna que o interditou e o subjetivou como ser falante e, ao mesmo tempo, frente à língua estrangeira que o coloca, como estranho, em discursividade, em re-arranjo com os efeitos de sentidos historicizados em língua materna e, ao mesmo tempo, não historicizados em uma língua estrangeira, mas que, segundo Coracini (2003, p. 148), apresenta-se como objeto de apropriação de um outro lugar, de um lugar de agenciamento de subjetividades, "onde (...) o sujeito pode se soltar, "errar", cometer "equívocos", deixar vir à tona tudo aquilo que estava recalcado na e pela LM.

Tal fala de Coracini tem uma proximidade com as ideias desenvolvidas por Derrida ([1972]2001) e Deleuze ([1986]2005), em que o sujeito, nos tempos modernos, pode ser pensado como fragmentado e sedimentado por ser constituído de sentidos que se historicizam e de subjetividades partidas, de modo que sua constituição nunca é completa, sempre é um "ser em devir", não realizável. Nesse sentido, a noção de autoria de um sujeito-aprendiz em língua inglesa não pode ser definida como uma identidade fixa, fechada, sistematizada, mas como algo que envolve o movimento/agenciamento da história, o deslocamento de posições-sujeito na construção de sítios de significância, isto é, a reinvenção do *eu* para dizer e ser dito.

A partir destas colocações, três questionamentos se apresentam: (i) que configurações de identificações representáveis permeiam a (não)inscrição de autoria dos sujeitos-aprendizes na língua inglesa? (ii) qua(is)l estratégia(s) discursiva(s) de língua, compondo o discurso de escrita, torna(m)-se visíve(is)l, nas produções escritas? (c) é possível falar em um sujeito autor-escrevente-adulto em inglês/LE?

1 Doutora em Letras, 2016, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Para a consecução de respostas às questões acima, primeiramente, discute-se sobre a noção de autoria e as condições de autoria em LE; em seguida, analisam-se quatro sequências discursivas advindas de relatos reflexivos escritos por aprendizes-adultos matriculados no Curso de Graduação de Letras de duas instituições superiores da cidade de Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Faculdade São Miguel; e finalmente, de forma reflexiva, retomam-se alguns pontos observados e interpretados sobre a inscrição de autoria no percurso dos dizeres relatados.

1. Autoria e condições de autoria em LE

Ao considerar que o ato de escrever instaura no sujeito uma necessária condição de exílio enquanto tecida por uma escrita de (re)significações a partir dos discursos outros, percebe-se a pertinência da ideia de um apagamento do lugar/sujeito para que o lugar/autor possa advir. Esse autor se fundaria, então, na medida em que cumpre a função de instaurador de discursividade.

Tal concepção foi discorrida por Orlandi (1998) ao propor que a autoria[2] é um princípio extensivo a qualquer discurso, inclusive o escolar/acadêmico. Entende-a como a função que, pensada na produção textual escolar, está mais próxima da "exterioridade", e que, portanto, a que exige do sujeito maior responsabilidade pela organização dos dizeres discursivos.

Discorre, ainda, que tanto "a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria", quanto esta unidade se constitui a partir da articulação das inúmeras posições que o sujeito pode ocupar no mesmo. Nestes termos, segundo Orlandi (2006), há a função-autor toda a vez que "o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim" (ORLANDI, 2006, p. 69), e também, quando este produtor faz "uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade (...). Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica" (ORLANDI, 2006, p. 79) .

Para estabelecer uma relação com a exterioridade e a ideologia da qual compartilha, é preciso que o sujeito-autor inscreva o seu dizer no "espaço da interpretação, espaço do possível, da falha [...], do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante" (ORLANDI, [1996]2004, p. 22). Compartilhando com Orlandi essa fala, Tfouni (2008, p. 141-142) discorre que "o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando amarrar a dispersão que está sempre virtualmente se instalando devido à equivocidade da língua".

A mesma trajetória faz Gregolin (2001, p. 65), quando formula que o ato de interpretar exige que todo autor seja sempre um leitor que se apropria de textos para compor um novo texto formado

2 Citamos Foucault, nesta nota, pois foi o mesmo que, em 1969, fez referência a questão *morte do autor.* Todavia este trabalho não compartilha com a noção de autor, do teórico citado. Assim, segundo Foucault (1998, p. 45): "O nome de autor serve para caracterizar um modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer *isto foi escrito por fulano ou tal indivíduo é o autor*, indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto [grifo do autor]".

por descontinuidades e por dispersões. Neste caso, "quando o autor lê o trabalho do outro e produz um novo texto, ele explicita sua relação com um saber, criando o espaço de uma 'representação', de uma figuração em que ocorre a substituição de um trabalho de lacuna por uma presença de sentido" (GREGOLIN, 2001, p.65),

Na perspectiva dos autores citados, portanto, *autoria* não é sinônimo de *criatividade*, tal como normalmente se entende esse termo. Respeitadas as diferenças, essas perspectivas permitem pensar a autoria como formas específicas de estabelecimento de relação com o outro quando da produção textual.

Neste caso, segundo Coracini (2003), para ter autoria em uma língua estrangeira, é preciso que as relações se dê por um processo de ressignificação nas condições de produção de uma outra língua, marcada por novos confrontos-conflitos entre as formações discursivas que já fazem parte do sujeito com as formações discursivas ou os modos de significação da LE. Além disso, há uma espécie de estranhamento em termos de subjetividade na medida em que "é preciso se inventar para dizer eu", sinaliza Revuz (1998, p. 229), em sua visão psicanalística. Neste caso, essa subjetividade tende a se modificar indiferente à vontade do sujeito, pois a LE não é um sistema vazio de sentido, isto é, ela apresenta uma determinada ideologia que se coloca constantemente em conflito com a ideologia da LM, sem, entretanto, eliminar esta que o constituiu (BOLOGNINI, 2003, p. 191-192).

Por estes conceitos de interpretação de autoria dialogados acima, pode-se formular interpretações, na seção 3, sobre a assunção de autoria do sujeito-aprendiz frente às representações de escrita em LE.

2. Metodologia

O artigo concentra-se em uma abordagem interpretativa a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso Pêcheutiano, da Psicanálise Lacaniana e da Desconstrução Filosófica Derrideana. As quatro sequências discursivas ilustradas e analisadas neste artigo foram extraídas de diários reflexivos escritos por aprendizes-adultos matriculados no Curso de Graduação de Letras de duas instituições superiores da cidade de Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Faculdade São Miguel.

A análise interpretativa sobre autoria em inglês foi realizada através dos dizeres relatados sobre os procedimentos de escritura dos textos de opinião. Para tanto, destacamos dois recortes de designações-discursivas: um na forma do "Traduzível" e o outro na forma do "Não sentido", como estratégias discursivas formuladas pelos aprendizes a partir de suas identificações imaginárias de escrita **enquanto efeito de unicidade (ser o mesmo) e enquanto efeito de prática de resistência (ser outro).**

Para a preservação da identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios.

3. Autoria frente às representações de escrita

Recorte 1: O traduzível como modos de organização

A – Transferência entre termos para efeito de unicidade

SD1: ***Primeiro escrevi em português*** *para* ***depois traduzir para o inglês***. ***Depois*** *resolvi fazer a tradução dos enunciados e* ***buscava*** *os sentidos* ***na língua portuguesa*** (Aprendiz: Gabi).

Na SD1, percebemos que o sujeito-aprendiz narra a sua experiência com o ato de escrever em LE como uma passagem pelo tempo da tradução: *escrevi, resolvi fazer e busquei na língua portuguesa* a minha existência. Esta língua, ao mesmo tempo, que o constitui como um mecanismo capaz de passar, trazer termos de uma língua para outra (*primeiro em português, depois em inglês*), também o constitui com o desejo (*depois resolvi fazer*) de ser um simples receptor da mensagem, um mero instrumento desse transporte, cuja função imaginária consiste, sobretudo, em decodificar e recodificar o texto a ser traduzido, buscando signos equivalentes e organizando-os de modo a atender (*buscava os sentidos*) às exigências da estrutura desta língua, e de garantir, na língua de chegada estrangeira, a manutenção do sentido pretendido na língua materna de partida.

Neste caso, podemos interpretar que temos aqui um mundo virtual, onde duas línguas "fáceis" trabalham lado-a-lado. Todavia, segundo o próprio Derrida ([1996]2003), essa separação entre línguas é um efeito ilusório do sujeito com sua suposta autonomia consciente, que crê separar-se do real. Assim, afirma Derrida ([1996]2003), que se temos o familiar e o estranho coabitando uma língua, então esvanecem a fronteira entre essa língua materna e essa língua estrangeira. Logo, este "outro estrangeiro" é constitutivo da inscrição do sujeito com os dizeres entre línguas e não propriamente, originariamente com a LM.

B – Processo tradutório para efeito de prática de resistência

SD2: ***Comecei a escrever em inglês****, mas consultei o dicionário para traduzir palavras que eu queria usar, mas que só sabia em português.* ***Depois, pela dificuldade*** *de construir o enunciado,* ***busquei frases comuns na língua portuguesa*** (Aprendiz: Patty).

No relato da SD2, vemos um sujeito incapaz de encontrar um lugar em uma escrita em LE, face à impossibilidade de se dizer, de construir sentidos em uma língua inglesa (começou a escrever em inglês e parou), que correspondam exatamente ao efeito de sentido desejado, pelo texto de partida (aquela que só sabia em português). Assim, dividido entre o saber e o não-saber, o sujeito recorre ao dicionarizado para escrever as palavras que lhe faltam, para adaptá-las ao original, mas logo o sujeito-aprendiz parece se dar conta de que elas dificultam a construção dos enunciados. Assim, o mesmo procura retornar às frases "comuns" na língua portuguesa, para construir sentidos no texto traduzido (LE).

É justamente por meio desta interdição dicionarizada que encontramos um sujeito-aprendiz afetado pelo dizer do outro e que se obriga tanto a resistir, para não se deixar silenciar, quanto a ser diferente em sua língua materna (busquei frases simples), para se dizer em LE. Nesse caso, depreendemos que, para o sujeito-aprendiz, a tradução tende a funcionar como um mecanismo capaz de retomar a sensação de pertencimento, de inscrição, de inclusão (que ele julga possuir na língua materna) em um território que ele não compreende e de que, portanto, tampouco se sente parte (a língua estrangeira).

A essência da língua encontra-se, no entanto, no lugar em que este outro (estranho/dificuldade/o dicionarizado) interdita a apropriação (familiar/comum/ o saber em português). É aqui que se põe uma marca de estilhaço da possibilidade de tradução termo-a-termo em LE (REVUZ, 1998), pois o sujeito, quando interditado (pelo outro) em seu dizer, reinscreve-se em outras formas de dizer dentro de um espaço fluido e instável. Assim, segundo Derrida (2001): "a minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro" (DERRIDA, 2001, p. 39). É nesse reenvio ao outro que o sujeito-aprendiz "se obriga a vir diferentemente, diferentemente dito, a si em si" (DERRIDA, 2001, p. 69).

Recorte 2: O não sentido e a mistura de regras específicas

C – O conflito em ser o *outro* sem deixar de ser o *eu*

SD3: Na visualização entre as sentenças e vocábulos ***ocorria um bloqueio***. ***Eu não sentia que o que estava escrito em inglês fazia sentido não***. ***Não era eu falando não***. *Assim, eu sempre verificava a construção dos sentidos em português, repetindo, repetindo silenciosamente as palavras, os enunciados, ligando um com o outro até que eu sentisse que estava coerente. Mas* ***não era nada fácil*** *porque* ***o jeito de falar em inglês é outro e isso é complicado quando a gente fica comparando com o que é nosso***. *Aí* ***eu tive que encontrar um lugar para falar*** *no inglês****, pois o que importa é ser compreendido***. *Então,* ***selecionei*** *no texto lido* ***pontos específicos mais significativos*** *e* ***os manipulei para falar*** *no inglês e* ***para gerar novas ideias*** (Aprendiz: Valentina).

No relato da SD3, observamos uma narrativa em que o campo semântico que se destaca é justamente o conflito instaurado na negativa limitação com o "outro" (*Eu não sentia que o que estava escrito em inglês fazia sentido)*, pois o sujeito-aprendiz não se vê representado no outro *(Não era eu falando)* durante *o* processo de escrita em inglês. Assim, construções parafrásticas: "*ocorria um bloqueio", "fazia sentido não", "era eu falando não", "não era nada fácil"*, *"era complicado"* demonstram o quanto para este aprendiz é difícil sair do aconchego da língua maternal, esquecer dizeres que já estavam inscritos em si como absolutos, quando o mesmo é atravessado por uma sensação de desestabilização e passa a se ver questionado com dizeres possíveis e impossíveis em sua relação com a LE (*o jeito de falar em inglês é outro e isso é complicado quando a gente fica comparando com o que é nosso*).

A língua estrangeira se torna, então, para o aprendiz uma verdadeira luta inconsciente: entre o que se tem corpo e sentido no materno (*eu sempre* ***verificava a construção dos sentidos*** *em português,* ***repetindo, repetindo*** *silenciosamente* ***as palavras***, ***os enunciados***, ***ligando um com o outro até que eu sentisse que estava coerente***) e o que, como imaginário, não se cria sentido no materno (*Na* ***visualização entre as sentenças*** *e* ***vocábulos*** *ocorria* ***um bloqueio***).

Todavia, é justamente a partir dessa ressonância de luta discursiva que o aprendiz se dá conta da dualidade que o constitui *(Mas não era nada fácil porque o jeito de falar em inglês é outro e isso é complicado quando a gente fica comparando com o que é nosso*) e que por isso estabelece um outro campo semântico agora com a ideia de prosseguir, de continuar a ser o outro sendo o mesmo, ficção de uma língua que se dá a compreender, homogênea, totalizante em um lugar que ganha existência própria na diferença, no desejo de uma representação de língua inglesa enquanto instrumento de comunicação a ser adquirido *(Aí eu tive que encontrar um lugar para falar no inglês, pois o que importa é ser compreendido*).

Essa fala do sujeito-aprendiz é reforçada quando o mesmo apresenta em seguida estratégias inconscientes de se inscrever na língua inglesa, enquanto lugar de compreensão, que levam diretamente, tomando a abordagem de Richards e Rodgers (1994, p. 71), as quatro características, postas aqui entre parênteses, da língua como comunicação: *Selecionei no texto lido pontos específicos mais significativos* (o uso de estruturas funcionais) *e os manipulei* (a língua é um sistema categorias) *para falar no inglês* (as funções da língua são de interação) *e para gerar novas ideias* (as funções da língua são de comunicação).

Nesta descrição o que nos parece é que o imaginário do sujeito-aprendiz está sendo atravessado por discursos de aprendizagem dentro de uma prática de abordagem comunicativa, como se o mesmo pudesse controlar de fora a linguagem e que o conhecimento racional e familiar sobre uma língua pudesse ser adquirida sem que a mesma passasse pela mediação do histórico-social.

D – O conflito de não ser o outro-estrangeiro pelas interdições de ser o mesmo

SD4: Durante a escrita do meu texto, eu tive muitas ***inquietações*** *quando eu tentava construir os sentidos nas ligações entre os enunciados. Não achava tão difícil quando o sentido era para ser construído entre as palavras do inglês e do português. Mas com os enunciados a história era outra. Surgiam* ***várias ideias*** *que me* ***deixavam impaciente*** *porque* ***não faziam sentidos*** *em inglês. Além disso,* ***era preciso falar certo em inglês e lembrar*** *de* ***tudo era complicado****, muito difícil, pois eu* ***não via sentido em escrever daquele jeito*** *que* ***não me completava*** (Aprendiz: Caio).

Na sequência 4, podemos dizer que a experiência de estranheza do aprendiz aponta para a impossibilidade da completude desejada pelo eu, revelando sua precariedade de ser o outro estrangeiro. É pelo não recobrimento desta identidade falha que o sujeito é tomado por dizeres que envolvem o estranho em uma rede de ***inquietações*** (em face dos enunciados) que o ***deixavam impaciente*** (em

face das ideias e dos sentidos) e com o sentimento de **tudo ser complicado** (em face de uma escrita que possa dar conta da estabilidade referencial, ou da ilusória transparência dos sentidos).

É justamente diante deste último dito "*tudo era complicado*" que o sujeito-aprendiz inconscientemente marca a presença do equívoco em seu dizer, pois este enunciado – posto sem pontuações, entre enunciados e de forma indefinida – projeta-se como forma de resistência ao que foi dito anaforicamente sobre a dificuldade de *falar correto e de lembrar de tudo*; ou mesmo ao que foi dito cataforicamente sobre o não sentido de uma escrita em inglês diante da dificuldade de *construir os sentidos nas ligações entre enunciados*, marcando, assim, fortemente a incompletude do sujeito e trazendo-lhe ***daquele* jeito** o estranhamento de não ser o outro estrangeiro: *eu não via sentido em escrever daquele jeito que não me completava*.

4. Considerações finais

Ao final deste estudo, observou-se nos dizeres relatados que a questão da inscrição de autoria do sujeito-aprendiz em inglês é dada pela disciplinarização da língua, interpretada aqui como o repetível formal da LM que convoca o sujeito-aprendiz assumir uma posição de língua enquanto objeto de conhecimento e elemento estruturante de individualização do sujeito. Tal posição está engendrada em processos de identificação que se filiam a formações imaginárias da língua enquanto saber de comunicação e enquanto saber metalinguístico e pilar do ensino pela gramática e pelo dicionário. Consequentemente, a autoria em inglês passa a ser uma construção dada pelo imaginário de unidade, de uniformidade e de forma normatizada, o que reforça o imaginário de que o aprendiz tem domínio sobre sua língua materna e, ao mesmo tempo não a sabe, quando posta em relação à outra.

Retomando as palavras de Pêcheux ([1990]1997, p. 84), explica-se que as formações imaginárias fazem com que haja uma "antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso". Nos casos específicos relatados acima, o sujeito-aprendiz de inglês projeta a imagem de si como capaz de reconhecer sentidos metalinguísticos e, ao mesmo tempo, incapaz de produzir um texto em língua estrangeira, pois a imagem do referente (a língua estrangeira) é um objeto simbólico extremamente distante e quase completamente inassimilável.

Neste jogo de formações imaginárias, segundo Orlandi (2002, p. 128), a representação da língua como gramática (em um país colonizado) "significa o direito à unidade imaginária constitutiva de toda identidade", de tal ordem, que este imaginário vem instaurar a censura à alteridade, homogeneizando a língua e as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da mesma em torno de um "discurso da escrita".

Reflexos desse "discurso da escrita", na forma de reconhecimentos de sentidos sobre o escrever em LM que insiste em retornar como um pré-construído, foram aqui observados das representações subjetivas de autoria dos sujeitos dessa pesquisa. Um desses reflexos é a existência do imaginário de uma língua fácil ou mesmo de um roteiro no ato de escrever. Neste caso, há a ilusão do sujeito

indiviso, capaz de pensar por etapas, classificar o conhecimento e controlar todos os dizeres. Outro reflexo é o imaginário de conhecimentos insuficientes para se dizer na língua do outro. Assim, cria-se a ilusão de que escrever é a obediência às regras, às expressões memorizadas. Um terceiro reflexo diz respeito ao imaginário de controle total da língua, criando-se, assim, a ilusão de que dominar é ter controle sobre todos os elementos da gramática e do léxico. E, por fim, o imaginário de que a língua escrita em inglês é difícil. Neste caso, o viés da ilusão é dado pela reprodução de um dizer já preestabelecido, à parte de uma história discursiva.

Em todas essas representações de escrita acima pesquisadas, parece ser óbvio interpretar esse repetível como uma autoria que não se presenteia e não se desenvolve, uma vez que está ausente a busca pelo deslocamento, isto é o gesto de interpretação que cria sítios de significância. Entretanto, estamos tratando de enunciados historicizados na forma de relatos/descrições sobre os procedimentos de escritura. Neste caso, interpretamos que há autoria, uma vez que no processo de se fazer autor, de se relacionar com sua escrita, o sujeito mobiliza diferentes redes discursivas e subjetividades diferentes marcadas pelo saber e pelo poder legitimado de uma língua e as engendra em outras subjetividades de língua e discursos para dizer e ser dito. Processo esse que, historicizados, evidenciam a incompletude, a contradição e a dispersão do que se determina um sujeito enquanto função, enquanto memória do dizer.

Após essa reflexão, juntamente com Indursky (2001), é necessário reafirmar que a concepção de autoria aqui tomada é aquela que

> mobiliza diferentes relações com a exterioridade e as organiza, dando-lhes a configuração de um texto. Dito de outra forma: em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades (INDURSKY, 2001, p.30).

Nesta concepção adotada, ser autor em LE é ser visto como sujeito do discurso historicizado que se engendra em/entre dizeres tanto da memória constitutiva quanto da memória representada de LE e que por isso mesmo, queremos salientar que mais do que tomar a palavra *autoria* em si, é construir níveis interpretáveis representáveis de um sujeito que se inscreve com fragmentos da memória, e se reinscreve na (con)fusão do real e do imaginado para, no cumprimento da função social de autor, atualizar elementos da ordem da discursividade e convertê-los em materialidade que se apresenta sob a sua responsabilidade.

5. Referências Bibliográficas

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e discurso*: (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 187-95.

CORACINI, Maria José. *Identidade e discurso*. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003.

DELEUZE, Gilles. (1986). *Foucault*. Trad.: Cláudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DERRIDA, Jacques. (1996). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade.* São Paulo: Escuta, 2003.

_____. (1972). *Posições – Jacques Derrida*. Trad. : Tomaz T. Da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *O monolingüismo do outro*. Ou a prótese de origem. Porto-Portugal, Tradução de Fernando Berardo. Campo das Letras, 2001.

FOUCAULT, M.. (1992). *O que é um autor*. Traduzido por Antônio Fernando Cascais e Eduardo ordeiro. 3. ed. Portugal: Vega Passagens, 1998.

GREGOLIN, M. R. V. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. R. V.; BARONAS, R.(Orgs.) *Análise do discurso*: as materialidades do sentido. São Carlos (SP): Claraluz, 2001/2003, p. 60-80.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, p. 27-42, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (1996). *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Língua e conhecimento linguístico*: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua (gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 203-12.

PÊCHEUX, Michel. (1990). *O discurso*: estrutura ou acontecimento. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

REVUZ, Christine. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. Trad.: Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e Identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge, 1994.

TFOUNI, L. V. Autoria e Contenção da Deriva. In: TFOUNI, L. V. (org.). *Múltiplas Faces da Autoria*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2008, p.141-158.

Trajetórias do ensino de espanhol no Brasil e em Mato Grosso

Lourdes Serafim da Silva[1]

1. Introdução

Neste trabalho apresentamos uma trajetória do ensino de espanhol no Brasil, da inclusão da disciplina no Colégio Pedro II, em 1919, aos dias atuais com reflexões sobre leis, decretos e resoluções, entre outras políticas públicas, que disciplinam o ensino de línguas estrangeiras. Demonstramos, através de incursão na história, as políticas e especificidades desse ensino no Brasil e em Mato Grosso. Apresentamos, também, um contexto histórico das práticas linguísticas e as políticas de imposição da língua portuguesa no Brasil.

2. O português do Brasil: incursão na história

No século XVI, a língua espanhola, levada pelos colonizadores catalães, afirmou-se como língua oficial, na maioria dos países sul-americanos, excetuando-se o Brasil, que colonizado pelos portugueses sofreu a imposição da língua portuguesa. Cabe observar que a língua portuguesa, no início da colonização do Brasil, marcou-se por embates com as outras línguas existentes no território brasileiro e durante esse período de tensão não foi a única língua de comunicação. Os colonizadores se comunicavam com os nativos usando a língua geral, uma mistura de suas línguas com o português falado no Brasil. Segundo Guimarães (2007, p. 65), "a língua geral se tornou a língua franca do Brasil, sendo falada pelos indígenas, portugueses e negros". Para o autor (*idem*, p. 64), a língua franca "é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercurso comum".

A partir da segunda metade do século XVIII, a língua portuguesa se impôs no território brasileiro e silenciou as outras línguas. Depois da independência, tornou-se a língua nacional do Brasil, com características próprias que a diferencia do português de Portugal, confirmando a história de silenciamento de outros falares.

As línguas funcionam num espaço de enunciação, segundo Guimarães (2007), de dois modos: um que representa as relações cotidianas e outro que representa as relações imaginárias institucionais. No primeiro caso, tem-se a língua materna, a língua alheia e a língua franca. E no segundo caso a

1 Mestre em Linguística. Doutoranda em Linguística, UNEMAT – Campus Jane Vanini – Cáceres/MT.

língua nacional, a oficial e a língua estrangeira. Segundo o autor, a sobreposição da língua oficial à nacional e estas à língua materna, reduz a língua materna à nacional.

As políticas públicas são, dessa forma, uma maneira do Estado posicionar-se em relação à questão das línguas. Esse posicionamento é que dá visibilidade ao Estado, principalmente, com o ensino da língua nacional em detrimento de outras línguas.

A língua oficial segundo Guimarães (2007) "é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais". E aí inclui-se a instituição escolar, que oferta o ensino na língua oficial do Brasil, por isso a preocupação com o ensino de língua estrangeira, especialmente o espanhol.

3. A língua espanhola nos currículos brasileiros

A presença da língua espanhola no território brasileiro teve início em 1495 com a expansão das navegações pelos espanhóis, principalmente com Cristóvão Colombo, mas a efetiva educação em língua estrangeira somente veio a ser implementada após 1808 com a chegada da família real ao Brasil. O primeiro registro é do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que apresentava em seu currículo várias línguas estrangeiras, entre elas, o francês, o grego, o inglês e o latim, distribuídas ao longo da etapa inicial de ensino.

Conforme Fávero (2002):

> O currículo inicial assim se distribuía: nas duas séries elementares (8ª e 7ª) estavam a gramática nacional, a gramática latina, aritmética, a geografia, o desenho e a música vocal. Nas 6ª, 5ª, 4ª e 3ª séries predominavam as humanidades. Saía a gramática nacional e a aritmética (Esta última ministrada até a 6ª série) e entravam **o grego, o francês, o inglês,** a história e as ciências físicas e naturais. Nas duas últimas séries saíam o **latim, o grego** e as línguas modernas, predominavam os estudos de filosofia e de retórica e continuavam a matemática, a história e as ciências físicas e naturais. (FÁVERO, 2002, p. 72) (grifos nossos).

Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras - grego, francês, inglês e latim – não dava espaço para o ensino do espanhol nos currículos. O ensino de espanhol no Brasil fez parte do currículo somente em 1919, como matéria optativa, quando o professor Antenor Nascentes aprovado em concurso ocupou a cadeira de professor de espanhol no Colégio Pedro II. É de autoria do professor Antenor Nascentes, entre outras obras, a Gramática da Língua Espanhola, de 1920. O Colégio Pedro II foi modelo de educação de qualidade para outros colégios, até meados dos anos 50, sendo o primeiro colégio a ensinar línguas estrangeiras.

Desde a colonização, com a hegemonia da língua portuguesa, os estabelecimentos escolares pautavam seus currículos no ensino dessa língua. O ensino das línguas estrangeiras só veio a integrar os currículos escolares a partir do século XIX.

Até a reforma educacional Francisco de Campos, datada de 1931, não se tem registro de outras instituições que ofereciam regularmente o ensino de língua espanhola. Oficializada pelo Decreto nº

19.890 de 18 de abril de 1931, essa reforma organizou o ensino secundário, foi pioneira e a responsável por fracionar o ensino e os conteúdos a serem ministrados, citando o ensino de línguas estrangeiras, entre elas, o latim, o francês, o inglês e o alemão, esse último como disciplina facultativa.

Implementada pelo ministro Francisco Campos, que dá nome ao respectivo decreto, a reforma subdividiu o ensino secundário em dois níveis: o fundamental e o complementar e instituiu as disciplinas para o ingresso no ensino superior. Mas o extremo nacionalismo impetrado pelo governo, as ações contra as escolas de idiomas e as línguas estrangeiras, afetados pela reforma, foram um retrocesso no ensino de línguas estrangeiras.

O governo Vargas, depois de 1937, durante o Estado Novo, promoveu a interdição das línguas dos imigrantes (italianos, alemães, japoneses), justificada pela II Guerra, com o objetivo de fortalecer o Estado Nacional, conforme nos aponta Payer (1999):

> Com o Estado Novo, depois de 1937, introduz-se, portanto na área da Educação o viés de um nacionalismo centralizador e exacerbado, justificado logo a seguir em nome da Guerra, quando uma prática nacionalista escoltada, escoteira, é conduzida, em nome do fortalecimento da unidade do Estado Nacional. (PAYER, 1999, p. 64)

Assim, ensino de línguas estrangeiras passou por um retrocesso com as campanhas de nacionalização do ensino. De 1931 a 1941 vários decretos[2] foram instituídos devastando o ensino de línguas estrangeiras. Entre as medidas adotadas por esses decretos, citamos a eliminação dos postos de professores de línguas estrangeiras; a determinação de que todo material didático fosse elaborado em português; a autorização de construção de escolas em áreas de colonização; a proibição do ensino e do uso de línguas estrangeiras, até mesmo em áreas rurais; e, proibição de importação de livros de língua estrangeira.

Segundo Martinez-Cachero Laseca (2008)

> Em um contexto de extremo nacionalismo, foram fechadas escolas criadas pelos imigrantes ou foram convertidas em escolas públicas. No que diz respeito ao ensino de idiomas, chegou-se a proibir o mesmo aos menores de quatorze anos e se levou a cabo uma forte repressão do ensino bilíngue, com destruição de material didático e prisão de professores. (MARTINEZ-CACHERO LASECA, 2008, p. 52.)

Essas políticas nacionalistas levaram o ensino de línguas estrangeiras, especialmente o espanhol, a regredir com a falta de professores formados e a baixa quantidade de horas aulas. O espanhol ocupava 2 (duas) horas, enquanto o francês e o inglês, treze e doze horas, respectivamente (Decreto 4244/1942), isso culminou com uma baixa relevância do espanhol no contexto educativo brasileiro, à época.

Em 1942, com o Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril, entra em vigor a Reforma Capanema. O governo Getúlio Vargas incluiu o ensino de espanhol no colegial. Essa Reforma configurou-se como uma tentativa de expandir novamente o ensino de línguas estrangeiras vivas nos currículos brasileiros, conforme a exposição de motivos do projeto de lei orgânica do ensino secundário:

2 Decreto nº 20.833 de 1931; Decreto nº 406 de 1938; Decreto nº 1.545 de 1939; Decreto nº 3.580 de 1941.

> A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidàticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente.
>
> Dará, dêste modo, a escola secundária brasileira a todos os alunos o ensino de três línguas vivas estrangeiras. (Ortografia original) (Projeto de Lei Orgânica 4244/1942)

Em seu inciso I, o Projeto cita a reforma de 1931, que deu ao ensino secundário o caráter educativo, rompendo com a prática de considerá-lo somente como passagem para o ensino superior.

> I - O sistema vigente do ensino secundário data de 1931. Dentre as vantagens que dele provieram para a educação do país é de notar antes do mais a concepção que lhe serviu de base, isto é, a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, em contraposição à prática então reinante de considerá-lo como mero ensino de passagem para os cursos do ensino superior. (Projeto de Lei Orgânica 4244/1942)

O ensino secundário com a Reforma Capanema, foi dividido em dois ciclos: o Ginasial e o colegial. O primeiro correspondia aos quatro primeiros anos e o último aos três anos finais. O colegial ainda era dividido em dois cursos, com opções para o Científico ou o Clássico, que ensinava o espanhol. Nessas etapas educacionais várias línguas estrangeiras figuraram como obrigatórias: latim, francês, inglês, espanhol e grego. Vale ressaltar que devido à II Guerra Mundial, o espanhol ocupou o lugar do alemão e do italiano, silenciados nas comunidades que falavam essas línguas no Brasil.

Orlandi (2007) pontua *as formas do silêncio* em silêncio local, em que o sujeito é impedido de dizer e o silêncio constitutivo que determina, pelas formações discursivas, os limites do dizer. Sobre o silenciamento das línguas dos imigrantes, Payer (2009) observa:

> Nos documentos relativos à nacionalização dos imigrantes, identifica-se o "silêncio local", a censura, no contexto das guerras. Contudo, de modo amplo, nota-se também um "silêncio constitutivo", na medida em que o discurso da nacionalidade, por si, já silencia a discursividade dos imigrantes e suas línguas. (PAYER, 2009, p. 41)

O silenciamento das línguas estrangeiras, seja no contexto escolar ou no particular - nas comunidades, nos grupos ou em casa como pontua Payer (1999), levou o ensino dessas línguas a ocupar um lugar pouco relevante na educação mesmo após a promulgação da LDB/61.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 excluiu de seu bojo a obrigatoriedade de língua estrangeira entre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. O ensino de disciplinas complementares, como foi o caso das línguas estrangeiras, passaram a ser determinadas pelo Conselhos de Educação dos estados. A nosso ver, a oficialização de uma política educacional que excluía a língua estrangeira como disciplina obrigatória foi um retrocesso, apesar de toda a sociedade reconhecer sua importância no cenário educacional.

A LDB de 1961 ao mesmo tempo que excluiu a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, deixou brechas para que esse ensino fosse oferecido quando reafirmou, em

sua reformulação de 1971, aos Conselhos Estaduais de Educação a garantia de escolher algumas disciplinas que fariam parte do quadro das disciplinas opcionais das escolas. Notamos que houve um avanço no sentido de permitir o ensino de inglês e de francês como línguas estrangeiras, ao passo que a língua espanhola teve menor poder de adesão nos cursos ministrados, mesmo sendo a língua falada pelos países que fazem fronteira com o Brasil.

A LDB nº 9394 de 1996, no capítulo II Artigo 26º Parágrafo 5º sobre o ensino de língua estrangeira, afirma que será incluída a partir da quinta série "o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição". E traz ainda no Artigo 36 º Inciso III que no Ensino Médio "será incluída **uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo**, dentro das disponibilidades da instituição". (LDB/1996) (grifos nossos)

Observamos que nesse documento a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira volta a ser textualizada. Traz ainda a possibilidade de se incluir uma segunda língua estrangeira no currículo de forma optativa, observando as condições de oferta dos estabelecimentos de ensino, mas não cita a oferta de espanhol, mesmo em escolas de regiões de fronteira com países em que o espanhol é língua oficial.

A língua espanhola sofreu um processo de apagamento nos textos oficiais brasileiros, sendo que seu ingresso nos cursos de ensino médio somente veio a ser discutido em 2005, quase dez anos após a promulgação da LDB de 1996, com a promulgação da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras.

A lei 11.161/2005 dialoga com a LDB/96 quando traz a oferta do ensino de espanhol de forma facultativa para o aluno de Ensino Médio e de forma obrigatória para as unidades de ensino. "O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio". (Lei 11.161/2005).

No entanto, em 2016, o governo federal, através da Medida Provisória nº 746, 22 de setembro revogou a Lei 11.161/2005, interrompendo a inclusão da língua espanhola no currículo das escolas públicas, ficando a cargo dos estados e municípios, a oferta da língua espanhola, dentro de suas condições.

Com a sanção da Lei nº 13415/2017 a Medida Provisória nº 746/2016 foi revogada. A Lei traz em seu artigo 35-A no parágrafo 4º que

> os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Nessa direção, o estado de Mato Grosso, desde o ano de 2010 implementa políticas públicas para o ensino de língua espanhola, como veremos abaixo.

4. Mato Grosso e a inclusão da língua espanhola no currículo

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, em conformidade com a LDB/96, lança a 22 de setembro de 2009 a Resolução 002/09. Essa Resolução, na seção II do Ensino Fundamental, em seu artigo 29º e Inciso VII, prevê a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira e dá destaque ao ensino de espanhol por considerar o contexto do estado de Mato Grosso e a inserção do Brasil no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

> Além das disposições legais ou normativas vigentes para a Educação Básica, observar-se-á no planejamento, execução e avaliação da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental, o que segue: Inciso II; ... o ensino de pelo menos, uma língua estrangeira, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, sendo facultada a Língua Espanhola, considerando o contexto regional e sua inserção no Mercosul. (CEE/MT Res. 002/09).

Nessa direção, fica garantida a oferta de ensino de língua espanhola nas escolas de Mato Grosso, após décadas de discussões a esse respeito no país, mas ainda de forma optativa ao aluno. Essa Resolução também estabelece o modo de oferta das línguas estrangeiras nas escolas, dando à comunidade escolar a possibilidade de escolha de qual língua ensinar, e ainda a inclui no cômputo da carga horária anual.

As Orientações Curriculares (2010) acerca do modo de abordagem dos conteúdos de línguas estrangeiras busca incluir o aluno como sujeito de aprendizagem

> O ensino de línguas estrangeiras não é um processo de clonagem de sujeitos estrangeiros, mas de habilitação do sujeito-aluno para enunciar com a maior proximidade do uso natural de uma língua através da qual o mundo é descrito e explicado de modo diferente com meios significantes também diferentes. Por outro lado, também não é um processo de recriação de um modo de expressão verbal já existente com meios alheios. (MATO GROSSO, 2010, p. 98).

Por meio desse discurso, as Orientações Curriculares de Mato Grosso diferenciam o ensino de língua nacional e de língua estrangeira colocando o aluno como sujeito que passará a usar a língua estrangeira de um modo natural. Essa naturalidade torna-se necessária principalmente após a abertura do mercado econômico na América do Sul.

Foi somente a partir da assinatura do Tratado de Assunção, firmado entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, em 1991 com a abertura do mercado comum das américas, o MERCOSUL, que o espanhol ganhou mais notoriedade com a implementação de políticas de oferta desse ensino nas escolas brasileiras.

Citamos como exemplo dessas políticas, a efetivação, no estado de Mato Grosso, da lei 11.161/2005, todavia passados mais de dez anos ainda hoje seu processo de implementação esbarra nas políticas de formação de professores.

Buscando minimizar a deficiência na formação de professores para o ensino de espanhol como língua estrangeira, em 2009, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT e a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT lançaram um curso de apostilamento de espanhol para os professores efetivos e temporários formados em Letras com habilitação Português/

Inglês e Português/Francês. Esse curso foi oferecido com o objetivo de suprir a curto e médio prazo a demanda exigida pela lei 11.161/05.

Ainda pensando o fortalecimento da política de formação, em 2006, o município de Cuiabá, capital de Mato Grosso, recebeu o Centro de Recursos Didáticos em Espanhol (CRDE), um centro dedicado ao aprimoramento do ensino de espanhol como língua estrangeira, ligado à embaixada da Espanha. O CRDE de Mato Grosso foi o quarto a ser implantado no Brasil. Além de Cuiabá há também o CRDE em Belém, Brasília e Rio de Janeiro. Em Cuiabá, o CRDE dispõe de uma biblioteca, videoteca e computadores modernos. Esses espaços são destinados à ampliação da língua espanhola no Brasil, com oferta de cursos de formação continuada para os professores. Atualmente, há também um aperfeiçoamento através de filmes exibidos semanalmente. Estas ações do governo de Mato Grosso articulado com o governo espanhol foram implementadas após a aprovação da lei 11.161/05.

5. Considerações

Compreendemos que a questão da política das línguas está imbuída de um sentido político. Observamos com o estudo das políticas públicas que o ensino no Brasil e em Mato Grosso, legitimado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, foi historicamente se consolidando e precisamos desnaturalizar as relações estabelecidas em que o Estado dita as normas a serem seguidas pela escola.

Apesar de haver um discurso de valorização do aluno enquanto sujeito, nas políticas implementadas para o ensino de língua estrangeira no Brasil, ainda vemos que tais práticas são administradas por meio da imposição, do silenciamento/apagamento das línguas nacionais. Todavia, essas práticas não significam um apagamento absoluto do outro, pois os sujeitos resistem e suas próprias línguas, mesmo silenciadas, permanecem funcionando como um lugar de memória, de modo constitutivo (PAYER, 2006).

Apesar da resistência das línguas dos imigrantes funcionando pela memória e da proximidade com os países que falam espanhol, a presença dessa língua no sistema de ensino brasileiro demonstra que as políticas públicas fizeram culminar com a baixa carga horária atual. Observamos que os decretos e as leis que regem esse ensino impuseram historicamente a inserção ou não do ensino de línguas estrangeiras nos currículos.

6. Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei Federal 13.415/2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 10/06/2017.

_____. *Medida Provisória 746/2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato 2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 13/12/2016.

_____. *Lei Federal 11.161/2005*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 20/06/2016.

_____. *Reforma Capanema.* Decreto n.º 4.244 de 09 de abril de 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 05/07/2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei número 4024, 20 de dezembro de 1961. Disponível em. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 09/06/2016.

FÁVERO, L. L. *O Ensino no Império*: 1837-1867 – trinta anos do Imperial Collégio de Pedro II. In Orlandi, E. P. e Guimarães, E. (orgs.) Institucionalização dos Estudos da Linguagem. Campinas, Pontes, 2002, p. 65-86.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, E. (org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 23/11/2015.

MARTINEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. *O ensino de espanhol no sistema educaional brasileiro.* Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. – Brasília: Thesaurus, 2008. 532 p. (Coleção Orellana, 19).

MATO GROSSO. *Orientações Curriculares*: área de linguagens - Educação Básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010b.

_____. *Resolução 002/2009.* Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/resolucao 002-009%20 CEE-MT.pdf. Acesso em 14/09/2015.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 6. Ed. Campinas: SP. Editora da Unicamp.2007.

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua: imigração e nacionalidade.* Tese. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

_____. Memória da língua*:* imigração e nacionalidade. São Paulo: *Escuta*, 2006.

_____. O trabalho com a língua como lugar de memória**.** In: *Synergies Brésil.* n° 7 - 2009 pp. 37-46.

À beira do pertencimento: um estudo de comunidades de prática gays em Salvador-BA, Brasil

Danniel Carvalho[1]

1. Apresentação

Este trabalho é um pequeno recorte do projeto "A língua na diversidade: um estudo sociolinguístico de gays soteropolitanos", desenvolvido na Universidade Federal da Bahia, que procura observar a diversidade linguística em comunidades formadas pelas consideradas "minorias", como a comunidade homossexual, por exemplo, cuja descrição dos usos linguísticos não é contemplada nos estudos da sociolinguística tradicional. Assim, a presente investigação examina a produção linguística de dois informantes homossexuais[2] cis[3] masculinos de duas diferentes regiões socioeconômicas da cidade de Salvador, Bahia, a fim de verificar a reinterpretação promovida pelos falantes de expressões tradicionalmente depreciativas, como *bicha, viado, passiva*, mas geralmente empregadas como marcas de referência específicas de identidade, e com isso analisar como a autopercepção autoriza sua filiação a comunidades de prática homossexuais. Para tal, partimos da hipótese de que o traço pragmático de [empatia] (KUNO, 1987) é responsável pela assunção de pertencimento a comunidades de prática cuja identidade é amplamente conhecida como homossexual. A autopercepção seria, portanto, responsável pelas escolhas lexicais dos falantes e sensação de filiação às comunidades de prática. Entendemos aqui a noção de autopercepção como definido por Bem (1972, p. 2): indivíduos passam a "conhecer" suas próprias atitudes, emoções e outros estados internos parcialmente através de suas inferências a partir de observações de seus próprios comportamentos explícitos e/ou das circunstâncias em que esses comportamentos ocorrem. Assim, na medida em que pistas internas são fracas, ambíguas ou não-interpretáveis, o indivíduo passa a estar funcionalmente na mesma posição de um observador externo, um observador que deve necessariamente confiar nas mesmas pistas externas para inferir os estados internos do indivíduo. Dessa forma, o indivíduo homossexual passa a perceber-se da mesma

1 Doutor em Linguística, UFBA. E-mail: dannielcarvalho@ufba.br.

2 Assumiremos neste trabalho uma distinção entre *homossexual* e *gay*, sendo o primeiro conceito relativo ao desejo sexual e afetivo de indivíduos do mesmo sexo (FRY; MACRAE, 1985, p. 7), isto é, a orientação afetivo-sexual entre indivíduos do mesmo sexo biológico; enquanto o segundo conceito tem relação ao universo cultural que circunda (mas não se restringe a) os indivíduos homossexuais. Por questões de análise, manteremos a expressão *comunidade homossexual*, mas somos conscientes de sua limitação.

3 *Cis-* é um prefixo latino que significa "do lado de cá" e se opõe ao prefixo *trans-* (*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, https://www.priberam.pt/dlpo/cis- [consultado em 02-09-2016]). Assumiremos para nosso estudo a definição de *cis-* extraída de Crethar e Vargas (2007, p. 61) para os estudos da sexualidade: *Cisgênero* é a expressão usada quando a identidade de gênero de um indivíduo corresponde ao seu sexo nativo (por exemplo, homens masculinos e mulheres femininas). Consequentemente, *cisnormatividade* é a assunção e/ou crença de que todo homem é/deve ser masculino e toda mulher é/deve ser feminina.

forma que um observador externo e, assim, delimita suas atitudes e escolhas pessoais, inclusive as linguísticas da forma que acredita ser a mais aceitável dentro de um grupo ao qual pretende filiar-se.

A presente pesquisa traçou um paralelo entre as divergências e as aproximações pragmáticas que apareceram nas falas desses informantes durante a coleta de dados orais (entrevistas e conversa entre amigos). Para tanto, fizemos uso do quadro teórico-metodológico da chamada terceira onda dos estudos sociolinguísticos, preconizada por Eckert (2000) e Podesva (2002), assim como dialogamos com produções pós-estruturalistas, ressaltando as contribuições sobre a compreensão de gênero trabalhada por Butler (1990).

2. Pressupostos teóricos-metodológicos

O tratamento dos dados foi realizado sob o arcabouço teórico-metodológico da terceira onda sociolinguística, considerando a variação, sobretudo, como recurso para a construção de significado social dentro de uma rede (ECKERT, 2012). Pretendeu-se, portanto, verificar a produção linguística de dois informantes, ambos da faixa etária entre 18 e 25 anos, frequentadores de regiões diferentes (Orla e Centro) da cidade de Salvador, Bahia, a fim de se observar que traços linguísticos permitem identificar filiação a uma comunidade de prática. Percebeu-se a necessidade de considerar o traço [empatia] (KUNO, 1987) para analisar a fala desses informantes, sobretudo no que diz respeito à ressignificação de expressões como "bicha", "viado" e "mona", por exemplo – considerados, vernacularmente, expressões depreciativas. A análise dos dados baseou-se na observação da filiação dos informantes em suas respectivas comunidades de prática, que foram inicialmente definidas geograficamente. Percebeu-se, entretanto, que a distribuição geográfica, uma das variáveis tradicionais da Sociolinguística, não foi suficiente para definir as comunidades de prática observadas. A noção de *indexicalização* foi essencial para a definição de comunidade aqui utilizada: na medida em que o falante faz uso de uma expressão como "bicha" em momentos específicos, ele inaugura um contexto relevante para a fixação de tal termo a um valor semântico. Este valor, para a terceira onda Sociolinguística, precisa ser compartilhado por pessoas engajadas em um empreendimento comum.

Assim, partindo de estudos cada vez mais frequentes com relação à diversidade linguística no âmbito da identidade de gênero, propomos o rompimento com os paradigmas tradicionais no estudo sociolinguístico, cujas análises não contemplam a orientação sexual do indivíduo enquanto uma variável relevante para o estudo de sua produção linguística. Compreendemos, portanto, os homossexuais masculinos soteropolitanos enquanto participantes de Comunidades de Prática – agregado de pessoas que se engajam em algum empreendimento comum (FREITAG, MARTINS e TAVARES, 2012) –, e a língua enquanto um dos elementos através do qual falantes constituem suas identidades. Para tanto, iniciamos a seleção e montagem de um *corpus* que permita o tratamento dos elementos pronominais de referência de gênero nos dados – em especial quando termos como "bicha", "viado" ou "gay", por exemplo, deixam de ser empregados enquanto expressões adjetivais e passam a fazer referência de pessoa, mantendo referência de gênero (social) ambígua.

Eckert (2000) propõe que os estudos da variação linguística tenham como lócus de análise as comunidades de prática, que podem ser entendidas como espaços interacionais de construção de significados sociais onde as identidades, tanto individuais como grupais, estão sendo constantemente construídas. Assim, o gênero é uma construção social que ocorre em práticas sociais, as quais se vinculam a outras categorias sociais. Em sua teoria da variação tida como prática social, Eckert (2000) olha para os falantes como sujeitos que, ao se inserirem em práticas sociais, constituem categorias sociais e constroem (e respondem a) o significado social da variação. Com isso, é inerente ao fenômeno de variação/mudança linguística o processo de constituição da identidade dos indivíduos, pois é nesse processo (que envolve também a constituição do gênero) que as variáveis linguísticas assumem valor social.

Essa abordagem do gênero se enquadra naquela que é considerada a terceira onda nos estudos sociolinguísticos. A sociolinguística tem por objeto de estudo os padrões observáveis de comportamento linguístico nas práticas de uso, se ocupando, assim, das relações entre língua e sociedade por meio da investigação empírica. Seu enfoque está destinado, principalmente, aos usos linguísticos concretos e ao caráter heterogêneo da língua. Em seus desenvolvimentos, considera-se que a sociolinguística apresenta três níveis de análise distintos, chamados de "ondas": A primeira onda, através do estabelecimento dos fundamentos para o estudo da variação linguística, ressalta as correlações existentes entre variáveis linguísticas e categorias sociais primárias, como classe socioeconômica, sexo, idade, escolaridade etc.; a segunda onda tem como característica o estudo etnográfico de populações mais localmente definidas; a terceira onda apresenta como foco a variação linguística como um recurso para a construção de significado social, pondo em cheque a delimitação das categorias selecionadas como relevantes pelos estudos da primeira onda (FREITAG, MARTINS e TAVARES, 2012).

Segundo Evans (2004), as redes sociais podem ser consideradas um sistema de relações pessoais com efeitos sobre os indivíduos ou como relações usadas pelas pessoas para atingir seus objetivos. Elas carregam a potencialidade de se estender sobre toda a sociedade, mas apresentam diferenças estruturais em duas dimensões: densidade (contatos dos indivíduos) e plexidade (conteúdo, multiplicidade de conexões). Já segundo Freitag, Martins e Tavares (2012), comunidades de prática dizem respeito a agrupamentos de indivíduos que, ao dividirem perspectivas e objetivos em comum, traduzem este envolvimento em prática, em ações – que podem se desdobrar em usos específicos da língua.

3. Indexicalização e comunidades de prática

O fenômeno que pretendemos tratar aqui é bastante produtivo dentro da comunidade homossexual masculina observada, na qual percebemos o uso da expressão referencial *a bicha*, por exemplo, com as mais diversas funções sintáticas, como pode ser notado nos dados (1-3), o que indica um valor pronominal a essas expressões (cf. CARVALHO, 2016b).

(1) A **bicha**$_{1sg}$ foi ver o boy mas ele era uó.

(2) A **bicha**$_{2sg}$ tá fazendo o quê tão quietinha?

(3) Eu vim só ver a **bicha**$_{2sg}$ e ela me trata assim.

No entanto, para que o participante empreenda tal uso linguístico, é preciso haver um engajamento com algum grupo e consequente ressignificação dessas expressões. Se o indivíduo não deseja indexicalizar à sua fala a participação na(s) comunidade(s) de prática gay(s), é pouco provável que tais expressões sejam produtivas. A noção de indexicalização tratada nesta pesquisa depende de restrições contextuais, como discute Teixeira (2011, p. 164-166):

> [o] termo 'indexical' foi usado primeiramente por Pierce (1902) para designar um tipo específico de sinal, aquele que tem uma relação direta ou real com seu objeto. Desde então, o termo, em filosofia e em semântica, foi ganhando contornos diferentes e atualmente engloba as expressões que dependem do contexto para receber um valor semântico. A fim de restringir esse conceito devemos nos perguntar de qual contexto um termo indexical depende, já que contexto é um construto amplo cuja definição depende da teoria considerada, e também o que significa exatamente dependência contextual. [...] Grosso modo, o momento de proferimento das expressões indexicais inaugura o contexto relevante para a fixação de seu valor semântico e das proposições que os contêm.

Nossa proposta, por conseguinte, é uma fissura no significante "gay". Se pensamos em estilo, participação e engajamento, esta comunidade de prática vê-se aberta à participação de pessoas que, inclusive, não são homossexuais. Uma *comunidade de prática* é um agregado de pessoas que se juntam para engajar-se em algum empreendimento comum. Na esteira desse engajamento, a comunidade de prática desenvolve meios para fazer coisas que se traduzem em práticas e essas práticas envolvem a construção de uma orientação compartilhada em relação ao mundo em volta – uma definição tácita que os indivíduos assumem um em relação ao outro e em relação a outras comunidades de prática (FREITAG, MARTINS E TAVARES, 2012, p. 923). *Gay*, portanto, torna-se identidade de gênero, e não apenas expressão afetiva/sexual. Contudo, a montagem do *corpus* considerou apenas homossexuais masculinos que, etnograficamente, frequentem algum dos três núcleos de Salvador.

Relacionando o conceito de indexicalização ao de comunidade de prática, podemos assumir que a dinâmica de filiação a uma dada comunidade funciona da seguinte forma:[4]

- Uma população se torna saliente e certa característica da fala desta população pode chamar atenção; uma vez reconhecida, esta característica pode ser extraída de seus arredores linguísticos e tornar-se, por conta própria, índice de adesão àquela população;
- Tal índice pode ser usado por "forasteiros" *(outsiders)*, i.e. falantes de outras populações, para evocar estereótipos associados a esta população;
- Atos lexicais desta natureza repetidos convencionam um novo signo, que em tal ponto torna-se disponível para movimentos indexais posteriores;

4 Sobre ordem indexical, ver Silverstein (2003).

- Como resultado, a ordem indexical não é linear, mas pode progredir simultaneamente e através do tempo em múltiplas direções, estabelecendo um conjunto de significados relacionados.

Dessa forma, podemos assumir que cada uma das comunidades de prática analisadas neste trabalho é definida a partir da dinâmica descrita acima.

4. Filiação e autopercepção nas comunidades de prática

A análise dos dados baseou-se na observação da filiação dos informantes em suas respectivas comunidades de prática, que foram inicialmente definidas geograficamente. Percebeu-se, entretanto, que a distribuição geográfica, uma das variáveis tradicionais da Sociolinguística Variacionista Laboviana, não é suficiente para definir as comunidades de prática observadas. Conclusão semelhante foi alcançada trabalhos anteriores (cf. CARVALHO; ALMEIDA, 2016). A noção de indexicalização, portanto, é essencial para tal definição, pois na medida em que o falante faz uso de uma expressão como "bicha" em momentos específicos, ele inaugura um contexto relevante para a fixação de tal termo a um valor semântico. Este valor, para a terceira onda Sociolinguística, precisa ser compartilhado por pessoas engajadas em um empreendimento comum.

Analisamos, para este trabalho, uma entrevista sociolinguística e uma conversa entre amigos de dois informantes da cidade de Salvador, Bahia: o primeiro do núcleo Orla, que compreende a faixa entre os bairros da Barra e do Rio Vermelho, onde encontram-se bares e clubes de frequência da classe média soteropolitana e com frequência gay considerável; e o segundo do núcleo Centro, que envolve os bairros da Piedade, 2 de Julho e Campo Grande, e contém um número considerável de bares e algumas casas noturnas frequentadas por gays de vários níveis socioeconômicos, mas primordialmente da classe média-baixa, de acordo com a distribuição de renda do IBGE. Ambos os informantes encontram-se em uma faixa etária entre 18 e 25 anos e apresentam discursos bem diferentes com relação ao engajamento na comunidade gay, tornando profícuo um estudo comparativo. Observamos ocorrências das expressões mencionadas anteriormente como identificadoras de indivíduos pertencentes a comunidades gays com valor positivo ([+empático]) apenas na produção linguística do primeiro informante, como ilustram os dados (4-6):

(4) Já falei 'mona, você vai'. (Inf01Op8l12 – conversa entre amigos)[5]

(5) Ar bicha de cima olhando assim ó 'é tudo viado ali embaixo'. (Inf01Op8l21 – conversa entre amigos)

(6) ...e ainda tinha a outra gay que saiu porque ela transava com o namorado. (Inf01Op21l30 – conversa entre amigos)

5 As informações entre parênteses que seguem os dados dizem respeito às coordenadas de referência no banco de dados do projeto "A língua na diversidade: um estudo sociolinguístico de gays soteropolitanos" e significam: Inf01 – informante 1; Inf02 – informante 2C – Região do Centro; O – Região da Orla; p – página em que consta o dado; l – linha inicial do dado na página referida.

Assumimos que as diferentes seleções lexicais dos informantes, no que diz respeito à utilização pronominal das expressões em questão, deve-se às suas impressões com relação à filiação à(s) comunidade(s) de prática gay(s). Observemos os seguintes excertos:

(7) [...] eu amo o ambiente boêmio que tem os bares {bate as mãos contra as coxas} do Rio Vermelho eu amo demais então você [...] que se identifica com essa parte eu acho que você deveria ir para o Rio Vermelho no Acarajé da Dinha e para você que gostaria de fazer uma amizade também eu acho que lá é bem é: é um lugar que [você] vai poder fazer uma amizade tão fácil, a interessante. (Inf01Op5l37 – entrevista).

(8) Bom, é hoje em dia eu tô selecionando mais eu já tive muitos amigos gays mas como o:: mundo... GLS é um pouco... é...assim...macabro, eu diria macabro porque é um descontando no outro {gesticula} é um querendo pegar namorado do outro é um com inveja do outro [...] por exemplo eu até poucos dias atrás eu ia no Campo Grande me divertia bastante, mas era aquela coisa pacata você chega lá às sete horas da noite começa a juntar gays [...] fica todo mundo naquela praça do Campo Grande ali em frente ao TCA e... começam a conversar e de repente chega alguém com vinho [...] bebe aquilo ali fica bêbado logo alguns chega a se drogar outros até se estupram lá no meio [...]. (Inf01Cp5l24 – entrevista).

O trecho em (7) foi retirado da entrevista sociolinguística do informante do núcleo Orla, e o em (8) retirado do informante do núcleo Centro. Em (7), o primeiro informante diz amar o ambiente boêmio e acredita que o Rio Vermelho, bairro localizado em uma região com poder socioeconômico médio-alto e onde se localizam a maioria dos bares e clubes da moda, é um local ideal para estabelecer amizades. Seu desejo de pertencimento nos possibilita perceber o engajamento e filiação de tal informante na comunidade. Já em (8), o segundo, por sua vez, seleciona um termo como "macabro" para descrever a comunidade do Centro, região naturalmente marginalizada nas grandes cidades no Brasil e que, especialmente em Salvador, agrega valor negativo a seus bares e casas noturnas, e explicita que está se desvinculando da comunidade gay quando diz que já teve mais amigos dentro dela, porém se tornou mais seletivo no que diz respeito aos seus vínculos.

Percebe-se uma diferença na maneira como, afetivamente, cada um deles se relaciona com a comunidade prática. O trecho em (9), também retirado da entrevista do informante do Centro, nos permite perceber, de maneira ainda mais elucidativa, como ele depreende o uso pessoal do termo "viado":

(9) [...] eu não ligo se alguém chegar pra mim e chamar de bê, de binho, de binha tal, **mas viado eu acho um palavrado muito ofensivo**, né, é como... **É como chegar pro negro e chamar de passo preto, como chamar o negro de... comé de... urubu coisa do tipo**. (Inf01Cp4l35 – entrevista).

Assim, os resultados indicam que o informante do núcleo Orla frequenta, compõe e participa da comunidade de prática, desenvolve um sentimento positivo de pertencimento, e sua identidade se constrói, também, através de sua produção linguística. Expressões como "mona", "bicha" e "gay" são ressignificadas e passam, inclusive, a funcionar como pronomes de referência específica. O informante do Centro, por sua vez, desenvolve um sentimento negativo e, linguisticamente, não se sente confortável em articular a construção da sua *persona* a um termo como "viado", por exemplo.

Torna-se produtivo, portanto, explorar o traço [empatia] para refletir sobre a seleção lexical dos informantes. Assumiremos aqui que indexicalização é o que permite o falante associar valor positivo ou negativo, ou seja, associar o traço [+empatia] ou [-empatia], ao uso das referidas expressões, uma vez que, ao fazer uso de uma expressão com *bicha* em momentos específicos, ele inaugura um contexto relevante para a fixação de um termo a um valor semântico (CARVALHO, 2016a).

Kuno (1987, p. 206) define *empatia* como a identificação do falante, que pode variar em grau, com uma pessoa/coisa que participa de um evento ou estado que ele descreve em uma sentença. Segundo Lehmann e Moravcsik (2000, p. 734), em geral, o falante tem mais empatia com entidades que estão mais próximo dele e **são maximamente como ele**. Assim, a não-empatia pode também variar em grau, apresentando-se em forma de apatia até a forma de antipatia ou repulsa (CARVALHO, 2016a, p. 56) – o que é observado na maneira como o informante do núcleo Centro compreende a comunidade prática na qual, etnograficamente, parecia estar se engajando. Sua repulsa pelo comportamento dos sujeitos filiados à comunidade de prática do Centro está evidente na transcrição (8), especialmente no que diz respeito à interação entre os indivíduos e o consumo de drogas.

Observemos o seguinte excerto (10), extraído da entrevista do informante do núcleo Orla:

(10) Olha só agora é brincadeira é: o que me motivou a s... me aceitar entrevistador {olhar irônico} foi é: desde cedo eu já me achava assim com gosto duvidoso {riso} então eu ficava reparando nas opiniões meus parentes em relações... em relação aos gays eu sempre fui bem atencioso em qualquer outro aspecto não somente de gays e tal então eu acho que: pra mim tem sempre uma tem sempre pessoas preconceituosas eu acho que na minha família também e vê esses comentários de preconceitos de... por todos os lados não só por familiares mas amigos e tal eu ficava assim pensando isso tem que mudar isso tem que ser diferente num dá pras pessoas acharem que gay é só promiscuidade o que a maioria da... da... dos comentários que vêm à tona são dessa maneira então eu não me via como esse perfil então eu pensava não isso n... no... isso não condiz comigo e eu sou gay então isso foi uma... um dos motivos óbvio que também nós temos os ativistas e temos os artistas que apoiam os gays e... e eu citaria Lady Gaga como umas uma pess... uma das maiores ativistas do mundo LGBT ou GLS como queiram chamar e ela foi uma pessoa que me motiva até hoje a lutar contra os direitos a lutar para sobre os direitos dos gays [...]. (Inf01Op9l19)

Através da leitura do trecho acima, é possível perceber que o processo de autopercepção do informante passou por um questionamento da narrativa que lhe chegava com relação à identidade gay – inclusive por parte de sua família. Marginalizar a comunidade LGBT é parte do agenciamento de gênero com o qual este indivíduo rompeu, desenvolvendo empatia pelo grupo e filiação ao núcleo Orla, como já exposto. Podemos assumir, portanto, que a seleção lexical do informante é uma postura empoderadora na medida em que assume uma identidade subalternizada – talvez parte da agenda comum aos outros participantes da comunidade de prática. O processo de autopercepção do informante do Centro, por sua vez, deu-se de maneira bastante diferente, como podemos observar em (11):

(11) Sim, eu pra me aceitar foi bastante complicado principalmente porque eu sou católico praticante [...] e foi justamente numa conversa com um padre e outra conversa com um pastor que eu percebi... que...não tinha como mudar minha natureza [...]. (Inf01Cp313 – entrevista)

Logo, percebe-se que o informante do núcleo Centro, no seu processo de autopercepção, teve de se reportar a entidades historicamente contrárias às pautas LGBTs. Por mais que ele tenha se conformado a sua homossexualidade, o discurso cristão permanece em sua fala na medida em que ele condena as demonstrações públicas de afeto (ou até sexuais) dos integrantes do Centro, bem como o consumo de álcool. E isso acaba por se refletir nas escolhas lexicais do informante.

Aceitar-se ou sentir-se aceito relaciona-se com o modo como a autopercepção do informante se constrói ao longo de sua constituição, considerando para tal a maneira pela qual o sujeito compreende sua inserção no processo sócio histórico, construído a partir da rede social e das relações de poder que atravessam as relações humanas. Não há, portanto, uma identidade, pois as posições que as pessoas assumem e com as quais se identificam é o que constitui as identidades, no plural, uma vez que estas dizem das várias formas e posições de sujeito assumidas durante a existência. A subjetividade, nessa questão, permite que se entre em contato com os sentimentos e a compreensão pessoais dos processos que envolvem a produção das identidades (cf. FERRAZ *et al.*, 2017).

Ao admitir o caráter plural das identidades, Hall (2000) nos propõe que as pensemos como um processo e não como algo estanque ou definido, afinal de contas a identidade não é uma sentença. Nesse caso, o autor sugere que falemos sobre processos de identificação, uma vez que estes se apresentam como possibilidade de adotarmos nossas várias identidades sem que ao fazê-lo estejamos assumindo um posicionamento definitivo, pois, segundo sua ideia, esses processos de identificação, produzidos a partir da subjetivação, permitem a flexibilização de se assumir uma identidade ou deixá-la. Além disso, é importante pontuar que o reconhecimento de uma identidade homossexual não é um evento dado, mas um processo que apresenta em sua construção o atravessamento de fatores que pode imprimir marcas na constituição da subjetividade do sujeito.

Considerações finais

Gênero não é algo com o qual nascemos ou algo que temos: é algo que performamos (BUTLER, 1990). Desde crianças, apreendemos como ser menino ou menina a partir das referências que nos são lançadas – da cor da roupa às brincadeiras permitidas. Conforme internalizamos essas informações, não só as reproduzimos como nos tornamos parte fundamental no agenciamento da performance de gênero de outras crianças. Adquirida certa independência dos nossos pais, torna-se importante que perguntar o nosso gênero não se faça necessário, pois este precisa ser um aspecto facilmente identificável de nossa persona. Outras identidades, inclusive a gay, são marginalizadas na medida em que não correspondem à expectativa hegemônica que atribui ao pênis uma identidade masculina, e à vagina uma identidade feminina. O gênero, portanto, não é natural, é construção social. Do contrário, por que se faria necessário que fôssemos agenciados a performá-lo?

A nossa proposta de rasura no significante "gay", por consequência, dá-se com base na noção de Butler de que performamos gênero. A prática estilística, portanto, noção que tanto interessa à terceira onda Sociolinguística, é parte fundamental da maneira como os homossexuais masculinos constroem sua participação em um agregado de pessoas. Esta discussão é pertinente na medida em que nosso projeto se interessa pela produção linguística dos homossexuais soteropolitanos levando em consideração sua identidade de gênero, sua performance. A seleção lexical dos informantes, por consequência, seria uma maneira consciente de indexicalizarem, às suas falas, o pertencimento à comunidade de prática gay.

Os resultados parciais mostram que o informante que compõe e participa da comunidade de prática da Orla desenvolve um senso positivo de pertencimento [+empatia], e cuja identidade é construída também através de sua produção linguística. Expressões como *mona, viado* e *bicha* são indexicalizadas e funcionam como expressões referenciais específicas. Já o informante da comunidade do Centro da cidade, por seu turno, desenvolve um sentimento negativo (-empatia) e, linguisticamente, não se sente confortável em articular a construção de sua persona a termos como *viado.*

Isso se deve, parcialmente, à marcação simbólica enquanto meio através do qual as práticas sociais ganham sentido: "[…] nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade" (WOODWARD, 2000, p, 56).

A indexicalização, por parte do informante 1, à comunidade de prática gay da Orla, rasura expectativas de gênero. No contexto social em que ele está inserido, sua experiência linguística, assim como o seu consumo e sua postura política, o posicionam em determinado lugar social e funcionam enquanto ferramentas através das quais ele forja sua identidade e ressignifica sua experiência.

O que vimos através destas produções linguísticas de nossos informantes é que o processo de autoperceppção, auto-aceitação e (re)conhecimento da homossexualidade traz ainda uma carga significativa de sofrimento psíquico, como pôde ser visto no informante do Centro. Por outro lado, assumir uma posição de sujeito diferente do que produz a norma (também linguística) significa construir resistência pessoal e política que rompe com modelos sociais hegemônicos, abrindo novas perspectivas de olhar sobre o assunto que podem gerar frutíferas discussões.

Referências bibliográficas

BEM, D. J. Self-Perception Theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, 1972, p. 1-62.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

CARVALHO, D.S. Elementos para a gramaticalização de nego no português do Brasil. *Acta Semiótica et Linguística*, v. 21, 2016a, p. 55-72.

CARVALHO, D.S. *Person as a case of indexicalization in Brazilian Portuguese*. Handout. 49th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europeae. University of Naples Federico II, Italy, September, 2106b.

CARVALHO, D.S.; ALMEIDA, R.G. *Empatia como traço de filiação a comunidades de prática gays em Salvador (Ba):* considerações iniciais. Ms. Universidade Federal da Bahia, 2016.

CRETHAR, H.C.; VARGAS, L. A. Multicultural intricacies in professional counseling. In J. Gregoire; C. Jungers (Eds.), *The counselor's companion: What every beginning counselor needs to know.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

ECKERT, P. *Linguistic Variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, n.41, 2012, p. 87-100.

EVANS, B. The role of social network in the acquisition of local dialect norms by Appalachian migrants in Ypsilanti, Michigan. *Language Variation and Change*, v. 6, 2004, p. 153-167.

FERRAZ, D.L.de S.; NOGUEIRA, J.M da S.; CARVALHO, D.S.; PINTO, V.C.; BRITO, D.S.B.; SANTOS, R.L.A. A fala de gays sertanejos: aproximações e distanciamentos discursivos em duas gerações. Bagoas – Estudos gays: gênero e sexualidade, v. 10, n. 15, (no prelo).

FREITAG, R.M.K.; MARTINS, M.A.; TAVARES, M.A. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa*, São Paulo, n. 56, v. 3, 2012, p. 917-944.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. O que é homossexualidade. Coleção Primeiros Passos, n. 26. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1985.

KUNO S. *Functional syntax*: Anaphora, discourse, and empathy. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LEHMANN, C.; MORAVCSIK, E.A. Noun. In Geert Booij et al. (eds.), *Morphology*: An International Handbook. Berlin: Walter de Gruyter, 2000, p. 732-756.

PODESVA, R. J. Phonation type as a stylistic variable: the use of falsetto in constructing a persona. *Journal of Sociolinguistic*, Hoboken, v.11, 2002, p.478-504.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication, v.* 23, p. 193–229, 2003.

TEIXEIRA, L. R. Indexicalidade no português brasileiro: uma análise Semântica baseada em mudanças de contexto. In: Dutra, L. H. de A.; Luz, A. M. (orgs.) *Linguagem, Ontologia e Ação*. Florianópolis: NEL/UFSC, v. 10, *Coleção Rumos da Epistemiologia*, 2011, p. 164–179.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, Stuart (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 7-72.

Letramento e Matemática – Além das palavras e dos números

Simone Maria Bacellar Moreira[1]

Paulo Roberto Trales[2]

A análise que apresentamos decorreu de discussões ao longo de dez anos com professores de Matemática do Ensino Básico, em escolas particulares e da rede estadual do Rio de Janeiro, que atuo como professora de língua portuguesa e literatura, e com o Professor Paulo Trales, que desenvolve estudos sobre as implicações da língua materna e a linguagem Matemática e suas consequências na evasão de alunos de licenciatura de cursos superiores de Matemática. Ele coordena o corpo docente do curso de pós-graduação Lato-Sensu "Ensino de Matemática" da Universidade Federal Fluminense para licenciados em Matemática ou áreas afins (Física, Química, Engenharia, Estatística, Informática, Astronomia, Geologia ou Meteorologia), e profissionais com formação pedagógica para o Ensino Fundamental e Médio, que estejam, preferencialmente, atuando como docentes de Matemática.

Observamos que, em inúmeras situações, a dificuldade que os alunos encontram em obter sucesso nas resoluções de problemas matemáticos não se restringe somente aos cálculos a serem efetuados, mas em uma frágil relação com a leitura e com a produção escrita que, na maioria das vezes, os impede de compreender e resolver o que é proposto no enunciado de um texto matemático para chegar a uma resposta correta.

Desta forma, acreditamos que deve ser tarefa também do professor de Matemática promover a discussão nas aulas de textos que podem suscitar questões que levem a um desenvolvimento do raciocínio lógico a ser empregado na solução de um problema de conteúdo matemático. É ainda importante explorar a capacidade de leitura e de interpretação dos alunos, procurando articular coerentemente a linguagem Matemática a ser empregada, que traduza de forma inequívoca a linguagem corrente apresentada em um problema.

Acreditamos que a promoção de uma maior interação de caráter investigativo e questionador no aluno é fundamental para que sua relação com a Matemática seja ampliada e possa transformar e influenciar as relações de novas formas de vivenciar a disciplina.

1 Professora Adjunta do Setor de Prática de Ensino no Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2 Professor Titular do Departamento de Análise do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal Fluminense.

Mas como é possível identificar-se com algo que ainda não temos a certeza do que se trata? Por isso é que defendemos a necessidade de se conhecer a Matemática não apenas como ela é apresentada nas escolas em materiais de apoio didático, que muitas vezes, mais causam estranheza e sensação de desespero do que uma atração, para explorá-la com mais criticidade e interesse.

Por ser a Matemática uma das ciências cujas análises e interações são cada vez mais empregadas para tomada de decisões que influenciam diretamente a vida humana e por ser a escola o meio mais utilizado para difusão desse conhecimento, torná-la acessível aos alunos que frequentam as escolas deve ser, segundo cremos, uma preocupação constante de todo educador comprometido em proporcionar uma educação de qualidade.

1. **Introdução**

Há cerca vinte anos observamos um amplo desenvolvimento de pesquisas na área de Ensino Básico. Pesquisadores de vários campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, Letras e, até mesmo, Matemática tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e a escrita, buscando redefini-las.

As novas tecnologias, que surgiram nesse período, vêm impactando fortemente a nossa sociedade. Ao lado, dos gêneros tido como clássicos e/ou valorizados na sala de aula, vemos circular outros tantos que mesclam vários tipo de linguagens, verbal e não-verbal . Segundo Rojo (2009), é preciso levar em consideração os multiletramentos, as práticas letradas que fazem uso de diversas mídias e, consequentemente, de diversas linguagens. Assim, levar em conta multiletramentos é possibilitar uma redistribuição de informações e exploração de diversas linguagens.

Nossa sociedade letrada é imersa em imagens, fotografias, letreiros, manchetes de jornais, placas de ruas, sinais de trânsito, cartões, documentos, rótulos, revistas que se utilizam de formas variadas textos escritos, números, gráficos de barra, de colunas, de linha etc e ainda conceitos como percentagens e muitos outros. Desta forma, as leituras se relacionam com conceitos de diversas áreas como os que figuram na Matemática. Enfim, existe uma enorme diversidade de gênero textual, na qual a habilidade de leitura se torna indispensável à compreensão da própria vida.

Observe uma propaganda veiculada na revista Veja de ampla circulação direcionada a um público jovem, que demonstra a necessidade de o leitor relacionar conceitos da área de Matemática para que possa compreender a leitura. Embora nem sempre percebemos, ler e interpretar significa extrair uma série de informações além daquelas exibidas à primeira vista. Nessa propaganda, é possível explorar várias questões como esse ramo da Matemática está presente no dia a dia, instigando os alunos para exemplificar. É possível ainda questionar sobre o uso de conceitos matemáticos em outras disciplinas, como Geografia ou História. Comentar, ainda, sobre a importância dessa ciência para a Política e a Economia é uma atitude educativa de grande valia para estudantes em qualquer dos níveis de ensino.

Figura 1

(Revista Veja, Editora Abril, Edição 2509, ano 49, no. 51, 21.12.2016)

As competências e habilidades necessárias para a formação dos cidadãos se tornam cada vez mais complexas. Ser letrado no mundo atual significa não apenas ter o domínio da língua materna, mas também o domínio de outras linguagens como a linguagem numérica.

As informações contidas na figura 1 são necessárias para que o leitor possa, a partir de sua compreensão, opinar, escolher, comprar e decidir o que fazer. Por meio de informações estatísticas, são construídas verdades incontestáveis ou mesmo falácias. Assim, o leitor deve ser capaz, com o conhecimento de noções básicas de Matemática, analisar as informações divulgadas para que não tornem indefesos diante das informações. Concordamos com Irandé Antunes ao afirmar que uma atividade de ensino de leitura não pode apenas privilegiar:

> Uma atividade de interpretação cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado, os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros) (ANTUNES, 2003, p.28)

Assim faz-se necessário que todo cidadão seja capaz, não somente entender as porcentagens expostas em índices estatísticos, mas também relacionar e analisar esses índices com uma postura crítica dos dados, questionando sua veracidade e desta forma construir sua conclusão acerca dos dados apresentados.

Os professores de todas as áreas devem ter como função primordial a de formar cidadãos conscientes, que saibam dominar e utilizar a leitura e a escrita como um instrumento cultural e político, sendo capaz de exercer plenamente seus direitos e deveres. Essa atividade deve participar da formação do sujeito, uma vez que lhe possibilita repensar e ampliar constantemente suas visões de mundo, modificando sua forma de agir sobre a realidade. Segundos os Parâmetros Nacionais Curriculares, os documentos têm como objetivo auxiliar os professores

> na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (...) é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (1998, p.05)

Ao mesmo tempo, as práticas de ensino parecem ainda manter procedimentos tradicionais nesses campos. Os professores ainda não estão utilizando de forma eficaz os novos modelos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais como os Parâmentros Curriculares Nacionais, que orientam a prática docente atual. Desde então, algumas questões vêm se colocando, constantemente, entre nós, professores e pesquisadores, que vivenciamos sobre a proposição e a concretização de currículos de Língua Portuguesa e Matemática.

Os grandes pensadores da educação não cansam de destacar que aprender é um processo em que a sala de aula deve ser o mundo, ou seja, o conhecimento teórico deve proporcionar uma base para conceber e desenvolver resoluções práticas para problemas que fazem parte do cotidiano. Especialmente hoje, em que o mundo cabe na palma de nossas mãos, o conceito em que a figura do professor (e, por extensão, a da escola) centraliza o saber e a informação está completamente equivocado e superado.

2. A Leitura Significativa

A leitura é utilizada em todos os lugares da nossa sociedade e com as mais diversas finalidades: no banco, no supermercado, no trabalho, no colégio, no lazer ou em casa. A formação do leitor inicia-se na família e continua no âmbito escolar, tendo como mediador o professor e se processará ao longo de sua vida.

Na escola, há a preocupação na formação de um leitor capaz de estabelece uma relação aprofundada com as linguagens e suas significações. O comportamento do ato de ler não pode ser delegado somente à escola, deve ser uma parceria entre escola e família.

A situação do trabalho com a leitura é das mais discutidas no âmbito educacional. Os questionamentos comumente feitos são: É possível escola ensinar a ler? Como motivá-los a ter prazer na leitura? Qual a importância da leitura para a formação cidadã? Que tipo de leitura contribui para a formação do leitor crítico e reflexivo? A mediação pedagógica proporciona uma aprendizagem eficiente de leitura? Estas indagações devem ser norteadoras para que se trabalhe um ensino que objetive um ensino de leitura eficiente e objetivo nas escolas.

O ato de ler é entrar em outros mundos possíveis. É questionar a realidade que nos rodeia para compreendê-la melhor e podermos transformá-la e modificar a nossa vida. É tomar distância do texto e do autor para que possamos assumir uma atitude crítica frente ao que é dito e ao que se quer dizer. É tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita.

> O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecimento, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura. (AGUIAR 1993, p.26).

Com base nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNEF), as atividades de leitura na escola devem ocorrer de maneira constante, com uma variedade de objetivos, com diferentes gêneros textuais. A leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela.

Segundo Isabel Solé (2009, p. 93-100), podemos ler para obter uma informação precisa, para seguir instruções, para obter uma informação de caráter geral, para aprender, para revisar um escrito próprio, por prazer, para comunicar um texto a um auditório, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o que se compreendeu.

Entende-se que ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi e ainda está sendo escrito, desde o letreiro de uma loja, os nomes das ruas, dos bancos, leituras essenciais para a orientação na nossa comunidade, desenvolvidas a partir da língua escrita; ler uma mensagem no *WhatsApp* ou numa rede social e relacioná-la ao mundo; ler um texto poético e, por meio dele, expandir os limites de seus sentimentos; ler uma texto jornalístico para compreender a complexidade da vida social e política, ler as leis para que possa desenvolver plenamente a sua cidadania.

Essa nova concepção de leitura ocasiona uma mudança também na concepção de língua acarretando também alterações na prática do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática desde a tenra idade. O objeto de ensino de Língua Portuguesa transcende a perspectiva do desenvolvimento das práticas da escrita e da leitura apenas. Em outras palavras, ele não se restringe ao ensino da leitura e da escrita, mas, sobretudo, abrange o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno,

levando-o a utilizar a língua (de forma heterogênea) nas mais diversas situações comunicativas, segundo uma abordagem de Mikhail Bakhtin na Estética da Criação Verbal.

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p.262)

Essa nova proposta didática oriunda dos estudos linguísticos tem sido aceita e, sobretudo, adotada pelos PCNs, pelas avaliações externas como o SAEB e o ENEM e, consequentemente, pelos livros didáticos.

A leitura passa a ser trabalhada numa perspectiva de diversidade textual, o que engloba diversos gêneros. Além disso, não se limita à linguagem verbal, mas também engloba a não – verbal. Mas, acima de tudo, destacamos o fato de as questões abordarem vários aspectos relacionados ao ato de ler, tais como:

a) identificar a ideia central, as ideias secundárias e os objetivos do texto;

b) localizar informações explícitas e implícitas no texto;

c) inferir o significado de diversas palavras, por intermédio do contexto;

d) estabelecer relação de causa/consequência entre as partes do texto;

e) interpretar de textos com auxílio de material diverso como, por exemplo, de gráficos.

Assim entendemos que apesar de a escola se organizar em torno de disciplinas aparentemente estanques entre as quais destacamos a Língua Portuguesa e a Matemática, faz-se cada vez mais necessário aproximá-las de forma interdisciplinar.

3. Interdisciplinaridade necessária

Segundo os estudos elaborados pelo Instituto Paulo Montenegro, conhecido com INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional, é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional. O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2000, para desenvolver e disseminar práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade do sistema de ensino do país.[3]

Desde 2001, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa desenvolveram o INAF, pesquisa desenvolvida pelo IBOPE Opinião - uma das empresas mantenedoras do Instituto Paulo Montenegro - para mensurar os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64

3 https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/9f48d88d-8b05-486c-9997-2d571a4f0c12.pdf

anos de idade a partir de amostras nacionais de 2.000 pessoas, representativas dos brasileiros adultos, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

A partir da edição de 2007, o INSF passou a medir simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento. Seguiram-se as de 2009, 2011 e 2015, perfazendo um total de 9 edições do indicador ao longo de 15 anos.

Por meio do INAF, identificam-se quatro níveis de habilidades de leitura/escrita (letramento) e outros quatro níveis de habilidades de Matemática (numeramento) na população brasileira:

a. Habilidades de Leitura/Escrita

- **Analfabetismo** é aquele relacionado à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases;
- **Alfabetismo nível rudimentar** é aquele relacionado à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, um anúncio ou pequena carta.
- **Alfabetismo nível básico** é aquele relacionado à capacidade de localizar informações em textos um pouco mais extensos, podendo realizar pequenas inferências.
- **Alfabetismo nível pleno** é aquele relacionado à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses.

b. Habilidades Matemáticas

- **Analfabetismo** é aquele relacionado à condição dos que não conseguem realizar tarefas elementares com números, como ler o preço de um produto ou anotar um número de telefone.
- **Alfabetismo nível rudimentar** é aquele relacionado à capacidade de ler números em contextos específicos como preço, horário, números de telefone etc.
- **Alfabetismo nível básico** é aquele relacionado à capacidade de ler números, resolver problemas simples envolvendo soma, subtração e multiplicação, ou mesmo a identificação de relações de proporcionalidade, ainda que recorrendo eventualmente à calculadora.
- **Alfabetismo nível pleno** é aquele relacionado à capacidade de controlar uma estratégia na resolução de problemas mais complexos, que exigem a elaboração e a execução de uma série de operações relacionadas entre si, apresentando, ainda, familiaridades com mapas e gráficos e outras representações Matemáticas de uso social frequente.

Uma das mais importantes finalidades da interdisciplinaridade é a de propiciar uma aprendizagem "convergente e integrada" e, portanto, mais significativa para o aluno. Desta forma, as competências integrantes da área de Língua Portuguesa extrapolam os limites desta disciplina, assim

como ocorre com a Matemática. A tabela A abaixo apresenta uma análise dos dados do INAF de 2011 que corrobora a ideia proposta no nosso artigo sobre a imbricação entre esses fundamentais domínios do conhecimento. Segundo Nilson Machado, em Matemática e Língua Materna (Análise de uma impregnação mútua), existe

> Para caracterizar a impregnação entre a matemática e a língua materna, referimo-nos inicialmente a um paralelismo nas funções que desempenham, enquanto sistemas de representação da realidade, a uma complementaridade nas metas que perseguem, o que faz com que a tarefa de cada uma das componentes seja irredutível à outra, e a uma imbricação nas questões básicas relativas ao ensino de ambas, o que impede ou dificulta ações pedagógicas consistentes, quando se leva em consideração apenas uma das duas disciplinas. (MACHADO, 2003, p. 91)

Tabela A

Auto declaração de dificuldade ou incapacidade em realizar a tarefa				
	Analfabeto	Rudimentar	Básico	Pleno
BASE	*119*	*424*	*947*	*512*
Calcular porcentagens aproximadas sem auxílio de lápis ou calculadora	86%	70%	51%	32%
Entender gráficos e tabelas inseridos em matérias de jornais, revistas etc.	86%	67%	48%	25%
Fazer contas com auxílio de papel e lápis	82%	53%	18%	5%
Fazer contas de cabeça	80%	56%	37%	20%
Conferir notas e recibos e extratos bancários	74%	39%	17%	7%
Conferir o consumo de água ou luz ou telefone	74%	30%	13%	6%
Comparar preços entre produtos antes de comprar	74%	28%	7%	2%
Preencher cheques	71%	38%	14%	6%
Conferir troco	54%	17%	7%	2%

Fonte: Inaf Brasil 2011

Ao analisar a tabela, nota-se que a competência leitora é fundamental para estudar e entender a Matemática presente em atividades do nosso quotidiano. No caso, por exemplo da segunda tarefa – entender gráficos e tabelas inseridos, em matérias de jornais, revistas etc., mesmo nos alfabetizados em nível pleno, 25% não seriam capazes de fazer uma leitura competente do texto lido.

4. Um Problema – pelo menos, duas Linguagens

Pode-se observar em textos usuais, como por exemplo, nos jornalísticos, certos entraves, que impossibilitam a sua completa compreensão de uma situação, decorrentes de problemas ligados a termos e conceitos matemáticos específicos. Leia a figura 2, parte do artigo "Sim, o melhor é falar sobre suicídio", veiculada na revista "Super interessante", voltado para o público adolescente e jovem:

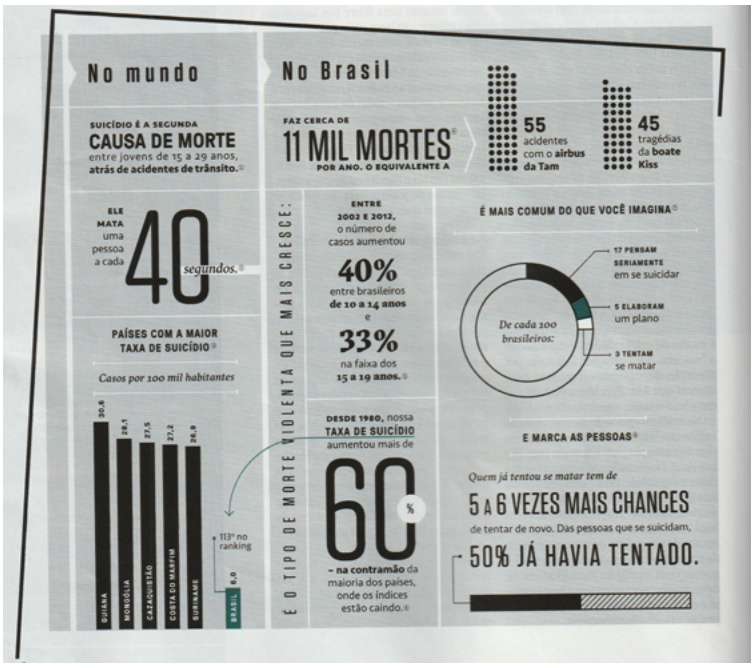


Figura 2

É notório a relação das duas diferentes linguagens, a Materna e a Matemática. Para que o leitor consiga compreender, por exemplo, esse tipo de reportagem, ele deveria transitar, sem dificuldades, entre esses dois domínios. Uma atividade de leitura em sala de aula só é satisfatória e eficaz se for explorada pelos professores das duas áreas, pois a combinação das linguagens presentes no texto supracitado ou em tela, requerem estratégias específicas de leitura, por se tratarem de linguagens que possuem certas especificidades, concatenando essas duas importantes áreas do conhecimento.

5. Considerações finais

Assim, concordando com Machado, entende-se que é premente o desenvolvimento da competência de leitura e da interpretação de textos em todas as disciplinas, desde as séries iniciais, incluindo a Matemática. Cabe aqui ressaltar que, especialmente o professor de Matemática do Ensino Básico, deve introduzir em sua metodologia, tratamento de dados com textos jornalísticos, solicitar relatórios e apreciações das aulas ou ainda pequenos relatos em língua materna sobre como proceder para executar com sucesso a resolução de um exercício.

Embora tenhamos apresentado alguns importantes tópicos sobre essas imbricações latentes, as respostas às reflexões, feitas ao longo do nosso trabalho, necessitam ser retomadas e atualizadas frequentemente, seja por causa das constantes transformações tecnológicas, sociais ou políticas, seja em função da observação dos impactos de novas práticas pedagógicas em desenvolvimento sobre o aprendizado.

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *O Alfabetismo juvenil: inserção educacional, cultural e profissional. Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional*. Edição Especial Jovens Metropolitanos. 2009. [documento eletrônico]

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2° Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANTUNES, Irandé. *Aulas de Português – encontros & interação*. São Paulo: Editora Parábola. 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: *Matemática* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, Vol II, Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental/Programa Fundescola, 1998.

NILSON, Machado. *Matemática e Língua Materna (Análise de uma impregnação mútua)*. São Paulo: Editora Cortez: 1991.

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUPER INTERESSANTE. São Paulo: Editora Abril. Edição 375. Junho de 2017.

O caráter ideológico nas teorias que fundamentam o livro didático: uma abordagem discursiva no espaço escolar

Antonio Jose Silva[1]

Introdução

Neste trabalho, queremos compreender o modo como o referencial teórico-metodológico, materializado nas políticas públicas de ensino através do livro didático (doravante LD), fundamenta e orienta o processo educativo nas escolas brasileiras. O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas é objeto de discussão desde o século XIX, período em que o livro didático tornou-se um instrumento para o professor ministrar as aulas.

Nosso objetivo é analisar discursivamente a introdução do manual do professor do livro didático de Língua Portuguesa do nono ano indicado para as escolas públicas e enviado para os professores pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Queremos compreender, de que modo as teorias que fundamentam as propostas de ensino de língua portuguesa são abordadas nos instrumentos linguísticos.

Esse trabalho se inscreve na perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL) articulada à Análise do Discurso (AD) de linha materialista, formulada por Pêcheux, na França e desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil. Entre outros. Em outras palavras, se insere na perspectiva discursiva da linguagem, que considera a relação entre Língua e História.

Nessa perspectiva, a escola tem a função de preparar o aluno/cidadão para viver em sociedade, é um lugar em que é propagado o saber sobre a língua, via livro didático.

Nesse sentido, Silva (2007, p. 141) afirma:

> Ensinar-aprender uma língua escrita na Escola é, basicamente, adquirir uma competência linguística escrita e um saber sobre uma língua nacional em que se entrecruzam relações também complexas entre conhecimentos científicos e saberes institucionais em um espaço-tempo determinado.

A escola é, pois, fundamental para legitimar e instrumentalizar a língua. O material didático, que fora pensado inicialmente para ser um complemento nas aulas, ganhou um importante espaço dentro do ambiente escolar como organizador dos conteúdos, da metodologia e do referencial teórico.

1

Ainda, segundo Silva (2007. p. 155),

> Obscurecemos o fato de que a posição de sujeito-aluno se constitui como sujeito de um discurso pedagógico em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento, em que as relações de poder conformam as instituições de um Estado, como a Escola, pelo apagamento do político que as determina.

A autora continua afirmando que a prática de ensino ligada à transformação histórica do processo de produção econômica, produz a normatização da força de trabalho e a organização das relações sociais, sendo o aluno e o professor sujeitos das forças produtivas dessa sociedade.

Muito se tem discutido sobre o material que orienta o processo educativo na maioria das escolas brasileiras. Esses estudos são importantes porque contribuem com o ensino no Brasil. Portanto, precisamos refletir sobre o material didático que é produto de uma sociedade. Nesse sentido, questionamos: Até que ponto pode um livro didático contribuir no processo de produção do conhecimento da língua?

Para compreender esse processo faremos um percurso histórico do livro didático, que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do PNLD adquire e distribui gratuitamente às escolas públicas do país.

O processo de distribuição de livros didáticos ocorre em 1985, quando o MEC cria o PNLD, dez anos depois reformula o processo de distribuição do LD e passa a desenvolver um processo de avaliação nos manuais didáticos. O MEC passa avaliar a qualidade dessas obras com intuito de melhorar o ensino. São vários os critérios para análise de caráter eliminatório: observam-se o caráter ideológico, discriminatório e a desatualização conceitual e metodológica.

Com base nesses critérios, o PNLD por meio do Guia do Livro Didático, apresenta as resenhas com as avaliações relacionadas às obras selecionadas. O MEC também distribui o manual do professor com orientação para a correta utilização do LD e atualização do docente. Desse modo, ocorre o processo de seleção dos livros e, posteriormente, os professores escolhem, dentre as obras recomendadas, as que eles consideram mais adequadas para serem disponibilizadas para seus alunos nas escolas.

Cabe destacar que o PNLD tem passado por inúmeras modificações desde sua implantação, em função das políticas públicas e também das críticas ao livro didático. As orientações dadas pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), evidenciam a busca constante para solucionar problemas e dar uma resposta adequada à complexa realidade dos manuais didáticos nos contextos editorial e educacional brasileiros. Desse modo, a avaliação feita pela equipe do PNLD tem por objetivo uma ampla renovação da produção de LD e atender às exigências das políticas educacionais.

Queremos compreender nas políticas públicas de ensino de Língua, as contradições e as relações postas em funcionamento pelas diferentes Formações Discursivas (FDs). As formações discursivas

determinam o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1988). Desse modo, nos propomos a observar em quais FDs se inscrevem os discursos dos autores na formulação da "introdução" do manual do professor no livro didático "Português/Linguagens" de Cereja e Magalhães para o triênio 2014/2016.

Vamos analisar os conceitos teórico-metodológicos do livro didático pelas regularidades no/do processo que o institucionaliza. Para fazer a análise, passaremos a ler discursivamente a introdução do manual do professor no livro didático de língua portuguesa, que, segundo os autores, foi atualizado e observar algumas atividades propostas nele para estabelecer um contrapondo entre a discursividade que circula no espaço escolar e a prática de linguagem que se apresenta. Ou seja, vamos observar como são constituídos os discursos nesse material, entendendo que ele não é neutro e não está livre de determinações ideológicas, já que os sujeitos que elaboram os materiais, assim como os professores, são afetados pela língua e pela história. Vejamos:

Introdução

Em nova edição, esta coleção chega aos professores da rede pública de ensino completamente revista, ampliada e atualizada.

Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos — que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira —, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de texto e gêneros em circulação social; uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem — como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos —, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e o interesse em explorar (seja na condição de receptor, seja na de produtor) outras linguagens, além da verbal, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum, o anúncio publicitário, etc.

Se os professores que fizeram uso das edições anteriores desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho, entendemos que é possível ir além. E reafirmamos, como meio para o alargamento do horizonte das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre linguagem, a adoção de medidas básicas como as anunciadas anteriormente: a *revisão dos objetivos* do curso de língua portuguesa; a *inclusão de novos conteúdos*; a *reavaliação do peso* de conteúdos tradicionalmente supervalorizados; a *mudança de postura* em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de *erro* e inserindo a noção de *adequação*, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas); a introdução de *situações concretas de interação discursiva* e o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento; a abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do *texto* e do *discurso*.

Esta obra parte do princípio de que o caminho para a renovação do ensino de língua, e principalmente de gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata tampouco de omitir nomenclatura ou de substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística. O esforço desta obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva da *semântica*, da *estilística*, da *linguística* e da *análise do discurso*.

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua — *a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que se volta essencialmente para um trabalho de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido de uma mesma perspectiva textual e enunciativa.

Para ampliar o conhecimento a respeito dessa nova proposta de ensino-aprendizagem, o professor encontra neste Manual e no final de cada volume uma bibliografia básica, que serviu de referência e apoio teórico para as várias ideias que nortearam o projeto desta obra.

4

Os autores iniciam a apresentação do livro, afirmando que a obra foi "revista, ampliada e atualizada". Todavia, fizemos uma avaliação na obra anterior dos mesmos autores indicada pelo PNLD para o triênio 2011/2012/2013 e, após a análise, observamos que a ampliação e atualização citadas foram muito sutis, ou seja, alguns textos foram atualizados, mas as atividades privilegiam a gramática tradicional. Os autores concebem a língua como sistema, desenvolvem atividades pautadas na estrutura, mecanicamente, sem possibilitar uma reflexão sobre o funcionamento da língua.

Um material didático que trata a língua enquanto sistema, torna-se um objeto que se dá em si mesmo, conforme Orlandi (1996, p.22),

> ...o material didático, que tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular.

A mediação do conhecimento científico pelo material didático pode passar por um processo de apagamento caso seja empregado como um objeto que comporta o conhecimento. Nesse sentido, o livro didático não é utilizado como um instrumento, como um dos recursos no processo ensino aprendizagem, mas como a principal fonte para transmitir conhecimento, trabalhando a língua como transparente, distanciando de um trabalho na perspectiva discursiva que concebe a língua na sua relação com a exterioridade, ou seja, como mediação necessária entre o homem e a realidade que o cerca (ORLANDI, 2015).

No segundo parágrafo, os autores textualizam que o livro "alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso", porém, notamos que a obra acompanha o que prescreve as políticas públicas sobre a noção de texto, como podemos ver no PCN de Língua Portuguesa:

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21)

Esta definição de texto exclui a constituição do sujeito e da história, respectivamente, conforme nos propõe a AD. Traz o gênero como algo construído historicamente, estável. Observamos que o texto analisado não traz nenhuma atividade que trabalhe com as orientações da AD, a língua em constituição com o sujeito que dela faz uso.

Na constituição da AD, a língua, o texto, a interpretação, o sujeito e o sentido, em suas inter-relações são fundamentais como campo de estudo. A língua para que tenha sentido, é preciso que tenha história, para que o próprio sentido tenha sentido, é preciso que haja interpretação, mas os sentidos só têm sentido quando também se tem um sujeito.

O terceiro parágrafo, do texto analisado afirma que para se ampliar as atividades de leitura, produção de textos e reflexão sobre a linguagem deve haver "mudança de postura em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de *erro* e inserindo a noção de *adequação*, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas)". Sobre essa mudança de postura Silva (2007a) diz

> Novos conceitos, articulados em um sistema marcado pela "adequação" do sujeito às situações de comunicação, devem ser adotados pela escola, para se atingir o objetivo máximo pretendido: o de formar esse cidadão "crítico", "participativo" e "autônomo". Estamos, pois, diante de engajamentos teóricos explícitos, pois para mudar o ensino do Português é preciso mudar o referencial teórico e a metodologia.

Assim, para formar esse cidadão "crítico", "participativo" e "autônomo", a escola deve desenvolver não só a troca de conceitos. Para que haja o engajamento citado pela autora é imprescindível que a transformação ocorra de fato no referencial teórico e metodológico dos materiais didáticos, com reflexo nos exercícios propostos, pois substituir a noção de "certo" e "errado" pela noção de "adequado" e "inadequado" não é garantia de que a aprendizagem de fato ocorrerá.

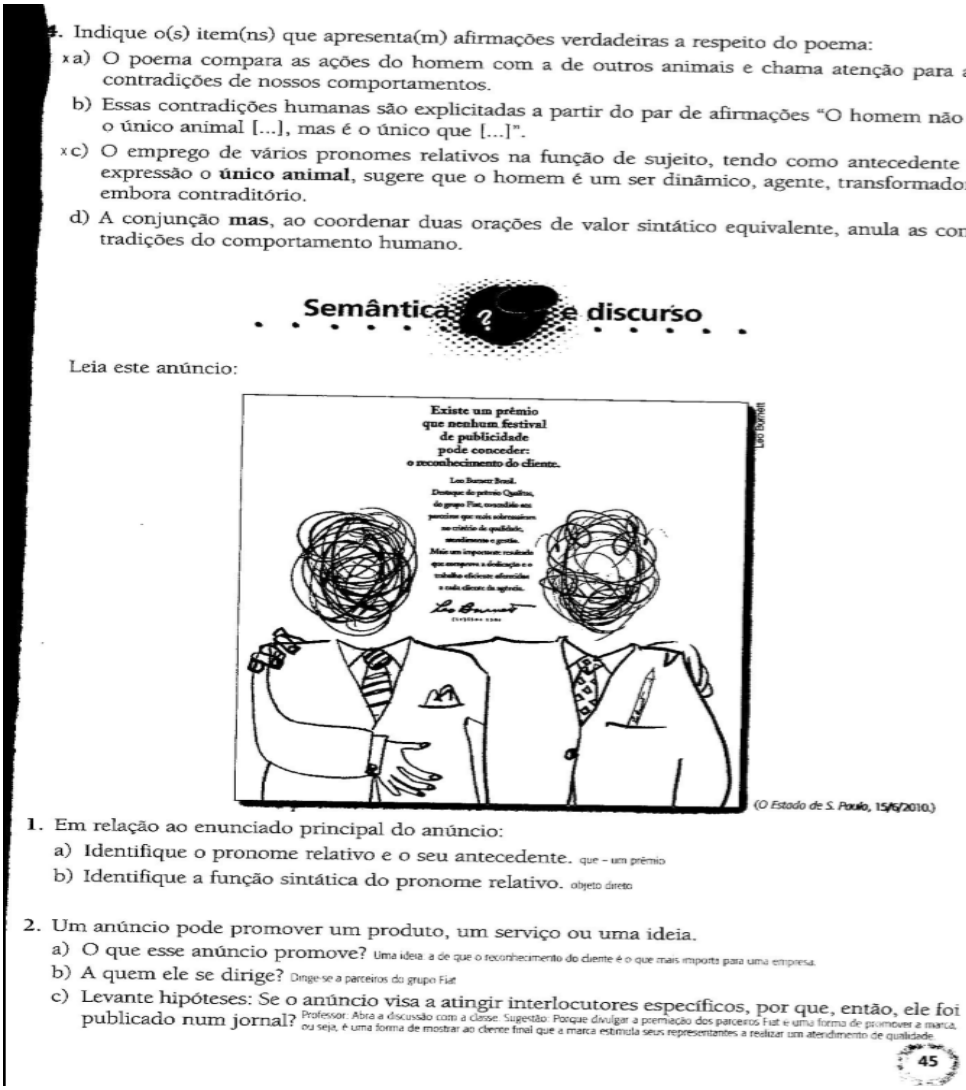
No quarto parágrafo, os autores asseguram que:

> a renovação do ensino de língua, e principalmente de gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos. Passa agora a ser vistos também pela perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso.

Esse posicionamento situa o ensino de língua em uma "nova" proposta de educação que acompanha uma constante atualização teórico-metodológica, exigindo dos indivíduos a "capacidade de adaptação" (PFEIFFER, 2011). Todavia, percebemos que alguns textos revisados pelos autores ainda trabalham, como dissemos anteriormente, o ensino de língua pautado, principalmente na gramática tradicional. Utilizam os textos para desenvolver conceitos gramaticais, embora expliquem que a obra passa a ser vista pela perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso.

Dentre essas perspectivas, destacamos que a AD considera as condições de produção, exterioridade, processo histórico social, como constitutivos do discurso. Não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com homens expressando-se oralmente e por escrito, falando, produzindo sentidos, enquanto sujeitos e enquanto membros da sociedade. Trata o discurso como palavra em movimento, prática de linguagem. A língua deve fazer sentido enquanto trabalho simbólico, que significa a partir do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história.

Observamos um texto do gênero anúncio do livro didático do 9º ano, Português/Linguagens, de Cereja e Magalhães (2012, p. 45). Nesse texto, os autores propõem uma abordagem de reflexão na perspectiva da Semântica e do discurso. Vejamos:



4. Indique o(s) item(ns) que apresenta(m) afirmações verdadeiras a respeito do poema:
x a) O poema compara as ações do homem com a de outros animais e chama atenção para as contradições de nossos comportamentos.
b) Essas contradições humanas são explicitadas a partir do par de afirmações "O homem não é o único animal [...], mas é o único que [...]".
x c) O emprego de vários pronomes relativos na função de sujeito, tendo como antecedente a expressão o **único animal**, sugere que o homem é um ser dinâmico, agente, transformador, embora contraditório.
d) A conjunção **mas**, ao coordenar duas orações de valor sintático equivalente, anula as contradições do comportamento humano.

Semântica e discurso

Leia este anúncio:

(O Estado de S. Paulo, 15/5/2010.)

1. Em relação ao enunciado principal do anúncio:
a) Identifique o pronome relativo e o seu antecedente. que – um prêmio
b) Identifique a função sintática do pronome relativo. objeto direto

2. Um anúncio pode promover um produto, um serviço ou uma ideia.
a) O que esse anúncio promove? Uma ideia: a de que o reconhecimento do cliente é o que mais importa para uma empresa.
b) A quem ele se dirige? Dirige-se a parceiros do grupo Fiat.
c) Levante hipóteses: Se o anúncio visa a atingir interlocutores específicos, por que, então, ele foi publicado num jornal? Professor, Abra a discussão com a classe. Sugestão: Porque divulgar a premiação dos parceiros Fiat é uma forma de promover a marca, ou seja, é uma forma de mostrar ao cliente final que a marca estimula seus representantes a realizar um atendimento de qualidade.

45

Nesse texto, é a partir da materialidade do anúncio que os autores vão desenvolver as atividades em um tópico que intitulam: Semântica e discurso. Há muitas possibilidades de desenvolver as atividades e sustentá-las por teorias da linguagem, mas parece-nos haver aí um equívoco, pois o conjunto de questões formuladas no primeiro bloco diz respeito à sintaxe da língua portuguesa. Inicialmente trabalha a língua como sistema, estrutura (método tradicional), pois na primeira questão, solicita ao aluno que identifique o pronome relativo e o seu antecedente. Depois que classifique a sua função sintática do pronome. No segundo conjunto de questões, há uma proposta de discussão sobre o processo de interlocução, mas de modo restrito, porque as questões são fechadas e as respostas já dadas no texto e no próprio enunciado da questão. A letra c, é mais aberta, dá possibilidade para interpretação, porém também traz ao professor uma sugestão que direciona os sentidos. Observamos que a metodologia nos exercícios propostos no livro continua, em sua grande maioria, avaliando

mecanicamente a aprendizagem; a língua ainda é trabalhada de forma transparente, unívoca e não leva em consideração sua relação com a exterioridade.

Indursky (2010, p.13), em suas reflexões sobre as teorias de linguagem que subsidiam as práticas de ensino de língua na sala de aula, observa que

> há diferença entre as concepções *sistêmica* e *discursiva* de língua. Na *concepção sistêmica*, a língua é considerada como uma estrutura que comporta regularidades e organização. A regularidade remete para a organização interna da língua. Já a concepção discursiva de língua considera tanto a regularidade quanto a ordem, pois comporta, em seu interior, elementos que rompem com a previsibilidade sistêmica. A língua sistêmica fecha-se a tudo que não seja estritamente linguístico, contemplando apenas o linguístico em suas relações internas. Já a língua da AD considera tanto o que é interno quanto o que lhe é externo, e é isto que possibilita que o imprevisível e a irregularidade venham aí encontrar espaço para significar.

Apesar de no enunciado da atividade do livro didático estar explícito que a proposta de abordagem é na perspectiva da Semântica e do Discurso, quase a totalidade das atividades são elaboradas de forma tradicional, sem considerar a opacidade da língua. Utiliza a concepção de língua sistêmica, pois as atividades remetem à organização interna da língua, enquanto que o exame do funcionamento semântico e/ou discursivo da língua, que segundo Indursky (2010, p.14), é muito mais produtivo, pois poderia romper com a regularidade sistêmica e ajudar os alunos a refletir "sobre a língua, interpretar os sentidos e os efeitos de sentidos que decorrem dos enunciados e textos", sequer é praticado. Enfim, a visão dos autores do livro didático sobre esses dois campos disciplinares - Semântica e Discurso - é bastante reduzida.

Apesar de afirmar nas orientações ao professor que o material traz renovação no ensino de língua e de gramática pela "perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso", desenvolve quase a totalidade das atividades de forma tradicional, sem considerar a opacidade da língua.

O manual textualiza que o livro didático é fundamentado em várias perspectivas. Vejamos na perspectiva da Análise do Discurso o que Orlandi (2012, p. 26) relata sobre política atual e funcionamento da ideologia na ciência.

> ...como se produz, como se significa e que ideologia está presente na produção da análise de discurso, na conjuntura política atual. Sem esquecer que, desde algum tempo, temos a Análise de Discurso, a Pragmática, a teoria da Enunciação, a análise Textual e muitas disciplinas que tratam da relação com a exterioridade... a filosofia da linguagem. No entanto, diferem bastante pela natureza atribuída à exterioridade e pelo modo como a tratam teórica e metodologicamente.

Nesse sentido, o livro didático para ser reformulado teria que trazer textos e atividades que contemplassem o ensino da língua como não transparente, com sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer. Ou seja, trabalhar o funcionamento da língua relacionado ao contexto histórico-

social. O LD analisado, que diz estar fundamentado na perspectiva da semântica, da estilística e da análise do discurso não apresenta uma proposta teórico-metodológica que considera a relação entre língua e exterioridade.

No quinto parágrafo, da introdução em análise, os autores formulam que "hoje, o ensino de português deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social". Para os autores do LD, o conceito de língua é a transmissão de informações, mensagem entre o emissor e o receptor. Em contraponto, Orlandi (2015, p. 17) traz o seguinte conceito:

> Dizer que o discurso é efeito de sentido entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação. Além disso significa, em termos do esquema elementar da comunicação, sair do comportamentalismo que preside a relação entre locutores como relação de estímulo e resposta em que alguém toma a palavra transmite uma mensagem a propósito de um referente e baseando-se em um código que seria a língua, o outro responde e teríamos aí o circuito da comunicação.

A língua como instrumento de comunicação é apenas um código, que faz a transmissão de uma mensagem, a AD desloca dessa perspectiva observando que os sentidos são constituídos entre interlocutores. Os sujeitos dentro de certas circunstâncias são afetados pela língua e pela história.

Nessa direção, consideramos a linguagem em seu aspecto linguístico e histórico, ambos constitutivos da memória discursiva, do sujeito e dos sentidos. Conforme ressalta Orlandi (2001, p. 36-37).

> ...a análise do discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos, que (o) significam. O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído.

Assim, a língua na perspectiva discursiva, parafraseando Ferreira (2003), é tomada em sua forma material capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos. A passagem de uma forma linguística, tradicionalmente considerada nos estudos da linguagem, para uma forma material, onde não há mais a consideração da dicotomia forma/conteúdo.

Na língua, a leitura também não é transparente e, até o que não foi dito significa, toda leitura precisa de um artefato teórico para que se efetue. Mas para que isso ocorra e necessário que os livros didáticos se embasem em teorias que considerem os fatos de linguagem relativos ao seu exterior. Todavia, é preciso observar que cada teoria compreende de modo distinto essa relação com o exterior e, desse modo, estabelecem-se as diferenças teóricas e os distintos procedimentos analíticos, bem como as consequências que resultam dessas práticas.

Considerações

A introdução do livro didático, Português/Linguagens de Cereja e Magalhães analisado, que traz as orientações para os professores, considera o que prescrevem as políticas públicas de ensino. O livro disponibiliza pontos importantes como a prática da leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, porém traz pouca reflexão sobre o funcionamento da língua.

A Análise de Discurso permitiu-nos observar através dos discursos produzidos pelos autores do livro didático como é tratada a fundamentação teórica nos manuais didáticos das políticas públicas emanadas pelo Estado. Acreditamos que o professor pode questionar o discurso administrativo do Estado, o sentido dado ao livro didático pelas políticas públicas. Questionar os discursos e as condições de produção do livro didático, principalmente, pelo fato de que ele irá trabalhar com o material selecionado enquanto durar a vigência do livro.

O livro deverá ser um meio, dentre os muitos, de que os professores dispõem para aprimorar o seu fazer pedagógico. Ele pode desenvolver caminhos pelo fato de o sujeito não ser o mesmo e a língua não ser transparente. Dessa maneira, para que haja troca de sentidos e de experiências nas aulas, é preciso que o aluno e o professor estabeleçam relações entre o conteúdo abordado no livro e o espaço histórico-social de sua produção, bem como as práticas sociais da humanidade.

Observamos que os autores do livro didático quando afirmam que a obra está revisada, ampliada e atualizada, revista na perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso, são interpelados por determinações ideológicas. E o fazem sem estabelecer as proximidades e os distanciamentos entre esses campos de conhecimento, apagando o fato de que essas perspectivas mencionadas marcam diferenças teóricas.

Para a constituição do sujeito do discurso pedagógico: primeiro, o sujeito é social, interpelado pela ideologia, mas se acredita livre, individual e, segundo, o sujeito é dotado de inconsciente, contudo acredita estar o tempo todo consciente. Afetado por esses aspectos e assim constituído, o sujeito reproduz o seu discurso. Como diz Orlandi (2015), o sujeito se constitui por uma interpelação que se inscreve numa ideologia, em uma formação discursiva e numa sociedade como a nossa que produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico). Esta forma sujeito corresponde, historicamente, ao sujeito do capitalismo.

Desse modo, pensar o uso do material didático, assim como todo processo ensino-aprendizagem, é entender que essa relação é determinada pelas políticas públicas de ensino legitimadas pela LDB e pelos PCNs e, mais recentemente, pelo processo de escolha do LD implementado pelo MEC e pelo PNLD.

O livro didático deve ser um meio, dentre os muitos, de que os professores dispõem para aprimorar o trabalho pedagógico. Ele pode desenvolver caminhos pelo fato de o sujeito não ser o mesmo e a língua não ser transparente. Dessa maneira, para que haja troca de sentidos e de experiências nas aulas, é preciso que o aluno e o professor estabeleçam relações entre o conteúdo abordado no livro e o espaço histórico-social de sua produção, bem como as práticas sociais da humanidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 23/11/2015.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: 5ª à 8ª séries. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português-linguagens***,** 7. Ed reform., 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Saraiva, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *O carácter singular da língua na análise do discurso. In:* Organon. V. 17, n. 35, Porto Alegre: UFRGS, 2003. ISSN eletrônico: 2238-8915. Disponível em: seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: Língua e Ensino. *Organon*, v. 24, nº 48, 2010.

ORLANDI, Eni. P. *A Linguagem e seu funcionamento.* As formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1996.

_____*Interpretação:* autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP. Vozes, 2 ed. 2001.

_____. *Discurso em Análise* Sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP. Pontes Editores. 2012.

_____. Eni P. *Análise de Discurso. In* ORLANDI, Eni P. e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). Discurso e Textualidade. Campinas SP: ed. Pontes 2015.

_____. E. P. *Análise de Discurso:* Princípios e procedimentos. Pontes, Campinas, SP: 2015

_____. *Análise de Discurso, ciência e atualidade***.** *In* INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro e MITTMANN, Solange. **AD** Acontecimento do Discurso no Brasil. Mercado das Letras, 2015. p. 17 – 30.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: ed. da UNICAMP, 1988.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *POLÍTICAS PÚBLICAS*: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011. Disponível em: http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984. Acesso em: 25/02/2016.

SILVA, Mariza Vieira da. *A escolarização da língua nacional*. In ORLANDI, Eni P. Política linguística no Brasil. Campinas, SP. Pontes Editores. 2007 p. 141-161.

_____. *História das Ideias Linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas*. 2007a. Disponível em:www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunica coes. Acesso em: 11 de fev. de 2011.

A face linguística de um manuscrito do período colonial: edição semidiplomática e análise do livro de Razão do Campo Seco

Adilson Silva de Jesus[1]

Introdução

Mattos e Silva (2008, p. 51) alerta que "para a reconstituição do passado de qualquer língua, se faz necessária a utilização de *corpora* representativos, que documentem o passado em todas as sincronias possíveis.". Evidencia-se, nas palavras de Mattos e Silva, a importância da documentação escrita como porta-voz de histórias sincrônicas, fato que possibilita ao linguista historiador "entrever ou entreouvir a voz através dos textos" e revelar a diacronia de uma língua. Nesse contexto, com o objetivo de contribuir com a história social linguística do Brasil, apresentam-se, neste trabalho, a edição semidiplomática e a análise preliminar dos aspectos social, histórico e linguístico do *Livro de Razão do Campo Seco*, manuscrito do período colonial que se conservou no arquivo do Sobrado do Brejo, da família Pinheiro Canguçu, na fazenda de criação do Brejo do Campo Seco, no povoado de Bom Jesus dos Meiras, hoje denominado Brumado, no sertão da Bahia. Escreveram, no referido livro, três pessoas de uma mesma família, a saber: Antônio Pinheiro Pinto, segundo senhor do Brejo, Inocêncio Pinheiro Canguçu, terceiro senhor do Brejo e Miguel Joaquim de Castro Mirante.

1. O livro de Razão Campo Seco

Foisil (1991), ao discutir sobre a escrita de foro privado, apresenta uma definição para os chamados livros de razão que são, segundo a autora, mais comuns na Europa dos séculos XVII e XVIII do que na América portuguesa. Afirma que

> em seu aspecto primeiro e mais elementar, são, em geral, um livro de contas; e mesmo quando são mais desenvolvidos, mais elaborados e mais ricos de informações, ainda assim articulam-se e elaboram-se em torno da contabilidade. Escritos do dia-a-dia, na imediata transcrição cotidiana, baseiam-se num esquema simples: o da vida de cada dia em seu ritmo, seus mais prosaicos aspectos materiais, suas atividades mais comuns, registradas numa escritura elementar, em fórmulas que se repetem. (FOISIL,1991, p. 334)

1 Doutorando em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. E-mail: adilsonuefs@gmail.com

O livro de Razão do Campo Seco não se enquadra precisamente na definição proposta por Foisil (1991). Há, sim, fórmulas que se repetem, mas há, também, informações que vão além das transações comerciais como, por exemplo, os registros valiosos do cotidiano da fazenda e de seus ocupantes. Essas informações são encontradas ao longo das 195 folhas que compõem o manuscrito de 30 e meio centímetros de altura por 21 de largura.

2. Os senhores do Campo Seco

Conforme assevera Lobo (2009, p. 312), dentre as diversas questões a enfrentar para a constituição de *corpora* para o estudo do passado do português brasileiro, é preciso identificar, o mais precisamente possível, "quem" escreveu. Seguindo a orientação da referida autora, apresenta-se, a seguir, de forma sucinta, a caracterização dos escreventes do Campo Seco, com base nas informações colhidas na obra *Uma Comunidade Rural do Brasil Antigo,* de Santos Filhos (1956 p. 3-54). Vale destacar que escreveram, no Livro de Razão, Antonio Pinheiro Pinto, Inocêncio Pinheiro Canguçu e Miguel de Castro Mirante, porém, optou-se por trazer aqui, além da breve caracterização dos dois principais escreventes do Livro de Razão, a importante história de Miguel Lourenço de Almeida, primeiro Senhor do Campo Seco, a fim de esclarecer como essa prática de escrita, no sertão da Bahia, teve início. Sobre Miguel de Castro Mirante não se discutirá ainda, pois, dele, há apenas uma anotação no Livro de Razão, fato que não o coloca como um dos principais escreventes do livro.

2.1 Miguel Lourenço de Almeida

No sertão da Bahia, na fazenda do "Brejo do Campo seco", em terras que pertenceram ao Município de Bom Jesus dos Meiras, atualmente Brumado, instalou-se Miguel Lourenço de Almeida, o "homem de negócios" e Familiar do Santo Ofício, o primeiro senhor do Brejo do Campo Seco. Filho de José Lourenço e Domingas João, nasceu em 14 de outubro 1708, em Portugal, na freguesia de São Pedro de Almargem do Bispo, no conselho de Sintra, distrito de Lisboa. Miguel Lourenço, funcionário da Inquisição em Portugal, atuou, no Brasil, como serventuário do Tribunal dos Ausentes, capitalista de dinheiro a juro e intermediário de transações. A partir de 1755, definitivamente instalado no Brasil, possuidor de muitas terras, transforma-se em fazendeiro e criador. Do casamento com Ana Francisca da Silva, nasceram 8 filhos, 6 mulheres e dois homens. Miguel Lourenço morreu aos 77 anos, em 1785.

2.2 Antonio Pinheiro Pinto

Antonio Pinheiro Pinto, descendente de português, radicado em Caetité, de origem modesta, da pequena burguesia, casa-se com Bibiana Maria de Jesus, filha de Miguel Lourenço de Almeida, com quem teve dois filhos: Inocêncio José de Almeida e Zeferina Maria de Santo Antonio. Pinheiro Pinto sucedeu o sogro na sede da fazenda e na chefia da família. O genro de Miguel Lourenço dedicou-se

aos mais diversos ramos de atividades lucrativas e fez fortuna como criador, plantador, intermediário e comerciante. Era um homem que, tal como o sogro, não era dado às aventuras amorosas. Dedicou sua vida à direção da fazenda e dos negócios. Antonio Pinheiro Pinto, o segundo senhor do Brejo do Campo Seco, faleceu em 1822. Com sua morte, especula-se que se encerrou a fase de ascensão econômica e social da família.

2.3 Inocêncio Pinheiro Canguçu

Diferente do pai e do avô, Inocêncio Canguçu, o terceiro senhor do Brejo do Campo Seco, inaugurou o ciclo do aproveitamento ou do esbanjamento. Era um tipo singular, de temperamento aventureiro. Envolveu-se em episódios trágicos, era namorador e gastava muito. No entanto, após a morte do pai, assumiu a direção da fazenda e dos negócios.

Do casamento com Prudência Rosa, teve 10 filhos, além daqueles que morreram na infância. Teve, com outras mulheres, mais 10 filhos, uns nascidos antes da morte da esposa, em 1818, outros posteriormente. Nas palavras de Santos Filho (1956, p.49), Inocêncio Pinheiro Canguçu foi o tipo do patriarca povoador.

Inocêncio acrescentou "Canguçu" ao nome a partir de 1830, período em que lusófobos, insatisfeitos com a situação do país e com a eminente abdicação de D.Pedro I, abandonaram seus nomes portugueses e adotaram outros brasileiros. Inocêncio, sertanejo impulsivo que era, também resolveu adotar um nome nativo e encontrou no felino, a feroz onça Canguçu, a designação que mais lhe agradou e transmitiu aos filhos e descendentes.

Em setembro de 1861, aos 66 anos, na fazenda Ilha do Pão, em Minas Gerais, faleceu Inocêncio Pinheiro Canguçu.

3. A edição semidiplomática

3.1 O diálogo entre a Linguística Histórica e a Filologia

O titulo desse texto evidencia seu objetivo principal centrado em dois vieses: o primeiro – a proposta de uma edição semidiplomática -; o segundo focalizado na análise do aspecto linguístico do texto, considerando os contextos social e histórico. Entretanto, como se sabe, editar um texto envolve um diálogo muito profícuo entre a Linguística Histórica e a Filologia e, por essa razão, cabe ao linguista-filólogo, conforme Lobo (2009, p.312), não se limitar apenas ao estabelecimento do texto de forma fidedigna, mas buscar reconstruir a estrutura social da comunidade "de fala" e a identificação da posição social dos que escreveram no passado. A autora esclarece a necessidade desse procedimento, pois, no Brasil do passado, "a pena esteve nas mãos de portugueses, "brancos" brasileiros, africanos, índios e imigrantes – todos, com maior ou menor perícia, escrevendo em português"

Constata-se que o pesquisador, ao se propor trilhar esse caminho, na busca por reconstruir a história das práticas de escrita e também a história social linguística do Brasil, precisará transitar pelos caminhos metodológicos das duas áreas – Linguística Histórica e Filologia -. Quem esclarece essa necessidade de diálogo muito bem é a renomada e saudosa linguista Rosa Virgínia Mattos e Silva que, ao publicar, em 2008, o livro *Caminhos da Linguística Histórica,* trouxe, dentre as questões discutidas, a seguinte: "É possível fazer Linguística Histórica ou Diacrônica sem considerar a Filologia?" E Mattos e Silva (2008, p. 10) responde enfatizando que "Filologia- A ciência do texto, base dos dados da Linguística Histórica. Sobre essa questão Tejada Caller (1999 apud Maia 2009, p.537) esclarece que:

> Mais íntima, ainda, é a relação entre Filologia e Linguística Histórica, que, para obter conhecimentos sobre a língua de épocas anteriores e para explicar processos históricos de mudança, carece de dados registrados nos textos escritos: para a investigação em perspectiva diacrônica, é absolutamente necessária uma consistente infraestrutura filológica e uma sólida preparação por parte do investigador que lhe permita uma interpretação dos textos escritos que constituem o seu *corpus* de análise adequada à «nova sensibilidade para com o documento histórico» (TEJADA CALLER, 1999, p.65)

Fica evidente que, interpretar o passado de uma língua, não requer apenas um *corpus* confiável, mas é importante também uma sólida preparação do investigador para a interpretação dos fenômenos linguísticos presentes no texto escrito. Sobre esse aspecto, Maia (2009, p. 540) ao destacar a contribuição da Linguística (Histórica) para a Filologia afirma explica que

> Por outro lado, o filólogo que pretenda estabelecer uma edição deve possuir boa formação linguística e sólidos conhecimentos da língua e da sua história, a fim de saber tratar as variantes linguísticas oferecidas pelo texto. Se a língua é variável em qualquer momento da sua trajetória no tempo, o editor não pode, na sua transcrição, desprezar a variação manifestada no texto, devendo, também na questão do desdobramento de abreviaturas, ter presente a variação que a língua da época podia apresentar em qualquer nível linguístico. Para que esse texto possa vir a servir de fonte para o estudo e conhecimento da história da língua, a edição deve refletir fielmente a variação linguística presente no manuscrito, uma vez que atualmente no estudo histórico da língua não é possível deixar de considerar os seus efeitos.

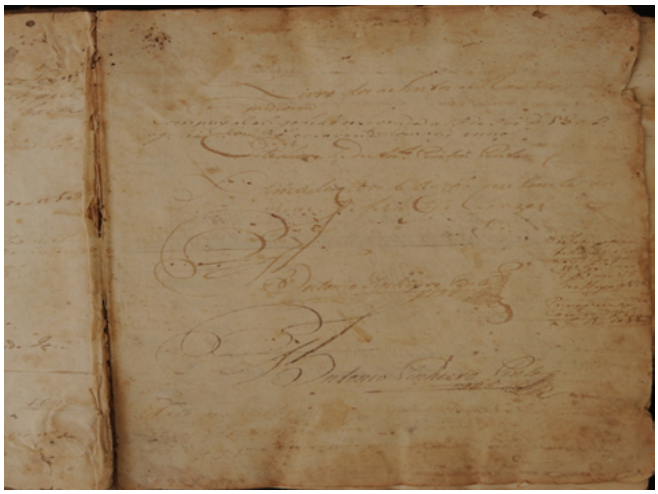
A relação de reciprocidade entre as duas ciências é uma constante que não se pode negar. A Filologia, segundo Maia (2009,p.541), possui um conjunto de recursos interpretativos e explicativos que a Linguística Histórica não pode e não deve desprezar. E a Linguística Histórica proporciona os conhecimentos necessários para uma adequada análise crítica e reconstrutiva de textos de sincronias passadas.

3.2 Edição semidiplomática: um recorte das primeiras análises

A edição dos primeiros fólios do Livro de Razão já possibilita a inferência, ainda que preliminar, sobre as práticas de escrita dos senhores do Campo Seco. Registre-se que se utilizam, neste trabalho, as normas de edição do PHPB com algumas alterações.

Anotam-se, no Livro de Razão, assuntos diversos. Antonio Pinheiro Pinto, em 1795, fez a abertura do referido livro. Escreveu assim:

Fragmento 1:Fólio 1v



Livro dos aSentos e Rol dos que
Medevem
Comprey [ilegível]
Este Livro he de Antonio Pinhero Pinto
Xamado Livro de Razaõ que consta
dos
meus Asentos e Clarezas
Antonio Pinheiro Pinto
1794
Antonio Pinheiro Pinto
1795

Fonte: CEDOHS/UEFS

Foto: Jorge Viana/UNEB

Ainda no fólio 1v, demonstra Antonio Pinheiro Pinto preocupação com os estudos do filho Inocêncio Pinheiro ao registrar, no livro, o ano de seu ingresso na escola de Mestre Ignacio. Além disso, anota o segundo senhor do Campo Seco o início da construção do sobrado, conforme se observa abaixo.

Fragmento 2: Fólio 1v

Entrou meu
filho Inocen[.]
no estodo do
M*estr*e Ign*aci*o Ferr*ei*ra
da [ilegível] em 18
de Mayo de 1810

Principiei m*inh*a
casa em o p*rimeir*o
de Julho de 1808

Fonte: CEDOHS/UEFS

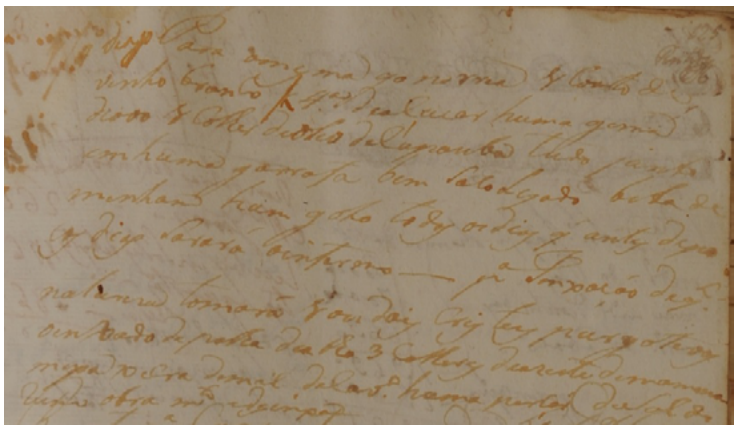
Foto : Jorge Viana/UNEB

Ao que tudo indica, parece que o segundo senhor do Campo Seco aventurou-se pelo mundo da medicina. Santos Filho (1956, p. 191) afirma que a escassez de médicos e a ausência de livros de medicina popular fizeram surgir, no Brasil, nos séculos XVIII e XIX, os "práticos", os "entendidos" e os "curiosos de medicina". Nesse contexto, afirma o autor que todo o fazendeiro torna-se curandeiro nos seus domínios. Esclarece ainda Santos Filho (1956, p. 191) que:

> E o senhor rural curava não só em casa, como nas adjacências, administrando "meizinhas", pensando ferimentos e ulcerações, aconselhando drogas do Reino e raízes da terra. A experiência foi a mestra desses fazendeiros-curandeiros, que aprenderam por ver e por ouvir dizer

Consta, no Livro de Razão, um número razoável de receitas para curar várias enfermidades. Antonio Pinheiro Pinto, seguindo o costume da época, copiou em seu livro, por exemplos, receita para curar gonorreia e todo tipo de inchaço, conforme se observa abaixo.

Fragmento 3:Fólio 125v



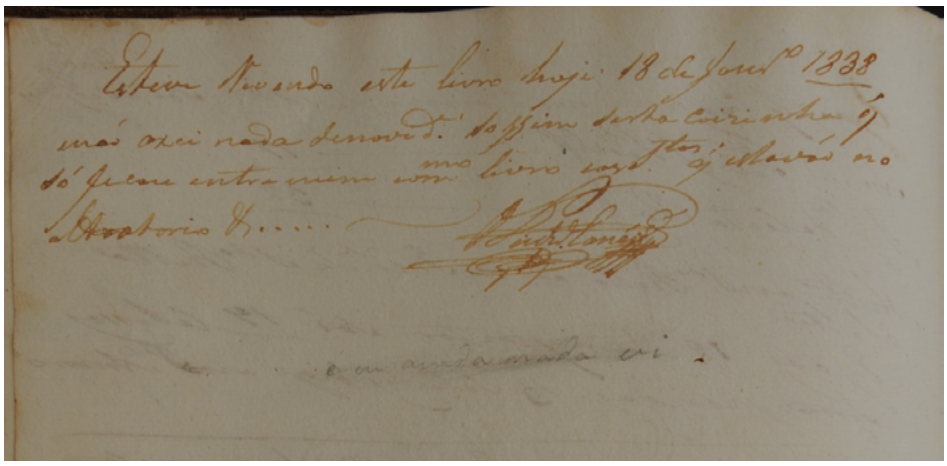
Fonte: CEDOHS/UEFS

Foto : Jorge Viana/UNEB

Para amesma gonorrea 1 coarto de
vinho branco [*ilegível*] d eaçucar huma gema
d eovo 1 colher d eoleo de copauba tudo junto
em uma garrafa bem sacolejado beba de
manhan hum golo todos os dias q*ue* antes depo
cos dias sarará oinfermo-- para Inxação deq*ualquer*
naturesa tomará 1 ou dois cristers purgativos
o enxado de palha de alho 3 colheres d eazeite d emamona
meya xicra d omel de ca*rvalh*o huma porção desal
do[*ilegível*] obra m*ui*to e desinxa

Inocêncio Pinheiro Canguçu, após o falecimento de Antonio Pinheiro Pinto, seu pai, deu iniciou suas anotações no Livro de Razão em 27 de dezembro de 1822. Ressalte-se que Inocêncio escreveu bem menos que seu pai no livro manuscrito. Entre suas principais anotações estão registros de pagamentos de despesas, divisas, compra de escravos, além de uma última anotação, em 1838, de caráter enigmático, como se pode observar a seguir.

Fragmento 4: Fólio 132v



Fonte: CEDOHS/UEFS

Foto: Jorge Viana/UNEB

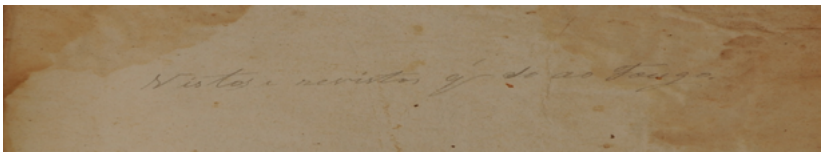
Estive revendo este livro hoje 18 de jan*ei*ro de 1838
não axei nada denovi*da*de so ssim desta coizinha q*ue*
só ficou entre mim e om*es*mo livro eos S*an*tos q*ue* estavão no
oratorio e .....

Innoçençio Pinheiro Cangucú

e eu ainda nada vi

Tempos mais tarde, Miguel de Castro Mirante comenta, logo após a anotação do terceiro Senhor do Campo Seco, que também não via nenhuma novidade no livro. É de Miguel de Castro Mirante a última anotação presente no fólio 195v:

Fragmento 5: Fólio 195v



Vistos e revistos q*ue* do ao Fougo

Fonte: CEDOHS/UEFS

Foto: Jorge Viana/UNEB

Ainda bem que não o fez!

Algumas considerações

Analisou-se, neste trabalho, a importância da edição semidiplomática do Livro de Razão do Campo Seco, manuscrito da Bahia rural oitocentista, que passou por três gerações de uma mesma família, considerando os aspectos social, histórico e linguístico.

No que se refere aos aspectos histórico e social, fica evidente que a edição semidiplomática e o estudo das práticas de escritas presentes no Livro de Razão colaborarão com a preservação da cultura regional, oferecendo subsídios para uma história linguística local.

Sobre o aspecto linguístico, vale destacar o quanto é importante a abordagem das práticas de escrita. Quem esclarece muito bem essa relação é Telles (2015) ao discutir sobre a escrita como documento de língua. Relata a autora que

> Jeffiey Kittay (1995), em *Pensando em termos de cultura escrita,* ...adverte que qualquer tipo de cultura escrita é inicialmente dependente de um determinado código ou conjunto de códigos gráficos. Pergunta, então, o que a cultura escrita codifica sob a forma de escrita, respondendo simplesmente que "é a oralidade", compreendida como tudo aquilo que é revisto pela cultura escrita, tudo que é comunicado, de viva voz ou não... (TELLES, 2015, p.198)

Evidencia-se, nas palavras de Telles (2015), que a escrita tem a função de transpor para o suporte material o ato comunicativo, logo, ainda segundo Telles (2015, p.119), o texto é um documento de dados de língua, e o estudo da língua é objeto da Linguística. Desse modo, ao se estudar as práticas de escrita dos senhores do campo seco, é possível discutir a relação grafemático-fonética, através dos dados colhidos nos registros do Livro de Razão e compará-los com os inúmeros desvios presentes na escrita de jovens e adolescentes da atualidade, até porque conforme Machado Filho (2008, p.45) língua e história exibem uma relação que as impulsionam de forma a condicionar o ensino daquela ao espectro desta, indissociavelmente.

Referências bibliográficas

CORPUS CE-DOHS. *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (FAPESB 5566/2010 - Consepe UEFS 202/2010)*. Coordenado por Zenaide de Oliveira Novais Carneiro e Mariana Fagundes de Oliveira (UEFS). [Projeto Vozes do Sertão em Dados: história, povos e formação do português brasileiro (CNPq. 401433/2009-9 - Consepe UEFS 102/2009). (CNPq. Processo 401433/2009-9/ Consepe: 102/2009) Disponível em: www.uefs.br/cedohs.

FOISIL, Madeleine. A escritura do foro privado. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). *História da vida privada*: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

LOBO, T .C .F. Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro. In: OLIVEIRA, Klebson; CUNHA E SOUZA, Hirão Fernandes; SOLEDADE, Juliana (Orgs.). *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. História da língua e a formação do professor de português. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente.* Campinas: Pontes, 2008. p. 45-55.

MAIA,Clarinda. Linguística Histórica e Filologia. In*: Rosae linguística histórica, história das línguas e outras histórias* / Tânia Lobo ... [et al.],Organizadoras. - Salvador : EDUFBA, 2012. p.533-541.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica – "ouvir o inaudível"*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS FILHO, L.*Uma comunidade rural do Brasil antigo: aspectos da vida patriarcal no Sertão da Bahia, nos séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Nacional, 1956.

TEJADA CALLER, Paloma. *El cambio lingüístico. Claves para interpretar la lengua inglesa*.Madrid: Alianza Editorial, 1999.

TELLES, Célia Marques. Textos escritos por mãos inábeis, sua importância para o estudo da fonologia. In: ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues; SOUZA, Arivaldo Sacramento de; ALMEIDA, Isabela Santos de; SANTOS, Rosa Borges dos; DUARTE, Rosinês de Jesus (orgs). *Estudos Filológicos – Linguística Românica e Crítica Textual***.** Salvador: EDUFBA, 2016. p. 195-214.

Primeiras palavras sobre uma leitura de um judiciário discursivizado como instituição no curso do processo de formação social do brasileiro na atualidade

Ulisses da Silva Gomes[1]

O presente trabalho pretende apresentar as linhas iniciais e primeiros resultados de pesquisa em andamento junto ao programa interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo. Com a nossa pesquisa, enquadrada na linha Gênese e Gestão de Políticas Públicas, propomos uma interpretação do Poder Judiciário que considere os aportes teóricos da Análise do Discurso, pensando nas contribuições da Psicanálise e da Linguística na problematização do Judiciário como instituição constituída em relação à formação psíquica do sujeito. Neste movimento, colocamo-nos ao lado de Pêcheux quando, no final da década de 1960, sob o pseudônimo Thomas Herbert (1966, 1967), busca uma releitura das ciências estabelecidas e uma problematização do processo de constituição das ditas ciências sociais a partir das práticas sociais que, segundo o autor (PÊCHEUX, 1984 in ORLANDI, 2011, p. 227), "comprometem, de maneira crucial, posições de trabalho frente à discursividade". Consideramos ser possível aproximar a leitura discursiva das ciências sociais proposta por Pêcheux, da sociologia processual de Norbert Elias (1939; 1965), na medida em que pressupõem uma releitura da ciência e uma ressignificação do social, pondo em questão a oposição entre indivíduo e sociedade. Importa também considerar a contribuição da Psicanálise na reflexão de ambos os autores. Com tal iniciativa, pretendemos ler a condição atual do Judiciário brasileiro que não só produz discursos que categorizam sujeitos (GOMES, 2015) mas que também é discursivizado no interior da formação social em que se insere.

1. Uma tentativa de pensar o social e o individual como indissociáveis

Michel Pêcheux publicou, em fins dos anos 1960, na França, Análise Automática do Discurso (PÊCHEUX 2010[1969]), texto por meio do qual apresenta as primeiras linhas e conceitos de sua teoria de análise do discurso. Neste trabalho, e nos que se seguiram a ele, o filósofo francês procurou pensar a linguagem não só em seus aspectos sintáticos, mas principalmente nos aspectos semânticos, na relação do sentido com o inconsciente e a ideologia.

1 Bacharel em Direito, Mestre em Estudos de Linguagem, Doutorando em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades, USP.

Apesar de inconsciente e ideologia figurarem em campos teóricos distintos, os analistas do discurso herdeiros de Pêcheux produzem teoria na tentativa de estabelecer conexões entre os conceitos, tendo como pressuposto o materialismo histórico e o seu movimento de vincular o humano e o social à determinação histórica.

Belmira Magalhães (2012, p. 30) propõe que a compreensão da práxis discursiva pelo materialismo histórico se dê pela ontologia do trabalho. Assim, interpretando Marx, pondera que "a categoria trabalho assume a base ontológica do ser social" e indica também a importância da historicidade do ser social. Além disso, considera que o trabalho pressupõe uma transformação da natureza, com um direcionamento da ação humana, permitindo uma "objetivação da realidade".

O processo de transformação, segundo Magalhães (Ibid.), não se dá somente na transformação da natureza pelo homem, mas se verifica também no "acontecimento discursivo", ou seja, na capacidade de um discurso transformar uma discursividade anterior. Citando Lukács, afirma que a língua, em seu efeito de reprodução, se separa dos objetos que designa e também do sujeito que a produz. A linguagem, assim, permite a gênese do caráter social do sentido. Ao final, afirma que

> não há nenhuma autonomia plena da subjetividade, pois esta é determinada pelas relações sociais e que escolher as alternativas apresentadas pelo seu tempo histórico […] No entanto, nenhuma realidade oferece apenas uma alternativa, e é nesse espaço de escolha que a subjetividade exerce a capacidade de produzir o novo em todas as práticas humanas, inclusive a discursiva.

Nesta tentativa de estabelecer a relação entre inconsciente e ideologia, é possível teorizar sobre as relações sociais e a formação de uma singularidade:

> O que queremos enfatizar com essa discussão é a importância dada à subjetividade pelo materialismo histórico-dialético. Não estamos falando de um sujeito idealista que pode tudo e comanda o mundo apenas através de seus desejos e vontade, mas de um sujeito determinado por uma objetividade, que introduz as marcas das relações sociais através da ideologia que, por sua vez, desencadeia a inculcação inconsciente em cada indivíduo (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 402).

A determinação das ações individuais pelas relações sociais, pela coletividade, aparece, por sua vez, nos trabalhos de Norbert Elias na forma da *interdependência*. Assim, Elias faz um recorte da teoria freudiana e lê o supereu como disperso na sociedade. Desse modo, ao promover um estudo extenso de sociedades europeias, procura pensar a formação do hábito como repetição do comportamento, relacionando assim indivíduo e sociedade na imbricação de um controle social e de um autocontrole.

Pelos estudos de Elias, percebemos que o momento em que, na França, se dá importância aos hábitos à mesa é importante como um processo de formação social. A prática de venda de títulos nobiliárquicos esfumaça a distinção entre nobreza e burguesia, e se a distinção não se dava mais pelos títulos, passa a ser feita pelos hábitos à mesa, pelo comportamento e pelo uso da língua.

Elias (2001[1969]), ao descrever as cerimônias do *lever e do entreé* mostra as posições de cada sujeito, a sua relação com o meio e com os outros, as funções, os papeis representados por cada sujeito naquela formação social.

O autor destaca que a participação do sujeito nos rituais não tinha um fim senão em si mesmo. Sua narrativa permite perceber como os lugares sociais vão surgindo a partir da relação dos sujeitos com esses rituais.

Além disso, inscreve-se uma adequação dos hábitos, já que, segundo o autor, conforme vão se complexificando as relações sociais, de acordo com o aumento do número relações, o indivíduo passa a ter seus atos controlados, primeiramente por um controle externo que, aos poucos, vai se internalizando e tornando-se da ordem de uma "segunda natureza". Elias pensa esse movimento de internalização a partir da noção psicanalítica de "supereu".

Além do supereu, Elias lança mão do conceito freudiano de identificação, que lhe permite pensar uma questão da formação do indivíduo que supere o aspecto biológico. De acordo com o autor,

> [a] ênfase de Louisa P. Howe no vínculo entre a identificação e a herança social chegou ao meu conhecimento depois que nossa experiência em Winston Parva havia chamado minha atenção para esse mesmo vínculo, tal como observado naquela comunidade. Em ambos os casos, a ênfase se opõe à atribuição acrítica da herança de continuidades entre as gerações a mecanismos biológicos, quando ela é perfeitamente explicável em termos dos mecanismos sociológicos da hereditariedade (2000[1965], p. 187).

Os estudos de Elias em *Estabelecidos e Outsiders* (ELIAS, 2000[1965], p. 187) levaram o pensador a indicar alguns dos efeitos da herança sociológica: a transmissão do preconceito e das atitudes discriminatórias de uma geração para outra e o ressentimento dos *outsiders*, diante da identificação com as famílias rejeitadas. Diferente do proposto por Freud, então, o que levaria a uma herança sociológica não seria somente a identificação entre a sujeito e seus pais, mas sim a relação com toda a situação social que os envolvem, o que Elias reconhece ser uma "identificação em nível mais amplo"[2].

Assim, entendendo que há uma limitação na análise da formação do indivíduo ao se considerar somente as suas relações intrafamiliares, Elias, em sua obra, pretende pôr em questão a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Seus estudos procuram não partir de uma análise do indivíduo em

2 Cabe aqui trazer uma citação de Freud que, embora longa, ajuda a compreender o sentido de identificação para a Psicanálise: "Simplificadamente, o caso se configura da forma seguinte para o menino. Bastante cedo ele desenvolve um investimento objetal na mãe, que tem seu ponto de partida no seio materno e constitui o protótipo de uma escolha objetal por "apoio"; do pai o menino se apodera por identificação. As duas relações coexistem por algum tempo, até que, com a intensificação dos desejos sexuais pela mãe e a percepção de que o pai é um obstáculo a esses desejos, tem origem o complexo de Édipo.15 A identificação com o pai assume uma tonalidade hostil, muda para o desejo de eliminá-lo, a fim de substituí-lo junto à mãe. Desde então é ambivalente a relação com o pai; é como se a ambivalência desde o início presente na identificação se tornasse manifesta. A postura ambivalente ante o pai e a relação objetal exclusivamente terna com a mãe formam, para o menino, o conteúdo do complexo de Édipo simples e positivo.
Com o desmoronamento do complexo de Édipo, o investimento objetal na mãe tem que ser abandonado. Em seu lugar pode surgir uma identificação com a mãe ou um fortalecimento da identificação com o pai. Costumamos ver este segundo desfecho como o mais normal; ele permite conservar, em alguma medida, a relação terna com a mãe. Graças à dissolução do complexo de Édipo, a masculinidade no caráter do menino experimentaria uma consolidação. De modo inteiramente análogo, a postura edípica da menina pode resultar num fortalecimento (ou no estabelecimento) de sua identificação com a mãe, que fixa o caráter feminino da criança" (FREUD, 1923, pp. 28-29).

direção à sociedade, mas pensar as ações do indivíduo pela noção de interdependência, da relação das funções de um indivíduo com as funções de outro indivíduo.

Propomos aqui que o interesse nesse movimento teórico e em noções trazidas por Elias (como *figuração* e *habitus*) – além do fato de ele haver se dedicado à análise de textos até então desprezados pelos estudiosos e pesquisadores (tais como as normas de etiqueta) e de haver apresentado um novo procedimento de estudo da sociedade humana (denominado "Sociologia processual" ou "Sociologia figuracional") – deve ser pensado, como nos ensina Pêcheux, em relação às suas condições de produção, inserida nas condições sócio-históricas que permitiram que o trabalho do sociólogo fosse recepcionado por intelectuais e pela sociedade acadêmica.

2. Sobre uma possível (re)leitura de ciência

Nas análises da obra de Norbert Elias, é recorrente a menção àquilo que seria o seu "reconhecimento tardio", já que seu primeiro livro, publicado em 1939, teria sido praticamente neglicenciado até o final da década de 1960, momento em que o autor também publicou Estabelecidos e outsiders (1965) e Sociedade de Corte (1969):

> [...]os trabalhos de Norbert Elias permaneceram durante muito tempo confidenciais, e suas ideias tiveram pouca ressonância. [...] Poderiam, portanto, existir razões de fundo, inerentes aos modos de análise propostos, que fazem com que Norbert Elias não tenha sido entendido, a exemplo de outros grandes desbravadores. Para explicar essa indiferença, diz-se que o homem está "na contracorrente" (GARRIGOU; LACROIX, 2010[1997], p. XXI).

Garrigou e Lacroix (op. cit.) questionam também os motivos que teriam levado à "redenção" de Elias e ao sucesso de sua obra após anos de esquecimento. Citam eventos como o final da Guerra Fria, o declínio do Marxismo, a contestação da sociologia positivista norte-americana como possíveis motivos e, ao lado deles, também o fato de a obra haver sido publicada originalmente em alemão e lançada em 1969 em uma Alemanha Oriental que se questionava sobre seu próprio passado.

Os anos finais da década de 1960 foram de grande agitação social e cultural por todo o mundo. Acontecimentos da época fizeram levantar vozes de diversos setores sociais que assim mostraram sua insatisfação frente à situação de exclusão, negligência e violência a qual eram submetidos, pondo em questão as políticas de Estado em vigor à época. Eventos que, podemos pensar, levaram também a um questionamento do modo de fazer ciência.

Naquele momento, a prática científica é posta em questão em diversos ramos do saber. Jacques Lacan, propondo um retorno a Freud, revê a prática clínica da Psicanálise, no mesmo momento em que Althusser relê Marx, e Claude Levi-Strauss desenvolve a prática que seria conhecida como Antropologia Estruturalista. Os trabalhos de Michel Foucault, por sua vez, permitem rever os sentidos de *poder* e de *sujeito*. Na esteira dessas propostas, Norbert Elias e Michel Pêcheux se dedicam aos processos de formação social.

De Certeau (1975[1982]p. 49) fala de *limites* que definem a história, sejam os limites impostos pelo corpo, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto outro do qual se fala. Segundo o autor, o limite designa "o outro da razão ou do possível" (Ibid., p. 55), que seria o aspecto sob o qual o real reaparece no interior das ciências. Nesse sentido, a diferença entre as Ciências Humanas e as Ciências Exatas não estaria mais no rigor da verificação que promovem, mas na separação das disciplinas de acordo com o lugar que oferecem, umas ao possível, outras ao *limite* (Ibid., p.53). Assim, a História permanece como relato "daquilo que aconteceu", e isso não significa o desaparecimento da referência ao real. De fato, o autor fala em um deslocamento dessa referência, dos objetos que a História narra para os modelos que cria.

De Certeau cita a expressão "efeito do real", trazida por Roland Barthes, para denominar o significado do discurso historiográfico, que é afetado por um referente exterior, apesar de ser uma estrutura ideológica.

A fixação dos limites é o que permite à História se estabelecer como ciência, trabalhando entre um passado e um presente no seu objeto e na sua prática. Seria uma forma de *organização* do pensável, de estabelecer os limites por meio da escrita ("discurso de separação"). O historiador, segundo De Certeau, "parece *contar* fatos, enquanto efetivamente enuncia sentidos" (Ibid., p. 51, grifo nosso).

Pêcheux, por sua vez, escreve que o estruturalismo filosófico da década de 1960 estava organizado em torno da leitura de discursos ideológicos. Assim, ao fazer advir conceitos como "teoria do discurso" e "leitura sintomática" teria declarado guerra às formas sofisticadas de leitura predominantes até então, representadas por uma concepção religiosa de leitura; pelas diversas formas de "análise do conteúdo" da comunicação; e pelo objetivismo científico, que tomava os textos como elementos *quantificáveis*.

Os efeitos dos acontecimentos que tiveram lugar nos anos 1960 teriam motivado outros acontecimentos, esses, de resistência. De fato, um estudo reduzido como o que está sendo apresentado aqui não permite desenvolver uma análise conclusiva que relacione ações individuais e acontecimentos de ordem social – como, por exemplo, pensar as ações individuais que teriam culminado em acontecimentos sociais –, no entanto, com o que trouxemos até aqui, é possível propor uma análise do mesmo movimento na sociedade atual e, assim, trazer as primeiras linhas de um estudo do sujeito da contemporaneidade.

3. A proposta de uma análise

3.1 Critérios gerais de análise

A análise que vamos apresentar fundamenta-se na relação entre a constituição do sujeito e os acontecimentos sociais, na linha do que propõem Michel Pêcheux, na Análise do Discurso, e Norbert Elias, na sua Sociologia Processual.

O estudo parte da noção de *categorização*, na forma como trazida por Pêcheux (2002[1988]) e por nós desenvolvida como *categorização jurídica* e *categorização discursiva* (GOMES, 2015), relacionada a teoria da sexualidade infantil desenvolvida por Freud[3].

Desse modo, consideramos como *categorização jurídica* uma "*denominação qualificada,* [que] se efetiva, no âmbito jurídico, com a atribuição de direitos e deveres por texto da lei, da Constituição e/ou de decisões judiciais e pode, por isso, ser definida como um processo discursivo que marca a tensão constitutiva das relações sociais" (GOMES, 2015, p. 76). Além disso,

> [s]ão três os motivos que nos levam a considerar a *categorização jurídica* uma *denominação qualificada*: sentido institucionalizado pelo discurso jurídico (Constituição, lei ou outra norma, decisão judicial); não nomeia somente um objeto, estabelece uma polarização e um enquadramento por meio da definição de direitos, deveres, atributos e sujeitos; e, principalmente, trata-se de um sentido imposto coercivamente (controle e sanção) (ibid. p. 78).

Pretendemos analisar as categorias jurídicas *aluno* e *professor*, tal como são definidas pelas normas institucionais e procurar mostrar como o grupo promove uma nova categorização que não só confirma aquela categoria institucionalizada, mas que também promove a definição de novos atributos, direitos e deveres não legalizados, embora legitimados.

3.2 Efeitos da "pertinência temporal" de "professor" e "aluno"

Em geral, os estatutos das Instituições de Ensino Superior trazem os direitos e deveres do corpo docente e do corpo discente. Assim, categorizam *professor* e *aluno* ao estabelecer os atributos daqueles grupos e ao prever as obrigações e direitos a cada um deles.

Há também uma subcategorização que garante uma diferenciação de tratamento entre os membros de cada categoria. Dessa forma, há a definição de *professor titular, professor emérito, professor substituto, professor visitante, professor livre-docente,* dentre outros. No caso dos alunos, há a definição de *aluno ingressante, aluno especial, aluno egresso,* dentre outros, dependendo da norma de cada instituição.

No entanto, não são somente essas categorizações jurídicas que predominam no ambiente acadêmico. Trazemos a transcrição de dois relatos de situações de sala de aula, de um professor e de um aluno, que demonstram outro tipo de categorização em vigor na instituição:

> 1- como exemplo, né, não sei se o [colega] viveu isso, eu vivi isso na [instituição], por exemplo. Tinha dez anos de [instituição] e as pessoas diziam "Você é novo, né? Professor novo" [risos] E eu achava isso, como eu acho, o máximo. Cabelo branco e novíssimo! Todo mundo cha... mas isso tinha uma incidência, como tem, é uma discriminação, enfim, em relação às regiões de poder, né? Quem é novo pode ou deve

3 Em linhas gerais, consideramos que o momento de ingresso do infans na cultura e sua constituição em sujeito, possibilitada pela sua reação às pulsões imiscui-se, de algum modo, em suas relações sociais e tem como efeito não só a necessidade de denominar e dar ordem às coisas, mas também a legitimação de instituições que tomam para si aquelas tarefas (v. GOMES, 2015).

> fazer algumas coisas e quem é velho pode propor ou pode fazer outras coisas. E é uma coisa muito impressionante quer dizer as, por uma ú... por um único critério que é absolutamente arbitrário, mas consagrado, que é a sua pertinência temporal em um determinado lugar.
>
> 2- Foi a primeira reunião que participei. Ali na sala, eu era o único aluno novo. Depois que uma das alunas apresentou o texto, outra fez um comentário. Em seguida, levantei a mão e o professor me deu a palavra. Quando disse que queria fazer um comentário sobre a fala da [segunda] colega, ele me interrompeu [fazendo um gesto de "pare" com a mão] e então se dirigiu à colega que tinha acabado de fazer o comentário e perguntou se ela já tinha terminado e se queria falar mais alguma coisa. Depois, se dirigiu aos quatro alunos antigos ali presentes e perguntou a cada um deles se tinham algum comentário a fazer. Como todos responderam que não, o professor então se dirigiu novamente a mim e me autorizou: "Sim, agora você pode falar..."

Vemos que, apesar de a lei, a norma institucionalizada, produzir duas categorias distintas, há um elemento que aproxima *professor* e *aluno* na medida em que os subordina não às leis institucionais, tampouco às leis internas de cada um dos grupos individualmente considerados, mas a uma lei geral que se aplica tanto a professores quanto a alunos. O *tempo* permite submeter *professor* e *aluno* às normas de conduta não institucionalizadas mas plenamente difundidas e legitimadas: o atributo de ser "novo" ou "novato", embora resulte em consequências diversas para esta ou para aquela categoria – de acordo com os atributos de cada uma delas e com as expectativas (institucionalizadas ou não) de comportamento – direciona ações do grupo em relação àquele que aderiu ou foi aceito há menos tempo.

O maior ou menor tempo de ingresso é um dos parâmetros utilizados para definir critérios de diferenciação entre os membros de um grupo. Percebemos nos relatos uma subcategorização decorrente da diferença de tempo de ingresso do membro no grupo. Normas institucionais definem os requisitos para que alguém se torne *membro*, definindo para ele um lugar. Ingressando no grupo, então, pela via institucional – já que preenche os atributos formalmente exigidos – o *professor* ou o *aluno* passa a estar sujeito às regras internas do grupo que possivelmente não conhecia, já que elas não são publicizadas pelos meios oficiais.

Diferente das categorias jurídicas que, por serem produzidas pela instituição, dispõem dos aparelhos institucionais para a imposição do sentido, para a verificação de atributos, para a distribuição de direitos e controle das condutas, as categorias discursivas são definidas pela prática do grupo e não são sujeitas à intervenção institucional enquanto não toquem em alguma prescrição formal.

O *professor novo* pode ser aquele a quem não é dado o direito de escolher a turma ou disciplina; a quem são destinadas as turmas dos horários menos atraentes, ou a quem é oferecido o maior número de turmas de disciplinas eletivas de outros cursos, por exemplo.

Já no caso do *aluno,* o segundo relato indica que a demarcação do lugar de *aluno novo* é feita com um gesto de castração. Com o gesto de interrupção da fala, o professor inscreve o lugar do aluno e o seu correlato direito (ressignificado como dever) de falar depois de todos os outros *alunos*

antigos. No mesmo movimento, legitima a categorização institucionalizada, demarcando as posições de professor e aluno, exercendo a autoridade na definição e distribuição de direitos e deveres.

Ao (re)produzir uma norma interna de conduta, há a legitimação de atitudes de acolhimento e reconhecimento, bem como de segregação e exclusão pelo grupo. Essa ponderação não é inédita, já foi trazida por Elias ao analisar a comunidade de Winston Parva (2000[1965]). O que interessa aqui é perceber como esse funcionamento é reproduzido de forma inconsciente nas falas e atitudes dos indivíduos, mesmo naquelas falas e atitudes em que se pretende criticar, no outro, uma suposta segregação.

Muitas vezes, as atitudes dos membros mais antigos do grupo em relação aos novos membros podem ser fundamentadas na necessidade de organização, na imprescindibilidade do estabelecimento de uma "*ordem*". Necessário, todavia, questionar: Qual o sentido de ordem? A que custo essa ordem é imposta? Quem é esse sujeito que demanda essa ordem e que legitima as ações sob tal argumento fundamentadas?

Essas questões são importantes não só para pensar a Academia, mas para pensar o funcionamento da instituição em relação à condição do sujeito da atualidade.

3.3 Contar/narrar: efeitos de um desejo de ordem

O psicanalista Joel Birman, no caminho de uma reflexão sobre o sujeito da contemporaneidade, destaca a diferença entre o que foi efetivamente sonhado e o que é evocado por quem sonha. A evocação, segundo o autor, "coloca em marcha, de maneira ostensiva, a categoria do tempo. A evocação inscreve o sonho numa sequência e uma ordenação das imagens, o que implica uma concatenação e seriação destas" (BIRMAN, 2012, p. 16). Destacamos aqui, que a evocação do sonho é uma narrativa, o discurso sobre o sonho possibilitada pela inscrição da categoria tempo e que permite "contar o sonho".

Contar é "relatar o enredo ou detalhes de algo", mas também é "computar, calcular", "esperar, confiar". Portanto, quem conta algo estabelece uma ordem, definindo elementos/acontecimentos e pondo uns ante outros em uma linha temporal. Essa atitude é a esperada pelo outro – aquele a quem se dirige uma narrativa, por exemplo – e, se o ritual for seguido, supõe a confiança naquilo que está sendo contado.

Importante pensar que a reflexão de Birman sobre o sujeito da contemporaneidade considera como fator decisivo a predominância da categoria tempo em detrimento da categoria espaço, com implicações no registro do desejo, trazendo uma transformação profunda na constituição do sujeito.

Considerando as condições sócio-históricas de produção dos relatos acima transcritos, devemos constatar que foram produzidos em um momento peculiar da política brasileira, em que a presidenta da República democraticamente eleita foi retirada do cargo após um criticado processo de "impeachement", denominado como "golpe" pelos simpatizantes do governo deposto. Dilma

Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores, governara o Brasil por quatro anos – após oito anos de governo do também petista Luis Ignácio Lula da Silva – sob o slogan de governo "Brasil, um país de todos". Após ser acusada de crime de responsabilidade por partidos que até então se mostravam aliados ao governo, Dilma foi afastada, e o então Vice-Presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República sob o slogan de governo "Brasil, *ordem* e progresso" (grifo nosso).

Da mesma forma que, quando tratarmos do momento de despontamento dos estudos críticos às ciências e às condições políticas de fins da década de 1960, dissemos ser necessário pensar as condições sócio-históricas que o permitiu, vamos considerar aqui alguns elementos do momento sócio-histórico para tentar pensar essa nova *ordem*.

Os primeiros anos do século XXI têm apresentado casos de ascensão de uma direita nacionalista em todo o mundo, o que foi confirmado pela eleição do bilionário Donald Trump como Presidente dos Estados Unidos em novembro de 2016.

Outros eventos também indicam isso, como a eleição do milionário empresário do futebol e representante da direita liberal Maurício Macri nas eleições presidenciais da Argentina em 2015, pondo fim a anos de kirchnerismo – nos últimos tempos voltado à esquerda. Ondas de ataques extremistas pelo mundo e o grande fluxo migratório têm despertado discursos xenófobos e de identidade nacional que têm se espalhado pelo globo, com vistas à defesa de uma *ordem nacional* e legitimado discursos políticos de extrema direita.

Podemos dizer que o momento que estamos vivendo é de uma ebulição social de outro tipo, diferente daquela verificada nos fins de 1960, mas igualmente geradora de embates políticos e sociais e de reflexão no campo das ciências.

Não há como delimitar um acontecimento que teria, por si só, dado as linhas da configuração social atual. Vivemos o resultado de uma série de eventos que, cada um a sua maneira, exigem que sejam repensadas as formas de significar o sujeito, a relação entre os sujeitos, e as relações dos sujeitos com o tempo e o com o espaço, por exemplo. Podemos, no entanto, pensar em pelo menos três eventos de importância para começar a desenhar uma linha do processo de significação do sujeito da contemporaneidade: a inscrição da biopolítica (v. AGAMBEN 2010[1995]); a globalização; os fatos ocorridos em território norte americano em 11 de setembro de 2001 que levaram pensadores da atualidade a refletir sobre a reconfiguração política, econômica e social proporcionada por tais acontecimentos.

Muitos intelectuais têm pensado esses eventos de modo a ressignificar a contemporaneidade, a partir de outro lugar. É Appadurai (2009[2006], p. 35) quem defende que uma noção como a de globalização, por exemplo, não pode ser pensada como uma nova fase/face do capitalismo, sob pena de se perder o que traz de novidade. Necessário, como já dito, ressignificar os conceitos e o modo e analisá-los. Um dos conceitos cuja ressignificação é destacada pelos estudiosos é o de Estado-Nação.

É o que acontece com o conceito de Estado-Nação, antes tomado pela relação povo-território, com espaço determinado e um povo definido e contável, além de garantir uma ordem social

naturalmente marcada pela paz. O Estado-Nação funcionava sobre uma imaginária estabilização de sentidos que opunha natureza e guerra, "nós" e "os outros", política e polícia, interno e externo, vida e morte. No entanto, os eventos que mencionamos, põem em questão este funcionamento do Estado-Nação e, ao lado disso, tornam indiscerníveis as fronteiras entre aqueles termos dicotômicos.

A biopolítica, o ingresso da vida nua na política do Estado, permite, por meio das políticas de controle, de sanitarização, não só a proteção da vida, mas também a autorização do seu holocausto (v. AGAMBEN 2010[1995]). Sendo tomado como objeto de direitos, neste momento, com a previsão dos chamados direitos humanos e sociais, há o ingresso, no ordenamento jurídico, de sujeitos antes esquecidos, invisíveis, que passam a se tornar visíveis como "minoria", decorrente de censos, de um processo de *contagem* de indivíduos (v. APPADURAI, 2009[2006] pp. 45 e ss.). Nesse movimento, além de ser visível a difusão das possibilidades das ditas ciências humanas e sociais, há o recrudescimento do ódio contra tais minorias já que, de acordo com Appadurai, revela a criação das "identidades predatórias", a definição de um "nós" e a sua mobilização pela extinção de outras categorias sociais próximas visando a pôr fim a uma indesejada minoria que faz com que aquele "nós" seja tomado como mera maioria, e não como totalidade.

Na busca de repensar o sujeito e as formações sociais da atualidade, tem-se percebido nos trabalhos de intelectuais como Zizek e Sloterdijk (2016[1998]) uma forte influência da psicanálise que, assim como em Pêcheux e Elias, não é utilizada como um instrumento, mas considerada como ponto de partida para deixar de entender o sujeito como naturalmente intencional e, assim, passar a reconhecer noções psicanalíticas como a de *inconsciente* como determinantes nos estudos das formações sociais, ainda que a partir de uma crítica ao trabalho de Freud e de seus seguidores.

Considerações finais

Quando propomos um estudo da formação social que considere uma teoria do sujeito de base psicanalítica, pensamos na possibilidade de uma integração entre a constituição do sujeito e a constituição de uma dada formação social.

Aparelhos de Estado como a Universidade, o Judiciário, o Legislativo e a Polícia têm um conjunto de atribuições definido em lei e, em sua prática, são constantemente acusados de classificar, condenar, julgar e executar os sujeitos extrapolando seus "deveres institucionais". De fato, os Aparelhos de Estado são constituídos sob a justificativa de manutenção de uma "*ordem pública"* e de uma "paz social". Em sua constituição, portanto, já trazem a *ordem,* ou *a necessidade de uma ordem* como pressuposto.

Com os relatos que submetemos à análise, buscamos trazer os efeitos dessa ordem que toma o sujeito da contemporaneidade e que retorna no seu discurso ainda quando pretende criticar aquilo que acima chamamos de excesso ou abuso dos deveres institucionais.

De fato, podemos pensar com Pêcheux (2002[1988]) e Orlandi (2013[1992]) e concluir que a reação às pulsões e o reconhecimento, pelo *infans,* dos seus orifícios, permite a definição de bordas e limites corporais e, junto a isso, a fixação de sentidos dicotômicos para seu organismo (interior e exterior, prazer e desprazer, ingerir e excretar). Este movimento está intimamente relacionado ao início do processo de constituição de sentidos culturalmente definidos, já que a definição de limites é também o início da significação de uma *ordem*.

Assim, o desejo de uma ordem retorna nos discursos e atitudes – seja denominando objetos e seres, narrando fatos em uma linha temporal, quantificando sujeitos – e, tomado como "natural", pode justificar ou legitimar acontecimentos autoritários e segregacionistas.

Considerando que as atuais condições de produção têm estimulado novas críticas às instituições, repensar o modo de fazer ciência é também um caminho necessário; e considerar as contribuições da psicanálise não é importante somente no tratamento do objeto de estudo, mas também para autocrítica do próprio pesquisador para que, ao fazer ciência, não deixe de considerar que também é um sujeito do inconsciente e interpelado ideologicamente.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer* : O poder soberano e a vida nua I. Trad. Henrique Burigo. 2ª ed. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010[1995].

APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número* : Ensaio sobre a geografia da raiva. Trad. Ana Goldberger. São Paulo : Iluminuras : Itaú Cultural, 2009[2006].

BIRMAN. Joel. *O sujeito na contemporaneidade*: Espaço, dor e desalento na atualidade. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2012.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1975[1982].

ELIAS, Norbert; SCOTSON John. Aspectos Sociológicos da identificação. In: *Os estabelecidos e os Outsiders* (Apêndice I). Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Zahar. 2000[1965].

ELIAS, Norbert. *A Sociedade de Corte* : Investigação sobre a sociologia da realiza e da aristocracia de corte. Trad. Pedro Sussekind. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2001[1969].

FREUD, Sigmund. O Ego e o Id. In: *O Ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925)*. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud : Edição Standard Brasileira com comentários e notas de James Strachey. Tradução de Jayme Salomão. V. XIX –Rio de Janeiro : Imago, 1972[1923].

GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. Norbert Elias : *A política e a história*. Trad. Maria Lúcia Pereira. Perspectiva, 2010[1997].

GOMES, Ulisses da Silva. *(...) remediado está:* implicações do processo de significação de greve na relação entre o Poder Legislativo e o Poder Judiciário a partir da Constituição Federal de 1988. Dissertação (Mestrado) Niterói : UFF, 2015.

MAGALHÃES, Belmira. Discurso, ideologia, inconsciente. In: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise. *Discurso e...* : ideologia, inconsciente, memória, desejo, movimentos sociais, cinismo, corpo, witz, rede eletrônica, língua materna, poesia, cultura, mídia, educação, tempo, (homo)sexualidade. Rio de Janeiro : 7 Letras : FAPERJ, 2012.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e ientificação: ideologia e inconsciente. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, maio/ago. 2010, p. 391-408.

ORLANDI, Eni. *As Formas do Silêncio*. 6ª. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2013[1992].

PÊCHEUX, Michel (Thomas Herbert). Reflexões sbre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social. In: ORLANDI, Eni (org.); *Análise de Discurso:* Michel Pêcheux. Trad. Maria Vieira da Silva; Laura Perrella Parisi. 2ª ed. Campinas : Pontes Editores, 2011[1966].

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso.* Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 4ª. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2010[1969]. pp. 59-158.

_____. *O Discurso :* Estrutura ou Acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 3ª Ed. Campinas : Pontes. 2002[1988].

SLOTERDIJK, Peter. *Esferas I* : Bolhas. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo : Estação Liberdade, 2016[1996].

GÊNEROS TEXTUAIS E INFOGRAFIA: a busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para a leitura de textos verbo-visuais

Dilma Maria Campelo Rio Verde[1]

Ana Maria Nápoles Villela[2]

1. Introdução

Antes de apresentarmos nossas análises sobre os procedimentos de leitura no infográfico escolhido para este artigo, que envolveu 16 alunos, consideramos importante apresentar, de forma sintética, alguns aspectos abordados na dissertação[3] da qual se originou este artigo. Entre eles destacamos: a escolha por um gênero de constituição verbo-visual, os objetivos norteadores da pesquisa, o arcabouço teórico utilizado, bem como a metodologia adotada.

A escolha da infografia justifica-se por dois motivos. O primeiro é que o estudo desse gênero pode desenvolver habilidades para o processamento de sentido em textos imagéticos e verbo-visuais. O segundo é o de atender aos objetivos de ensino determinados na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o ENEM, que indica a necessidade de o aluno "compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação" (MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM, 2015). Assim, destacamos nosso papel relevante como professores na formação dessas competências, procurando inserir o alfabetismo visual em nossa prática escolar cotidiana.

As análises sustentam-se em teorias sobre gênero textual aliadas a outras sobre leitura e produção de texto, cujo critério de escolha se pautou no fato de elas apresentarem um quadro teórico-metodológico que permite a análise de textos verbo-visuais, atendendo, portanto, às expectativas quanto aos objetivos propostos.

No jornalismo, a visão teórico-prática mais aceita é a de que os infográficos são projetados para apoiar ou complementar as informações dos textos dos quais fazem parte. Todavia, em nossa pesquisa, apresentamos a infografia inserida no contexto de estudos da Linguística, dando a ela o

1 Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG)

2 Doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

3 RIO VERDE, Dilma. **GÊNEROS TEXTUAIS E INFOGRAFIA:** a busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para a leitura de textos verbo-visuais. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG.), 2017.

estatuto de gênero do discurso, conforme proposto em trabalhos acadêmicos de alguns autores do campo da Linguística.

Nessa perspectiva, baseamo-nos nas proposições de Paiva (2009) que, em sua dissertação de mestrado, examinou a textualidade de infográficos publicados na revista Superinteressante da Editora Abril. Sua pesquisa considerou: (1) o conjunto de textos; (2) o processo de composição implicado na criação desses textos; (3) as práticas de leitura usadas para interpretar os textos; (4) os papéis sociais desempenhados por escritores e leitores. A partir dos dados obtidos, Paiva (2009) caracteriza o infográfico como um gênero do discurso, independente de ele ser *dependente*/ *complementar* ou *independente*, pois, para esse autor, por meio de qualquer um dos tipos, cumpre-se o seu papel social de informar. Além disso, Paiva (2009) constatou, nos infográficos analisados, a recorrência de tipificações que podem caracterizá-lo como um gênero textual.

O estudo desse gênero foi feito sob a perspectiva de visão sociorretórica, uma corrente que tem alcançado, no Brasil, expressivo campo de abordagem nos âmbitos acadêmico e escolar. Seu foco é o estudo dos gêneros não somente em seus aspectos formais, mas também como ação social. Nessa proposição, compreender socialmente os gêneros pode nos levar ao entendimento de como interpretamos, reagimos e criamos certos textos. Miller (1984),por exemplo, defende a ideia de que

> o que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão e formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...]; para os alunos, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações da comunidade. (DIONÍSIO; HOFFNAGEL, JUDITH, 2009, p.45)

Entende-se, desse modo, que o valor pragmático dos gêneros e a dinâmica social em que estão inseridos são elementos motivadores para que os alunos os estudem e convertam seu sentido em alguma forma de ação. Para as diversas situações sociocomunicativas, existem diversos gêneros, e baseamos nossas escolhas em o melhor modo de construir o texto, as formas gramaticais mais adequadas, os objetivos do texto, as situações de usos e tudo o que está relacionado à função do texto.

Sendo assim, para desenvolver a pesquisa de mestrado, escolhemos três infográficos, de cuja leitura resultaram os textos dissertativo-argumentativos. É importante ressaltar que usamos infográficos de constituições diferentes, os quais, segundo a classificação do jornalismo, na perspectiva de Teixeira (2010), podem ser classificados como: infográfico *específico complementar* (que está sendo abordado neste artigo), infográfico *enciclopédico independente* e infográfico *específico independente*, mas que apresentam a problemática sob a mesma perspectiva de segmentação: causa e consequência. Este é um aspecto da textualidade que nos interessou investigar tanto na leitura dos textos motivadores quanto na produção originada dela.

Salientamos também que não houve orientação teórica sobre o gênero, em sala de aula, pois queríamos verificar como os alunos, a partir da própria experiência de leitor, fariam a integração das informações presentes no verbal e no visual, bem como estabeleceriam a coerência entre elas, no

percurso de leitura. E mais especificamente (i) identificar as estratégias de construção e retomada de referentes usadas para "manter em evidência" a progressão temática, segundo a organização e hierarquização de dois blocos comunicacionais: Tema e Rema; (ii) as marcas de subjetividade, elementos de modalização, materializados gramaticalmente por meio de adjetivos, verbos modalizadores e adjuntos modais, elementos constitutivos da metafunção interpessoal , objeto de estudo da Linguística Funcionalista; (iii) o gerenciamento das vozes, observando se o sujeito leitor-produtor demarcara as fontes autorias constitutivas do infográfico, apropriara-se delas, ou citara outras fontes (não constitutivas do infográfico).

Dessa maneira, a pesquisa realizada tem caráter multidisciplinar, com interface entre vários campos teóricos, para atender aos objetivos de construção da textualidade dos infográficos motivadores, feita por nós, considerando a integração entre os textos verbal e visual, bem como das análises da leitura e produção dos textos dos alunos, também a partir desses infográficos.

O primeiro campo utilizado constitui-se das teorias da Linguística Funcionalista, concebida como um tipo de abordagem analítico-discursiva transdisciplinar, de teorias sobre Multimodalidade e Semiótica Social; sobre o Alfabetismo Visual, sobre Linguística de Gênero, com perspectiva sociorretórica; sobre a infografia, segundo a visão do jornalismo, e a concepção da infografia na Linguística como gênero do discurso.

O segundo, esteia-se nas teorias da Linguística Cognitiva, com visão de cognição não modular, da Linguística Textual, de visada mais contemporânea, que tem abordado a leitura e produção de textos numa perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Sendo assim, devido à extensão desse *corpus*, neste artigo, somente serão abordados alguns recortes teóricos para sustentarem as análises das produções dos alunos, conforme os objetivos propostos. Também devido à extensão dos dados, não faremos a exposição de nosso estudo sobre a textualidade do infográfico, mas sim apresentaremos alguns aspectos das análises da leitura dos alunos, tomando como base um infográfico *específico complementar* à reportagem "Por hora, 282 pessoas ficam desempregadas no país".

Esse tipo de infográfico tem sido muito usado nos jornais de maior expressividade no Brasil, principalmente no caderno de Economia. Teixeira (2010, p.53) afirma que o infográfico *complementar* está sempre veiculado a uma determinada notícia ou reportagem e ajuda a compreender com maior profundidade o assunto em questão. O *complementar* costuma ser indispensável à matéria "sobretudo quando é capaz de trazer esclarecimentos que se tornariam maçantes e/ ou confusos se — para explicá-los — fosse usada a narrativa jornalística textual e convencional".

A organização estrutural do infográfico deve apresentar alguns elementos obrigatórios, que são: (1) título; (2) texto introdutório — uma espécie de *lead* de poucas linhas com informações gerais —, (3) indicação das fontes e (4) assinatura dos autores (TEIXEIRA, 2010, p.33)

Assim, estruturamos este artigo em seis seções. Na primeira, apresentaremos o *corpus* em estudo e algumas informações importantes sobre ele. De forma didática, nas quatro seções subsequentes, apontaremos os dados referentes aos objetivos que propusemos alcançar e suas respectivas análises. E, por fim, as considerações finais.

Texto motivador da produção textual dos alunos

POR HORA, 282 PESSOAS FICAM DESEMPREGADAS NO PAÍS

• Em menos de dois anos, o Brasil deixou a condição de pleno emprego para uma taxa de desocupação beirando 10%

Desocupados

EM MILHARES - POR TRIMESTRE MÓVEL*

9,5% foi a taxa de desocupação no trimestre encerrado em janeiro

9.623

7.602

7.755

O desemprego por Estados

TRIMESTRE ENCERRADO EM DEZEMBRO

DE 4,2% A 6%
DE 8,1% A 8,9%
DE 9,5% A 12,4%
12,5%

O desemprego no mundo

Projeções para 2016

EM PORCENTAGEM

ALEMANHA 4,7
RÚSSIA 6,5
ESTADOS UNIDOS 4,9
ESPANHA 19,9
GRÉCIA 27,1
CHINA 4,1
JAPÃO 3,5
MÉXICO 4,0
VENEZUELA 18,1
BRASIL** 10,9
AUSTRÁLIA 6,2
ARGENTINA 8,4
ÁFRICA DO SUL 25,7

*Trimestre móvel encerrado no mês, ou seja, em relação aos três meses imediatamente anteriores

**Taxa média para 2016

FONTES: IBGE, PME E TENDÊNCIAS

INFOGRÁFICO ESTADÃO

Luiz Guilherme Gerbelli
Anna Carolina Papp

O Brasil dos desempregados já tem quase a mesma população de Portugal: beira os 10 milhões de habitantes. Por hora, 282 brasileiros passam a fazer parte desse contingente, segundo cálculos do economista e blogueiro do Estado Alexandre Cabral. É gente como Adeildo dos Santos, pai de três filhos, que está sem emprego há seis meses; como o haitiano Vito Pharius, que chegou a São Paulo há um ano, sem a família, e até hoje não conseguiu assinar a carteira de trabalho. É gente como André Vernilo, de 21 anos, que acabou de pegar o diploma de relações públicas, mas não consegue achar uma vaga na área; ou como Wagner Soares, ex-funcionário de uma fábrica de autopeças, hoje vendedor ambulante no viaduto Santa Ifigênia, em São Paulo.

A estimativa é de que, até o fim do ano, serão 12 milhões de histórias como essas no País. Vai ser cada vez mais difícil não conhecer alguém que esteja desempregado. E, para quem já está sem emprego, a dificuldade será encontrar portas onde bater. "Isso é muito grave, porque com exceção da agricultura, não há mais nenhum setor livre do fantasma do desemprego", diz o economista José Roberto Mendonça de Barros, sócio da MB Associados. "E não se trata de uma crise conjuntural, com uma queda temporária. O problema é estrutural."

A nova onda de retração no mercado de trabalho ficou evidente a partir do segundo semestre do ano passado, quando os setores de comércio e serviços – grandes empregadores de mão de obra – começaram a demitir com mais força. A piora se somou aos desligamentos na construção civil e na indústria, em crise há mais tempo.

Em 2015, o comércio fechou 208 mil postos de trabalho, depois de mais de dez anos de criação de vagas. "Para este ano, estamos esperando o corte de 220 mil postos, já que o ajuste começou mais tarde no setor e muitos seguraram as demissões por causa dos custos", afirma Fabio Bentes, economista da Confederação Nacional do Comércio. No comércio, diz Bentes, contratação é sinônimo de crescimento nas vendas – o que não está acontecendo. Em 2015, as vendas recuaram 8,6% e, neste ano, devem cair 8,3%.

O que ajuda a explicar a forte piora nos setores de comércio e serviços é a queda da renda do Brasil. Em 2015, o recuo real – quando descontada a inflação – foi de 3,7%. A última queda havia sido observada em 2004, de 1,4%. Neste ano, deve chegar a 2,5%. "Se existiam sinais de que poderia haver uma melhora das condições do mercado de trabalho, os últimos dados mostram que todas as fontes fecharam", diz Claudio Dedecca, professor da Unicamp.

Morador de Diadema, Adeildo Alfredo dos Santos, de 39 anos, descobriu isso na prática. Há seis meses sem trabalho, ele não tem mais para onde correr. O seguro-desemprego já acabou.

• Diagnóstico

"Isso é muito grave porque, com exceção da agricultura, não há mais nenhum setor livre do fantasma do desemprego."

José Roberto Mendonça de Barros
SÓCIO DA MB ASSOCIADOS

O carro, que valia cerca de R$ 12 mil, foi vendido. E o dinheiro não para de sair da conta – restam apenas R$ 10 mil na poupança, que prometem voar com o aluguel, de R$ 850 mensais, e as outras despesas do dia a dia da família.

"Quando fui demitido, ficamos sem nenhuma renda, pois a minha esposa fica em casa com nossos três filhos pequenos", conta ele, que trabalhava na indústria da borracha. "Não tenho saída a não ser arranjar outro emprego. Mas está péssimo – as vagas estão afunilando cada vez mais", diz. "Aceito qualquer coisa em qualquer lugar." No último emprego, Adeildo ganhava R$ 2 mil por mês. Há alguns anos, chegou a ganhar R$ 3 mil. "A minha condição de vida era melhor uns tempos atrás. Foi em 2013 que as coisas começaram a piorar", conta.

Não foi só para ele que as coisas mudaram rápido demais. "Em menos de dois anos, o Brasil deixou a condição de pleno emprego", afirma Alessandra Ribeiro, economista e sócia da Tendências Consultoria Integrada. A velocidade com que o mercado de trabalho se deteriorou tem impressionado economistas. "Até o início de 2014, os empresários esperavam uma recuperação e eles seguraram o quanto puderam para não demitir", diz Mendonça de Barros. "Quando eles perderam a esperança, foi uma correria para ajustar a estrutura."

Até Porto Alegre, que em 2011 foi batizada de "a capital do pleno emprego", já sofre com aumento das demissões. Dados da Fundação de Economia e Estatística, da Secretaria de Planejamento do Rio Grande do Sul, mostram que a taxa atingiu os dois dígitos na região metropolitana em fevereiro: 10,1%. Há um ano, estava em 5,8%. Esse cenário atinge gaúchos como Guilherme Pinto, de 37 anos. Técnico em publicidade e propaganda, seu maior período sem emprego foi em 2015, quando ficou nove meses parado. "Tive de usar o FGTS e o seguro-desemprego."

No fim do ano passado, ele até achou uma vaga, mas a empresa fechou as portas em janeiro. "Fiquei dois meses empregado ganhando menos de R$ 1 mil." Guilherme mora com a mãe, funcionária pública aposentada por invalidez, que sustenta os dois com menos de R$ 1,3 mil mensais. "Minha rotina agora é fazer cadastro em sites de emprego, enviar currículos e pedir indicações de amigos", conta. / COLABOROU LUCAS AZEVEDO, ESPECIAL PARA O ESTADO

O ESTADO DE S. PAULO | Economia | DOMINGO 10 DE ABRIL DE 2016

Fonte: O Estado de São Paulo. Domingo,10 de abr.,2016.

Para análise da infografia, apontamos os estudos fundadores da Gramática Sistêmico-Funcional sobre as metafunções: ideacional, interpessoal e textual, com primeira versão em 1985. Esses estudos se voltam para abordagem de textos verbais, mas foram adaptados por Kress e

van Leeuwen, no livro *Reading Images* (2006), para serem aplicadas em textos visuais, criando, portanto, a Gramática do *Design* Visual.

A metafunção ideacional, para Halliday e Matthiessen (2014, p.30), divide-se em duas facetas: a experiencial e a lógica. A experiencial refere-se às nossas experiências pessoais com o mundo exterior e com as outras pessoas ao nosso redor. Halliday e Matthiessen (2014, p.10) propõem que sua unidade de análise é a oração. Já a faceta lógica é que nos capacita a nos expressar por meio de proposições, dar informações, formular questões, fazer requisições e pedidos, dar ordens e oferecimentos, isto é, termos atitudes em relação a qualquer situação do cotidiano e sobre assuntos que conversamos. Kress e van Leeuwen (2006) definem a metafunção ideacional como "a habilidade dos sistemas semióticos em representar objetos e suas relações no mundo fora do sistema representacional e dentro dos sistemas semióticos da cultura" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 p.47, [tradução nossa]).

A metafunção interpessoal, segundo Halliday e Matthiessen (2014), relaciona-se diretamente com as escolhas que os falantes fazem no sistema da língua para expressar um ponto de vista sobre o assunto de que se fala. Para Kress e van Leeuwen (2006), ela tem "a habilidade de projetar as relações entre o produtor de um signo e seu receptor/reprodutor", ou seja, "representar uma relação social específica entre o produtor, o observador/leitor e o objeto representado"(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 p.42-43, [tradução nossa]).

Diferentemente, a metafunção textual "tem a capacidade de formar textos e signos complexos coerentes internamente com cada um deles e, externamente, com o contexto no qual e para o qual foram produzidos" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 p.43, [tradução nossa]).

Embora não se recomende a análise das metafunções de forma isolada, neste contexto, como se trata de um recorte, destacaremos somente algumas informações importantes sobre as metafunções textual e interpessoal, para que haja compreensão das análises de alguns aspectos quanto ao percurso de leitura dos alunos.

Segundo afirmam Kress e van Leeuwen (2006, p.201), a metafunção textual diz respeito à composição do texto e tem como papel a integração dos códigos semânticos. Os recursos de composição integram os códigos para produzir textos, para colocar elementos de significado e promover coerência e ordem entre eles. Os autores denominam de textos integrados, ou multimodais, os que inter-relacionam, espacial e temporalmente, dois ou mais modos semióticos.

Para a análise da composição de texto imagem, Kress e van Leeuwen (2006, p.177-178), relacionam os significados relacional (metafunção ideacional) e interativo (metafunção interpessoal) da imagem por intermédio de três sistemas inter-relacionados que são: as relações entre o valor de informação, a saliência e a moldura.

Quanto ao valor da informação (relação entre as zonas), segundo Kress e van Leeuwen (2006), os elementos (participantes e sintagmas que estão inter-relacionados entre si e com o espectador) se prendem por valores informacionais expostos nas várias zonas da imagem: esquerda e direita, acima

e abaixo, centro e margem. Para a análise do valor da informação, Kress e van Leeuwen (2006, p.180-181) retomam Halliday (1985), e afirmam que, à esquerda, encontra-se o Dado, algo que o leitor supostamente já sabe ou lhe é familiar, e, do lado direito do *layout*, encontra-se o Novo, algo a que o leitor deve prestar atenção.

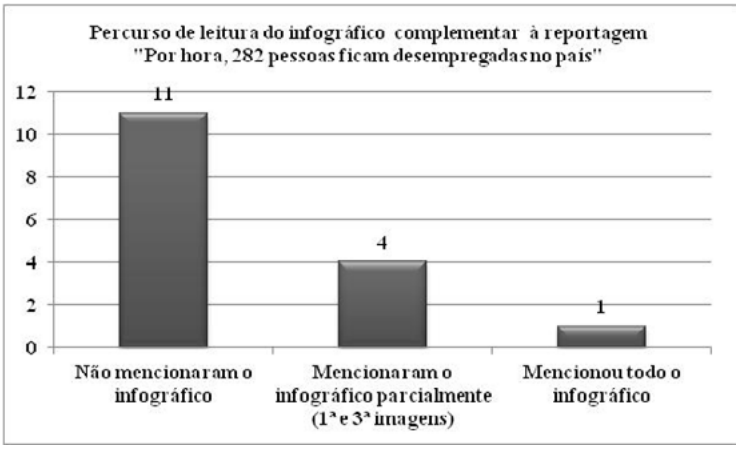
Outro aspecto apontado por Kress e van Leewen (2006, p.186-187) é que a informação colocada na parte de cima representa o Ideal, informação idealizada ou generalizada e, portanto, está também em uma parte de maior saliência. O Real representa a informação colocada na parte de baixo e tem caráter mais específico e detalhado, mais 'pé no chão' ("fotografias como evidência documental, mapas ou gráficos"), ou a informação mais prática ("consequências, instruções para ação"). Dado e Novo, Ideal e Real podem ser analisados em apenas uma imagem ou em composições de *layout*, com imagem e texto. Ideal e Real também estão presentes em diagramas como, por exemplo, os que representam linhas do tempo.

Kress e van Leeuwen (2006, p.187) também destacam que, em um texto verbo-visual, se a parte de cima for ocupada por texto verbal e a de baixo, por uma ou mais imagens (ou mapas ou gráficos ou diagramas), o texto verbal fará, ideologicamente, o papel principal, e as imagens um papel subserviente (o qual, no entanto, será importante do seu próprio jeito, como especificação, evidência, consequência prática, e assim por diante). Se os papéis forem invertidos, uma ou mais imagens ocuparem a seção do topo, então o Ideal, a parte da mensagem ideologicamente em primeiro plano, é comunicado visualmente, ou seja, pelo texto –imagem, e o texto verbal serve para corroborá-la.

Quanto à metafunção interpessoal é importante destacar o recurso denominado "modalidade". Segundo Halliday e Matthiessen (2014), é um recurso interpessoal que possibilita ao falante revelar a força de suas posições, como ele expõe suas opiniões ou faz julgamentos. Esse sistema pode ser expresso por diversos recursos léxico-gramaticais, mas, notadamente, é marcado por verbos modalizadores e adjuntos modais. A escolha do recurso pode revelar alta modalidade, indicando um caráter de necessidade, urgência, por exemplo, em sentenças em que há locuções com o verbo dever, usado como auxiliar, na língua portuguesa: "Você não deve agir assim". Pode marcar possibilidade, incerteza, em construções em que há locuções com o verbo poder, usadas como auxiliar, na língua portuguesa: "Esta pode ser a melhor hipótese para o fenômeno". E pode ainda revelar baixa modalidade por meio de adjuntos modais, como "talvez", "às vezes".

2. Percurso de leitura estabelecido pelo sujeito leitor-produtor, observando como ele integra as informações presentes no verbal e no visual.

O resultado das análises dos textos dos alunos mostrou que, entre dezesseis textos, onze não fizeram menção ao infográfico, quatro mencionaram-no parcialmente (textos 3, 6, 14 e 16), ressaltando aspectos dos textos-imagem "Desocupados" e "O desemprego no mundo", e somente um (texto 5) utilizou as informações de todo o infográfico, conforme expomos a seguir.



Percurso de leitura do infográfico

Fonte: elaboração da autora.

Esses dados constataram claramente que existe uma cultura de sobreposição da linguagem verbal em detrimento da visual. Como se trata de um infográfico *complementar* à reportagem, percebemos que a tendência foi de os alunos não considerarem o infográfico como "um artefato" importante na composição da reportagem como um todo, como proposto por Kress e van Leeuwen (2006), que ressaltam o papel relevante da imagem, ao se posicionar visualmente acima do texto verbal. Outro fator que ressalta a força dessa cultura é que, por ser um texto imagem que efetivamente estabelece a complementaridade e não a redundância com o texto verbal, aspecto que o torna integrador do todo, deveria ter sido apontado nas produções dos alunos.

3. Estratégias de organização da informação e da progressão temática, segundo a organização e hierarquização de dois blocos comunicacionais: Tema e Rema

Na construção da argumentação, é importante observarmos como o leitor-produtor organiza a informações bem como constrói a coerência entre elas. Neste artigo, mostraremos a análise das estratégias de organização da informação sob a perspectiva de "Dado" e "Novo", segundo o construto apontado inicialmente por Halliday e Matthiessen (1985) e reiterado por Koch e Elias (2016).

Quanto à coerência textual, serão analisadas as estratégias de progressão temática sob a perspectiva da visão funcionalista, segundo a qual a organização e a concatenação das ideias se estabelecem por meio de dois blocos semânticos comunicativos: Tema e Rema. A perspectiva adotada neste estudo também é a de Koch e Elias (2016), segundo a qual o Tema corresponde ao que se toma como base da comunicação, ou seja, aquilo de que se fala, e o Rema é o que se diz a respeito do Tema. As autoras apontam e definem algumas estratégias, com os respectivos esquemas, que ilustram algumas possibilidades de organização do texto, classificando-as em: progressão com Tema constante; progressão com subdivisão de Tema; progressão com subdivisão do Rema; progressão linear; progressão com salto temático e progressão com recursos retóricos.

3.1 Estratégias de organização da informação e da progressão temática

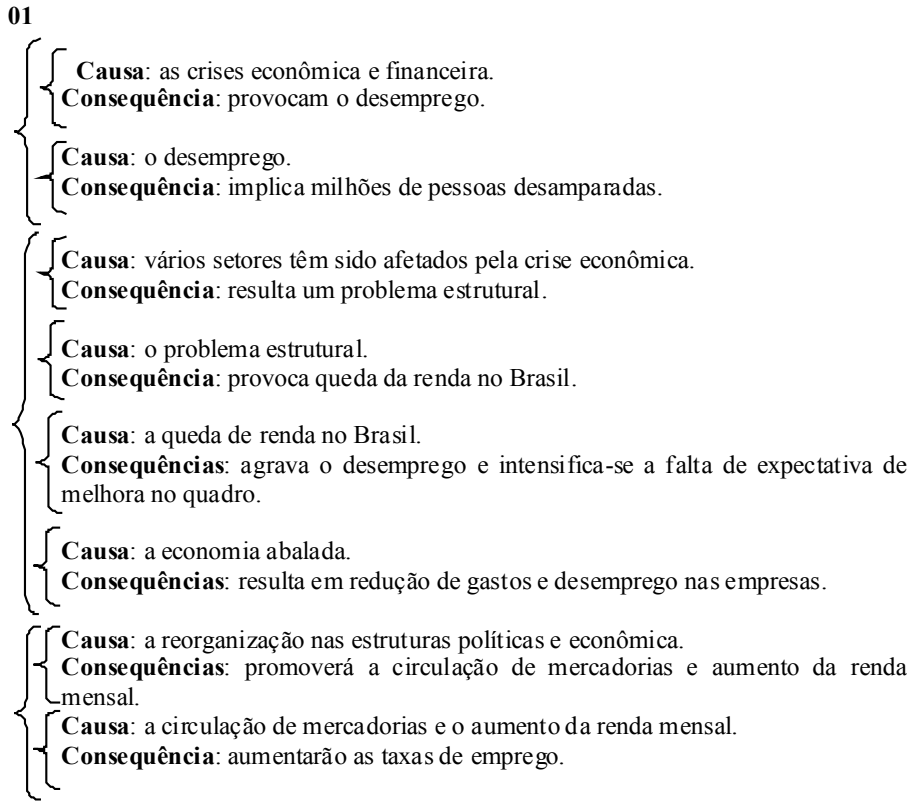
Primeiramente, mostraremos a estratégia de organização da informação da estrutura verbal da reportagem cuja introdução já revela a organização do texto articulada em dois blocos semânticos comunicacionais em que o Tema (o Dado) são as consequências e o Rema (o Novo) são as causas, e a progressão temática, a qual se articula por meio de *Tema constante*, assim definido: ocorre "quando **a um mesmo tema** são acrescentados sucessivamente **diversos remas** [grifo das autoras]"(KOCH; ELIAS,2016,p.105.), conforme se pode ver no esquema a seguir.

Reportagem: "Por hora, 282 pessoas ficam desempregadas no país", de Luiz Guilherme Gerbelli e Ana Carolina Papp. Jornal: O Estado de São Paulo, Caderno de Economia, domingo, 10 de abril de 2016.	
Fatos (consequências: Tema)	Fatos (causas: Rema)
• Desemprego beira a 10 milhões de habitantes. • Por hora, 282 brasileiros ficam desempregados. • Todos os setores foram atingidos, exceto a agricultura. (Segundo o economista José Roberto Mendonça de Barros, sócio da MB Associadas).	Há uma crise estrutural. (Segundo o economista José Roberto Mendonça de Barros, sócio da MB Associadas).
• Acentuado número de desligamentos nos setores da construção civil e da indústria. (Segundo o economista José Roberto Mendonça de Barros, sócio da MB Associadas).	Há uma crise na construção civil e na indústria. (Segundo o economista José Roberto Mendonça de Barros, sócio da MB Associadas).
• Fechamento de 208 mil postos de trabalho no comércio. (Segundo o economista Fábio Bentes, da Confederação do Comércio).	No comércio, houve uma crescente queda nas vendas. Em 2015, foi de 8,6% e, em 2016, estima-se uma queda de 8,3%. (Segundo o economista Fábio Bentes, da Confederação do Comércio).
• Queda de renda no Brasil, de modo geral.	Forte crise de desemprego nos setores do comércio e serviços, com recuo de 3,7%, descontada a inflação de 2015. (Segundo o economista Cláudio Dedecca, professor da Unicamp).
• Em menos de 2 anos, o Brasil deixou a condição de pleno emprego. (Segundo a economista Alessandra Ribeiro, sócia da Tendência Consultoria Integrada).	
• Porto Alegre, até então denominada "a capital do pleno emprego", apresentou, em fevereiro de 2016, uma queda de 10,1% (Segundo a Fundação de Economia e Estatística da Secretaria de Planejamento do Rio Grande do Sul).	

Visão esquemática da estrutura verbal da reportagem – Fonte: elaboração da autora

Quanto aos textos dos alunos, fizemos esquemas representativos com visualização organizada por meio de chaves, para delimitar o eixo macroestrutural em: introdução, desenvolvimento e conclusão. Nestes, a organização da informação se deu predominantemente por meio de estrutura contrária ao texto motivador, pois a introdução revela os dois blocos semânticos comunicacionais bem definidos, mas o Tema (o Dado) são as causas e o Rema (o Novo) são as consequências.

Quanto à progressão temática, registramos um número relevante de textos com *progressão linear*, que ocorre "quando **o rema** do primeiro enunciado passa **a tema** do enunciado seguinte e, assim, sucessivamente [grifo das autoras]" (KOCH; ELIAS, 2016, p.109). Isso pode ser ilustrado no esquema de um texto de aluno, a seguir.



Esquema do texto do aluno – Fonte: elaboração da autora

4. Metafunção interpessoal: marcas de subjetividade e elementos de modalização

A análise das escolhas lexicais em um texto é importante instrumento para verificarmos a interação entre o produtor e o leitor. Neste estudo, procuramos verificar, na materialidade linguística dos textos dos alunos, elementos gramaticais que pudessem orientar sobre a perspectiva adotada pelo sujeito leitor-produtor, reveladora do seu grau de aproximação ou distanciamento em relação ao assunto tratado no texto-base, motivado pelo binômio imagem e texto verbal.

No texto dissertativo, essas escolhas apresentam relevante papel na construção da autoria, compreendido aqui no sentido de o autor saber usar as informações do texto-base em defesa de um ponto de vista.

Na análise dos dados, observamos o predomínio das formas verbais modalizadoras no tempo presente em relação às formas modalizadoras hipotéticas, com verbos no futuro do pretérito ou no subjuntivo. Esses dados nos fazem identificar a posição do sujeito ideológico no contexto

de produção, motivado pela leitura do texto-base. Destacam-se exemplos como: “é fundamental”; “é imprescindível”; “torna-se insustentável”. Conforme expõe Benveniste (2006), o estatuto dos “indivíduos linguísticos” se deve ao fato de que eles nascem de uma enunciação. E “da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo” (BENVENISTE, 2006, p. 85). Diferentemente das formas hipotéticas, pois, quando recorremos a elas, modalizamos a nossa voz, não legitimamos como nosso aquilo que professamos. Nos textos dos alunos, destacam-se exemplos de formas hipotéticas, como: “poderia garantir” e “poderia gerar”; “(...) uma possível medida seria injetar dinheiro (...)”.

Também verificamos que há um significativo uso de formas verbais que estamos denominando interlocutoras. Elas atuam como estratégias de captação do leitor, um pacto de anuência com ele. Destacam-se exemplos como: “nota-se”; “É de conhecimento de todos”; “pode-se perceber”; “é válido lembrar”.

Os adjetivos e os advérbios revelam que o sujeito leitor-produtor está bastante sensibilizado diante da complexidade do problema e aponta seus impactos negativos, principalmente no Brasil. Embora tenhamos detectado vários adjetivos, os advérbios de intensidade tiveram maior expressividade nos textos. Destacam-se exemplos como: “(...) o desemprego toma dimensões tão grandes como o território do país.”; “(...) a qualidade de vida diminui drasticamente”. ; “(...) o desemprego é uma questão muito preocupante”.

5. Gerenciamento de vozes: demarcação das fontes autorais

Neste item, propusemo-nos observar se os alunos fizeram a demarcação das vozes autorais constitutivas do infográfico, como uma categoria exigida pelo próprio perfil do gênero, que nasceu no jornalismo, com a finalidade de informar, e, como toda informação somente é legitimada se houver a referência, é fundamental que o sujeito produtor mencione essas fontes em seu texto.

Gerenciamento de vozes – Fonte: elaboração da autora

Neste infográfico, um número significativo de alunos não mencionou as fontes autorais. Neste caso, não eram dados que estavam em evidência, como nos demais infográficos, mas sim o posicionamento de inúmeros economistas sobre a atual crise do desemprego. Houve um "apagamento" dos discursos de autoridade presentes no texto e a apropriação de suas vozes para falar de questões que envolvem conhecimentos técnicos da área, no caso, de especialistas em economia.

Considerações finais

Os resultados de nossas análises mostraram a pouca familiaridade dos alunos com o gênero infográfico, o que nos aponta, portanto, a necessidade da aplicação de metodologias que possam favorecer a construção de competências e habilidades voltadas para o alfabetismo visual nas escolas. Defendemos que só a integração entre os conhecimentos das áreas do *design*, do jornalismo e da Linguística podem nos oportunizar abordagens mais eficientes para explorarmos esse gênero de caráter verbo-visual. O professor deve ter em mente a clareza dos objetivos que pretende com a exploração do gênero, o qual permite trabalhos diversos e bastante atrativos com os alunos, tais como (i) estabelecer a diferença entre as imagens que repetem as informações do texto e as que têm papel de complementaridade; (ii) orientar sobre a progressão temática do texto; (iii) destacar a importância de citarem-se as fontes de referência em qualquer situação de reportar-se ao discurso do outro; (iv) mostrar, principalmente, a relevância disso na constituição do gênero infográfico. Além do mais, (v) explorar as escolhas lexicais, marcadoras do posicionamento do autor e formadoras de opinião, inerentes à metafunção interpessoal, pois seu reconhecimento constitui uma competência necessária para distinguir fato de opinião, estrutura basilar de qualquer gênero textual.

Referências bibliográficas

BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral II. Tradução Eduardo Guimarães et al. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Matriz de Referência de Língua Portuguesa — Prova Brasil/Saeb — Tópicos e Descritores. INEP, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb. Acessado em jan.2017.

HALLIDAY, M. A.K. ; MATTHIESSEN,C.M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. 4 ed. Edition, London: Edward Arnold,2014.

KOCK, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996

MILLER a, Carolyn. R. **Gênero como ação social**. In: Estudos sobre Gênero textual, Agência e Tecnologia. Trad. e Org. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Recife: Universitária da UFPE. 2009. p. 21-44.

PAIVA, Francis Arthuso. **A leitura de infográficos da revista Superinteressante:** procedimentos de leitura e compreensão. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Biblioteca Digital UFMG.

Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1843/LETR-8SUQRL> Acessado em: 20 ago., 2015.

RIO VERDE, Dilma. **GÊNEROS TEXTUAIS E INFOGRAFIA:** a busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para a leitura de textos verbo-visuais. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG.), 2017.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e jornalismo**: conceitos, análises e perspectiva. Salvador: EDUFBA, 2010.

O emprego de DPs plurais encaixados permite(m) dupla concordância: concordância verbal com sujeitos complexos

Alzira Neves Sandoval[1]

Sentenças com sujeitos constituídos de DPs complexos são bastante comuns no Português Brasileiro e, embora a tradição gramatical só reconheça a ocorrência de (1a), construções como (1b) são cada vez mais recorrentes, tanto na língua falada quanto na língua escrita (conforme Naro & Scherre, 1998, Scherre & Naro, 2014, entre outros).

(1) a. [O emprego de DPs plurais encaixados] **permite** dupla concordância.

b. [O emprego de DPs plurais encaixados] **permitem** dupla concordância.

De uma forma geral, as construções com concordância verbal no plural têm sido analisadas como casos de concordância por atração (*agreement attraction*, Den Dikken, 2001) ou de concordância por proximidade (*proximity concord*, Quirk *et al*., 1972). Há também análises, no âmbito da Psicolinguística, que defendem que tais construções são "erros gramaticais" decorrentes da interposição de um sintagma nominal de número diferente do núcleo nominal mais alto. Segundo Bock & Miller (1991), no inglês, esse tipo de construção é comum na fala e também na mídia impressa, mas é avaliado como um problema no processamento da linguagem.

Estudos específicos sobre o PB, tais como o de Rodrigues (2006), também tratam o fenômeno da concordância por atração como uma falha no processamento da linguagem decorrente de erros de atração.

Este trabalho visa investigar, com base nos pressupostos da Teoria Gerativa, mais especificamente na versão do Programa Minimalista (Chomsky, 1995 e trabalhos posteriores), os aspectos sintáticos e semânticos das construções com sujeitos complexos e concordância variável no Português Brasileiro (PB) a fim de defender que os casos de concordância parcial com o DP encaixado decorrem de aspectos sintáticos e semânticos de tais construções, e não de falhas no processamento.

1 Mestre em Linguística e Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Eloisa Pilati.

Entre os aspectos sintáticos e semânticos que caracterizam essas construções e que fundamentam a hipótese de que são as propriedades gramaticais dessas sentenças o que licencia a dupla possibilidade de concordância (e não algum tipo de falha no processamento), estão os seguintes:

I) Semelhança estrutural com construções partitivas e pseudopartitivas

Em termos descritivos, vale destacar inicialmente que tais estruturas se assemelham estruturalmente às partitivas e pseudopartitivas, mas distinguem-se delas por não apresentarem núcleo quantitativo, como "maioria", "parte", "grupo", "número", "bando", etc. Apesar das semelhanças estruturais entre as construções, que seguem o mesmo padrão apresentado em (1), não trataremos aqui das propostas de análise de estruturas partitivas e pseudopartitivas (Rodrigues, 2005, 2006; Cerqueira, 2009; Demonte & Jimenez, manuscrito), embora tais propostas possam revelar um caminho a seguir.

II) Referencialidade dos DPs

Os núcleos dos sujeitos complexos são nomes comuns, abstratos ou concretos, contáveis, mas sem ideia de quantificação, constituídos também dos traços animado e humano (cf. Scherre & Naro, 2014).

O emprego de nomes comuns no singular como núcleos de sujeitos complexos não parece ter peso na concordância com o verbo, mas o fato de esses nomes apresentarem ou não o traço humano influi na flexão do verbo, como mostram Scherre & Naro (2014), que identificam a preferência pelo verbo singular quando o núcleo do sujeito tem o traço [+humano]:

(2) [A **mulher** dos grandes centros urbanos] **trabalha** fora. (Scherre & Naro, 2014, p. 25)

Isso também se evidencia quando há a presença do traço humano no DP encaixado plural:

(3) [A vida dos **miseráveis]** se **tornou** mais miserável ainda. (*Folha de S.Paulo*, 26/6/1994) (Scherre & Naro, 2014, p. 25)

Havendo traço [+humano] no DP complexo, há maior tendência de haver a concordância canônica, ou seja, o verbo ser flexionado no singular concordando com o núcleo do sujeito, conforme Scherre & Naro (2014).

No entanto, é possível encontrar dados que revelam que a tendência verificada por Scherre & Naro (2014) – verbo no singular diante de traço [+humano] no núcleo do sujeito ou no DP encaixado –, embora predominante, não é categórica.

(4) a. [A **população** dos séculos passados] **trabalhavam** nas fazendas de forma braçal.

b. [O salário dos **familiares] oscilam** entre R$ 1.687 a R$ 7.503. (Scherre & Naro, 2014, p. 22)

Por outro lado, sentenças com traço [+humano] no núcleo e/ou no DP encaixado, como em (5), são agramaticais:

(5) a. *[O professor dos alunos de Letras] chegaram.

b. *[O aluno dos cursos de exatas] são mais conservadores.

c. *[A mulher dos anos 80] se vestiam mal.

d. *[O filho dos vizinhos] são muito mal-educados.

O que parece estar em jogo, nesse caso, é a referencialidade ou o grau de concretude do núcleo. Embora "população" e "familiares", em (4), sejam nomes comuns e apresentem o traço [+humano], tal como os núcleos nominais nas sentenças em (5), eles parecem ser menos referenciais e concretos se comparados com "professor", "aluno", "mulher" e "filho". Para Eberhard (1999 *apud* Rodrigues 2006, p. 41), o grau de concretude dos sintagmas nominais está relacionado à maior ou menor facilidade de um dado sintagma evocar uma imagem mental do seu referente.

Ao analisarmos sentenças com sujeitos complexos cujo núcleo seja um nome próprio ou um epíteto, observa-se a impossibilidade de concordância parcial haja vista a alta referencialidade e o alto grau de concretude de tais núcleos.

(6) a. *[A Maria dos Remédios] trabalham na farmácia.

b. *[A moça das cocadas] acabaram de passar por aqui.

c. *[O homem dos queijos] não vieram receber o pagamento.

d. *[São Miguel dos Milagres] ficam próximo de Maceió.

e. *[O São João dos nordestinos] são muito famosos.

Os dois últimos exemplos, embora não apresentem o traço [+humano], possuem grau de concretude elevado, pois fazem referência a uma cidade e a um tipo de festa regional, respectivamente.

III) Emprego de determinantes

Outro ponto que deve ser levado em conta na análise das construções com sujeito complexo é a presença marcante dos determinantes tanto no DP_1 (núcleo) quanto no DP_2 (DP encaixado). A ausência do determinante que antecede o núcleo do sujeito torna as sentenças agramaticais, independentemente de o verbo estar flexionado no singular ou no plural. Isso está associado à especificidade ou à determinação do sintagma nominal núcleo do sujeito, e não à relação de concordância com o verbo. O PB, nesse contexto, parece não aceitar nomes nus.

(7) a. *[__ cabo das plantas] **são/é** verde(s).

b. *[__ forma das palavras] **estão/está** fixada(s) na língua.

c. *[__ tamanho das letras] **podem/pode** sofrer alterações para facilitar a leitura.

d. *[__ guerra civil dos países mais afetados] **ocorrem/ocorre** entre facções do mesmo país.

e. *[__ população dos séculos passados] **trabalhavam/trabalhava** nas fazendas de forma braçal.

Quanto ao DP encaixado, a presença do determinante não é obrigatória, como se vê nas sentenças abaixo, mas é mais raro observar a concordância variável com esse tipo de estrutura.

(8) a. [A vida de pessoas inocentes] devem ser preservadas nas áreas de conflito.

b. [A luta de classes] afetam toda a sociedade.

c. [O livro de contos infantis] estão à venda.

Evidencia-se também dupla concordância em estruturas com ambos os DPs nus, mas essa também é uma estrutura pouco comum no PB, sobretudo no PB falado.

(9) a. [Alta incidência de escorpiões] colocam Brasília em estado de alerta. (*Correio Braziliense*, 03/02/2016)

b. [Vida de inocentes] estão em perigo.

IV) Tipos de determinantes

O tipo de determinante usado nas estruturas com sujeitos complexos também deve ser levado em consideração, pois, para o foco deste trabalho, importam estruturas que possibilitem a dupla concordância com o verbo e construções com determinantes como pronomes demonstrativos ou possessivos não viabilizam a dupla concordância em razão da maior determinação do núcleo do sujeito:

(10) a. *[Meu livro de contos infantis] estão à venda.

b. *[Nosso livro de contos infantis] estão à venda.

c. *[Este livro de contos infantis] estão à venda.

d. *[Esse tamanho das letras] podem sofrer alterações para facilitar a leitura.

e. *[Aquele cabo das plantas] são verdes.

Os dados permitem observar uma diferenciação na relação estabelecida por diferentes determinantes. Possessivos e demonstrativos especificam mais o núcleo do sujeito, não permitindo a concordância parcial, ao passo que artigos estabelecem uma relação mais genérica com tal constituinte.

Por outro lado, nos DPs encaixados, o emprego de demonstrativos e possessivos não afeta a relação de concordância com o verbo. A maior determinação do DP encaixado parece reforçar a flexão de plural do verbo, o que também ocorre na situação inversa, na qual o emprego do determinante parece reforçar o singular do núcleo do sujeito, não permitindo, assim, a concordância parcial.

(11) a. [O cabo dessas plantas] são verdes.

b. [O livro daqueles contos infantis] estão à venda.

c. [O tamanho dessas letras] podem sofrer alterações para facilitar a leitura.

d. [O cabo das minhas plantas] são verdes.

e. [O livro dos nossos contos infantis] estão à venda.

f. [O tamanho das nossas letras] podem sofrer alterações para facilitar a leitura.

Nesse sentido, é necessário fazer também uma distinção entre artigos definidos e indefinidos nas construções foco deste estudo, visto que o emprego de indefinidos no núcleo do sujeito gera sentenças agramaticais.

(12) a. *[Um livro de contos infantis] estão à venda.

b. *[Um cabo das plantas] são verdes.

c. *[Uma luta de classes] afetam toda a sociedade.

No entanto, de maneira análoga ao que ocorre com demonstrativos e possessivos, o emprego de indefinidos no DP encaixado gera sentenças gramaticais e permite a concordância parcial.

(13) a. [O livro de uns contos infantis] estão à venda.

b. [O cabo de umas plantas] são verdes.

c. [O tamanho de umas letras] podem sofrer alterações para facilitar a leitura.

V) Distributividade dos sujeitos *(Single token X Multiple token)*

Outro aspecto que também é levado em conta na análise da concordância com DPs complexos é a distributividade do DP sujeito. Bock & Miller (1991, p. 56), ao tratar de erros de concordância com sujeitos complexos, afirmam que, quando há referência a uma única entidade de um dado referente, tem-se o que elas denominam de *Single token*, como em “the bridge to the islands” (a ponte para as

ilhas) ou "the key to the cabinets" (a chave para os armários). Em estruturas desse tipo, o núcleo é um referente individual de um tipo conceitual pouco provável de ser interpretado como distribuído pelos múltiplos objetos mencionados no sintagma preposicional.

Em PB, por exemplo, para que as construções *single token* "a ponte para as ilhas" e "a chave para os armários" sejam assim consideradas, elas devem se referir a uma só ponte de acesso às ilhas e a uma só chave que abre e fecha todos os armários.

Por sua vez, estruturas cujos núcleos fazem referência a várias entidades, embora se refiram a uma entidade abstrata singular, são denominadas de *Multiple token*, como se verifica nas sentenças "the picture on the postcards" (a imagem nos/dos cartões postais) ou "the label on the bottles" (o rótulo nas/das garrafas). Nesse caso, tem-se um referente, representado pelo núcleo singular, que ocorre em cada um dos múltiplos objetos mencionados no sintagma preposicional. Em PB, as construções *multiple token* "a imagem nos/dos cartões postais" ou "o rótulo nas/das garrafas" tratam de uma mesma imagem que se repete em vários cartões postais e de um rótulo que é reproduzido em várias garrafas.

Em inglês, em sentenças com sujeitos *multiple token*, o verbo tende a ser flexionado no plural, o que, para Bock & Miller (1991, p. 57), gera mais erros de concordância por atração.

No PB, a tendência pelo uso do plural com sujeitos *multiple token* também se verifica, como se observa nos exemplos abaixo.

(14) a. [A imagem nos/dos cartões postais] ficaram borradas.

b. [O rótulo nas/das garrafas] estão com erros de português.

c. [A porta dos armários] estão quebradas.

d. [A ponta dos corredores, conhecida no ramo supermercadista como ponta de gôndola], vendem até três vezes mais que em prateleiras comuns. (Scherre & Naro, 2014, p. 27, ex. 8)

e. [O volante dos carros] ressecaram por causa do sol.

Já sujeitos *single token* com verbo no plural geram sentenças agramaticais:

(15) a. *[A chave para os armários] desapareceram.

b. *[A ponte para as ilhas] estão fechadas.

c. *[O acesso para as praias] estão interditados.

Novamente, a questão da referencialidade parece estar em jogo no controle da concordância, pois quando o núcleo do sujeito faz referência a um único elemento (*single token*), a tendência é de que o verbo seja flexionado no singular, viabilizando a concordância canônica; em contrapartida,

quando o núcleo se refere a um elemento que se repete em vários outros elementos (*multiple token*), o verbo tende a ser flexionado no plural, acarretando a concordância parcial.

VI) Adjacência linear entre o DP plural encaixado e o verbo

Ainda que a proximidade entre o DP plural e o verbo pareça gerar efeitos de atração, há sentenças com verbos no plural cujos sujeitos apresentam núcleo singular e modificadores longos, constituídos de DPs de número diferente, nos quais o mais próximo linearmente ao verbo é singular. Isso revela que a proximidade linear de um sintagma não determina a marcação de número do verbo, como se observa abaixo:

(16) Cada vez mais, [a bancada dos deputados e senadores da oposição no Congresso] votam a favor de leis conservadoras.

(17) [Essa onda de conservadorismo das manifestações do ano passado] são de arrasar.

Kayne (1998 a, b *apud* Den Dikken, 2001) mostra que o mesmo ocorre em inglês, o que reforça o argumento de que a adjacência linear não deve ser considerada nos casos de concordância parcial. No exemplo abaixo, observa-se um sintagma nominal singular (nucleado por *promise*) e um PP contendo outro sintagma nominal singular (*the Red Seal vault*) intervindo entre o desencadeador (*CDs*) e o verbo finito.

(18) !The firm's promise of 12 CDs a month from the Red Seal vault are causing a lot of mouths to water. (Reid 1991: 203 *apud* Den Dikken, 2001, p. 23, nota 4)

Concordância por atração

Den Dikken (2001) apresenta uma proposta para a concordância por atração a partir do comportamento de pronomes nulos e fracos do inglês. Diferentemente de sintagmas nominais plenos, pronomes nulos e fracos não podem procrastinar, ou seja, não se movem em LF, o que os força a realizar todos os movimentos em sintaxe manifesta. Nesses termos, o autor assume que a concordância por atração deva ser analisada em termos de movimento em LF do sintagma nominal encaixado, o que explica o fato de que pronomes não podem desencadear concordância por atração em sentenças como **the identity of them are to be kept a secret*.

Den Dikken (2001) aponta três importantes propriedades de construções com concordância por atração, observadas por Kayne (1998 a, b *apud* Den Dikken, 2001), que sugerem que a gramática tem pelo menos parte da responsabilidade pelos efeitos desse fenômeno. Kayne (1998 a, b *apud* Den Dikken, 2001) mostra, em primeiro lugar, que atração não é somente um efeito de adjacência linear uma vez que ela também pode ser desencadeada por genitivos prenominais, como (19). Em segundo lugar, independentemente de sua posição no sintagma nominal complexo, um pronome não pode

desencadear atração, como (20). E, em terceiro lugar, Kayne (1998b *apud* Den Dikken, 2001) chama atenção para o fato de que atração é sensível ao escopo, como ilustrado em (21).

(19) a. The participants' identity is to remain a secret.

b. !**The participants'** identity **are** to remain a secret.

(20) a. *The identity of **them are** to remain a secret.

b. ***Their** identity **are** to remain a secret.

(21) a. The key to all the doors is missing.

b. !The key to **all the doors are** missing. [wide scope ∀ only: many keys]

Den Dikken (2001, p.23, nota 4) afirma que a adjacência linear entre o "atrator de concordância" e o verbo finito não é essencial para a atração ocorrer, tal como observado em Vigliocco e Nicol (1998 *apud* Den Dikken, 2001), pois também pode ocorrer em construções de inversão como (22). Outra razão para que a adjacência linear não seja considerada nos casos de atração é o exemplo (23), que apresenta um sintagma nominal singular (nucleado por *month*) e um PP contendo outro sintagma nominal singular (*the Red Seal vault*) intervindo entre o desencadeador (*promise*) e o verbo finito (*are*).

(22) Is/!**are** the helicopter for **the flights** safe?

(23) !The firm's **promise** of 12 CDs a month from the Red Seal vault **are** causing a lot of mouths to water. (Reid 1991: 203 *apud* Den Dikken, 2001)

Den Dikken assume que, uma vez que (21b) permite somente uma interpretação de escopo amplo para "all the doors", o fenômeno de concordância por atração pode ser explicado em termos de movimento em LF – em particular de alçamento de quantificador (*Quantifier Raising* – QR). Tal abordagem é reforçada pelo fato de que quantificadores que não podem ter escopo amplo invertido consequentemente são restritos a leituras de escopo estreito, não conseguindo desencadear atração: **the key to few doors are missing*. O autor adota uma perspectiva na qual QR toma os traços formais de uma expressão quantificada de alguma posição de operador – minimamente para o D local, a partir da qual o movimento cíclico sucessivo para posições de operadores mais altas é possível. A adjunção dos traços formais de "all the doors" ao núcleo D do sujeito complexo em (21b) para ganhar escopo sobre "key" resulta numa configuração na qual os traços formais do QP (incluindo seus traços-phi) vêm c-comandar os traços formais do sujeito inteiro (cf. 21b'). Considerando isso como resultado, esses traços podem (mas não têm, já que (21a) é gramatical em uma leitura de escopo amplo para "all

the doors" também) assumir a liderança na determinação da concordância com o verbo finito. A leitura de escopo amplo único para "all the doors" em (21b) segue então: os traços de QP ganham acesso aos traços de Infl como um resultado de movimento em LF, que, por sua vez, resulta no escopo amplo para o QP. A explicação se estende para (19b) segundo o pressuposto de que sintagmas nominais não quantificacionais podem promover seus traços formais para um núcleo D mais alto também (cf. Heim and Kratzer 1998 *apud* Den Dikken, 2001).

(21) b'. $[_{IP}\ [_{DP}\ [_{D}\ <FF_{NP2}>\ [_{D}\ the+FF_{NP1}>]]\ [_{NP1}\ key_{N1}\ [to\ [_{NP2}\ all\ the\ doors_{N2}]]]]]\ [_{I'}\ are\ missing]]$

A proposta de Den Dikken (2001) de que a concordância por atração deva ser analisada em termos de movimento em LF do sintagma nominal encaixado, o que explicaria o fato de que pronomes não podem desencadear concordância por atração em sentenças como **the identity of them are to be kept a secret*, parece não se aplicar ao PB, uma vez que temos sentenças como em (18), em que o pronome desencadeia concordância.

(24) a. [A identidade deles] devem ser mantidas em segredo.

b. [O carro deles] sumiram.

Ainda que a proposta de Den Dikken (2001) pareça plausível, ela não abarca os dados do PB. Nesse sentido, assumimos a hipótese, ainda em desenvolvimento, de que pode haver um traço de referencialidade nos DPs complexos que influencia a marcação de número do verbo após Agree, possibilitando a concordância ora com o DP núcleo ora com o DP encaixado. Assumimos também que a concordância parcial nas construções com sujeitos complexos não decorre de falha no processamento, mas de aspectos sintáticos e semânticos próprios dessas estruturas.

Referências bibliográficas

BOCK, Kathryn & MILLER, Carol A. (1991) Broken Agreement. *Cognitive Psichology* 23, 45-93.

CERQUEIRA, Mirian Santos de. *Operação Agree e Construções Partitivas no Português Brasileiro e no Português Europeu*. Tese de doutorado. UFAL. 2009.

CORBETT, Greville G. (2006) *Agreement*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHOMSKY, Noam. (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press. [O Programa Minimalista. Tradução, Apresentação e Notas à tradução de RAPOSO, Eduardo. 1999. Lisboa, Caminho].

DEMONTE, Violeta & JIMÉNEZ, Isabel Pérez. *Construcciones partitivas y pseudopartitivas em español: concordancia híbrida y variación em la interficie sintaxis-semântica.* Manuscrito. Disponível em: <http://www.lineas.cchs.csic.es/lycc/sites/lineas.cchs.csic.es.lycc/files/construcciones_partitivas_y_pseudopartitivas_en_espanol.pdf>. Acesso em 23 de jun. 2014.

DEN DIKKEN, Marcel. (2001) Pluringulars, pronouns and quirky agreement. *The Linguistic Review* 18, 19-41.

NARO, Anthony J. & SCHERRE, Maria Marta Pereira. (1998) Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, n. 1 (45-71), jul.-dez.

RODRIGUES, Érica dos Santos. (2005) O processamento da concordância verbal em construções partitivas no português brasileiro. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 147-170, 2005.

_____. (2006) *Processamento da concordância de número entre sujeito e verbo na produção de sentenças*. Tese de doutorado. PUC Rio de Janeiro.

SCHERRE, Maria Marta Pereira & NARO, Anthony J. (2014) A variação da concordância verbal na escrita monitorada. In PAIVA, Maria da Conceição de & ABREU, Christina Gomes (orgs.). *Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita*. Rio de Janeiro: Contracapa.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G. & SVARTVIK, J. (1972) *A Grammar of Contemporary English*. England. Longman Singapore Publishers Pte Ltd.

Semântica formal e mudança de significado: o caso dos intensificadores

Luisandro Mendes de Souza[1]

O objetivo geral deste trabalho é investigar diacronicamente o caso dos intensificadores coloquiais com a estrutura *pra X: pra burro, pra dedéu, pra cacete, pra caralho/paca(s), pra cachorro, pra chuchu, pra porra* e *pra danar*. Como questão subjacente, queremos utilizar ferramentas da Semântica Formal para entender como a mudança se processou. Um objetivo secundário do trabalho é verificar com mais detalhes a hipótese de Saito (2013), para quem, *pra cachorro* surgiu a partir da gramaticalização da construção de finalidade: *comida pra cachorro* – como havia comida em excesso, ela sobrava até para os cachorros.

Na primeira parte do texto apresentamos alguns aspectos linguísticos das expressões já discutidos em estudos prévios sobre advérbios e intensificação. Também questionaremos a hipótese de Saito, mostrando que a ambiguidade prevista na hipótese dele não é sistemática: nem todas as expressões são ambíguas entre a leitura de finalidade e a leitura de intensificação. Na seção (2) mostramos o resultado da pesquisa feita do Corpus do Português (corpusdoportugues.org). Os dados nos mostram que o conjunto é de fato um intensificador típico, na conceituação de Guimarães (2007): denotam intensidade ou quantidade. Embora, como veremos, as dimensões na modificação verbal possam ser: frequência, tempo e qualidade com predicados de atividade; e intensidade, com predicados de estado. Na terceira parte voltamos a discutir a hipótese de gramaticalização. Ao mesmo tempo, mostramos que as expressões passam em todos os testes para a identificação de Expressões Fixas, o que pode ser interpretado como evidência de que estamos diante de um caso de Lexicalização, e que o processo pode ser mais lexical do que gramatical.

1. Os intensificadores

1.1. Revisão da literatura: dicionários e outros estudos

Através da consulta em dicionários e estudos como o de Fulgêncio (2008), chegamos à lista final na tabela 1, onde vemos que algumas não estão dicionarizadas. Contudo, as que estão, são todas de registro informal, e algumas são expressões chulas.

1 Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. mendesouza21@gmail.com.

Tabela 1. Dicionário Houaiss (2009)

Expressão	Significado	Registro
Pra burro	Em grande quantidade ou intensidade	Informal
Pra cacete/caceta	Em grande quantidade ou intensidade	Informal, tabu
Pra cachorro	Muito, pra burro	Informal
Pra caralho/caraca (paca, pacas)	Muito, demais, extremamente, em profusão, em grande quantidade, à beça	Informal, tabu
Pra caramba	-	-
Pra chuchu	Muito, à beça	Informal
Pra dedéu	-	-
Pra porra	-	-
Pra danar	Em excesso, demais	Informal
Pra valer *A valer*	A sério, realmente Em grande quantidade, com intensidade	- -

Borba (2003, p. 69-70) comenta que no registro coloquial é muito comum a intensificação se fazer pelas expressões *pra burro/chuchu/caramba/caralho.* Elas funcionam como quantificador ou intensificador, dependendo da categoria que modificam. Se modificam um substantivo, modificam a quantidade (1); se modificam uma oração, temos intensidade (2). Discordamos do autor nesse último aspecto, afinal, o consenso na literatura, mesmo nas gramáticas tradicionais, é que o papel gramatical dos intensificadores é modificar o adjetivo e o verbo na leitura de intensidade (CUNHA; CINTRA, 1985; GUIMARÃES, 2007; KENNEDY, 1997; entre outros). Os exemplos são do autor.

(1) É banana pra burro/Tomei injeção pra cachorro. [quantidade]
(2) a. O trem tá correndo pra burro. [intensidade]
b. Dória tá velha pra cachorro. [intensidade]

As expressões se enquadram no que ele chama de ‘Sintagma Fixo’, uma expressão em que a sintaxe interna está bloqueada, e cujo significado do todo já não mais corresponde à soma do significado das partes (perda da Composicionalidade), além de o sentido ser arbitrário (BORBA, 2003, p. 27).[2]

Makowski (2000) mostra que as expressões, além das modificações vistas acima, apresenta a restrição de ser incompatível com verbos télicos.

(3) #João morreu pra burro.

Essas expressões são mencionadas ainda, rapidamente, em Ilari et alii (1996), Guimarães (2007) e Castilho e Ilari (2008), dentro da discussão dos advérbios, em particular dos graduadores/intensificadores. Saito (2003) é o primeiro trabalho a estudar com mais detalhe a construção.

2 O mesmo apontam Fulgêncio (2008) e Binderman (2005) como características de Expressões Fixas.

1.2. A hipótese de Gramaticalização

Saito (2013), a partir de uma abordagem cognitiva, sugere que as expressões estão relacionadas com os *frames* de Avaliação e/ou de Massa Quantificada. Para os nossos propósitos, vamos entender que esses *frames* são outra forma de dizer que as expressões possuem leitura de intensidade/quantidade, e que denotam também uma avaliação subjetiva do falante.[3] Ele coletou dados no Corpus do Português e na web.

O autor também assume que as expressões derivam da construção de finalidade, exemplificada em (4), em que *pra* (*para*) introduz uma finalidade.

(4) Essa ração é pra cachorro, não pra gato.

A sua hipótese é formulada nos seguintes termos:

> Provavelmente, as expressões matrizes com sentido de finalidade foram projetadas metaforicamente para ganharem a semântica hiperbólica (comida que sobrou para cachorro comer → a comida que sobra para os animais é sinal de fartura; comida que sobrou para burro comer → tinha tanta comida que sobrou até para o burro comer), ao mesmo tempo que os constituintes da expressão perderam suas próprias especificidades semânticas (sentido esvaziado), ganhando o valor sintático de modificadores ou advérbios de intensidade, em um processo de gramaticalização. (SAITO, 2013)

Tenho algumas objeções a essa hipótese (pelo menos nos termos como está formulada). A primeira delas é em relação à sistematicidade dessa relação finalidade/intensidade. Se a construção de intensificação deriva daquela, então, deveríamos encontrar exemplos ambíguos. Como é difícil encontrar tais exemplos (só encontramos um, como veremos), poderíamos então criá-los. Foi o que fizemos abaixo, na tabela 2. Em segundo lugar, o autor não fala que metáfora seria essa que projeta a construção de finalidade para uma construção de intensificação.

Assim, o objetivo na tabela foi testar a ambiguidade nos dois usos das expressões em que ela poderia se manifestar: na modificação nominal, em que *pra burro* opera sobre a quantidade de comida; e no uso adverbial modificando um adjetivo, em que a expressão tem a leitura de intensidade, modificando o grau que o sujeito exibe da propriedade que lhe serve de predicado.[4]

Vamos olhar com mais cuidado os dois primeiros exemplos. (5a) possui duas leituras. Na primeira, *pra burro* mede a quantidade de indivíduos no domínio do nominal *comida.* Digamos que a paráfrase seja: "eu comprei comida em grande quantidade". Na segunda, *pra burro* tem a sua leitura literal: "eu comprei comida com a finalidade de alimentar os burros". (4b) também é ambígua. Na primeira leitura, *pra burro* modifica o adjetivo *esperto,* expressando que o sujeito possui um grau

3 Ele também chama as construções de 'hiperbólicas', o que me parece equivocado. Embora eu concorde que há algo de exagero na conotação das expressões, não consigo ver nada de hiperbólico nelas, assumindo que uma hipérbole é uma implicatura disparada pela violação da Máxima da Qualidade ('não afirme o que você sabe ser falso'), cf. *Estou morto de fome.*

4 A ambiguidade também se manifesta o uso adverbial. (i) teria então duas leituras. *Pra burro* modifica o verbo (com leitura de "muitas vezes/muitos eventos/muito tempo"), ou *pra* introduz um adjunto benefactivo.
(i) O João leu pra burro.

alto dessa propriedade e a paráfrase é: "ele possui um grau de esperteza que é maior do que o padrão contextual de esperteza".[5] Na segunda leitura, *pra burro* é uma construção de classe de comparação (CC)[6]: "Ele é esperto em relação ao padrão de esperteza para os indivíduos do conjunto dos burros".

(5) a. Comprei comida pra burro.
b. Ele é esperto pra burro.

Veja que temos duas questões aqui, do ponto de vista diacrônico: a) qual é a construção básica: a de finalidade ou a de classe de comparação? b) Que evidências temos para uma ou outra hipótese? Assumamos, por ora, que na leitura como modificador gradual, a expressão não é composicional, enquanto na literal é.

Na tabela 2, usamos a exclamação "!" para designar que a ambiguidade é atestada para o exemplo; "-" simboliza que não, que a expressão só possui a leitura idiomática.

Tabela 2. Teste da ambiguidade

Expressão	Frase	Intensif.	'literal' (fin./CC)
Pra burro	Comprei comida pra burro. Ele é esperto pra burro.	! !	! !
Pra cacete	Comprei comida pra cacete. Ele é esperto pra cacete./A madeira é dura pra cacete.	! !	- -/!
Pra cachorro	Comprei comida pra cachorro. Ele é esperto pra cachorro.	! !	! !
Pra caralho	Comprei comida pra caralho. Ele é esperto pra caralho./Ele é feio pra caralho.	! !	- -/!
Pra caramba	Comprei comida pra caramba. Ele é esperto pra caramba.	! !	- -
Pra chuchu	Comprei comida/adubo pra chuchu. Ele é esperto pra chuchu./Ela é verde pra chuchu.	! !	-/! -/!
Pra dedéu	Comprei comida pra dedéu. Ele é esperto pra dedéu.	! !	- -
Pra porra	Comprei comida pra porra. Ele é esperto pra porra.	! !	- -/(!)[1]
Pra danar	Comprei comida pra danar. Ele é esperto pra danar.	! !	- -
Pra/a valer	Comprei comida pra/a valer. Ele é esperto pra/a valer.	! !	"a sério" "a sério"

1 Deixo para a imaginação do leitor criar uma oração com sentido de finalidade para esta construção, ou para outras em que o nome ofensivo também possa ter um uso referencial.

5 Veremos na seção 3.1 que a semântica dos intensificadores é um pouco mais complexa que isso.

6 Sobre a semântica das classes de comparação ver Klein (1980) e Kennedy (2007).

Em primeiro lugar, é importante destacar que *pra danar/valer* são os únicos casos em que temos verbos como complemento da preposição. Enquanto os exemplos com *pra danar* são intuitivamente parafraseáveis por "Eu comprei muita comida/Ele é muito esperto", o mesmo não funciona com *pra valer. Comprei comida pra valer* não significa que eu comprei muita comida, significa que a comida é real, de verdade. Talvez tenha sido muita comida, mas não precisa ser o caso. Tanto é assim que a frase seguinte não é uma contradição: *Comprei comida pra valer, mas só um pouco*. O mesmo no uso adverbial. *Esperto pra valer* faz mais sentido se parafraseável por *mesmo:* "ele é esperto mesmo", do que por "ele é muito esperto". É possível que a leitura de intensificação seja uma implicatura escalar, afinal, *ele é esperto pra valer* acarreta que *ele é esperto*, não anulando que ele esteja em algum outro lugar acima da escala para além do padrão de esperto do contexto. Disso, podemos concluir que *pra valer* não é um intensificador típico, e que provavelmente é uma expressão enfática.

Outro aspecto que salta aos olhos na tabela é que a ambiguidade surge quando o complemento da preposição é um substantivo concreto: *burro, cachorro, chuchu.* Note que no exemplo *A madeira é dura pra cacete,* a sentença só é ambígua se *cacete* se referir a "bastão de madeira": "a madeira é dura para se fazer um cacete com ela".

Como contraste, a ambiguidade não surge com as interjeições e/ou termos ofensivos: *caramba, cacete, caralho, porra.* Isso corrobora uma visão contemporânea sobre o significado das interjeições: seu papel é apenas pragmático, expressivo, não trazendo contribuição para o conteúdo proposicional (PIRES DE OLIVEIRA; BASSO, 2014; e autores lá citados). Ou seja, elas não possuem denotação.

Dedéu não é uma forma com ocorrência livre na língua, portanto, essa expressão, ou é uma exceção à regra, ou é uma pista do sentido de que todas as outras também surgiram pelo mesmo caminho: são idiossincráticas e irregulares. *Pra danar* também corrobora a tese da irregularidade na formação das expressões (afinal, é um verbo dentro de um conjunto formado majoritariamente por substantivos e interjeições). Em contraste com *dedéu*, o verbo tem ocorrência livre na língua em expressões como *vai se danar, que se dane, danou-se.*

Esses fatos nos levam a concluir que a hipótese da gramaticalização não pode ser aplicada ao conjunto todo, apenas aos casos em que o complemento da preposição é um nome concreto: *burro* e *cachorro*. Mesmo assim, supondo que apenas as expressões com nome concreto vieram como mudança da construção de finalidade, podemos questionar essa hipótese. Na tabela 3 vemos que ao lado do seu significado concreto, esses nomes, possuem também um uso como termos ofensivos – cf. *Seu cachorro! Seu burro!*

Tabela 4. Denotação x conotação

Expressão	**Denotação**	**Conotação**
Caralho/cacete	Pênis	Ofensivo/palavrão/interjeição
Porra	Esperma	Ofensivo/palavrão/interjeição
Chuchu	Vegetal	Grande quantidade, coisa sem graça
Cachorro/burro	Animal	Ofensivos
Caramba	Interjeição de surpresa	?
Dedéu	?	?
Danar	Condenar, entre muitos outros.	Interjeição: que se dane; danou-se; vá se danar.

A tabela nos mostra que, excluindo *dedéu* e *chuchu,* todos os outros termos possuem um uso como interjeição e possuem conotação negativa. Mesmo para *chuchu* podemos dizer que é um termo com conotação negativa, de coisa sem graça e de valor menor, justamente por ser uma planta que cresce sem precisar de muito cuidado e em abundância. Dessa forma, propomos a seguinte generalização: na formação de construções da forma *pra X* o falante explora a conotação negativa da expressão *X.*

Voltaremos ao tema da gramaticalização na seção 3.1, apesar das dúvidas sobre a sua generalidade. Por ora, creio que conseguimos mostrar que a hipótese de que os modificadores formados por *pra* tenham vindo da construção de finalidade é questionável, e que o aspecto semântico que está sendo explorado no processo é a conotação negativa, não a quantidade.[7]

2. A pesquisa no Corpus do Português

Também fizemos a coleta de dados no Corpus do Português, como Saito (2013), por alguns motivos. Em primeiro lugar, interessava verificar os contextos sintáticos em que as expressões ocorriam. Se elas ocorrem mesmo nos contextos que Guimarães (2007) chamou de típicos (modificando adjetivos, advérbios, o nome núcleo de um SN, verbos, e como predicado), todos usos bastantes comuns de *muito/pouco/demais/bastante,* expressões típicas da classe. Esses usos estão exemplificados em (6) para *muito* – com exceção de (6e), todos os exemplos são de Guimarães (2007). Outro aspecto que me interessava era a datação dos usos.

(6) a. Comia muita carne de baleia que é igual à carne de boi... [quantificador nominal]
b. Deborah Secco dispara: Corri muito atrás do Falcão. [adv. verbal]
c. Se está muito danificado, daí precisa trocar a espuma, né?[adv. adjetival]
d. ...só muito depois de formado em Direito é que resolvi fazer Letras. [adv. adverbial]
e. Você comprou toda essa comida? Isso é muito. [núcleo do pred. nominal]

7 Um argumento a favor dessa hipótese: é bastante comum no português que termos de conotação negativa se tornem intensificadores, como adjetivos (ia-b) ou verbos (ic):
(i) a. Ela gosta horrores do Paulo.
b. Ele é lazarento de feio.
c. Ela é linda de morrer/doer.

Em razão do espaço curto, trago apenas um exemplo de cada modificação pelas expressões em estudo. O leitor pode verificar por si mesmo que em cada caso a expressão pode ser substituída por qualquer uma das outras sem prejuízo para o conteúdo proposicional.

Comecemos com a modificação de substantivos. A leitura esperada é de quantidade[8]. Nos dois casos vamos assumir que a leitura é: "muito chuchu/muitas restingas". Claro, *chuchu pra chuchu* também pode ter uma leitura de 'volume', em que o que importa é o total (o peso), não a quantidade (em unidades).

(7) a. O chuchuzeiro cobre a cerca dos fundos e dá chuchu pra chuchu, trocadilho que dona Antonieta repete, divertindo-se. (Z. Gattai, *Crônica duma namorada*)
b. É preciso atravessar igapós, lagos e restingas para burro**.** (F. de Casto, *A selva*, 1935)

Com adjetivos e advérbios se espera que a expressão modifique o quanto o sujeito exibe da propriedade que o predicado denota. Note que também nesse caso podemos assumir que *chato pra caramba* = "muito chato". Com advérbios a leitura também é de intensidade. Pelo menos no caso da modificação de *bem,* um predicado de segunda ordem (um predicado de predicados), e que também denotaria uma propriedade graduável. *bem pra caramba* = "muito bem".

(8) a. O pastor era chato pra caramba!
b. Ele compõe bem pra caramba.

Com verbos é um pouco mais complicado. Doejtes (1997), por exemplo, assume que a denotação do verbo determina a escala. Assim, é de se esperar que verbos que possuam denotação plural tenham leitura de frequência ("muitas vezes") ou duração ("muito tempo"). Note que todos os verbos abaixo são atividades, mas as leituras são diferentes em cada caso. Em (9a) a interpretação é que o indivíduo passava muito tempo trabalhando. Em (9b) a escala pode ser quantidade de coisas lidas ou frequência, "muito tempo". Acredito que isso se deve ao caráter transitivo/intransitivo desses verbos. No uso intransitivo ele é uma atividade sem complemento; no uso transitivo ele supõe um complemento (que pode lhe fornecer um *telos* ou não), permitindo que o termo possa funcionar como uma espécie de pronome indefinido – o que Guimarães (2007) e Ilari et alii (1996) chamaram de função argumental. O exemplo interessante é (9c) em que a atividade tem uma leitura que vou chamar de 'qualitativa', "joga bola muito bem". Por fim, o caso (9d) exemplifica a leitura de frequência. Nessa sentença a leitura que temos é que *pra caralho* se refere à quantidade de shows em que o falante foi, "muitas vezes".

(9) a. Você disse que acabou perdendo o primeiro casamento, porque trabalhava pra caramba.
b. ...e nesse meio tempo eu lia pra caramba.
c. O cara que joga bola pra caralho não chega lá no campo e joga. (Kiko Loureiro)
d. Sempre quis ter banda, nunca tinha tido, ia em show pra caralho...

8 Em Pires de Oliveira e Souza (2013), mostramos que na construção comparativa, os nomes massivos sempre envolvem dimensão de volume e os contáveis plurais apenas quantidade, enquanto os contáveis sem determinante poderiam ser comparados nas dimensões de volume e quantidade. Como a comparação canônica e a modificação por intensificadores são fenômenos similares (são graduadores), espera-se o mesmo comportamento nesse aspecto.

Além dessas leituras, vemos que com predicados de estado, como *gostar, curtir* a leitura é de intensidade, operando sobre o grau do envolvimento emocional do sujeito experenciador no estado.

(10) a. A gente curtiu pra caramba, na viagem para o México. (1997, Fred04)
b. – Ele gosta de você, sua boba. – Ele disse? – Gosta pra burro**.** (A. Machado, *Brás, Bexiga e Barra Funda*, 1927)

Temos um resumo das ocorrências na tabela 4 logo abaixo. Note que o exemplo mais antigo é *pra burro,* de 1927. Não encontramos no *corpus* usos como pronomes indefinidos ou predicado. *Pra caraca* e *pra dedéu* não apresentaram nenhuma ocorrência.

Tabela 4. Pesquisa no Corpus do Português

	Classe modificada					
Expressão	***Nome***	***Verbo***	***Adjetivo***	***Advérbio***	***Total***	***Data***
Pra caramba	-	9	4	1	14	1997
Pra chuchu	1	-	-	-	1	1995
Pra caralho	2	7	9	-	18	1986
Pra cacete	-	-	6	-	6	1977
Paca(s)	-	-	2	-	2	1994
Pra burro	3	4	3	2	12	1927
Pra cachorro	-	-	1	-	1	1997

Durante a análise dos dados coletados, apenas um exemplo nos pareceu candidato a uma dupla interpretação. O trecho trata de um desentendimento entre os dois países. E o que o autor afirma é que falta inteligência na resolução do conflito. Aqui nos parece um caso mais claro em que a interpretação literal dispararia uma implicatura. Como o autor não está falando da falta de inteligência para os burros (a sentença é no mínimo redundante), a leitura que faz sentido no contexto é de que ele está falando sobre o quanto de inteligência está faltando.

(11) Diz a Prensa que não existe nem pode existir nenhuma inteligência entre o Brasil e a Argentina, no caso ao Paraguai. Nem neste nem em outro qualquer afirmamos: o que há, é falta de inteligência para burro. (E. de Menezes, *Prosa de circunstância*, 1980)

3. Gramaticalização ou lexicalização?

3.1. Gramaticalização

Como vimos, há motivos para questionar a hipótese de que as expressões tenham surgido a partir da construção de finalidade. Além disso, a generalização que fizemos é que a construção explora a conotação negativa dos termos complementos da preposição, mesmo que eventualmente descubramos que elas não envolvam o mesmo processo de formação. Até o momento, esperamos

ter mostrado que o tipo de questão e rigor descritivo que a Semântica Formal traz para a análise dos dados deixa a discussão mais detalhada.

Seguindo a sugestão de Eckardt (2012; e outros estudos), a Semântica Formal pode mostrar explicitamente o que mudou na entrada lexical das expressões, assumindo que estejamos diante de um caso de Reanálise Semântica. Nesse sentido temos que responder duas questões iniciais: i) no nosso caso, o problema envolve saber o que *pra burro* denotava, ou ainda denota, no seu uso literal, e o que denota no uso como intensificador; ii) que processo desencadeou a mudança: metáfora, metonímia etc., ou outro.[9] Como explicar a relação semântica entre esses os domínios da finalidade e intensificação, já que a intensificação não me parece um domínio em que a ideia de movimento se aplique? Estaríamos frente a um caso em que há reanálise sem algum mecanismo semântico subjacente? Deixaremos uma discussão mais aprofundada dessa questão para outro momento. Focaremos nessa seção no problema (i).

Além disso, nos casos típicos de Gramaticalização (cf. HOPPER; TRAUGOTT, 2003) temos que ter pelo menos duas características adicionais: a) mudança de função gramatical; b) o significado adicional é mais abstrato. O primeiro critério não se preenche totalmente. Veja abaixo que *pra burro* é adjunto adnominal nos dois casos. No aspecto semântico, assumindo que o significado mais concreto de *para* é a designação de um lugar no espaço com verbos de movimento[10] (cf. *O menino foi para casa*), em que introduz o ponto final da trajetória. Talvez possamos supor que a finalidade também envolva cognitivamente um esquema subjacente de movimento (cf. ILARI et alii, 2008). Em *Comprei comida pra burro,* a comida primeiramente é tema da compra, e depois de desloca da minha posse para a dos burros. Ela participa de dois eventos, o de compra e posteriormente o de alimentação dos animais. O segundo passo seria assumir que do conceito de finalidade provém a intensificação. Isso implica a tese subjacente de que a intensificação é um processo gramatical mais abstrato que a relação de finalidade. Esquematicamente teríamos o seguinte:

(12) a. $[_{SN}[_{N}$ Comida] pra burro $]^{1}$: **Para**(comida, burro)
b. $[_{SN}[_{N}$ Comida] pra burro $]^{2}$: **Para**(comida, burro)

Se a primeira hipótese sobre a estrutura da preposição estiver correta, ele é um predicado que relaciona uma entidade, no caso a comida, com outra entidade, o burro (a espécie burro), a quem se destina. A segunda hipótese supõe que a estrutura se mantenha, a preposição continua com a mesma estrutura argumental, o que muda é a natureza do seu segundo argumento, que deixa de ser uma entidade concreta (até certo ponto, pois uma espécie é uma entidade abstrata), para designar uma mais abstrata: um grau na escala de quantidade. Note que essa análise supõe também que possamos dar

9 Eckardt (2012) defende que nem todo processo de reanálise seja desencadeado por metáfora ou metonímia. No texto ela discute casos em que a reanálise pode ser explicada via mudança conceitual ou composicional, sem que esses processos estejam subjacentes.

10 Note que, cognitivamente o uso dativo, que envolve transferência de posse, também envolve movimento: *O João deu o livro para a Maria.* O livro, que estava de posse do João, passa para a posse da Maria. Ou seja, o livro se desloca, e Maria pode ser entendida como o final da trajetória.

uma análise composicional para *pra burro.* Contudo, veremos que há argumentos que vão contra uma análise composicional.

Enfim, até que ponto essa análise está de acordo com a semântica que se atribui para a construção de finalidade e para os intensificadores?

Comecemos com a preposição. O problema é que não há uma teoria formal do papel composicional das preposições[11], muito menos uma das construções de finalidade. Na semântica de eventos neo-davidsoniana, as preposições locativas são vistas como predicados que denotam relações entre eventos e lugares. Por exemplo, um evento como *ir para casa, para* denota uma relação entre o evento de ir e o lugar: *IR(e,x) & PARA(e, casa).* A literatura foca exatamente nesses usos (cf. CHIERCHIA, 2003). Digamos, então, que a denotação de *pra* seja um predicado de dois lugares, uma relação entre uma entidade e sua finalidade, alimentar os burros. Note que, como estamos assumindo que a construção é composicional, então *burro* já está ocupando o seu lugar, e *para* é uma função do tipo: *λy.λP.λx. P(x) & para(x,y)*.

(13) a. [[**pra burro**]]^{1} =λP.λx. P(x) & PARA(x,burro)
b. [[**comida pra burro**]] = λx. COMIDA(x) & PARA(x,burro)

Também não há uma abordagem semântica para os intensificadores no português formalmente explícita e detalhada, mas há para outras línguas. Vamos assumir, então, com Kennedy (1997), que os modificadores são expressões relacionais. Por exemplo, na oração comparativa canônica de superioridade (14a), *mais,* relaciona dois graus, o dado pela oração matriz e o dado pela oração encaixada. (14b) aplica o mesmo esquema para *muito*, que seria uma espécie de comparação lexical, em que o segundo grau da relação é inferido do contexto.

(14) a. O João é mais alto que o Pedro. <*mais*, a altura do João, a altura do Pedro>
b. O João é muito alto. <*muito*, a altura do João, o grau de altura padrão dado pelo contexto>

Se *pra burro* é sinônimo de *muito* (e a única diferença é de registro)[12], a expressão tem a denotação abaixo. Sua função semântica é tomar um predicado como argumento e criar uma propriedade de indivíduos, 'medindo' os indivíduos no domínio em função da denotação da propriedade. Essa análise assume que a expressão é um item lexical indecomponível.

(15) a. [[**pra burro**]]^{2} = λP.λx. P(x) & dimensão(P) = g > g'$_{\text{padrão contextual}}$
b. [[**comida pra burro**]] = λx. comida(x) & cardinalidade(comida) = g > g'$_{\text{padrão contextual}}$

11 É o que mostrou Luiz Arthur Pagani em trabalho apresentado no mesmo simpósio em que o nosso trabalho foi apresentado: *Um problema para a interpretação formal dos sintagmas preposicionados.* (ST26: Contribuições da semântica e pragmática formais para a descrição e a análise do português brasileiro e de outras línguas naturais sub-representadas).

12 Makowski (2000) e Guimarães (2007) também sugerem isso, embora não comentem as diferenças de registro, como faz Borba (2003), e cuja posição subscrevo.

Agora a questão (i) pode ser formulada da seguinte forma: como a denotação em (13) virou a denotação (15)? Há algo em comum entre as denotações? Note que em *comida pra burro,* a função sintática é de adjunto, enquanto a semântica é de restringir a denotação do nominal. Não estou falando de qualquer tipo de comida, mas de uma comida mais específica. Assim, *pra burro* restringe a denotação de *comida,* e a preposição tem a ideia de finalidade – conceitualmente relaciona uma entidade e uma META. Em (15), sua função também é de adjunto adnominal, mas o papel semântico é diferente. Agora, *pra burro* 'mede' a quantidade de indivíduos no domínio, e relaciona essa quantidade à outra dada pelo contexto, numa relação de superioridade.

O exemplo (supostamente) ambíguo encontrado no *corpus* deveria nos auxiliar a entender como a mudança se processou. (16) possui dois significados, um literal, e outro disparado por algum mecanismo semântico ou pragmático de reanálise.

(19) Falta inteligência para burro.
Sentido literal: "falta inteligência para os burros"
Sentido reanalisado: "falta muita inteligência"

Assumindo que afirmar que falta inteligência para os burros é uma redundância, ou uma tautologia (afinal, os burros são seres conhecidos pela falta de inteligência), a sentença dispara uma implicatura (violação da Máxima do Modo, se for redundância): o sentido que é então licenciado pelo contexto é o de exagero, intensificação.

3.2. Lexicalização

Pelos testes de Fulgêncio (2008), as expressões são Expressões Fixas. Contudo, há uma característica que me parece contradizer uma propriedade comum na formação de idiomatismos: a não-produtividade. Claro, estruturas da forma V + SN são bastante comuns na formação de expressões idiomáticas – cf. *chutar o balde, lamber sabão* etc. O mesmo poderíamos dizer do nosso caso, pois a estrutura *pra + X* nos parece bastante produtiva.

Aplicando os testes, *pra burro* passa em todos no uso como intensificador. Num sintagma transparente, o nominal se refere a uma entidade. Vimos que é essa a diferença entre *pra burro* nas duas interpretações. Esse é o comportamento comum de EFs. Em *aos trancos e barrancos* não estou fazendo referência a trancos e barrancos. Outra propriedade de sintagmas é a possibilidade de se trocar algum dos termos por outro sinônimo ou termo do mesmo campo semântico. Assim posso substituir em *abaixo da mesa* por *debaixo/em baixo da mesa* sem prejuízo de significado. O mesmo não ocorre com EFs, cf. **a burro/pra jumento/mula/cavalo.* Note que *cavalo* também tem um uso como termo ofensivo, mesmo assim não vemos o termo na construção de expressões de intensificação. Outra característica é a possibilidade de tradução palavra por palavra. Não podemos traduzir *pra burro* e outras literalmente para o inglês, por ex.: **to donkey/to dog*. Por fim, podemos nos perguntar se na expressão é um dos seus termos que adquiriu um novo significado. Esse parece ser o caso de uma expressão como *puxar o lado.* Poderíamos assumir que em *eu puxei o lado da*

minha mãe, é o sintagma verbal como um todo a EF, mas como também poderíamos dizer *eu puxei a minha mãe*, isso nos mostra que é *puxar* apenas que possui mais de um significado. Note que no caso dos SPs em estudo, não posso desmembrar a locução, cf. **ele é grosso caramba/ele é grosso pra.* Por fim, assim como a escrita de *de repente* como *derrepente* nos mostra que os falantes interpretam essa expressão como uma unidade formal, vemos variações na escrita das expressões: *pracaramba, pacaramba, pacarai, prachuchu* etc.[13]

Esses testes nos mostram que a expressão se fixou e que provavelmente é interpretada como um bloco semântico pelos falantes. Contudo, se a expressão foi formada por lexicalização, como explicar a regularidade na exploração da conotação de valor negativo?

Considerações finais

Esperamos ter mostrado ao longo do artigo que a hipótese de gramaticalização advogada por Saito (2013) é problemática, pois não explica todos os casos. Poderíamos supor que a ambiguidade seja colateral, e estejamos diante de um caso de homonímia. Também esperamos ter mostrado que as interpretações, a partir dos dados coletados, são evidências robustas de que *pra burro, pra dedéu* etc. são sinônimos de *muito,* como muitos já sugeriram, embora não ocorra nos mesmos contextos sintáticos por razões óbvias: é um SP. Assim, não faz sentido supor que ele possa ocorrer antes de um nome dentro do SN, ou antes de um adjetivo, adjungido a um SA.

Esperamos ter mostrado também que as ferramentas de análise da Semântica Formal nos proporcionam um olhar descritivo e analítico que nos dá uma discussão detalhada do fenômeno. Como Eckardt (2012) sugere, o olhar diacrônico sobre os fenômenos pode ser também uma ferramenta para se testar teorias. A dificuldade enfrentada na comparação entre as duas entradas lexicais de *pra burro* pode ser devida ao fato de que uma delas, ou ambas, estão equivocadas, do ponto de vista sincrônico ou pode ser outra evidência de que não estamos diante de um caso de gramaticalização na formação dessas expressões.

Referências bibliográficas

DICIONÁRIO Houaiss. Objetiva, 2009.

BINDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do léxico. In: Rio-Torto, G.; Figueiredo, O. M.; Silva, F. (Orgs.) *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela.* Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. v. II. p. 747-757.

BORBA, F. da S. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

13 Coletei essas variações de grafia em uma rápida pesquisa online.

CASTILHO, A. T.; ILARI, R. Advérbios predicadores. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (Orgs.) *Gramática do Português Culto Falado no Brasil - Vol. II*. Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008. p. 413-456.

CHIERCHIA, G. *Semântica*. Londrina: EDUEL; Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

DOETJES, J. *Quantifiers and selection*: on the distribution of quantifying expressions in French, Dutch and English. PhD dissertation. Leiden University, 1997.

ECKARDT, R. Gramaticalization and semantic reanalysis. In: MAIENBORN, C.; von HEUSINGER, K.; Portner, P. (orgs.). *Semantics*: an international handbook of natural language. Mouton de Gruyter, 2012. p. 2675-2701.

FULGÊNCIO, L. *Expressões fixas e idiomatismos do português brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GUIMARÃES, M. R. *Dos intensificadores como quantificadores*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization.* 2. ed. Cambridge, 2003.

ILARI, R. et alii. Considerações sobre a ordem dos advérbios. In: CASTILHO, A. T. (org.). 1993. *Gramática do português falado I: a ordem*. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996. p. 65-140.

ILARI, R. et alii. A preposição. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil - Vol. II*. Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008. p. 623-808.

KLEIN, E. A semantics for positive and comparative adjectives. *Linguistics and Philosophy* 4, 1980, p. 1-45.

KENNEDY, C. *Projecting the adjective*. PhD Dissertation. University of California at Santa Cruz, 1997.

_____. Vagueness and grammar: the semantics of relative and absolute gradable adjectives. *Linguistics and Philosophy,* 30(1), February 2007, p. 1-45.

MAKOWSKI, R. M. Algumas considerações em semântica formal sobre a expressão ‘pra burro’. *Anais do IV Encontro do Celsul*, Curitiba, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2rrisbg>. Acesso em 15/08/2015.

PIRES DE OLIVEIRA; SOUZA, L. M. 2013. O singular nu e a comparação: uma proposta de derivação semântica. *LinguíStica*, vol. 9, n. 1, junho de 2013, p. 31-54.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; BASSO, R. M. *Arquitetura da conversação*: teoria das implicaturas. São Paulo: Parábola, 2014.

SAITO, F. S. Algumas expressões idiomáticas hiperbólicas do Português Brasileiro e suas relações com os frames de Avaliação e Massa Quantificada. *Gatilho*, maio 2013. Disponível em: < http://bit.ly/2stlBYa>. Acesso em: 25/09/2015.

[ˈbu.zɐ], [toˈvɾɐ̃w̃], [tʃiˈɐ̃.gʊ.lʊ], [ˈtiɾ.ʎʊ], [ˈtʃli.kʊ]: efeitos metodológicos sobre as estratégias de reparo ao ataque ramificado CCV

Andressa Toni[1]

1. Introdução: Métodos naturalísticos e experimentais nos dados infantis

Este artigo discute a influência que o tipo de coleta de dados pode exercer sobre a forma como a criança produz estruturas silábicas ainda em desenvolvimento em seu sistema fonológico. Abordando a formação dos ataques ramificados CCV (Consoante$_1$ + Consoante$_2$ + Vogal), o trabalho tem por objetivo observar se o emprego de estratégias de reparo – como aquelas exemplificadas no título do artigo: [ˈbu.zɐ] 'blusa', [toˈvɾɐ̃w̃] 'trovão', [tʃiˈɐ̃.gʊ.lʊ] 'triângulo', [ˈtiɾ.ʎʊ] 'trilho', [ˈʧli.kʊ] 'Tlico'[2] – pode estar associada a fatores inerentes ao tipo de dados utilizado pelo pesquisador – a saber, dados naturalísticos ou experimentais.

Como apontado por Barbosa (2011), um dos aspectos observados à composição de um *corpus* diz respeito ao grau de intervenção do experimentador: num método puramente observacional ou naturalístico, os dados de fala são obtidos de forma espontânea, não-controlada; já em um método experimental, os dados elicitados pelo sujeito são pré-selecionados pelo pesquisador – podendo ser planejados quanto ao seu tema, quanto aos itens que serão produzidos (lexicais, segmentais, etc) ou mesmo quanto ao modo como serão produzidos (fala rápida, fala sussurrada, etc). Nos dados de fala infantil, um *corpus* naturalístico pode se dar, por exemplo, por meio da gravação de uma brincadeira escolhida ou inventada pela própria criança e não voltada à obtenção de estruturas linguísticas específicas, sendo realizada em sua casa, junto de sua mãe ou cuidadora; por sua vez, um estudo experimental poderia ser obtido por meio de jogos ou brincadeiras preparadas pelo pesquisador visando elicitar estruturas específicas – sem necessariamente perder o caráter lúdico típico de uma gravação espontânea, utilizando fantoches, animações, figuras ou cartões, por exemplo. Conforme Grolla (2009), métodos naturalísticos longitudinais[3a] e experimentais transversais[3b] representam ambientes de fala complementares na pesquisa em aquisição da linguagem, cada um atendendo

1 Mestra em Letras pela Universidade de São Paulo (USP); doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da USP. Email para contato: andressa.toni@usp.br

2 Pseudopalavra utilizada para nomear personagens no estudo experimental, descrito na seção 2.2 adiante.

3[ab] Nos estudos em aquisição da linguagem, é comum associar coletas naturalísticas a um recorte longitudinal e coletas experimentais a um recorte transversal. Os termos 'longitudinal' e 'transversal' referem-se ao recorte temporal selecionado à composição de um *corpus*. 'Longitudinal' designa uma metodologia de coleta horizontal, que ocorre ao longo do tempo e abrange um número reduzido de sujeitos. Já 'transversal' designa uma metodologia seccional, coletada numa única interação com os sujeitos e que pode contemplar um maior número de participantes.

mais adequadamente a propósitos linguísticos distintos: métodos naturalísticos permitem observar o desenvolvimento da criança, sua preferência por determinadas estruturas linguísticas e a frequência de uso destas estruturas, por vezes distinta daquela do adulto, também permitindo considerar a interação do processo em análise com o todo linguístico do sistema infantil; por outro lado, métodos experimentais permitem que a forma e/ou o conteúdo das estruturas-alvo sejam controlados, permitindo que o pesquisador observe estruturas incomuns na fala espontânea da criança – ou particulares apenas a determinados ambientes linguísticos ou discursivos –, coletando um grande número de contextos num curto período de tempo.

Embora estudos voltados à fala adulta constatem poucas diferenças entre dados de coleta experimental e coleta espontânea (cf. Xu, 2010 e Barbosa, 2011 para uma comparação entre os aspectos prosódicos e entoacionais nestes dois tipos de coleta, por exemplo), pesquisas em aquisição fonológica podem apontar resultados diferentes associados às distintas metodologias de obtenção dos dados de fala infantil. Baia & Correia (2010) e Baia & Santos (2011) observam tendências trocaicas ao padrão prosódico inicial do vocabulário infantil quando analisando dados coletados experimentalmente, mas, em contrapartida, tendências iâmbicas quando analisando dados naturalísticos – tanto em Português Brasileiro quanto em Português Europeu. Nestes trabalhos, verifica-se que tais distinções podem ser atribuídas ao tipo de léxico utilizado em cada método de coleta: quando incluindo palavras do vocabulário familiar, criações lexicais[4] e verbos além de nomes – como 'nanar', 'papar', 'tetê', 'pepê', 'xixi' –, os resultados apontavam tendências iâmbicas; já quando o *design* experimental contemplava somente nomes, retirados de um vocabulário comum tanto a crianças como a adultos – como 'caderno', 'escola', 'boneca', 'casa' –, a tendência acentual verificada era trocaica. Com isso, nota-se que, ao menos em relação ao acento, o léxico característico de cada tipo de fala coletada pode influenciar as tendências linguísticas observadas pelo pesquisador.

Relativamente à aquisição do ataque ramificado CCV, diferenças metodológicas poderiam influenciar, por exemplo, a divisão do percurso de aquisição fonológica da criança em diferentes estágios de desenvolvimento silábico. Observa-se que enquanto o estudo naturalístico de Lamprecht (1993) assinala um percurso de aquisição CCV dividido entre os estágios *Apagamento* C_2 *(CCV>*C_1*V) >> Substituição* C_2 *>> Produção-alvo* – em que tem-se um momento intermediário na aquisição, constituído por um reparo no qual o tepe /ɾ/ de um CCV pode ser substituído pelo glide /j/ ou pela líquida lateral /l/ antes de ser corretamente produzido como não-lateral –, o estudo experimental de Ribas (2002) aponta não haver estágios na aquisição do ataque ramificado, apresentando passagem direta entre *apagamento (CCV>*C_1*V) >> produção-alvo*, uma vez que, nos dados da autora, menos de 10% das palavras sofreram estratégias de reparo diferentes do apagamento CCV>C_1V, o que indicaria a ausência de um padrão sistemático de substituições intermediárias. De fato, mesmo o emprego de

4 Segundo define Baia (2010:5), "Considera-se produção familiar um tipo de léxico presente na aquisição de qualquer criança falante de uma língua específica; por exemplo, em português, 'nanar' e 'papar' (...). [O] que as distingue das criações lexicais é o fato de que elas [palavras familiares] são comuns e similares na aquisição de qualquer criança falante de uma mesma língua, ao contrário das criações lexicais que são instáveis e variam de criança para criança".

determinadas estratégias de reparo em detrimento às demais, ou em detrimento à evitação de um contexto de produção problemática, poderia sofrer influência do tipo de coleta de dados utilizado pelo pesquisador – o que, em última análise, culminaria na previsão de diferentes percursos de desenvolvimento silábico, por exemplo.

Tendo em vista esta possível influência do tipo de dado sobre as pesquisas em aquisição fonológica – e, especificamente, sobre as estratégias empregadas em reparo às sílabas de ataque ramificado CCV pela criança –, o presente artigo tem por objetivo contrapor resultados obtidos em dados de fala naturalística e em dados de contexto experimental, assim como observado nos estudos sobre aquisição de acento acima referidos. Para tanto, quatro possíveis pontos de (des)semelhança são cogitados e investigados em relação ao uso de estratégias de reparo a CCV em circunstância naturalística ou experimental: i) A distribuição das produções CCV infantis entre as categorias *Produção-alvo*, *CCV>C_1V* (apagamento C_2) e *Outros reparos*; ii) Os reparos preferenciais; iii) O período de aplicação destes reparos preferenciais; e iv) Os alvos e a direção dos reparos preferenciais. Na seção 2 adiante, descrevemos os materiais, métodos e procedimentos utilizados para a obtenção dos dados naturalístico longitudinal e experimental transversal do presente estudo, listando as estratégias de reparo neles recolhidas e o modo de organização das produções obtidas. Em seguida, na seção 3, os resultados são apresentados no Gráfico 1 e Tabelas 2:6, sendo cotejados na seção *4. Discutindo a influência Naturalístico* versus *Experimental às estratégias de reparo*. Após, tem-se as referências bibliográficas.

2. Metodologia

2.1 Materiais, métodos e procedimentos: Dados naturalísticos

O *corpus* naturalístico utilizado na pesquisa é composto por 203 gravações da fala de 3 crianças, Lz, Am e Ar, duas meninas e um menino, pertencentes ao banco de dados do Projeto de Aquisição de Ritmo (Santos, 2005). Os sujeitos foram gravados quinzenalmente, em interação espontânea com seus familiares e cuidadores, nas suas próprias residências. O período analisado abrangeu desde as primeiras tentativas de produção do ataque ramificado CCV de cada sujeito até suas últimas sessões disponíveis no banco de dados (Lz: de 1;7 a 5;6 anos, 92 gravações; Am: de 2;0 a 4;0 anos, 44 gravações; Ar: de 1;8 a 4;11 anos, 67 gravações)[5]. Todas as produções infantis contendo sílabas de ataque ramificado CCV compostas pelas oclusivas /p, b, t, d, k, g/ + líquidas /l, ɾ/ foram selecionadas com o auxílio de um *script* computacional e verificadas acusticamente por meio do *software* Praat (versão 5.4.06, *view range* entre 0-9000 Hz, *window lenght* de banda larga).[6] Tal verificação foi conduzida a fim de avaliar possíveis contrastes encobertos – isto é, diferenciações produzidas pela criança mas que não são percebidas oitivamente pelo adulto (cf. Scobbie, 1998; Berti, 2010).

5 Nem todos os meses apresentaram gravações quinzenais no banco de dados, em geral por motivo de adoecimento das crianças.

6 Neste estudo, sílabas compostas por fricativa + líquida (/fl, vl, fr, vr/) não foram contempladas na análise devido às suas propriedades acústicas distintas daquelas observadas nas oclusivas.

Apresenta-se na Tabela 1 adiante a frequência com que cada combinação fonotática de CCV ocorre na fala espontânea das crianças analisadas, assim como na fala de suas mães ao longo das gravações. Tal observação é necessária à comparação entre os tipos de dados, uma vez que, no contexto experimental, tem-se frequências balanceadas para cada combinação oclusiva + líquida. Como controle, é também apresentada a fala de adultos em interação com outros adultos, retirada do *corpus* sociolinguístico do Projeto SP010 (Mendes, 2013). Nota-se nos percentuais abaixo que, enquanto uma interação entre adultos exibe sílabas CCV majoritariamente com a combinação segmental /tɾ/, seguida de /pɾ/ e /bɾ/, uma interação entre mãe e criança apresenta sílabas CCV principalmente compostas por /bɾ/, /pɾ/, seguidas de /tɾ/ – à exceção da mãe de Ar, que apresenta a mesma distribuição observada na fala entre adultos, o que pode ser atribuído ao seu baixo uso do estilo *child directed speech*, *baby-talk* ou maternalês. Por fim, na fala infantil, vê-se maior percentual da combinação /bɾ/, seguida por /pɾ/, /tɾ/ em Am e Lz ou por /tɾ/, /pɾ/ em Ar. Entre parênteses, tem-se o total de dados CCV por sujeito.

Tabela 1. Frequência das combinações fonotáticas CCV em fala espontânea

	Lz (2.314)	**Am (774)**	**Ar (1.470)**	**Mãe Lz (6.433)**	**Mãe Am (2.387)**	**Mãe Ar (2.762)**	**Adultos SP2010 (28.567)**
/bl/	2,38	1,16	1,43	1,34	0,75	1,3	1,91
/bɾ/	30,03	28	24,7	36,3	44,49	21,5	11,43
/dl/	0	0	0	0	0	0	0
/dɾ/	1,47	2,58	7,21	1,38	1,09	4,71	1,43
/gl/	0,39	0	0,07	1,54	0	0,4	0,41
/gɾ/	6,57	9,69	10,9	6,56	2,18	10,1	6,92
/kl/	1,25	3,49	0,75	1,45	2,01	0,87	2,87
/kɾ/	6,87	3,36	3,81	2,32	4,82	4,09	5,52
/pl/	1,17	0,9	2,18	1,9	0,34	2,17	5,33
/pɾ/	25,11	30	17,6	19,1	26,06	23,2	27,53
/tl/	0	0	0	0	0	0	0,01
/tɾ/	24,76	20,8	31,4	28,1	18,27	31,7	36,65

Destaca-se, com isso, que as combinações fonotáticas /bɾ, tɾ, pɾ/ são aquelas de maior frequência em sílabas CCV no Português Brasileiro. A fala infantil, a fala entre adultos e a fala entre mãe e criança diferem, no entanto, acerca de quais destas combinações segmentais seriam as mais utilizadas por cada grupo de falantes ou estilo de fala.

2.2 *Materiais, métodos e procedimentos: Dados experimentais*

O *corpus* experimental[7] preparado para a pesquisa compõe-se por dados de 49 crianças entre 2;4 e 5;10 anos (24 meninas e 25 meninos), que frequentavam os Módulos 2 ou 3 de uma creche localizada em São Paulo - SP. O experimento consistiu na realização de tarefas de repetição de palavras contendo contextos de ataque ramificado CCV, em que C_1 compunha-se pelas plosivas /p, t, k, b, d, g/, C_2 pelas líquidas /l, ɾ/ e V pelas vogais /a/, /i/ e /o, u/. Um total de 52 alvos CCV foram apresentados às crianças, consistindo de nomes comuns ao vocabulário infantil (objetos, animais, personagens, etc.) e nomes inventados (pseudopalavras)[8], trazidos no Quadro 1 abaixo. Assim como no *corpus* naturalístico, os dados experimentais também passaram por verificação acústica.

Quadro 1. Palavras utilizadas no estudo experimental. Pseudopalavras sublinhadas

/pr/	/br/	/tr/	/dr/	/kr/	/gr	/pl/	/bl/	/tl/	/dl/	/kl/	/gl/
prato	bravo	trave	Draco	Craca	Graco	placa	Blabi	Tlaco	Dlato	classe	Glapo
Pruga	bruxa	troco	Dropo	Croco	grupo	Pluto	blusa	Tlopo	Dlopo	clube	Glub
Pritt	brilho	trilho	Drica	Crica	gripe	Plico	Blico	Tlico	Dlico	clipe	Glico
Prica	briga	tribo	Drigo	Crico	grito	Plica	Blica	Tlibo	Dligo	click	Glica
		trigo	Dribo					Tlido	Dlibo		

A opção por utilizar tarefas de repetição em detrimento de atividades de nomeação espontânea deu-se por três motivos: i) não seria possível elicitar os logatomas utilizados na pesquisa por meio da nomeação espontânea; ii) mesmo os estímulos passíveis de ilustração dependeriam do reconhecimento lexical da criança, estando sujeitos à variedade de nomes a que se poderia atribuir uma mesma figura – por exemplo, na ilustração da palavra 'classe', que era o primeiro estímulo a ocorrer no teste, algumas crianças espontaneamente nomearam a figura como 'escola', 'estudar', 'lendo', eliminando o contexto CCV; iii) em testes de nomeação espontânea não se faz possível distinguir se a substituição de uma palavra por outra poderia ser atribuída a uma estratégia de evitação de determinados contextos linguísticos ou se seria devida a um lapso no reconhecimento ou na recuperação lexical de um item vocabular (Montenegro, 2012). Em vista disso, optamos pela repetição como forma de elicitação dos dados, assumindo, tal como Scarpa (1984), que esta não se comportaria como uma cópia mecânica de um modelo, mas sim como "uma reconstrução do estímulo", cuja realização seria dependente da gramática infantil tanto quanto uma realização espontânea ou não controlada.

7 Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sob o CAAE 43086214.4.0000.5498.

8 O uso de pseudopalavras deu-se para atender à produção dos contextos /tl, dl/ e também à produção de contextos em que não foi possível encontrar itens lexicais passíveis de ilustração no rol de palavras comuns no léxico infantil.

1.3 Classificação das produções infantis: Estratégias de reparo

Lamprecht et al (2004: 28) define *estratégia de reparo* como aquilo "que as crianças realizam em lugar do segmento e/ou da estrutura silábica que ainda não conhecem ou cuja produção não dominam", visando "adequar a realização do sistema alvo – a língua falada pelos adultos de seu grupo social – ao seu sistema fonológico". Para realizar estas adequações, as crianças tomam como referência os conhecimentos fonéticos e fonológicos que elas já desenvolveram sobre sua língua materna, de acordo com a autora. O Quadro 3 abaixo categoriza, descreve e exemplifica os reparos à sílaba CCV analisados na pesquisa, referidos na literatura por Teixeira (1988), Lamprecht (1993) e Ribas (2002).

Quadro 2. Estratégias de reparo categorizadas na pesquisa

Estratégias de reparo	***Descrição***	***Exemplo***
Apagamento de C_1	Produção dos segmentos em C_2V	'**Dri**ca' → ['li.kɐ][1a]
Apagamento de C_1C_2	Produção apenas da vogal do CCV	'**cla**sse' ['a.sɪ]
Apagamento de C_2	Produção dos segmentos em C_1V	'**bru**xa'→ ['bu.sɐ]
Apagamento do CCV	Apagamento da sílaba contendo CCV	'**flo**resta' → ['ɛs.tɐ]
Coalescência	Assimilação de [+cont] em C_2 por C_1	'**Plu**to' → ['fu.tʊ]
Epêntese vocálica	Adição de uma vogal entre C_1 e C_2	'**tro**co' → [to'ɾo.kʊ] '**Tli**bo' → ['ʧli.bʊ]
Metátese	Alteração da posição C_1C_2: CCV>>CVC	'co**bra**' → ['kɔɾ.bɐ] '**Plu**to' → ['pul.tʊ]
Movimento recíproco	Permuta entre segmentos de duas sílabas	'**dra**gão' → [gra'dɐ̃w]
Substituição de C_1	Alteração de ponto de articulação, modo ou vozeamento do segmento em C_1	'**tra**ve' → ['kɾa.vɪ] '**Dlo**po' → ['go.pʊ][1b]
Substituição de C_2	Alteração da líquida em C_2	'**Dri**ca' → ['dli.kɐ] '**cla**sse' → ['kɾa.sɪ]
Transposição	Movimento da líquida à sílaba adjacente	'pe**dra**' → ['pɾɛ.dɐ]

[1a,b] Na fala infantil, uma mesma palavra pode sofrer simultaneamente mais de uma estratégia de reparo: em 'Drica'→['li.kɐ] tem-se a estratégia de Substituição C_2 somada ao Apagamento C_1; em 'Dlopo'→['go.pʊ], tem-se a Substituição C_1 junto ao Apagamento C_2. Nestes casos, cada modificação foi contabilizada como um dado.

Devido aos resultados observados na literatura acima referida, que aponta o *Apagamento C_2 ($CCV>C_1V$)* como o reparo mais frequente ao ataque ramificado, optamos por classificar esta estratégia em uma categoria própria na pesquisa. Deste modo, as produções infantis foram categorizadas em: *Produção-alvo* (quando a palavra elicitada foi produzida tal como na língua alvo, ou seja, do mesmo modo que um falante adulto); *Apagamento $CCV>C_1V$* (em que houve supressão do segmento líquido da sílaba CCV) e *Outros reparos* (em que qualquer outra das estratégias de reparo listadas no Quadro 2 foi imposta ao estímulo-alvo pela criança).

1.1 Organização dos dados: Faixas de Produção CCV versus Faixas etárias

Para promover uma comparação apropriada dos dados, a fim de identificar semelhanças e diferenças tanto interfalantes – nos dados experimentais – quanto intrafalantes – nas diversas sessões naturalísticas de cada sujeito –, optamos por designar como critério à divisão dos dados infantis não a idade, mas sim o percentual de realizações-alvo do ataque ramificado. Tal divisão se fez necessária devido à observação de que crianças de uma mesma faixa etária apresentavam taxas de realização-alvo do CCV bastante distintas – observação corroborada por estudos fonoaudiológicos como Lamprecht et al (2004).[9] Isto porque, enquanto o fator Idade admitiria a comparação de diferentes momentos de desenvolvimento silábico desde que estes fossem referentes a crianças de uma mesma faixa etária, o percentual de produções-alvo CCV viabiliza a comparação entre crianças de mesmos momentos de desenvolvimento.[10] Desta forma, os dados da pesquisa foram divididos em cinco faixas percentuais de realização-alvo, conforme o Quadro 3 – em que G1 corresponde à ausência ou reprodução esporádica do CCV; G2 corresponde a uma produção incipiente, abaixo da metade do total de produções; G3 corresponde a realizações-alvo em torno da metade dos dados; G4 corresponde a realizações-alvo recorrentes, mas ainda não estabilizadas, acima da metade do total de dados; e G5 corresponde à aquisição CCV (de acordo com o percentual seguido por Lamprecht et al, 2004).

Quadro 3. Divisão das produções infantis por percentual de realizações-alvo CCV
(idade indicada em anos;meses)

	Grupo 1 **(0%-5%)**	***Grupo 2*** **(6%-40%)**	***Grupo 3*** **(41%-60%)**	***Grupo 4*** **(61%-75%)**	***Grupo 5*** **(acima 76%)**
Naturalístico	Lz 1;07-3;01 Am 2;0-4;0 Ar 1;08-4;11	Lz 3;01-4;08	Lz 4;09-5;03	Lz 5;03-5;06	-
Experimental	15 crianças 2;04-3;10	7 crianças 3;04-4;05	5 crianças 4;02-4;10	13 crianças 4;01-5;10	9 crianças 5;02-5;09

3. Resultados

Embasados na metodologia descrita acima, passamos a apresentar os resultados obtidos pela observação das estratégias de reparo em dados naturalísticos e experimentais. Trazemos na Tabela 2 a seguir a distribuição geral das produções infantis – se realizada como na forma alvo; se reduzida a C_1V por meio do apagamento de C_2 ou se modificada por meio de outras estratégias de reparo. Entre parênteses, tem-se o total de dados coletados por grupo. O Gráfico 1 adiante ilustra as informações da tabela.

9 O critério percentual também é utilizado em estudos fonoaudiológicos que medem o grau de severidade do desvio fonológico, como o teste PCC – Porcentagem de Consoantes Corretas (WERTZNER et al, 2005).

10 Na classificação dos dados experimentais, os percentuais foram calculados desconsiderando-se a produção (correta ou não) de /tl, dl/, pois contabilizar a produção destes alvos raros no *input* da criança poderia equiparar a produção de sujeitos cuja realização-alvo CCV mostrou-se reduzida somente em /tl, dl/ a sujeitos cujos reparos abrangiam também as combinações fonotáticas produtivas na língua alvo.

Tabela 2. Distribuição geral das produções CCV infantis

Naturalístico						
Sujeitos	**Lz**				**Am**	**Ar**
Grupos	**G1** (365)	**G2** (1085)	**G3** (431)	**G4** (211)	**G1** (714)	**G1** (1510)
Produção-alvo	6,03%	28,76%	51,51%	66,35%	1,82%	1,52%
CCV > C1V	90,41%	66,54%	44,78%	27,96%	89,78%	99,56%
Outros reparos	3,56%	4,7%	3,71%	5,69%	8,4%	1,92%

Experimental					
Grupos	**G1** (884)	**G2** (441)	**G3** (328)	**G4** (824)	**G5** (585)
Produção-alvo	0,79%	28,34%	49,7%	63,71%	75,38%
CCV > C1V	70,59%	26,76%	5,79%	10,8%	6,33%
Outros reparos	28,62%	44,9%	44,51%	25,49%	18,29%

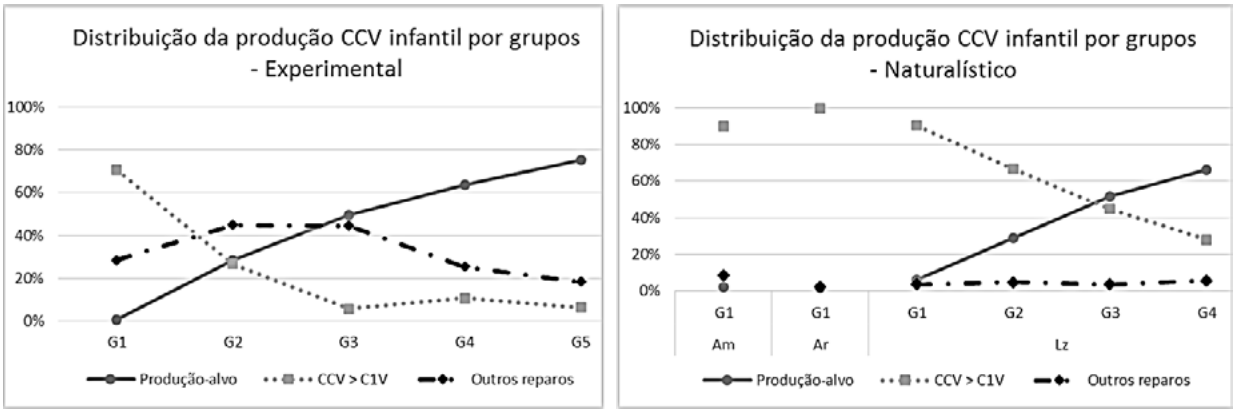


Gráfico 1. Distribuição geral das produções CCV infantis

Destacamos, primeiramente, que no estudo naturalístico não foi possível verificar a aquisição do ataque ramificado CCV nos dados de nenhum dos três informantes: enquanto Lz atingiu uma média máxima de produções-alvo em torno de 60%, alcançando o Grupo 4, os informantes Am e Ar apresentaram médias totais de produção-alvo menores que 2% em suas realizações CCV, permanecendo no Grupo 1 – o que corrobora a inadequação do fator Idade como parâmetro à aquisição silábica, dado que as últimas gravações de Am, Ar e Lz deram-se, respectivamente, aos 4;0, 4;11 e 5;06 anos. Comparando estes momentos de desenvolvimento àqueles do estudo experimental, nota-se que a duração do período de aquisição do ataque ramificado pode variar substancialmente a depender de cada sujeito (Lamprecht, 1993).

Passando a considerar a distribuição apresentada na Tabela 2 e Gráfico 1 acima, observa-se que a estratégia de *Apagamento* C_2 *(CCV* > C_1V*)* apresenta-se como o reparo mais utilizado nos dados naturalísticos, tanto na fala dos três sujeitos, Lz, Am e Ar, como ao longo dos grupos G1 a G4 de Lz. Já no estudo experimental, a estratégia *CCV* > C_1V tem aplicação predominante somente em G1,

prevalecendo a aplicação das estratégias da categoria *Outros reparos* a partir de G2 – contrariamente ao descrito pela literatura referida anteriormente.

Na Tabela 3 a seguir discriminam-se os percentuais de aplicação das diferentes modificações silábicas classificadas na categoria *Outros reparos*. Por meio dela é possível verificar os reparos mais utilizados pelos sujeitos nos dados naturalísticos e experimentais e, também, seus períodos de uso.

Tabela 3. Distribuição das estratégias classificadas em Outros reparos

Naturalístico						
	Lz				**Am**	**Ar**
	G1 (14)	**G2 (54)**	**G3 (16)**	**G4 (14)**	**G1 (60)**	**G1 (28)**
Apagamento C_1	7,14%	1,85%	-	-	-	-
Apagamento C_1C_2	7,14%	-	-	-	-	-
Apagamento CCV	-	-	-	-	-	-
Coalescência	-	-	6,25%	-	5%	-
Epêntese de vogal	7,14%	20,37%	62,50%	50%	3,33%	-
Inserção de consoante	7,14%	3,7%	6,25%	7,14%	-	-
Movimento recíproco	-	-	-	7,14%	1,67%	3,57%
Metátese	-	3,7%	-	-	-	7,14%
Substituição C_1	57,14%	9,26%	-	7,14%	78,33%	60,71%
Substituição C_2	14,29%	46,3%	25%	28,57%	11,67%	28,57%
Transposição	-	14,81%	-	-	-	-

Experimental					
	G1 (308)	**G2 (267)**	**G3 (184)**	**G4 (241)**	**G5 (123)**
Apagamento C_1	5,84%	2,25%	1,63%	4,98%	10,57%
Apagamento C_1C_2	4,87%	-	-	0,83%	0,81%
Apagamento CCV	-	-	-	-	-
Coalescência	0,97%	3,75%	-	-	0,81%
Epêntese de vogal	0,32%	19,10%	28,8%	25,73%	12,20%
Inserção de consoante	-	1,50%	1,09%	0,41%	-
Movimento recíproco	3,25%	0,75%	-	0,41%	1,63%
Metátese	0,65%	2,25%	1,63%	0,41%	-
Substituição C_1	74,68%	26,22%	25%	41,08%	55,28%
Substituição C_2	8,77%	40,45%	38,59%	21,99%	18,7%
Transposição	0,65%	3,75%	3,26%	4,15%	-

Nota-se na tabela acima, em ambos os estudos, que as estratégias de *Substituição* C_1, *Substituição* C_2 e a *Epêntese de vogal* são as três modificações silábicas mais frequentes em reparo a CCV. Percebe-se, ainda, que o período ou grupo em que tais estratégias se aplicaram na fala infantil foi também semelhante nos contextos naturalístico e experimental: em relação às demais estratégias, a *Substituição* C_1 é empregada em maior proporção no Grupo 1; a *Substituição* C_2 é utilizada principalmente nos grupos G2; e a aplicação da *Epêntese de vogal*, por sua vez, concentra-se nos grupos G2, G3 e G4. Especialmente em G3 e G4 nota-se uma variação entre os estudos naturalístico e experimental acerca de qual destes reparos preferenciais seria majoritariamente empregado na fala infantil: em G3, no contexto observacional, a estratégia de *Epêntese* apresenta maior frequência, seguida da *Substituição* C_2, enquanto no contexto controlado é a *Substituição* C_2 o reparo de maior proporção, seguido da *Epêntese* e da *Substituição* C_1. De forma análoga, em G4-naturalístico repete-se o quadro de G3, enquanto no experimental tem-se a *Substituição* C_1 como estratégia majoritária, seguida da *Epêntese* e da *Substituição* C_2. Assim, verifica-se nestes grupos que, embora haja uma constância qualitativa no tipo de estratégia empregada pelas crianças, em ambos os contextos de fala é observada uma variação quantitativa nos reparos prioritários em cada tipo de dado.

Ainda em relação à Tabela 3, destacamos, também, que no estudo experimental a estratégia de *Substituição* C_1 volta a apresentar alto percentual de uso em G4 e G5 – neste último grupo também havendo alta proporção de *Apagamento* C_1. A retomada desta estratégia pode ser atribuída, aqui, a alterações visando reparar as combinações /tl, dl/ dos logatomas do *corpus*, uma vez que, neste momento de maior aproximação ao alvo adulto, cogita-se que tais contextos fonotáticos possam ser reconhecidos como destoantes do *input* CCV pela criança. Cabe notar, por fim, que a estratégia de *Transposição* apresenta-se consideravelmente frequente na fala de Lz em G2, divergindo do observado no estudo experimental – e mesmo dos demais momentos de desenvolvimento da criança. Embora a *Transposição* seja um reparo apontado como recorrente pela literatura – Teixeira (1988) assinala esta estratégia como um estágio intermediário entre a *Substituição* C_2 e a aquisição CCV –, sua aplicação deu-se de forma limitada nos dados de nosso estudo, sendo empregada produtivamente apenas na fala de um de nossos sujeitos, em período restrito, em exemplos como 'clube' ['ku.blɪ], 'trovão' [to'vɾɐ̃w̃].

Passando a analisar os alvos e direções destes reparos preferenciais, tem-se na Tabela 4 as modificações empregadas por meio da *Substituição* C_1; na Tabela 5, as alterações referentes à *Substituição* C_2; e na Tabela 6, o tipo de vogal inserida na estratégia de *Epêntese*.

Tabela 4. Distribuição da estratégia de reparo *Substituição* C_1

	G1				G2		G3		G4		G5
	Exp	*Lz*	*Am*	*Ar*	*Exp*	*Lz*	*Exp*	*Lz*	*Exp*	*Lz*	*Exp*
ocl. → fric.	6/230	4/8	6/54	4/20	11/70	0/5	0/46	1/1	4/99	1/1	4/68
ocl. → nasal	3/230	0/8	3/54	2/20	0/70	0/5	0/46	0/1	0/99	0/1	0/68
-voz → +voz	16/230	2/8	3/54	1/20	3/70	3/5	5/46	0/1	8/99	0/1	5/68
+voz → -voz	57/230	2/8	37/54	6/20	16/70	0/5	9/46	0/1	12/99	0/1	9/68
cor → dor	37/230	0/8	1/54	2/20	12/70	0/5	9/46	0/1	41/99	0/1	21/68
cor → lab	52/230	0/8	0/54	1/20	1/70	0/5	8/46	0/1	7/99	0/1	11/68
lab → cor	6/230	0/8	1/54	2/20	7/70	1/5	2/46	0/1	5/99	0/1	0/68
lab → dor	11/230	0/8	0/54	1/20	3/70	0/5	5/46	0/1	3/99	0/1	6/68
dor → cor	23/230	0/8	3/54	1/20	15/70	1/5	6/46	0/1	12/99	0/1	9/68
dor → lab	19/230	0/8	0/54	0/20	2/70	0/5	2/46	0/1	7/99	0/1	3/68

Examinando a estratégia de *Substituição* C_1, que ocorreu em exemplos como 'bruxa' ['gɾu.ʃɐ], 'Pluto' ['flu.tʊ] e 'Blico' ['dli.kʊ] – por vezes combinando-se à *Redução CCV>*C_1V ou à *Substituição* C_2, como em 'bruxa' ['vlu.ʃɐ], 'grande' ['kɐ̃.ʤɪ], 'grandão' [tɐ̃'dɐ̃w̃], 'estrelinha' [ɪ.ke'li.ɳɐ] –, observa-se na Tabela 3 que a dessonorização (*+vozeado → -vozeado)* é a alteração mais frequente imposta ao segmento oclusivo em C_1, comum tanto ao estudo naturalístico como ao experimental – principalmente em G1. Observa-se como frequente, também, a modificação *oclusiva → fricativa* no estudo naturalístico, e no estudo experimental, a permuta *coronal → dorsal; dorsal → coronal* e as modificações em direção à labial (*coronal → labial; dorsal → labial*). Com isso, esboça-se um padrão complementar entre os contextos naturalístico e experimental: em fala espontânea, observam-se reparos que orientam-se, majoritariamente, a alterar o modo de articulação ou o traço de vozeamento das oclusivas, enquanto em fala controlada visa-se especialmente o ponto de articulação dos segmentos. Este padrão pode derivar da própria combinação fonotática dos estímulos apresentados na tarefa de repetição, dado que, conforme observado na Tabela 1 anteriormente, na fala espontânea infantil predominam alvos contendo C_1 labial, direção visada pela substituição – o que implicaria, portanto, numa baixa aplicação da estratégia de *Substituição* C_1 no contexto naturalístico, diferentemente do estudo experimental, que tem quantidades equivalentes de cada ponto de articulação e, com isso, maior número de candidatos às modificações visando produzir labiais.

Tabela 5. Distribuição da estratégia de reparo *Substituição* C_2

Naturalístico	**Lz**				**Am**	**Ar**
Grupos	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G1**
/l/→ [ɾ]	1/2	0/25	0/4	0/4	0/7	0/8
/l/→ glide/outros	0/2	0/25	0/4	0/4	0/7	0/8
/ɾ/→ [l]	0/2	18/25	4/4	4/4	6/7	0/8
/ɾ/→ glide/outros	1/2	7/25	0/4	0/4	1/7	8/8

Experimental	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G5**
/l/→ [ɾ]	3/27	51/108	58/71	34/53	15/23
/l/→ glide/outros	13/27	5/108	2/71	0/53	4/23
/ɾ/→ [l]	7/27	50/108	4/71	16/53	4/23
/ɾ/→ glide/outros	4/27	2/108	7/71	3/53	0/23

Relativamente à estratégia de *Substituição* C_2, diferentes direções são observadas aos estudos naturalístico e experimental na Tabela 5: enquanto na fala espontânea os sujeitos tendem a substituir a líquida não-lateral pela líquida lateral (/ɾ/→ [l]) ou por outros segmentos soantes (principalmente [j]), tal tendência não se mantém no estudo experimental, em que nota-se também a líquida lateral como um alvo recorrente às modificações em C_2 (/ɾ/→ [l]; /l/→ [ɾ]). Embora no estudo experimental as modificações visando /l/ ou /ɾ/ apresentem-se relativamente equiparadas em G1 e G2, a partir de G3 as sílabas C/l/V tornam-se o principal alvo às *Substituições* C_2 (/l/→ [ɾ]), direção oposta à observada no naturalístico. É necessário salientar, contudo, que isto pode decorrer do desbalanceamento entre C/l/V e C/ɾ/V nos dados de coleta espontânea, dada a baixa frequência de sílabas contendo C_2 lateral na fala infantil (e mesmo na língua-alvo): conforme a Tabela 1, nas produções da criança Am foram coletadas 731 palavras contendo contextos C/ɾ/V, contra 43 C/l/V; em Ar, 1405 contextos C/ɾ/V e 65 C/l/V; e em Lz, 2194 C/ɾ/V e 120 C/l/V. Dentre estes dados, somente a ocorrência 'Mogli' ['mɔ.gi.ɾi] sofreu um reparo /l/→ [ɾ] – diferentemente do estudo experimental. Faz-se possível, assim, atribuir à própria distribuição dos dados em cada estudo a diferença na direção das *Substituições* C_2.

Tabela 6. Distribuição da estratégia de reparo *Epêntese de vogal*

Naturalístico	**Lz**				**Am**	**Ar**
Grupos	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G1**	**G1**
Cópia do núcleo CCV	1/1	10/11	10/10	7/7	2/2	0/0
Outra vogal	0/1	1/11	0/10	0/7	0/2	0/0

Experimental	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**G5**
Cópia do núcleo CCV	1/1	51/51	53/53	62/62	14/15
Outra vogal	0/1	0/51	0/53	0/62	1/15

Por fim, quanto ao tipo de vogal a emergir entre as posições C_1 e C_2 na estratégia de *Epêntese*, como em 'bruxa' [bʊ'ɾu.ʃɐ], 'travesseiro' [tɐɾa.vɪ.se'ɾʊ] e 'Mogli' [mɔ.gɪ'ɾi], observa-se na Tabela 6 que somente uma dentre 182 ocorrências epentéticas do *corpus* experimental apresentou vogal diferente de seu núcleo silábico, na palavra 'Blico' [kʊ'li.kʊ]; de forma análoga, no estudo naturalístico observa-se a inserção de uma vogal diferente do núcleo CCV em 'grilo' [gə'le.jo], dentre 30. Nestes dados, a dessemelhança entre a forma-alvo e sua realização pela criança suscita dúvidas sobre o verdadeiro alvo da produção dos sujeitos.

4. Discutindo a influência *Naturalístico versus Experimental* às estratégias de reparo

No cotejo acima descrito, observou-se semelhanças e diferenças entre o emprego de estratégias de reparo ao ataque ramificado CCV em dados naturalísticos e experimentais. Retomando os pontos de investigação listados na Introdução, assinala-se que:

i) A distribuição das produções CCV entre as categorias *Produção-alvo*, *Apagamento* C_2 (CCV>C_1V) e *Outros reparos* varia a depender do tipo de dado analisado, havendo preferência pelo *Apagamento CCV*> C_1V no contexto naturalístico e pela aplicação de *Outros reparos* no experimental, a partir de G2 (em G1, mantém-se *CCV*>C_1V como reparo mais frequente);

ii) Os reparos preferenciais utilizados em ambos os estudos são semelhantes, havendo aplicação principalmente das estratégias de *Substituição* C_1, *Substituição* C_2 e *Epêntese de vogal*;

iii) O período de aplicação dos reparos preferenciais é, também, semelhante, empregando-se majoritariamente a *Substituição* C_1 em G1; a *Substituição* C_2 a partir de G2; e a *Epêntese de vogal* em G2, G3 e G4. Nos grupos G3 e G4, a proporção de uso entre tais estratégias é variável;

iv) Os alvos e a direção destes reparos preferenciais variam a depender do tipo de dado: a estratégia de *Substituição* C_1 visa modificar principalmente o ponto de articulação no estudo experimental, e o modo de articulação ou traço de vozeamento no estudo naturalístico; a estratégia de *Substituição* C_2 aplica-se em direção C/ɾ/V→ C[l]V no estudo naturalístico, mas segue direção C/l/V→ C[ɾ]V no estudo experimental, a partir de G3 (havendo preferência por C/ɾ/V→ C[l]V em G1 e igual distribuição C/ɾ/V→ C[l]V e C/l/V→ C[ɾ]V em G2). A *Epêntese de vogal*, por outro lado, aplica-se de forma semelhante em ambos os contextos.

Em vista do quadro resumido acima, considera-se que, tal como nos estudos acerca da aquisição do acento, a aplicação de estratégias de reparo à CCV também sofre influência do tipo de dado analisado pelo pesquisador – se naturalístico ou experimental. Tal influência afeta, principalmente, o tipo de produção da criança – se reduzida a uma sílaba simples ou se adaptada quanto à sua composição consonantal e vocálica – e o alvo/direção das adaptações mais utilizadas, o que pode decorrer das distintas frequências fonotáticas de cada combinação CCV nos *corpora* – ou seja, do desbalanceamento típico de um estudo naturalístico, quando comparado aos contextos controlados

de um estudo experimental. Aplicando um teste de proporções aos dados experimentais[11], obteve-se diferenças significativas ($p<0,01$) a depender do tipo de líquida e do tipo de oclusiva a ocupar as posições C_1C_2 e da natureza do estímulo: alvos contendo líquidas laterais sofrem significativamente mais reparos que líquidas não-laterais (em G1, G3 e G5); alvos contendo oclusivas labiais sofrem significativamente menos reparos que aqueles contendo as demais oclusivas (em G1, G4 e G5); e pseudopalavras sofrem significativamente mais reparos que os itens lexicais (em todos os grupos). Assim, destaca-se que, em comparação ao estudo experimental, a ausência de logatomas como estímulo-alvo; a possibilidade de evitação de palavras; a baixa proporção de sílabas CCV contendo líquida lateral; e a alta proporção de sílabas CCV contendo oclusivas labiais podem ser apontadas, nos dados naturalísticos, como causas às diferenças observadas no emprego de estratégias de reparo nos *corpora* do presente estudo. Conforme Snyder & Lillo-Martin (2011, p. 6), poucas são as alterações impostas ao *input* pela criança em situação espontânea, visto que nela é possível planejar as produções de forma a evitar contextos que possam incorrer em "decisões linguísticas precipitadas".

Referências bibliográficas

BAIA, M.F.A; CORREIA, S. The initial prosodic template in Brazilian na European Portuguese: a methodological matter? In: COSTA et al(orgs.), *Language acquisition and development: proceedings of GALA 2009,* Newcastle, p.13-47, 2010.

BAIA, M.F.A; SANTOS, R.S. The discrepancy between naturalistic and experimental studies: the case of the initial prosodic templates in Brazilian Portuguese. *Selected Proceedings of the 5th Laboratory Approaches to Romance Phonology*. Somerville, v. 5, p. 127-135, 2011.

BARBOSA, P. A. Tipologia de corpora de fala: da fala espontânea na pesquisa em fonética experimental (não publicado), jul. 2011.

BERTI, L. C. Contrastes e contrastes encobertos na produção da fala de crianças. *Pró-Fono,* v. 22, 2010, p. 531-536.

GROLLA, E. Metodologias Experimentais em Aquisição da Linguagem. *Estudos da Língua(gem)*, v. 7, p. 9-42, 2009.

LAMPRECHT, R. R. A aquisição da fonologia do Português na faixa etária dos 2:9-5:5. *Letras de Hoje*, v.28, n.2, p. 99-106, jun. 1993.

LAMPRECHT, R. R. et al. *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídio para terapia*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MENDES, R. B. (2013) *ProjetoSP2010*: Amostra da fala paulistana. Disponível em: http://projetosp2010.fflch.usp.br

MONTENEGRO, A. C. A. *Aquisição do onset complexo C(r) no português: uma abordagem multidimensional*. Tese de doutorado, Porto Alegre, 2012.

11 O estudo naturalístico não apresentou estratégias de reparo suficientes à rodada de um tratamento estatístico.

RIBAS, L. *Aquisição do Ataque Complexo*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 2002.

SCARPA, E. The development of intonation and dialogue processes in two Brazilian children. 1984. *Tese (Doutorado)* – University of London, Londres, 1984.

SCOBBIE, J. M. Interactions between the acquisition of phonetics and phonology. In: GRUBER et al. (eds*), Papers from the 34th Annual Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Volume II, Chicago: Chicago Linguistics Society, p. 343-358, 1998.

SNYDER, W. & LILLO-MARTIN, D. Principles and Parameters Theory and language acquisition. In: HOGAN (ed.) *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, Cambridge, p. 670-673, 2011.

TEIXEIRA, E. R. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em português. *Cadernos de estudos linguísticos*, n. 14, p. 53-63, 1988.

XU, Y. In defense of lab speech. *Journal of Phonetics*, Londres, v. 38, p. 329-336, 2010.

Levantamento de estudos sobre a habilidade de fala em espanhol como L2[1]

Taiany Braz Rodrigues[2]

Elena Ortiz Preuss[3]

1. Introdução

Conforme proposto nos modelos psicolinguísticos, existem dois macroprocessos na produção de fala, o planejamento e a execução (MOTA, 2011), devido a isso, o ensino puramente focado na gramática e na aquisição de vocabulário nem sempre resultará no desenvolvimento adequado da oralidade do aprendiz de espanhol como língua estrangeira (ORTIZ-PREUSS, 2012).

Na área de Inglês no Brasil, o interesse por realizar pesquisas sobre a habilidade oral vem aumentando progressivamente ao longo do tempo (MOTA, 2011). Por sua vez, na área de espanhol, o interesse surgiu mais recentemente, sendo relevante traçar um panorama atualizado sobre as pesquisas nacionais que abordam a habilidade oral em E/LE. Com base nisso, este trabalho objetiva: a) fazer um mapeamento dos estudos sobre a fala em espanhol como L2/LE no Brasil, a partir de um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e b) identificar que aspectos relacionados com a fala como habilidade linguística específica foram contemplados.

Esta pesquisa bibliográfica, que apresenta dados quantitativos, analisados de forma qualitativa (MORESI, 2003), contém uma revisão do estado da arte nas abordagens de pesquisas sobre a fala da BDTD do IBICT, cujos dados foram encontrados através de palavras-chave estabelecidas previamente. Além disso, este trabalho visou salientar a importância da fala, compreendida como uma habilidade linguística com características específicas.

O nosso artigo apresenta a seguinte estrutura: na fundamentação teórica discutimos a natureza e as especificidades da fala; na metodologia, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados; nas análises, apresentamos os dados e discutimos os resultados; nas considerações finais, retomamos

1 Neste trabalho os termos e siglas referentes à segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) serão usados indistintamente, assim como língua primeira (L1) e língua materna (LM).

2 Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG, Goiânia, Goiás, Brasil (taianybraz@hotmail.com).

3 Docente do Programa de Pós-graduação e Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG, Goiânia, Goiás, Brasil (elena.ortizp@yahoo.com.br).

os objetivos e resultados alcançados, bem como fazemos algumas ponderações quanto ao panorama de pesquisas apresentado; por último constam as referências utilizadas no estudo.

2. Fundamentação teórica

2.1 A fala enquanto habilidade linguística específica

Uma das diferenças entre fala e escrita está no modo como ocorrem, ou seja, a primeira ocorre através de sons propagados pelo ar, que logo são captados pelos ouvidos, e a segunda ocorre por meio de imagens identificadas e decodificadas pela visão. A partir disso, se dão os papéis de falante e ouvinte. Ademais, o tempo e a memória também se destacam como principais fatores que diferem essas duas modalidades de comunicação (BARALO, 2000).

A habilidade de expressão oral é bastante afetada pelo tempo, principalmente na etapa de planejamento da fala (MOTA, 2011; ORTIZ-PREUSS, 2014). O falante, ao participar de uma interação, não dispõe de muito tempo (milésimos de segundo) para pensar no que dizer e em como dizer, em vista disso, considera-se que a fala opera no modo "online". Na expressão escrita, é possível escrever e reescrever, reelaborar ideais e apresentar um texto como produto final, após a conclusão do processo, em vista disso, considera-se que a escrita opera no modo "off-line".

Levelt (1989 *apud* MOTA, 2011), referindo-se ao processo de produção de fala em língua materna, afirma que o falante é ao mesmo tempo processador e articulador de fala. Enquanto o falante desempenha o papel de processador, ocorre o macroprocesso de planejamento, o qual se subdivide em microprocessos de concepção e formulação (durante a concepção da mensagem pré-verbal, o falante planeja o seu conteúdo, e durante a formulação, o falante estrutura gramatical e fonologicamente a mensagem). Quando ocupa a função de articulador, ocorrem microprocessos de articulação e automonitoramento (o falante articula a mensagem e ao mesmo tempo observa se a sua produção está de acordo com o planejado). Esses microprocessos são lineares e simultâneos, pois seguem uma sequência (1- concepção; 2- formulação; 3- articulação; 4- monitoramento), porém uma etapa pode iniciar sem que a anterior esteja concluída, por isso, segundo esse autor, o processamento cognitivo de fala é paralelo e incremental.

Esses processos cognitivos também são considerados pelos modelos que tratam da expressão oral em LE, porém com algumas diferenças, tendo em vista o conhecimento, muitas vezes, incompleto de regras (declarativo) e uso (procedural) na L2, o que interfere na formulação da mensagem (BYGATE, 2001; FORTKAMP, 2008). Além disso, os macroprocessos são automatizados na LM, diferentemente da LE, por essa razão os aprendizes de LE dependem mais dos recursos atencionais, para garantir uma produção de fala fluente e acurada, apesar da pressão do tempo (BYGATE 2001).

Por outro lado, além dos recursos linguísticos, o falante também mantém a comunicação, por meio de recursos extralinguísticos e paralinguísticos, para ajudá-los a transmitir a mensagem de maneira *online*, etc. (BARALO, 2000; GIOVANNINI, 1996c; VÁZQUEZ, 2000). De acordo com

Martín Peris (1996), a conjunção de elementos linguísticos (fonético-fonológicos, morfológicos, etc.), extralinguísticos (elementos da situação comunicativa) e paralinguísticos (gestos, movimentos corporais, traços da voz, frases interrompidas, silêncios, entre outros tipos de comunicação não verbal), facilita e agiliza a transmissão de mensagens orais.

Portanto, durante a interação oral, cujo objetivo é "manter a relação social" (GIOVANNINI, 1996c, p. 55), a fala também é dependente da situação comunicativa, ou seja, dos indivíduos que participam de maneira recíproca, da relação de poder entre esses indivíduos e do contexto sociocultural em que ocorre a interação, (BYGATE 2001; PINILLA GÓMEZ 2005; GIOVANNINI 1996c).

Ademais, conforme Ortiz-Preuss (2014, p. 178), da mesma forma como "pode haver interferências entre as línguas no que se refere aos seus elementos linguísticos, pode haver a transferência de padrões interacionais da L1, na fala em L2, envolvendo os elementos paralinguísticos e extralinguísticos. Mas quando há diferenças nesses padrões entre as duas línguas, o êxito comunicativo fica comprometido". Sob essa perspectiva, as regras conversacionais, os processos de tomada de turnos e de cooperação entre os interlocutores também precisam ser devidamente enfocados para o pleno desenvolvimento da habilidade oral em L2.

Na tabela a seguir, resumimos algumas especificidades da habilidade oral relacionadas ao caráter de simultaneidade e recursos tipicamente orais:

Tabela 1. Principais características da habilidade de fala

Falante é processador e articulador	**Simultaneidade (tempo)**
Formulação e reformulação instantânea	
Participantes desempenham papel de locutores e interlocutores	
Interação *online* entre participantes	
Uso de gestos e expressões faciais	**Recursos orais**
Entoação	
Frases repetidas, incompletas ou interrompidas	
Uso da polidez para proteger os falantes	

Elaboração própria[4]

O acesso a esses conhecimentos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos, pode ser afetado por fatores emocionais, como medo, ansiedade, vergonha, entre outros, porque os sistemas cognitivos se relacionam com o estado anímico do falante. Pinilla Gómez (2005) afirma que praticar a habilidade oral não é uma tarefa fácil, por causa de fatores pessoais como timidez ou sentimento de "ridículo" que podem afetar o desempenho dos aprendizes, e dificultar dessa forma, sua aquisição.

4 A partir das leituras de Vázquez (2000) e Baralo (2000).

Stevick (1998 citado por ARNOLD; BROWN, 2000, p. 20) discute que o funcionamento da memória de trabalho (MT) pode sofrer interferência de elementos emocionais e em decorrência disso, as emoções negativas, podem prejudicar o desempenho em L2. A memória de trabalho é um sistema operacional que permite ao falante, ao mesmo tempo, pensar no que quer dizer, acessar a memória de longo prazo para selecionar o léxico adequado e as regras de formulação da produção, bem como recuperar os segmentos fonológicos para a articulação e monitorar a sua produção. Mas, conforme Izquierdo (2002), a MT é afetada por diferentes fatores, como: sono, fome e estados de ânimo negativos, por exemplo. Nessas condições, o falante poderá ter dificuldades para lembrar palavras e atuar adequadamente em interações na LE.

Tendo em vista as limitações do sistema cognitivo envolvido na fala em LE, o desenvolvimento dessa habilidade deve prever muitas atividades de produção, expressão e interação orais que considerem a natureza e as características específicas dessa habilidade (ORTIZ-PREUSS, 2014).

3. Metodologia

3. 1 A pesquisa

Esta pesquisa bibliográfica consiste em um estudo analítico de resumos de teses e dissertações disponíveis em uma biblioteca digital, a partir de dados quantitativos, verificados de forma qualitativa (MORESI, 2003).

3.2 A Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

A BDTD do IBICT (http://bdtd.ibict.br/) reúne teses e dissertações dos sistemas de informação de instituições nacionais de pesquisa, a fim de facilitar e disponibilizar o acesso a esses estudos de maneira online, servindo, ao mesmo tempo, de agregadora e provedora desses dados. A BDTD é gerenciada por um comitê técnico-consultivo formado por representantes do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, Coordenadoria de Ensino Superior e de Graduação, Financiadora de Estudos e Projetos, Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Santa Catarina (http://bdtd.ibict.br/a-bdt).

3.3 Procedimentos

Depois de realizadas as leituras teóricas, fizemos um levantamento dos resumos de teses e dissertações sobre a habilidade oral em E/LE, defendidas no Brasil e armazenadas na BDTD do IBICT.

A fim de filtrar as pesquisas desenvolvidas, usamos a denominação *espanhol* ao final de cada grupo de palavras-chave: *fala espanhol*, *oral espanhol*, *oralidade espanhol*, *expressão oral espanhol*, *interação oral espanhol*, *produção oral espanhol*, *habilidade oral espanhol*, *destreza oral espanhol*, *produção de fala espanhol* e *habilidade fala espanhol* e *interação verbal espanhol*.

Com essas palavras realizamos uma pesquisa por abrangência, ou seja, todas elas foram colocadas na caixa de busca da BDTD. Logo após verificar indicativos de presença dos dados pretendidos para esta pesquisa, pelo título das teses que foram encontradas através dessas palavras-chave, foi feita a leitura dos seus respectivos resumos. Em seguida, foram separados os resumos das teses e dissertações que pareciam abordar a fala, enquanto habilidade linguística específica, dos que utilizavam a fala como forma de coleta de dados para outros tipos de análises.

A partir disso, expomos uma relação entre o número de pesquisas que tratam da fala em si, destacando a abrangência geográfica e cronológica dessas teses e dissertações no Brasil, bem como as principais temáticas. Também discutimos brevemente as pesquisas que somente usam dados orais como forma de fonte de dados, para outros objetivos de análise.

Tal mapeamento foi organizado por meio de documentos no *Microsoft Word* e planilhas no *Microsoft Excel*. A análise dos dados serviu para atender aos objetivos da pesquisa, os quais consistiam em verificar se a fala era considerada uma habilidade específica nas teses e dissertações dispostas na BDTD, apontar onde e quando esses estudos foram desenvolvidos. Considerando-se que, dessa forma, pode-se contribuir com a área de Linguística Aplicada, em particular para a área de espanhol, pois pode servir de parâmetro para outras investigações.

4. Análise dos dados

A seguir apresentamos o panorama das pesquisas encontradas na BDTD do IBICT. Primeiro será exposta a relação dos estudos cujo foco é a fala como habilidade linguística específica, em seguida expomos as temáticas, a distribuição cronológica e geográfica das teses e dissertações. Por último, mencionamos os estudos que abordaram outros aspectos não específicos de fala.

4.1 Panorama de estudos sobre a habilidade oral em E/LE

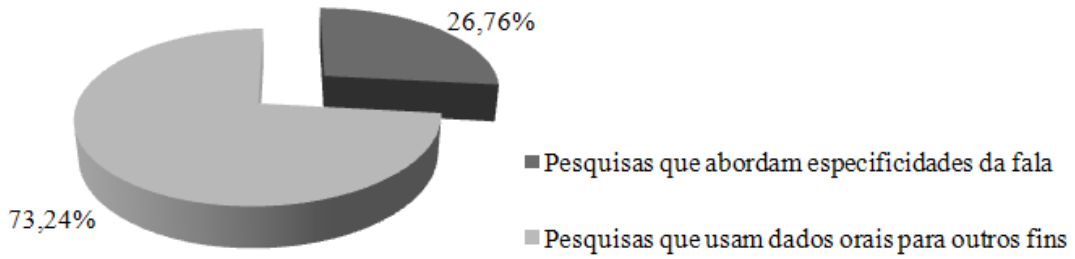
Com base na leitura dos resumos das teses e dissertações da BDTD, encontramos o total de 71 pesquisas, das quais 19 abordam elementos de fala enquanto habilidade linguística específica e 52 não enfocam a habilidade, mas fazem uso de dados orais como forma de abordagem de outros aspectos linguísticos. Para encontrar esses estudos usamos 11 palavras-chave. As 19 pesquisas que tratam da fala como habilidade linguística específica foram obtidas através das seguintes palavras-chave: *oral espanhol* (10), *fala espanhol* (8), *produção oral espanhol* (8), *produção de fala espanhol* (5), *interação oral espanhol* (2), *oralidade espanhol* (1), *interação verbal espanhol* (1) e *habilidade oral espanhol* (1). As 52 pesquisas encontradas que não tratam das especificidades da fala foram

obtidas através das seguintes palavras-chave: *oral espanhol* (30), *fala espanhol* (25), *produção oral espanhol* (10), *oralidade espanhol* (5), *habilidade oral espanhol* (4), *expressão oral espanhol* (3), *interação oral espanhol* (3), *produção de fala espanhol* (2), *interação verbal espanhol* (2). Não foi obtida nenhuma pesquisa que abordasse as especificidades da fala ao usar a palavra-chave *expressão oral espanhol*. Além dessas, usamos *destreza oral espanhol* e *habilidade de fala espanhol*, mas não apareceu nenhum estudo.

Vale ressaltar que essa combinação de palavras-chave nos levou somente aos autores que utilizaram pelo menos um dos vocábulos em seus resumos e que um mesmo estudo pode ser encontrado com mais de uma palavra-chave. Percebemos que existem mais pesquisas que abordam as especificidades de fala, porém caberia encontrá-las por outras palavras-chaves que não as usadas neste trabalho e realizar buscas em outras bibliotecas digitais e revistas científicas. Por exemplo, há um trabalho sobre aquisição fonológica (FERNÁNDEZ, 2001) que não foi encontrado na BDTD ao realizar uma busca através das palavras-chave usadas neste trabalho, nem ao procurar pelo nome da autora.

O Gráfico 1 ilustra os percentuais correspondentes às pesquisas que enfocam a habilidade de fala (26,76%) e as que usam dados orais com outros objetivos (73,24%), do total de 71 estudos:

Gráfico 1 - Relação de estudos encontrados



4.2 Temáticas das pesquisas que abordam especificidades de fala

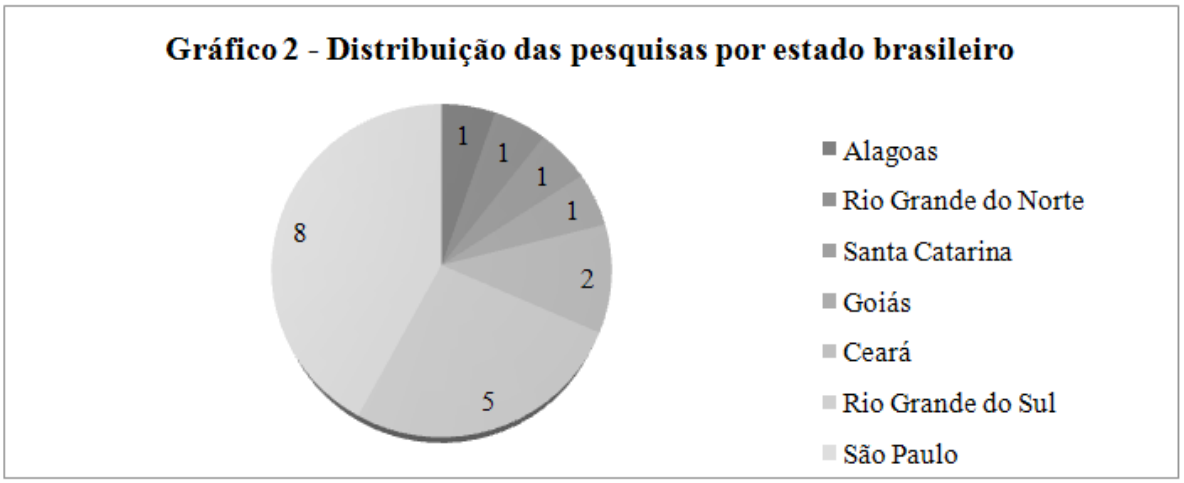
Das 19 pesquisas que abordam a fala como habilidade específica, 12 tratam da aquisição fonológica, 3 estudos enfocam o acesso lexical e produção de fala, 2 estudos tratam de marcadores discursivo-conversacionais, 1 trabalho trata de descrição fonético-fonológica, e 1 pesquisa versa sobre tomada de turnos em interações. Na Tabela 1, apresentamos os estudos em ordem cronológica, conforme a temática abordada e depois expomos de forma detalhada como os estudos encontrados enfatizam a fala enquanto habilidade linguística específica.

Tabela 2. Temática das pesquisas sobre a fala

Elementos de fala abordados	Autores
Aquisição fonológica	CRUZ (2001), BRANDÃO (2003), PASCA (2003), ALLEGRO (2004), SILVA (2007), SILVA (2008), SANDES (2010), DIAS (2011), SILVA (2012), SANTOS (2014), FALCÃO (2016), SILVA (2016)
Acesso lexical e produção de fala	ORTIZ-PREUSS (2011), BLANK (2013), SILVA (2013)
Marcadores discursivo-conversacionais	GONÇALVES (2007), ANDRADE (2010)
Descrição fonético-fonologica	CARVALHO (2004)
Tomada de turnos em interações	ÁLVARES (2016)

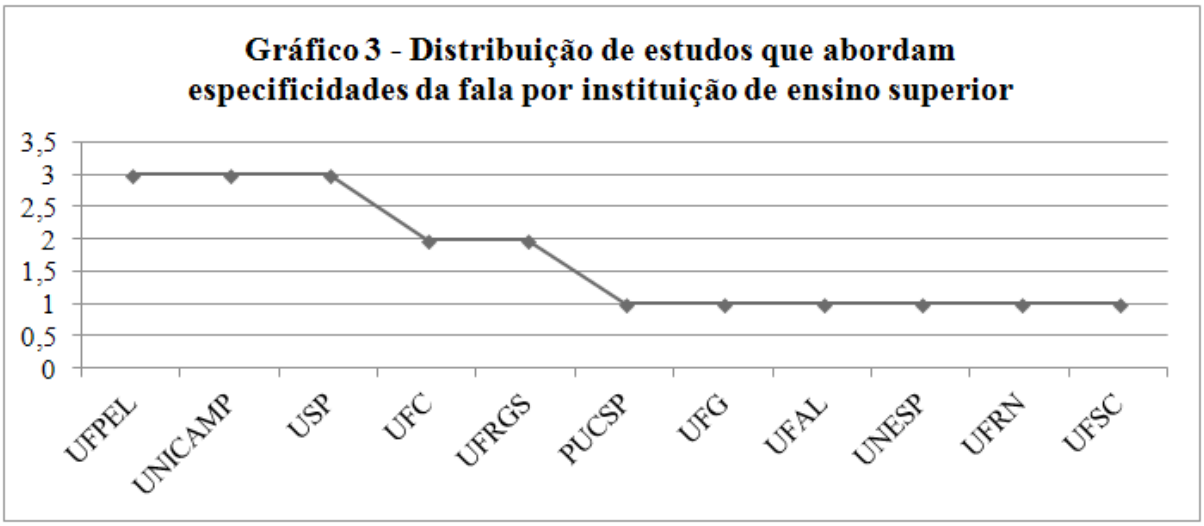
4.2 Distribuição geográfica e por instituição de ensino superior

Em consonância com os resumos de teses e dissertações encontrados através da BDTD, o estado brasileiro que mais contribuiu com estudos sobre as especificidades da fala em ELE foi São Paulo (8 pesquisas), seguido por Rio Grande do Sul (5 pesquisas), Ceará (2 pesquisas). Os estados de Alagoas, Goiás, Rio Grande do Norte e Santa Catarina produziram 1 pesquisa, cada um. Note-se, pela distribuição, que as maiores concentrações de pesquisas estão nas regiões sudeste e sul, e no norte não foi identificada nenhuma pesquisa sobre a habilidade oral em espanhol LE.



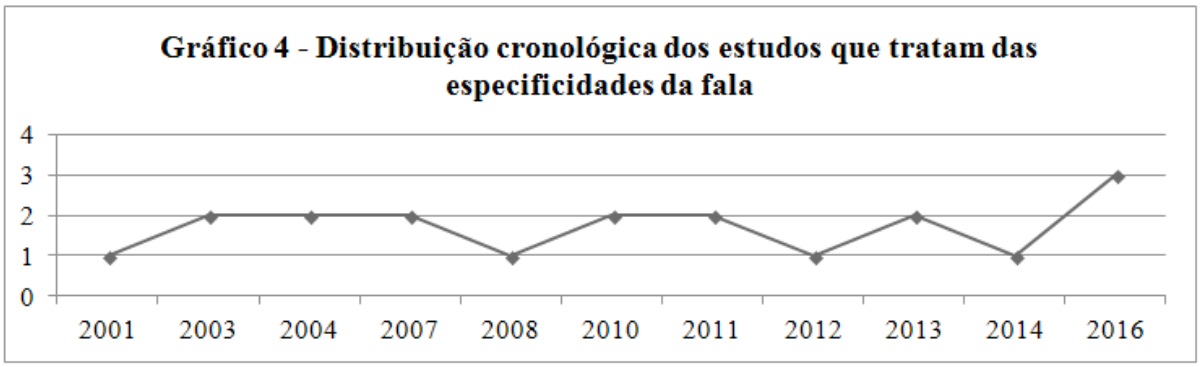
A relação de pesquisas desenvolvidas por instituições demonstra que as seguintes instituições realizaram 3 estudos, cada uma: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); 2 estudos foram desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal do Ceará (UFC); e 1 estudo foi realizado em cada uma das seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(UFRN) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Considera-se, portanto, que ainda são poucas as instituições que desenvolvem pesquisas sobre as especificidades da fala em espanhol como LE no Brasil. O Gráfico 3 ilustra essa distribuição por instituição:



4.3 Distribuição cronológica

Conforme o Gráfico 4, os dados extraídos dos resumos de teses e dissertações da BDTD mostram que a abordagem da fala enquanto habilidade linguística específica em estudos da área de Espanhol no Brasil ainda é pouco abrangente. Na distribuição cronológica, observou-se que a primeira pesquisa foi desenvolvida em 2001 e desde então, a cada dois anos surge um novo estudo, ou seja, desenvolve-se em média uma pesquisa por ano sobre a habilidade oral em E/LE. Evidenciando-se, portanto, a demanda por mais pesquisas sobre as especificidades da fala na área de Espanhol no Brasil.



4.2 Temáticas das pesquisas que não abordam as especificidades de fala

Como mencionado anteriormente, as palavras-chave usadas neste levantamento apontaram 71 pesquisas, das quais 19 tratavam de aspectos diretamente relacionados com a especificidade da habilidade de expressão oral em espanhol como LE. As outras 52 pesquisas, entretanto, baseavam-se

em dados orais para tratar de outros aspectos, tais como: formação docente, identidade linguística, contato linguístico *codeswitching* e interlíngua, avaliação oral, experiências de ensino-aprendizagem, práticas culturais, estruturas linguísticas (usos de pronomes, tempos e modos verbais, concordância, por exemplo), representação docente, modalidades oral e escrita de textos, competência comunicativa, biletramento, gêneros discursivos, motivação de alunos de LE, expressões idiomáticas; abordagem de ensino. Apareceram também estudos em que a língua-alvo da pesquisa era contrastada com o espanhol, mas esse não era o foco do nosso levantamento.

6. Considerações finais

Este artigo apresentou um estudo, de natureza bibliográfica, que tinha como objetivo expor um panorama de teses e dissertações reunidas na BDTD do IBICT sobre a habilidade de expressão oral em espanhol LE.

Os resumos coletados evidenciam que somente 26,76% das pesquisas encontradas abordam as especificidades de fala, enquanto 73,24% tratam de outras análises a partir de dados orais. Constatou-se que um total de 11 instituições de ensino superior produziram pesquisas em nível *Stricto sensu* (mestrado e doutorado) que enfocavam as especificidades de fala em espanhol LE, entre os anos 2001 e 2016, sendo elas: PUCSP, UFAL, UFC, UFG, UFPEL, UFRGS, UFRN, UFSC, UNESP, UNICAMP e USP. Ressalta-se que, em apenas 6 estados brasileiros houve estudos sobre as especificidades da fala em espanhol LE, sendo que São Paulo e Rio Grande do Sul foram os que mais produziram pesquisas nesta temática, totalizando juntos 14 estudos. Não foram identificadas pesquisas com esse enfoque na região norte. Ademais, a distribuição cronológica demonstra que há uma média de uma pesquisa por ano, considerando-se o período de 2001 a 2016. As principais especificidades da fala abordadas nas pesquisas armazenadas na BDTD do IBICT são: aquisição fonológica (12 estudos), acesso lexical e produção de fala (3 estudos), marcadores discursivo-conversacionais (2 estudos), descrição fonético-fonológica (1 estudo) e tomada de turnos em interações (1 estudo).

Embora este estudo apresente algumas limitações em virtude de ser norteado por palavras-chave, que muitas vezes não coincidem com as utilizadas pelos autores dos estudos, considera-se que os dados evidenciam uma carência ou uma demanda por mais pesquisas sobre a fala enquanto habilidade específica, tendo em conta o processamento cognitivo e linguístico envolvidos e suas relações com aspectos emocionais, extralinguísticos, paralinguísticos e sociointeracionais.

Ressalta-se, entretanto, a importância de se expandir as opções de palavras-chave para ampliar o mapeamento, algo que não foi possível neste estudo em razão do tempo exíguo, bem como a relevância de se consultar também periódicos científicos e outros bancos de dados, como o Banco de Teses da CAPES, por exemplo.

Referências bibliográficas

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (Org.). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: CUP, 2000. p. 19-41.

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*. Madrid, n. 47, 2000, p. 5-36.

BIBLIOTECA Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 23 nov. 2014.

BYGATE, M. Speaking. In: R. CARTER; D. NUNAN. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 14-20, 2001.

FORTKAMP, M. B. M. Produção oral e a aquisição de L2: Cognição e ensino. In: MATZENAUER, C. L. B.; et al. *Estudos da Linguagem*. In: VII CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL. Pelotas – RS: EDUCAT, 2008. p. 223- 234.

GIOVANNININI, A.; et al. *Profesor en acción 3*: Destrezas. Madrid: Edelsa, 1996c, p. 47- 72.

GÓMEZ, R. P. La expresión oral. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum:* para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005. p. 879-897.

IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERIS, E. M. Propuestas de trabajo de la expresión escrita. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1993. Monográficos *MarcoELE*. n. 8, 2009. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin2.pdf. Acesso em 25 set. 2016.

MOTA, M. B.; BERGSLEITHNER, J.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre a produção oral em LE. In:_____. (Org.). *Produção oral em LE*: múltiplas perspectivas. Campinas: Pontes, 2011. p. 7-17.

MORESI, E. *Metodologia da Pesquisa*. Brasília - DF: Universidade Católica de Brasília - UCB, 2003. 108 p.

ORTIZ-PREUSS, E. La expresión oral en la enseñanza del español en Brasil. *Digilenguas*, v. 12, p. 80-90, 2012.

ORTIZ- PREUSS, E. . Habilidade oral em L2: da cognição à interação. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, p. 167-186, 2014.

VÁZQUEZ, G. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa, 2000.

O léxico na literatura moçambicana e sua relação com o ensino da cultura nas escolas

Alexandre António Timbane[1]

1. Considerações iniciais

Iniciamos a dissertação deste artigo afirmando que a língua está intimamente ligada à cultura e é sem dúvidas "uma forma de comportamento social" (LABOV, 2008, p.215). É impossível separar a língua da cultura, pois a língua só faz sentido se estiver inserida dentro do contexto sociocultural. O sentido de uma frase, de uma palavra, de um texto ou discurso depende do "contrato social" estabelecido pelos membros da comunidade porque "a memória semântica é social e os seus armazéns contêm representações discursivas, já generalizadas, a partir de conhecimentos sociais grupais" (Turazza, 1996, p.43). A sociolinguística laboviana não é uma teoria da fala, nem um estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas sim, um estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (LABOV, 2008). A língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade, quer dizer, é de caráter social. Labov discorda de Saussure, de Chomsky e de outros pesquisadores pós-saussurianos que defendiam a homogeneidade necessária do objeto linguístico e que ignoravam a heterogeneidade considerando a fala como caótica e desmotivada.

Já que a língua pertence ao social e cada indivíduo usa-a de forma particular é importante observar como a literatura moçambicana tem tratado a variedade do português moçambicano, principalmente em ambiente escolar. A principal motivação para o estudo da literatura em ambiente moçambicano resulta das nossas dificuldades e experiências enquanto professores em diversos níveis de ensino naquele país. Pensamos que a pesquisa pode trazer mais valia no aproveitamento mais profundo de textos literários para o estudo linguístico. É interessante compreender esta questão porque os textos literários chegam à escola e são lidos, discutidos e interpretados por milhões de alunos do ensino médio e fundamental em Moçambique, no Brasil em Portugal e em muitos países do mundo. Esses alunos podem, de certo modo, apreender o vocabulário literário e utilizar expressões no seu cotidiano provocando assim a sua expansão e difusão lexical na comunidade linguística.

Nessa ordem de ideia se levantam duas questões importantes: quais são as características léxico-culturais das obras literárias escritas por moçambicanos e como os professores de português têm trabalhado com esta questão em sala de aula? Os moçambicanismos, como léxico identitário do

1 Doutor, Universidade Federal de Goiás, Professor e Pesquisador Visitante Estrangeiro.

português de Moçambique estão presentes nas obras literárias e refletem a realidade sociolinguística moçambicana ao nível lexical, por exemplo. Outrossim, os professores enfrentam dificuldades em compreender o significado de algumas unidades lexicais nos textos literários porque não existe ainda um dicionário do português de Moçambique; e os neologismos em Mia Couto são uma característica peculiar nas suas obras.

O português é a única língua oficial em Moçambique sendo através dela que se acessa ao ensino e aos privilégios públicos. Paradoxalmente, o país possui mais de vinte línguas e o português não é a língua falada pela maioria da população moçambicana. Ao se manter apenas o português como a única língua oficial e a única língua de ensino, se criam condições para que as outras línguas nacionais não sejam públicas. De acordo com Alcalá, a possibilidade para que uma língua se torne de fato pública envolve, ao mesmo tempo, "a elaboração de uma língua escrita que sustente discursos de caráter público e a existência de uma sociedade alfabetizada que, interpretada por essa língua, produza esses discursos de caráter público" (ALCALÁ, 2001 p. 144). A pesquisa tem como objetivo geral analisar a obra "Estórias abensonhadas" de Mia Couto sob ponto de léxico-cultural, o que designamos desde já por **lexicultura**. (TIMBANE, 2014, 2013). Como objetivos específicos, a pesquisa discutirá os conceitos de léxico, cultura e neologismos; identificará os neologismos e a sua formação; sugerirá metodologias do trabalho com textos literários em sala de aula; demonstrará a relevância dos textos moçambicanos para a consolidação da identidade e da cultura moçambicanas, senão da lusofonia.

O trabalho está divido em cinco seções. Primeiramente traremos ao debate conceitos básicos: o léxico, o neologismo e a cultura como bases fundamentais para os debates e aprofundamentos da pesquisa. Em seguida, abordamos a questão do ensino do português em Moçambique, descrevendo como o ensino está organizado bem como os contextos dos ensinos fundamental e médio em Moçambique. Na quarta seção descrevemos a obra "estórias abensonhadas" de Mia Couto e fizemos análises linguísticas trazendo considerações preliminares mais importantes da pesquisa. O artigo termina apresentando considerações finais e referências bibliográficas. A língua é importante para a cultura, pois é através dela que o povo expressa sentimentos e atitudes características da sociedade. A cultura é o "processo pelo qual, em determinadas circunstancias, as pessoas se identificam com uma língua, ou se identificam entre si através de uma língua" (ILARI, 2013, p.48).

2. Discutindo a criatividade lexical na língua português VS cultura

A definição de "palavra" não é única, universal e não tem um valor absoluto. É um valor "[...] relativo e varia de língua para língua. De fato, a afirmação mais geral que se pode fazer é que essa unidade psicolinguística se materializa, no discurso, com uma inegável individualidade" (BIDERMAN, 1999, p.82). Um neologismo é uma palavra, uma frase, um discurso, som ou sentido novo que ainda não era usual no seio de uma comunidade linguística. O neologismo é um fenômeno linguístico novo que vem reforçar novas ideias, fenômenos ou contextos recentes que têm lugar no meio sociocultural. Esse fenômeno pode ser provocado pelas mudanças ou adaptações históricas,

sociais, políticas, econômicas ou culturais de um povo e isso se manifesta na língua. Os neologismos podem ocorrer ao nível do léxico, da morfologia, da semântica, da fonética e da fonologia ou também ao nível do pragmático.

Neologia lexical é a possibilidade de criação de novas unidades lexicais, em virtude das regras de produção incluídas no sistema lexical. Neologia é, pois, o fato e neologismo, o vocábulo, a criação vocabular nova. Uma unidade lexical de criação recente, uma nova acepção de uma palavra já existente, ou ainda, uma palavra recentemente emprestada de um sistema linguístico estrangeiro e aceito numa língua. Percebe-se, todavia, que só se tem neologismo quando uma nova palavra entra para a língua e que é adotada pelos falantes da língua sem criar problemas para as unidades lexicais existentes, isto é, permitindo com que as diferentes unidades lexicais coexistam na mesma língua. Para Abdula (2014), o neologismo pode ser fonético (quando uma palavra ganha novas características fonético-fonológicas), sintático (quando se trata de uma combinação sintática inexistente na língua), semântico (quando se trata de uma palavra já existente e que ganha novos significados, novas conotações) e lexical (quando se cria uma palavra nova ou quando se incorpora uma palavra antiga vinda de uma língua estrangeira) e morfológica (quando uma palavra ganha novas características morfológicas inexistentes à dado momento da história da língua).

Os neologismos podem ser provenientes (a) de formações dentro da língua (matriz interna), mas também podem ser provenientes (b) de outras línguas disponíveis. Para o primeiro pode-se dar exemplos de chapa-100 (transporte privado de passageiros), descabeçar (cabelo não penteado) lambebota (aquele que se submete ao seu chefe para obter vantagens na função), cena (trem, coisa, bagulho), damo (menino que leva anel na cerimônia de casamento ou moços que cortejam um casamento), casório (local, lugar onde se realiza uma cerimônia de casamento), puto (moço, rapaz), taco (dinheiro), rochar (errar, falhar), sograria (casa dos sogros), coisar (fazer sexo), engarrafar (fazer feitiço colocando-o/a na garrafa por forma a ter um/uma só parceiro/a), ferrar (dormir), marrar (estudar), mortar (perder no jogo da bolinha), nenecar (colocar o bébé no colo), gazetar (faltar à aula, "matar aula") entre muitas outras.

Para o segundo caso (neologismos de matriz externa), Abdula (2014, p.72-73) dá exemplos de palavras da língua echúwabo que entram no português na comunicação do dia a dia, principalmente nas redes sociais. O echúwabo, segundo o autor, é uma língua bantu falada na região norte de Moçambique (distritos de Maganja da Costa, Quelimane, Nicoadala, Namacurra, Inhassunge, Mocuba, Lugela, Mopeia, Morrumbala e Milange) e tem a classificação P34, segundo a classificação do linguista inglês Malcolm Guthrie. Vejamos alguns exemplos provenientes da língua echúwabo para o português:

Ex.1: "*Vocês vão lhe tatamular...*". (dados de Abdula, 2014)

-*tatamul*(a) (radical)+a (vogal temática)= Tatamular – do verbo *otatamula* que significa "provocar, fazer sair do estado normal de tranquilidade, excitar, fazer explodir, exasperar". Nesta fraseo emprestimo *tatamular* corresponde à "provocar ou fazer sair do estado normal de tranquilidade".

Ex.2: "*não me faz roromelar amiga*". (dados de Abdula, 2014)

-roromel (a) (radical)+a (vogal temática)= Roromelar proveniente do verbo echúwabo *ororomela* que significa "confiar em, acreditar em, ter esperança, ter confiança em, apoiar-se em, aguardar com confiança". Nesta frase *roromelar* significa 'ter confiança'. Nestes exemplos ocorreu um processo de adaptação ao chegar no português. Todos os verbos de línguas estrangeiras ao português quando são integrados são automaticamente integrados nos verbos da primeira conjugação recebendo a terminação –**ar**.

Os empréstimos e estrangeirismos enriquecem o acervo lexical das línguas. A sua importação ocorre por luxo ou por necessidade. Um estrangeirismo ou empréstimos de luxo é aquele que tem o seu equivalente na língua de chegada, exemplo, *boss* (do inglês) que significa "chefe ou patrão", *scaner* (do inglês) que significa "digitalizador de imagem, foto e texto para o computador"; enquanto que estrangeirismo ou empréstimo por necessidade é aquele que não tem o seu equivalente na língua de chegada. Por exemplo, *matago* (do echúwabo) que significa "prato feito a partir de arroz fresco, torrado e pilado" ou ainda *mapiko* (proveniente da língua shimakonde) que significa "dança tradicional da etnia makonde ligada à prática dos ritos de iniciação". Estas são realidades próprias do contexto moçambicanos e não tem como traduzí-los literalmente para outra língua. Como veremos na obra de Couto (2012), a criatividade lexical "compreende, assim, o desafio para o produtor, pois ele deverá recorrer a um conjunto de estratégias para buscar suprir a falta vocabular, gerada pelo fato de ele haver divergido. Razão por que há criatividade lexical nas designações, enquanto palavras que mantêm um tema no texto e enquanto palavras que possibilitam a progressão semântica" (TURAZZA, 1996, p.194).

Uma das principais marcas de identidade de um povo é a cultura. É por via dela que a maneira de ser e de estar de um povo se manifesta, fazendo com que os valores peculiares que caracterizam esse povo sejam expressos e que permitam distinguir de outros povos ou nações. A cultura seria, no entanto, o conjunto de práticas sociais, situadas historicamente, que se referem a uma sociedade e que a fazem diferente de outra. Baseia-se na construção social de sentidos a ações, crenças, hábitos, objetos que passam a simbolizar aspectos da vivência humana em coletividade. Construída socialmente no cotidiano das relações humanas demanda que seja definida no seio das relações sociais e históricas que a amparam e por ela são caracterizadas.

Essas práticas sociais embora históricas, elas são dinâmicas, se adaptando às necessidades do momento de cada sociedade. "Certas palavras apareceram em certas línguas porque o povo que as falava tinha um interesse singular pelas realidades que elas exprimem, e que por esse motivo elas não podem ser traduzidas" (ILARI, 2013, p.44). É importante compreendermos que toda língua historicamente dada, a qualquer momento de sua história, está à procura de meios para expressar experiências que assume/assumiram uma importância nova para o grupo social que a fala. Por isso que encontramos na língua traços históricos, pois a língua é também o registro de um trabalho enorme já feito para descrever os mundos em que vivemos. (ILARI, 2013: OLIVEIRA, 2009).

A palavra lexicultura provem da junção das palavras "léxico" e "cultura". Entendemos por "cultura" como o conjunto de padrões de comportamento, de conhecimento, de crença, da arte, da moral, da lei, dos costumes e de todos os outros hábitos e capacidades adquiridas pelo homem como membro da sociedade. Sendo assim, a cultura carrega consigo as suas especificidades, por isso que se pode notar a existência de significados e sentidos semânticos diferentes de uma comunidade linguística para outra. A **lexicultura geral**, aquele conjunto de itens lexicais que são identificados por toda comunidade linguística, neste caso, a comunidade lusófona. A **lexicultura específica** se refere ao conjunto de itens lexicais que caracterizam uma variedade ou variante específica, ou seja, pertence a um grupo restrito. Pertencem a este grupo os angolanismos, os brasileirismos, os moçambicanismos etc." (TIMBANE, 2014, p.47).

Para Abdula (2014, p.35) "a afirmação da identidade cultural de um povo passa pela sua afirmação linguística. Através da língua, valores, hábitos e costumes podem ser transmitidos de um indivíduo para o outro, ou de uma geração para outra, possibilitando a distinção entre membros de grupos culturais diferentes." Se uma boa parte dos falantes do português em Moçambique tem como a língua primeira (L1) uma das línguas nacionais, salvo o português, podemos afirmar que o português falado nas diferentes partes do país apresenta marcas de identidade dos falantes com a sua língua e sua cultura, devido ao contacto que o português tem com essas línguas. Essa variedade de português tem influenciado no ensino.

3. A Literatura moçambicana na escola

A disciplina que se dedica ao estudo da literatura em Moçambique é a língua portuguesa. A literatura moçambicana é obrigatória e alguns textos aparecem nos livros escolares. Um dos grandes problemas é o fato de os textos serem adaptados na sua maioria e assim perdem a sua autenticidade. O livro em Moçambique é caro para a população de classe média e baixa e não é acessível para a maioria dos alunos principalmente nas zonas rurais onde os camponeses conseguem dinheiro graças a venda de alguns excedentes da produção.

Pode-se afirmar com certeza que as escolas primárias e secundárias de Moçambique não possuem obras de escritores moçambicanos nas suas bibliotecas (se existirem). Várias razões estão por detrás dessa falta: 1º Fraco investimento na área de arquivos bibliográficos; 2º O custo do livro que chega a quatro salários mínimos; 3º Ausência de infra-estruturas para o efeito; 4º Falta de cultura de leitura por parte dos professores e da comunidade. Os professores limitam-se apenas a discutir o texto que o manual escolar apresenta e raras vezes, senão em nenhum momento há preocupação de se ler a obra inteira, talvez pelas razões que já citamos anteriormente. Os textos literários de escritores moçambicanos estão cheios de moçambicanismos e outros estilos característicos da criatividade literária. Ao ler uma obra moçambicana percebe-se logo a presença de empréstimos, estrangeirismos, renovações semânticas, lexicais e outras e que muitas vezes particularizam a variedade moçambicana.

A razão pela qual os moçambicanos possuem estilo próprio é que eles estão inseridos num determinado contexto. A evolução das línguas permite que o léxico esteja em constante transformação, "fazendo com que haja renovação continue tendo em vista o preenchimento das necessidades internas dos falantes, [...] o que culmina com o enriquecimento do próprio léxico." (ABDULA, 2014, p.37).

3.1 A obra "Estórias abençonhadas" de Mia Couto

A obra de António Emílio Leite Couto, mais conhecido no mundo literário por Mia Couto é objeto de análise linguístico na presente pesquisa. Couto é jornalista, biólogo, professor, poeta, escritor de renome em Moçambique e pelo mundo fora. Já publicou poesias, contos, crônicas e romances escritos em português e traduzidos em 22 países. Pode-se citar o exemplo de línguas catalão, italiano, inglês, espanhol, francês, alemão. A obra "A confissão da leoa", publicada em 2012 está sendo traduzida na língua mandarim fato que orgulha bastante à literatura moçambicana em especial a literatura lusófona, pois a obra será lida por pouco mais de 955 milhões de falantes de mandarim se considerarmos o mandarim como a língua mais falada do mundo, segundo dados do *Ethnologue.com.* Temos nossas reservas com relação às traduções para outras línguas, pois como dissemos no início desse artigo, a língua é cultura. Alguns moçambicanismos e neologismos são intraduzíveis para outras línguas o que significa que as traduções podem camuflar ou distorcer o real significado das palavras. Só para ilustrar, como traduziríamos "abensonhadas" para o mandarim, inglês, espanhol ou inglês?

A escolha da obra de Couto se justifica pela importância que o autor tem na literatura moçambicana e no mundo (incluindo no Brasil), pois nos seus textos consegue utilizar um léxico moçambicano (léxico das diferentes regiões de Moçambique) produzindo um novo modelo de narrativa bem característico dos africanos. As suas personagens falam o português de Moçambique e isso traz uma identidade sociocultural e linguístico da sua obra. Couto ganhou muitos prêmios nacionais e internacionais, dos quais se pode citar: Prêmio Camões, Prêmio União latina de literaturas românicas, Prêmio *Interncional Prize for Literature* entre outros. Para a contextualização da obra em estudo "Estórias abençonhadas" transcrevemos um breve resumo da obra por forma a situar o leitor do contexto da criação da obra.

Estas estórias foram escritas depois da guerra. Por incontáveis anos as armas tinham vertido luto no chão de Moçambique. Estes textos me surgiram entre as margens da mágoa e da esperança. Depois da guerra, pensava eu, restavam apenas cinzas, destroços sem íntimo. Tudo pesando, definitivo e sem reparo. Hoje sei que não é verdade. Onde restou o homem sobreviveu semente, sonho a engravidar o tempo. Esse sonho se ocultou no mais inacessível de nós, lá onde a violência não podia golpear, lá onde a barbárie não tinha acesso. Em todo este tempo, a terra guardou, inteiras, as suas vozes. Quando se lhes impôs o silêncio elas mudaram de mundo. No escuro permaneceram lunares. Estas estórias falam desse território onde nos vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando que volta. (Couto, 2012, p.V).

Esta obra é composta por vinte e seis capítulos sendo onze inéditos e os restantes publicados no Jornal *Público* em Portugal. A obra toda constitui um potencial recurso ao estudo de fenômenos linguísticos e o seu estilo literário é comparado por vários analistas literários com o do brasileiro Guimarães Rosa. Para análise, a obra foi analisada manualmente lendo, observando os fenômenos e anotando os fenômenos importantes para a pesquisa. Na apresentação dos dados trouxemos alguns exemplos da obra para sustentar argumentos e constatações. Como *corpus* de exclusão utilizou-se o "Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa" versão imprensa de 2009 e o "Dicionário Integral da Língua Portuguesa", versão imprensa de 2008. Como Moçambique ainda não tem dicionário escolheu-se estes dois Dicionários mais importantes na lusofonia sendo o primeiro brasileiro e o segundo português. Outra razão da escolha se justifica pelo fato de que estes dicionários são os que circulam mais na lusofonia até mesmo pelo fato de possuírem versões imprensas e eletrônicas. Os dicionários aqui apresentados servirão de *corpus* de exclusão na identificação de neologismos.

3.2 Analisando a obra

Uma das marcas linguísticas mais marcantes em textos de Couto é a presença de neologismos. O autor cria palavras novas trabalhando com várias formações possíveis e impossíveis na língua portuguesa o que mostra a sua originalidade nas suas obras. Não citaremos todos os casos (ocorrências) encontrados na obra, mas sim alguns exemplos ilustrativos. Mas também não traremos definições do tipo: derivação por composição, prefixação pelo fato de que esses conceitos serem do domínio do público leitor.

Na obra constata-se a formação de palavras por: (i) derivação prefixal que se caracteriza pela formação de palavras novas a partir de prefixos. Pode-se tomar exemplos de **des**consumar (p.88), **des**folha (p.22), **des**amimado (p.23), **ine**visível (p.23). Para além disso Couto cria palavras por (ii) derivação sufixal, como é o caso de febre**cida** (p.143) e muitas outras recorrentes ao longo da obra. Há situações de (iii) prefixação e sufixação simultânea onde um radical recebe prefixos e sufixos formando nova palavra. É o caso de **des**avizinhar**am** (p.40), **des**bota**do** (p.23).

Há nesta obra, a formação de palavras por (iv) justaposição, como por exemplo: meio-fora (p.12), corre-morre (p.17), filha-nenhuma (p.16) filha-nenhuma (p.16), lei-de-fora e fora-de-lei (p.55), lugar-natal (p.125), isto-aquilo (p.4), mal-acabado (p.39), mal-desentendidos (p.63) e má-sorte (p.38). Na obra observa-se a formação de (v) verbos a partir de substantivos. É o caso de desbengale-se (p.22) do substantivo "bengala", desavizinharam (p.39) do substantivo "vizinho" matematicar (p.40) do substantivo "matemática", cabecinhava (p.9) do substantivo "cabeça", algebrava (p.93) do substantivo "álgebra" e boa-vindar (p.127) do substantivo "boas-vindas" e aurorava (p.53) do substantivo "aurora". São fenômenos raros mas possíveis na língua.

É recorrente na obra de Couto a transformação de (vi) verbos a partir de adjetivos. Temos exemplos de sozinhando (p.23) do adjetico "sozinho", tristonhava (p.25) do adjetivo "triste", malandrava (p.59), inevisível (p.23) do adjetivo "visível", desalentava (p.22) do adjetivo "lento".

Sobre os neologismos de (vii) matriz externa, Couto marca o seu texto com várias palavras extraídas das diversas línguas bantu moçambicanas exceto o inglês. É interessante esta observação por se sabe que o inglês é a língua estrangeira mais previlegiada e Moçambique faz fronteira com países anglófonos. Mesmo assim, Couto prefere as línguas bantu moçambicanas. Sobre este aspecto, os editores da obra prepararam um pequeno glossário para tentar resolver o problema de incompreensão que os leitores da obra poderiam enfrentar. O glossário tem as palavras canganhiça (enganar), concho (canoa), maka (problema), mamanas (mães), mpfuvu (hipopótamo), muti (casa), nenecar (colocar a criança no colo), tchova-xitaduma (carinho de mão), xipefo (lamparina). Mas o glossário esqueceu-se de outras, tais como "namuwetxo moha" (p.11). Essas palavras reforçam a ideia de que língua é cultura e é sempre entendida dentro do contexto da comunidade linguística.

Observa-se a formação de (viii) nomes próprios incomuns. Para os nomes, Couto procurou se afastar ou melhor se distanciar dos nomes mais comuns em Moçambique. Para isso inovou criando nomes do tipo: Novidadinha (p.16), Azulzinhas (p.18), Estrelinho (p.24), Quinhenteiro (p.132), Joanantónia (p.90), Joantónio (p.90), Bacanaleira (p.89), Tristereza (p.45), Felizbento (p.47), Mintoninho (p.81), Novesfora (p.93). Os moçambicanismos são todas as palavras, frases ou discursos que são mais tipicamente usadas em Moçambique e que mostram e particularizam a variedade sob ponto de vista lexical, fonético-fonológico, semântico, morfológico e pragmático. Uma das características das personagens de Couto é do uso de (ix) moçambicanismos nas suas falas. Essas características não são visíveis aos estrangeiros e podem ser conotados pelo falta de domínio da gramática, incoerência e dificuldades na expressão e comunicação. Alguns exemplos extraídos da obra: "Voltamos antes de um agorinha" (p.9), "É para quê esse fruto?" (p.73), "que os xicuembos me segurem" (p.76), "vou morrer daqui a nada" (p.139) e "Muito-muito são esses deslocados que estão vender lenho" (p.71).

Observa-se na obra a prsença de (x) curiosidades histórico-científicos. Um dos nomes marcantes nos textos de Couto é o nome "petromax" (p.48) que é marca de um tipo e candeeiro inventado por Max Graetz no século XIX. Esse candeeiro funciona na base de derivados de petróleo: gasolina, petróleo de iluminação. No contexto moçambicano é frequente a criação de nomes a partir de marcas de produtos. Petromax no contexto de Moçambique é candeeiro e não marca do candeeiro. Este tipo de renovação ocorre também com as palavras *Colgate* (creme dental), *Tentação* (cachaça), *Xirico* (rádio-aparelho), *Bingo* (sabão sólido), *Gilete* (lâmina de barbear), *Davita* (suco), *Fizz* (refrigerante), *Omo* (sabão em pó), *Fanta* (refresco ou refrigerante), *Baygon* (inseticida para insetos), *Jeito* (preservativo), *Kibom* (sorvete), *Quentex* (bebida forte, no português de Angola). Significa que as marcas evoluíram o seu sentido semântico de marca de produto para nome do produto. (TIMBANE, 2013).

Também se pode observar (xi) frases e ideias complexas versus estilo próprio em Couto. Veja-se nas frases a seguir: a)"Amanhã, manhazinha, já terminou a festa.Dia isso a meu filho" (p.154); b) Essas folhas, já há muito tempo que foram, voaram, borboletaram-se por aí" (p.148) e "E lugar de me apouquinhar, a conversa de Julinho me deu amolecimento." (p.146). Existem outras formações lexicais mais estranhas e sem previsível significação. É o caso de nenhumita (p.58), nenhures (p.58). Couto faz um jogo insistente com (xii) diminutivos. É recorrente em toda obra. Ocorre com adjetivos,

com substantivos próprios e comuns. Temos exemplos de retintinha (p.131), materiazinhas (p.145), azulzinhas (p.104), novidadinhas (104) alegriazinhas (p.18), agorinha (p.9) entre muitas outras.

Existem muitos efeitos estilísticos da criação lexical que podem ser localizados na obra de Mia Couto, mas não vamos esgotar no presente artigo. O importante a reter aqui é que estas novas palavras embelezam o seu texto, o seu discurso e criam uma identidade própria na obra. É uma belíssima riqueza para pesquisadores que se interessam pela criatividade lexical numa língua. Algumas palavras podem ficar na mente dos leitores e serem usadas espontaneamente. Identificamos como neologismos pelo fato de representar realidades novas e que muitas delas não estão registradas os dicionários que citamos como corpus de exclusão.

3.3 Como trabalhar a literatura em sala de aula?

O sistema educativo em Moçambique mesmo no Brasil tem deixado a tarefa do ensino da literatura apenas para a disciplina de Língua Portuguesa. É uma ideologia que se criou durante o período colonial e que estende até aos nossos dias. Acreditamos, pelo menos nas análises e nos estudos feitos que o estudo da literatura não é tarefa dos professores de língua portuguesa apenas. Todas as matérias podem se apoiar das obras literárias para desenvolver conteúdos que possam animar os alunos em todos os níveis educacionais. Nesta altura alguém está se perguntando: como isso é possível? Trazendo para a aula trechos, histórias ou mesmo problemas contadas de forma fictícia em obras literárias. Isso é possível em todas as disciplinas curriculares no ensino médio e fundamental. Por exemplo, o capítulo "Na esteira do parto" nas páginas 27 a 30 pode ser explorado numa aula de Biologia, "o capítulo "o cachimbo de Felizberto", nas páginas 47 a 51 pode ser usado pelo professor de História, na aula de História para desenvolver assuntos ligados à História de Moçambique. O mesmo se pode dizer do capítulo "A guerra dos palhaços", nas páginas 111 a 113. O capítulo "O abraço da serpente", nas páginas 81 a 86 pode ser aproveitado pelo professor da Química quando discute questões inerentes às reações químicas das substâncias. O capítulo "os infelizes cálculos da felicidade" das páginas 93 a 97 pode ser sugestão leitura para disciplina de Matemática. O capítulo "Lenda de Namarói" nas páginas 115 a 119 e o capítulo "A velha engolida pela pedra", nas páginas 121 a 123 podem ser trazidos e discutidos nas aulas de Geografia, de Educação Moral e Cívica, nas aulas de Sociologia e assim por diante. Estamos falando da interdisciplinaridade que infelizmente é pouco discutido mesmo na universidade.

Estamos cientes de que as histórias contadas nestas obras literárias não são verídicas, mas elas de certo modo refletem uma realidade imaginária e que em algum momento relatam aspectos vividos na realidade no espaço sociocultural em que o autor está inserido. Cada vez que relemos a obra "Estórias abensonhadas" passa no nosso imaginário realidades que tem lugar ou tiver lugar em Moçambique. Entendemos que o autor não é extraterrestre. Ele está inserido numa comunidade, numa cultura e que essa cultura é a sua identidade. Sem querer, as marcas de identidades vão aparecer nas suas criações e invenções.

A fuga ao uso de textos literários em outras disciplinas revela a falta de cultura de leitura por parte de muitos professores no ensino fundamental e médio. Engana-se quem entende que a literatura é só para professores de língua portuguesa! Isto porque literatura é cultura mesmo para sociedades ágrafas onde predomina a oratura. Essa falta de ânimo ou motivação para ler deixa a responsabilidade de leitura e estudo da literatura apenas para os professores de língua portuguesa. Este aspecto é muito interessante por se formos a entrevistar quantos professores de outras disciplinas que não seja língua portuguesa leem livros literários teríamos respostas desastrosas. Sendo assim, todos os professores, mas todos mesmo, independentemente da disciplina que ensinam deviam pensar, fomentar e incentivar textos literários por forma a trazer mais motivação na arte literária.

A criança que lê desenvolve o senso crítico, não apenas na matéria língua portuguesa, mas também na historia, biologia, química, sociologia, entre outras disciplinas. Para além disso ao aluno melhora a qualidade da escrita cometendo poucos erros ortográficos. Porquê? Porque durante a leitura, o aluno tem a oportunidade de observar e memorizar como as palavras são escritas, como as frases são escritas e organizadas. O leitor observa a sequência das palavras na frase, no discurso e os seus valores semânticos. Isso não ajuda apenas na disciplina de português (como era de se esperar), mas a TODAS as outras disciplinas curriculares desde o fundamental ao médio. Então porque não se pode fazer um trabalha em conjunto uma vez que os resultados beneficiam a TODAS disciplinas curriculares? Será que a união não pode fazer a força? A literatura incentiva o crescimento cultural, a formação cívica e moral do cidadão, ajuda ao leitor na organização da mente e desperta o domínio das quatro competências básicas: expressão e comunicação escrita e oral.

Considerações finais

É momento de retomar as questões iniciais e compreender a conexão entre léxico, cultura, ensino e literatura no contexto moçambicano. Primeiro gostaríamos que o estudo se estendesse ao contexto brasileiro fazendo assim um estudo comparativo. Faremos nos próximos estudos ou em próximas oportunidades trazendo também a quantificação dos casos neológicos na obra geral. Entendemos que neste trabalho não interessa quantificar, mas sim descobrir, identificar casos inerentes à criatividade lexical na obra como um potencial material para o ensino que infelizmente é pouco explorado nas escolas moçambicanas.

Conclui-se então que os neologismos são recorrentes nos textos de Couto e representam a realidade sociocultural e linguística dos moçambicanos. O léxico é cultura e as marcas culturais dos moçambicanos são refletidos com propriedade ao longo do texto. É preciso apontar alguns constrangimentos que reduzem a disseminação da literatura em Moçambique. O livro é caro, não pode ser adquirido por qualquer filho de camponês ou comerciante. Isso impede a disseminação da leitura reduzindo assim o hábito de leitura. Há dificuldades para a chegada de obras literárias em regiões recônditas do país devido à problemas de conflitos armados que ainda não cessaram.

A obra de Couto em sala de aula é um documento autêntico. Isso melhoraria a qualidade do ensino e fomentaria o estudo literário das obras. Os institutos de formação de professor de português pouco fazem para incentivar o espírito de leitura. Agora se os professores não estão motivados como é conseguirão motivar os alunos? Apoiamos a interdisciplinaridade no ensino do século XXI em que se deve eliminar as fronteiras estabelecidas pelos métodos antigos. Entendemos que o sistema educativo deixa o estudo e o incentivo da literatura apenas para o professor de português. Entendemos que TODO professor (de qualquer disciplina) deve ser sensível ao lado literário trazendo nas suas aulas diversas obras, textos ou trechos que vão despertar interesse ao aluno. É claro que essa "ginástica" passa por uma preparação minuciosa do professor. Passa por uma formação e preparação individual atempada e profunda por forma a que os objetivos sejam alcançados satisfatoriamente.

Pelo fato de estarmos inseridos na mesma cultura, ou melhor, mesmo espaço geográfico com o autor identificamos facilmente os traços culturais próprios dos moçambicanos. Cada texto nos lembra alguma história contada pelos nossos avós, alguns mitos, lendas, provérbios, tabus e outras realidades culturais que nos identificam como moçambicanos. Esses referentes não vão ser identificados facilmente por quem não compartilha mesmos hábitos. A fala de algumas personagens, o comportamento de algumas personagens é de esperar, uma vez que estamos inseridos socioculturalmente com o autor. O autor pode viajar no imaginário, mas as suas imaginações não ultrapassam os "limites" e atitudes comportamentais e sociológicos que compartilhamos com ele. Com a Obras "Estórias abensonhadas", Couto trouxe relevou a sua identidade cultural, pois muitos fatos são possíveis de ser observados no contexto sociocultural moçambicano. Concluindo: o envolvimento contextual nas obras de Couto nos faz fazer parte da história, quer dizer, as ações nos textos se desenvolvem de tal forma a que nos descobrimos como parte integrantes da das personagens. Essa visão não pode ser vista por quem não conhece a realidade sócio-histórica dos acontecimentos. Quer dizer, para um leitor estrangeiro, os significados de cada palavra, os sentidos de cada frase não irão ao encontro da realidade sociocultural e geográfico (Moçambique).

Nesta pesquisa apresentamos as principais características léxico-culturais da obra literária de Couto "Estórias abensonhadas" e sugerimos algum olhar mais profundo no que tange ao ensino da literatura. Fica claro que a interdisciplinaridade formaria mais gente culta, mais alunos criativos e que possam desenvolver habilidades diversas em sala de aula. O léxico do português de Moçambique marca várias de escritores moçambicanos ao longo dos tempos. Deve ser preservada e estuda por forma a que num futuro próxima se possa criar um dicionário do português de Moçambique. Terminamos esta dissertação citando Turazza que fala o seguinte: Competência lexical é a capacidade de compreender, definir e parafrasear unidades do léxico ao se produzir textos. Esta competência é determinada por uma série de dados heterogêneos que vão da compreensão à produção, da palavra ao conceito, dos contratos linguísticos ao conhecimento do mundo. Assim, a competência lexical tem uma dupla dimensão: a compreensão e a produção ultrapassando o linguístico." (Turazza, 1996, p.72)

Referências

ABDULA, R.A. M.. *Marcas de influência do echúwabo no português de Moçambique:* a questão dos verbos nas redes sociais. (Dissertação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Araraquara, 2014.

ALCALÁ, C. R. *A Língua Urbana: o Guarani no Espaço público*. In: ORLANDI, E. P.(Org.). *Cidade Atravessada*. Campinas: Pontes, 2001. PP.140-167.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. In: *Revista Palavra*. Petrópolis: Vozes, v.5, n.1, pp. 81-97, 1999.

COUTO, M. *Estórias abençonhadas.* São Paulo: Companhia de Letras, 2012 [1994].

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Houaiss, 2009.

Dicionário Integral da Língua Portuguesa. 3ª ed. Porto, Texto Editores, 2008.

ILARI, R. Reflexões sobre a língua e identidade. In: BORBA, L. do R.; LEITE, C.M.B. (Org.). *Diálogos entre língua, cultura e sociedade.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013. p. 17-50.

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

OLIVEIRA, S. R. de. *Léxico, cultura, tradição e modernidade:* um retrato sociolinguístico do congado montes-clarense.(Dissertação). Institutito de letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

TIMBANE, A. A. *A variação e a mudança linguística da língua portuguesa em Moçambique.* (Tese). Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2013.

_____. A lexicultura no português de Moçambique. *Linguística:* estudos e pesquisas, Catalão-GO, vol. 18, n. 2, p. 43-59, jul./dez. 2014.

TURAZZA, J. S. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Pleiade. Ltad, 1996.

Os estrangeirismos lexicais em cartas de opinião do "Jornal O Tocantins"

Maria José Alves[1]

Alexandre António Timbane[2]

Considerações iniciais

Que a língua sempre se renova é fato incontestável e observável no dia a dia dos falantes de todas as comunidades de línguas vivas. Estamos sempre lidando com palavras que perderam ou ganharam um novo uso, que mudaram de significado, que se deslocaram de uma língua para outra, que envelheceram ou rejuvenesceram ao longo dos tempos, que deram origem a novas línguas, ou ainda pronúncia de diversas formas, dependendo de região geográfica. É um percurso normal das palavras que em muitos casos passa imperceptível na vida dos falantes. Partimos do pressuposto de que não existe uma cultura homogênea e assim, a linguagem acompanha essa dinâmica, esse percurso que não favorece nem prejudica, mas evidencia um caminho natural de todas as línguas vivas. Diante do emaranhado linguístico, o léxico é o mais notável fato, permitindo perceber que a criatividade lexical é um dos temas mais discutidos pelos estudiosos da língua, justamente por que os falantes se apropriam dessa discussão sem conhecimento científico e tratam do assunto como defensores da língua, trazendo ao nosso meio o insustentável preconceito linguístico.

O Projeto de Lei N°1676-D, de 1999 (proposto pelo ex-deputado Aldo Rebelo) aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça, da Câmara dos Deputados, defende e protege a Língua Portuguesa dos estrangeirismos que 'invadem' e corrompem a língua. Essa lei não encontra bases científicas sólidas, pois sabe-se que este processo é normal em todas as línguas e é motivado pela necessidade comunicativa, ou ainda pelo estilo, caso haja uma unidade lexical correspondente na língua. Se o português não tivesse emprestado regras gramaticais e palavras de outras línguas continuaria latim. Se o latim tivesse parado no tempo e sem mudanças não teríamos o francês, o romeno, o italiano, o espanhol e por aí em diante. A formação do português do Brasil se deve aos empréstimos linguísticos provenientes das línguas da família tupi-guarani (americanismos), de africanismos, de europeísmos e asiatismos que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Sabe-se ainda que os topônimos

1

2

Araraquara, Itaquera, Curitiba, Catanduva, Piracicaba, Bauru, entre outros, são nomes de lugares brasileiros que fazem parte desse acervo lexical e semântico emprestado das línguas indígenas brasileiras e sul-americanas.

O citado Projeto de Lei que combateu os estrangeirismos se situa no âmbito da política linguística que não atende à realidade prática e fomenta situação de preconceito linguístico. A escola tem um papel fundamental na promoção do respeito e na valorização dos estrangeirismos, das variedades e variantes linguísticas, afastando a insegurança e o mito de que 'o brasileiro não sabe falar bem português' (BAGNO, 2012). É de conhecimento geral que a língua é feita pelos seus falantes, sendo que cada falante busca as regras da língua no seu próprio sistema. Coseriu (1979) levanta tricotomias importantes: o sistema, a norma e a fala. As mudanças mexem com a norma (ou normas), pois o sistema só aceita o que é previsto. A criatividade lexical (neologismos por empréstimo, neologismos semânticos, neologismos formais) está prevista no sistema linguístico e não é novidade quando esses fenômenos acontecem. A construção sintática "Os peixe" está prevista e não "O peixes". Ou seja, a concordância ocorre no determinante ('o' vs 'os'), podendo ocorrer ou não no substantivo 'peixe'. Essa segunda opção é que seria "novidade" caso fosse aceita pelo sistema. Daí observa-se que as mudanças ocorrem no âmbito da norma e da fala.

O léxico é entendido "como um banco de informações, incluindo a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e extralinguísticos, disponível para a construção dos enunciados em geral" (FERRAZ, 2006, p.220). O léxico constitui o acervo geral da língua armazenado na memória social sendo a face mais visível, a mais dinâmica e de fácil mutação, tendo em conta as variáveis sociais. Nas últimas décadas, observa-se uma proliferação de unidades lexicais novas provenientes da área da informática e das novas tecnologias: *datashow, mouse, PowerPoint, wi-fi, home-theater, printar, DVD*, etc. A mídia aparece como sendo o espaço dessa difusão e expansão pelos membros da comunidade de fala. O jornal, como é de esperar, apresenta uma crescente ocorrência de neologismos, fato que nos levou a levantar a seguinte questão: quais seriam as características neológicas presentes nos jornais do Estado do Tocantins e o seu impacto na variação linguística? Da questão se avança para a ideia de que a criação é motivada pela limitação na comunicação, apontando lacunas lexicais presentes na língua; os neologismos são identificados, no jornal, por meio de estrangeirismos e outras criações dentro do português e; a neologia lexical empobrece a língua e provoca ambiguidades uma vez que muitas não chegam a ser dicionarizadas.

O capítulo tem como objetivo geral reconhecer a formação de unidades neológicas presentes nos jornais do Estado do Tocantins, e especificamente, visa descrever as criações léxico-semânticas em cartas de opinião constantes na coluna "Tendências e Ideias" do "Jornal do Tocantins" (JTo); caracterizar e classificar os tipos de neologismos presentes nessa coluna, bem como explicar a sua formação e integração na língua portuguesa. O capítulo discute os conceitos sobre a formação dos neologismos; em seguida traz reflexão sobre como se dá o processo de criação lexical, diferenciando estrangeirismo do empréstimo e apontando as peculiaridades na formação da variedade da língua portuguesa. Discute-se a ideia de que o léxico é o reflexo da cultura heterogênea, recebendo assim o

nome de lexicultura e depois justifica-se a escolha de cartas de opinião do JTo para o presente estudo científico. Há o levantamento, a análise e a discussão dos fenômenos linguísticos apresentados, após o processo de exclusão das palavras que já foram incorporadas ao nosso léxico, objetivo principal da pesquisa. O capítulo termina com a apresentação de considerações finais e referências bibliográficas.

1. A criatividade de uma língua: aspectos teóricos e conceituais

O estudo científico sobre a criatividade lexical de uma língua teve o seu marco mais significativo com a obra "*La créativité léxicale*" de Louis Guilbert, em 1975. Esse livro é, até hoje, uma obra de referência nos estudos do léxico. Todas as línguas vivas estão em constante evolução, em todos os aspectos linguísticos, mas o léxico nos parece o mais evidente, ou melhor, o mais visível, mesmo diante de leigos, em matéria de estudos lexicais. Uma língua, segundo Rey-Dibove (1984), é um fenômeno social definido por trocas completas que sempre são recíprocas no mesmo sistema linguístico e na mesma comunidade. Esse campo das trocas, reais ou possíveis é um estado de língua de curta duração. O que faz com que seja de pouca duração é que a língua não é estática, mas também a mutação não pode ser drástica pois obedece ao sistema. A duração máxima da sincronia prática, segundo Rey-Dibove (1984, p.57), "é a que pode projetar-se na memória (transformação do tempo histórico vivido em experiência presente), isto é, a duração duma vida humana."

O léxico de uma língua natural é o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística acumulado ao longo de sua história, e assim ela reflete a realidade sociocultural de um grupo linguístico. O léxico jamais se distancia da cultura. Cada palavra adquire significados e sentidos no seio da cultura em que está inserida. Biderman (2001) afirma que o léxico se expande, se altera e, às vezes, se contrai. Significa que, em algum momento histórico ou espaço geográfico, as palavras passam de uma língua para outra, alteram os significados, ganham frequência de uso, outras deixam de ser usadas, alteram as grafias e as pronúncias, e assim por diante.

É um processo natural das línguas que não pode ser controlado por leis ou decretos presidenciais. Por exemplo, em Moçambique são utilizadas as palavras "mana-moça", "*mylove*", "*naice*" para se referir a "mocinha", "camionete de transporte ilegal de pessoas" e "bom" respectivamente. Esses usos são frequentes e nem causam estranheza no seio dos moçambicanos. Essas palavras são conhecidas naquela comunidade e fazem sentido naquele espaço geográfico. Elas estão intimamente ligadas ao contexto histórico-cultural e às vivências da comunidade. Para Biderman (2001), as mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares, em decorrência das realidades locais, do desenvolvimento econômico e tecnológico que se verifica nas nossas sociedades. Esse fenômeno real pode resultar, segundo Biderman (2001), no surgimento de unidades ou setores completos do léxico que podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Esse desaparecimento pode ser temporário, podendo ser ressuscitado e voltar à circulação, geralmente com novas conotações ou novos significados (BIDERMAN, 2001).

Estudos de Alves (1984), Sablayrolles e Jacquet-Pfau (2008), Sablayrolles (2006), Correia e Barcellos Almeida (2012) e outros que se interessam pela neologia são de opinião de que se subdivide em três grupos, a saber: a) **Neologia formal**: caracterizada por formações criadas por meio de derivação, composição, siglas, redução de palavras ou pela articulação de uma ou diversas sílabas que possuem um valor significante inédito. Ocorre o que Sablayrolles (2006) designa por formações dentro da matriz interna; b) **Neologia semântica**: caracterizada por criações através da atribuição de um novo significado a um mesmo segmento fonológico, o que significa que uma só palavra pode ganhar novos valores, novos significados culturais. Pode-se citar o exemplo de "carão" que foi utilizado num contexto diferente, estranho ao usual, termo esse que está sendo muito utilizado por uma geração que parece pretender ser original, mas que obedece a um sistema que já previu essas modificações; c) **Neologia por empréstimo**: é proveniente da matriz externa, segundo Sablayrolles e Jacquet-Pfau (2008) e resulta da adoção de um lexema de uma língua diferente ou estrangeira. Noll (2010) aponta vários exemplos de entradas de palavras de línguas da família tupi-guarani no português.

É importante sublinhar que as línguas indígenas brasileiras não são estrangeiras no contexto do território administrativo brasileiro. Segundo Noll (2010) e Cardoso (2010), o português que se fala hoje é resultado da contribuição do tupi e do guarani, principalmente nos topônimos e nos nomes de animais e de plantas. Por essa razão se adotou o termo "língua diferente", que significa, estrangeiro em relação à língua alvo. Nesta pesquisa, procurou-se identificar estas criações lexicais trazendo ao debate algumas nuances da sua formação e integração na língua portuguesa falada e escrita no Brasil.

2. A criação lexical de uma língua

Pensar no processo de criação de palavras na língua conduz-nos a considerar que grande parte do léxico é recebido por herança linguística no tempo e no espaço que historicamente forneceu a base lexical, tal como ocorreu com o latim vulgar que formou o italiano, o espanhol, o francês. Isso ajuda a explicar a variedade do português falado no Brasil, que distanciou da variedade europeia em função de todo um contexto histórico, geográfico e cultural. Quanto aos empréstimos, pode-se dizer que

> há certas 'especialidades' que cada língua exporta para as outras, como se pode notar, por exemplo, nos empréstimos fornecidos ao português de algumas línguas: o vocabulário da música clássica e das massas é italiano, os termos das artes marciais são orientais, os termos de guerra são alemães, os técnico-científicos são ingleses, etc. (SILVA, 2010, p. 308, grifo do autor).

Quando se lê um texto escrito, como é o caso da carta de opinião de jornal, ou até numa manchete de qualquer periódico, depara-se com palavras que não estão dicionarizadas, mas que são compreendidas pelos leitores na sua generalidade. Em alguns casos, depara-se com vocabulário estranho e irreconhecível na nossa memória. Falando destes casos, nos referimos ao fenômeno neológico que inclui palavras estrangeiras. Pode-se dizer que estrangeirismos são ao mesmo tempo empréstimos.

Os primeiros mantêm a sua grafia e fonética trazida da língua de origem, enquanto que os segundos podem perder seus traços gráficos, fonéticos e semânticos ao integrar-se na língua de chegada.

Quer dizer, algumas palavras conservam a pronúncia e a grafia da língua de origem (*shopping, pendrive, air bag, corpora, campus*), mas outras alteram drasticamente a sua grafia e a pronúncia. São exemplos, basquetebol (do inglês, *basket ball*), sutiã (*soutien*, do francês) ou ainda deletar (do inglês, *to delete*). Essa é a principal diferença entre o estrangeirismo e o empréstimo, já que o empréstimo apresenta palavras que vieram de outras línguas, mas que sofreram algum tipo de adaptação em sua ortografia, pronúncia ou acentuação, para se adequar à nova língua. São exemplos de empréstimos as palavras eslaide (do inglês, *slide*), sanduiche (do inglês, *sandwich*), xampu (do francês, *shampoo*) e surfe (do inglês, *surf*).

É importante observar que toda palavra para ser classificada como empréstimo, foi, inicialmente, estrangeirismo. Timbane (2012), define como empréstimo as palavras anteriormente classificadas como estrangeirismos, mas que foram integradas na língua, após transformações fonéticas ou ortográficas. Reconhecemos como estrangeirismos aquelas "palavras que por tanta necessidade de serem usadas por falantes de uma determinada língua, assimilaram na escrita e na fonética" (TIMBANE, 2012, p.6). Neste caso, toma emprestado o signo e o referente. A chegada de palavras de outras línguas na nossa, causa estranheza ou uma sensação de invasão num primeiro momento. Mas ao longo dos tempos as palavras se integram e passam a pertencer, se inclusive a sua dicionarização se efetiva. Hoje, ninguém mais define as palavras *shopping, jeans, pendrive, game* como estrangeiras, pois sofreram o processo de desneologização (TIMBANE, 2013).

Seja para nomear realidades típicas de outros países, seja para conferir conotações distintas às unidades já conhecidas em nosso léxico, quando essa unidade passa a ser utilizada torna-se um neologismo, que, segundo Silva (2010) pode ter destinos diversos: existência efêmera na língua; integração com a forma estrangeira; integração com a morfologia da língua receptora; integração com uma nova forma na língua receptora. Sublinha-se que alguns estrangeirismos são 'necessários', quando não existe uma palavra equivalente na língua de chegada e outros são 'de luxo', quando existe o seu equivalente na língua alvo. Vivendo essas mudanças cotidianamente, sempre ressurgem discussões acaloradas contra o uso dos estrangeirismos, e mesmo a linguística não sendo um assunto muito popular na sociedade, pessoas das mais diversas origens e escolaridades expressam suas opiniões em "defesa da Língua Portuguesa". Sobre esse assunto, Silva alerta que o interessante

> é verificar que a maior parte dessa população tem o discurso em uma direção, mas faz o uso da língua no sentido oposto, pois não se pode negar que todos utilizam estrangeirismos, ou seja, um vocábulo ou expressão estrangeira em sua língua materna (SILVA, 2010, p.305).

Com o propósito de refletir sobre como as invenções de nomenclatura, os neologismos, a importação de palavras, são tendência constante no português brasileiro, uma revista de linguística estampou em sua capa o substantivo "vendaria" para introduzir reportagem sobre os neologismos –

criados com a finalidade de "apimentar" as vendas, os negócios, numa nova onda de sufixos, com terminologia sofisticada e estrangeira, no mercado – fazendo-nos pensar que assim como o comércio tem seus ciclos de linguagem, outras áreas também vivenciam esse fenômeno. Lexicógrafos, linguistas e filólogos podem atestar essa incidência, e assim fazem, nas inúmeras pesquisas que tratam desse tema.

3. 'Lexiculturando' na língua portuguesa

Ao considerarmos a influência advinda de várias partes do mundo e percebermos que seus falantes a tornam única, diferente, assimilando aspectos e tornando-a a cara do povo que a manipula coletivamente, podemos, a partir disso, afirmar que o léxico é reflexo de uma cultura heterogênea. Daí, justifica-se a escolha das cartas de opinião, pois temos contato com pensadores das várias áreas do conhecimento e de diferentes níveis de formação, assim exemplificando a diversidade tão presente no nosso léxico. Muitos neologismos fazem parte de áreas de especialidades como moda, informática, mecânica, automobilismo, etc.

A palavra 'lexicultura' provém da junção das palavras 'léxico' e 'cultura'. Entendemos por 'cultura' o conjunto de padrões de comportamento, de conhecimento, de crença, da arte, da moral, da lei, dos costumes e de todos os outros hábitos e capacidades adquiridas pelo homem como membro da sociedade. Sendo assim, a cultura carrega consigo as suas especificidades, por isso que se pode notar a existência de significados e sentidos semânticos diferentes de uma comunidade linguística para outra. A cultura é criada, cultivada e controlada pela comunidade e é através dela que as pessoas se diferenciam uma das outras criando assim a sua identidade. A essa cultura, Cuche (1999) designa por culturas populares ou ainda cultura de massa. Entendemos a cultura como uma construção dos modos de ser e de estar em sociedade, e uma das formas de transmissão dessa cultura é, sem dúvida, a língua.

Dentre vários aspectos existentes na língua, o léxico é o mais evidente. Entendemos o léxico como o conjunto das palavras duma língua, o que inclui evidentemente a maior parte dos morfemas (os morfemas livres) e todas as unidades codificadas de vários morfemas (palavras derivadas e compostas, lexias) (REY-DEBOVE, 1984). Rey-Debove foca o léxico como conjunto de palavras que se constrói com as mais altas unidades codificadas disponíveis numa determinada língua. Para Jaeger (2010, p.74) "o léxico é social, porque se fundamenta em uma análise continuada das situações em que ocorre um ato de fala. Ao mesmo tempo, ele é cognitivo, porque está baseado em categorias mentais." Tanto Jaeger quanto Rey-Debove comungam a ideia de que é no léxico onde se pode encontrar um acervo que permite a formação de frases, de discursos e dos diferentes gêneros e tipos de textos.

A lexicultura, segundo Timbane (2014), divide-se em dois tipos: a lexicultura geral aquela que agrupa itens lexicais que são identificados por toda comunidade linguística, quer dizer, lexicultura ao nível macro, ao sistema linguístico; e a lexicultura específica, "o conjunto de itens lexicais que caracterizam uma variedade ou variante específica, ou seja, pertence a um grupo restrito." (TIMBANE, 2014, p.47). As palavras 'machimbombo', 'machamba' e 'matabicho' localizam-se

em nível da lexicultura específica, pois são usadas e compreendidas pelos falantes da variedade do português de Moçambique. O Dicionário Houaiss é exemplo mais prático de lexicultura específica, pois esse dicionário não consegue satisfazer aos consulentes da lusofonia. Pretendemos clarificar que a lexicultura geral não pode ser dicionarizada e é a fonte principal que permite aos falantes do português na lusofonia uma intercompreensão plena.

É interessante compreender que o surgimento de palavras novas está intimamente ligado à necessidade comunicativa entre os falantes pertencentes a uma determinada comunidade linguística. Essa atitude pode ser por "necessidade" ou por "luxo". A primeira ocorre quando não existe um equivalente na língua enquanto que a segunda se dá quando já existe uma palavra usada na língua e, por 'capricho' ou por 'estilo', o falante procura outra, cujo significado não é conferido pela palavra antiga. As palavras AIDS (acrônimo de *Acquired Immunodeficiency Syndrome*) e ônibus são consideradas de "luxo", no português brasileiro, pois já existiam na língua portuguesa (variedade europeia) as palavras SIDA (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e autocarro, respectivamente. As palavras *radar, DVD, laser, air bag* e outras chegam ao português por "necessidade" pelo fato de não existir uma palavra equivalente. Hoje, essas palavras deixaram de ser novas e se incorporaram ao português, formando o que chamamos de lexicultura específica, pois são palavras que existem numa determinada variedade linguística.

4. Análise e discussão de fenômenos linguísticos nos *corpora*

Para as análises extraiu-se 24 frases codificadas segundo a descrição feita na seção anterior, sendo os demais casos de análise, os outro 20, feitos somente a partir da citação das palavras, sem transcrição dos exemplos. Entre os escritores AM4, AM5, AF7, AF11 e AF12 não se observou nenhum caso de neologismo. A carta de AM4 não teve ocorrência de neologismos provavelmente por ser Promotor de Justiça, estando habituado a escrever textos formais. O escritor AM5 é jornalista e ator, estando, também, talvez habituado a redigir seus textos de forma mais formal possível, sem uso de neologismo. Chama-se derivação, a formação de palavras prevista no sistema linguístico que aplica afixos (prefixos, infixos, sufixos) para criar a dinâmica lexical. Alves (1990, p.16) lembra que prefixos dotados de significado negativo e positivo formam itens lexicais neológicos, tal como ocorre com *des-*, *sem-*, *in-* e *contra-*. Dessa forma, constata-se que o sentido negativo formado pelo prefixo *des-* carrega outros significados. Por exemplo: '**des**configurou-se', '**des**umanizar' (AF9), palavras que já estão dicionarizadas no Dicionário Houaiss de 2009.

A seguir, apresentamos seis casos de neologismos formais que embasam a formação por sufixação:

Ex.1: "...de Araújo é professora, **turismóloga**, especialista em ..." (AF8). Nessa frase, destacou-se que, de acordo com a lei 12.591/2012, que reconhece a profissão de "turismólogo" e disciplina seu exercício, são profissionais com formação superior em turismo ou hotelaria. Porém essa palavra não foi dicionarizada, revelando que foi criada a partir da junção do substantivo turismo + sufixo 'ólogo'.

Ex.2: "... evangélico (ou **evangelical**, permita-me o anglicismo) é barco..." (AM12). Propositadamente, o autor da carta se vale do sarcasmo ao misturar evangélico + angelical (de anjo)? Nesse caso, temos uma aglutinação que resulta em evangelical.

Ex.3: "...população em ter **gentiamente** dado o direito de territorialidade..." (AM6). Nesse caso, a palavra gentiamente é neologismo formal, uma vez que a sua ocorrência não foi registrada pelo dicionário Houaiss de 2009.

Ex.4: "...goianos como fazendas **glebadas** para o enriquecimento..." (AF8). Nessa frase, a palavra 'glebadas' sofreu acréscimo de sufixo ao substantivo 'gleba' transformando em adjetivo.

Ex.5: "... em casa vendo séries de **camisetão**, botar roupa bonita ..." (AM1). O sufixo nominal *-ão* formou adjetivo para agregar valor de roupa agradável para se ficar em casa.

Ex.6: "...é a estratégia de **mesmitificação** do material..." (AM3). Destacou-se a junção das palavras: mesmo + substantivo 'mitificação' (ação ou resultado de mitificar – tornar mito) para intensificar a ideia do processo de desconstrução do material pornográfico, tese defendida ao longo do texto. E dessa se formou uma nova palavra.

Nas cartas, identificou-se formações de palavras por composição: Foram encontrados alguns casos de neologismos formados por composição. São exemplos:

Ex.7: "...gênero é prevenir os **feminicídios**, as ameaças, as agressões..." (AF5). Nesse neologismo houve junção do adjetivo 'feminino' ao sufixo **-cídio** que exprime a noção de ação que provoca a morte ou o extermínio, criando um neologismo a partir da tentativa de combater a chamada "cultura do estupro".

Ex.8: "...da epígrafe "**vargaslhosiana**", os dados colhidos..." (AM7). Processo de formação do adjetivo a partir da junção dos nomes: Vargas Llosa que foi usado aqui dando destaque ao neologismo de forma consentida, ou seja, propositadamente.

Ex.9: "...grave como a anorexia, a bulimia ou a **vigorexia**." (AF6). Ao atrelar um sufixo relacionado à psicopatologia que agrega valor de doença à palavra vigor (força) tem-se um neologismo relacionado ao desejo do autor de tratar de problemas do nosso tempo: a busca do corpo perfeito.

Outro processo de formação de neologismos se observa na transformação de siglas e acrônimos em palavras. Os exemplos 10, 11, 12, 13 e 14 são de um tipo de formação que até permite a flexão em número. Na nossa língua já é consenso que os acrônimos e siglas: RADAR, AIDS, DVD, CD, UPA e outras já são palavras.

Ex.10: "**Matopiba**: maior e última fronteira ..." (AF2);

Ex.11: "...na safra 2015/2016, conforme a **Conab**, a região foi responsável... " (AF2);

Ex.12: "...já em fase de execução pelo Ministério da Agricultura e **Embrapa**. " (AF2);

Ex.13: "...diversos outros setores, como de **Telecom**, Saúde, Serviços ..." (AM8)

Ex.14: "...Somos um dos melhores **IDHs** do país, temos mais de 65% das ... " (AM2)

Outro processo neológico identificado no *corpus* da pesquisa é a formação de palavras através da redução de elementos das palavras, o que comumente é chamado por truncamento. Os truncamentos: foto, responsa, moto, quilo, fone, pneu, flagra, químio, Sampa, portuga e muitos outros que já foram integrados na nossa língua. O Ex. 15 mostra essa tendência de criação lexical, característica de uma língua viva. Ex.15: "...ovário policístico, o **hipo** ou hipertireoidismo, descompensações..."(AF6). Nesta frase, o truncamento 'hipo' sofre processo de nominalização por ser empregado de forma independente, ou por que subentende que o segundo substantivo tem a mesma terminação, não sendo, portanto, necessário. Outra formação neológica se processa pela aquisição de novos significados anteriormente inexistentes na língua, os neologismos semânticos. No Ex. 16 observa-se que a palavra adquiriu novo significado sem nenhuma alteração da forma gráfica, ocorrendo mudança semântica. Ex.16: "Ela faz **carão** e eu registro... " (AF4). A palavra "carão" está sendo usada aqui com sentido de 'pose sensual', significado que não há registro no dicionário utilizado como corpus de exclusão.

Na expressão **faz-me-rir p**rocessa-se uma composição sintagmática. Os membros integrantes desse segmento frasal encontram-se numa íntima relação, de forma a constituírem uma única unidade léxica: Ex.17: "Eu acho que todo mundo tem que ganhar o seu **faz-me-rir** mesmo." (AM1). No âmbito da política tem surgido muitos neologismos. O Ex. 18 traz a palavra 'lava-jato' não dicionarizada pelo Dicionário Houaiss de 2009. Sabe-se que ela se refere aos desvios de dinheiro público que usavam a rede de lavanderias e postos de combustíveis para movimentar os valores. A palavra é formada por verbo (lavar) + substantivo (jato) que, de forma composta, cria lava-jato. Ex.18: "...contexto é que surgiu, entre nós, a operação **Lava-Jato**..." (AM11).

A composição por aglutinação ocorre quando os elementos que formam o composto se aglutinam e pelo menos um deles perde sua integridade sonora. Os exemplos 19 e 20 mostram como isso é possível e identificável nas cartas em estudo: Ex.19 "...fossem, permita-me o neologismo-'**Leitricos**'?... " (AM7) e Ex.20: "... textos de viés puramente mercadológico ou '**lixeratura**'... " (AM7). Nos dois exemplos citados, conscientemente, o autor apropria de expressões para fazer uma abordagem sarcástica. Primeiro, mistura **leitores** (substantivo) com **ricos** (adjetivos) e depois brinca com a sonoridade das palavras **literatura** e **lixo** criando novas palavras.

Os neologismos por empréstimo são aquelas unidades que originam de línguas estrangeiras e servem para comunicação em português. Vejamos alguns exemplos de terminologia tecnológica (eletroeletrônica): **Action Learning** (AF3), **Big data** (AM8), **Coach** (AF3), **Coaching** (AF3), **Data Management** (AM10), **Stakeholder** (AF3), **Streaming (**AM10), **Hadoop** (AM8), **Open source** (AM8), **Panamá Papers** (AM8), **times** (AM8), **TI** (AM8). No universo da informática, as cartas em estudo apresentam: **follow us** (AF4), **hashtag** (AM1), **Insta** (AF4), **Instagran** (AF4), **online** (AM10), s**elfie (s)** (AM1), **smartphone(s)** (AM8), **tablet** (AM9), estrangeirismos que estão muito presentes para dar conta da comunicação do dia a dia.

A palavra **neo-hippie** abarca os modos peculiares de vida relacionados a comportamentos. Ainda relacionado com a ideia de expressões que surgem para dar conta de práticas do cotidiano,

deparamos com **fitness** que vem como expressão de luxo para nomear quem tem hábito de vida mais saudável. Ex.21: Em "...não é aquele papo **neo-hippie** contra o capitalismo..." (AM1). Ex.22: "... dicas '**fitness**' de como se alimentar..." (AF6).

Vejamos os exemplos 23 e 24 que mostram os francesismos presentes nas cartas de opinião em estudo: Ex.22: "Falo do **Ballet** Clássico porque é a dança..." (AF10); Ex.23: "... Não posso, tenho ensaio...Olha o **en dehors!**..." (AF10).

O gráfico a seguir reproduz os dados gerais do levantamento de fenômenos neológicos nas cartas de leitor do JTo. Nesse se pode observar os três tipos de neologismos, segundo Sablayrolles (2006) e Alves (1990, 1994). Os valores apresentados nos rótulos dos gráficos correspondem às ocorrências e não frequências.

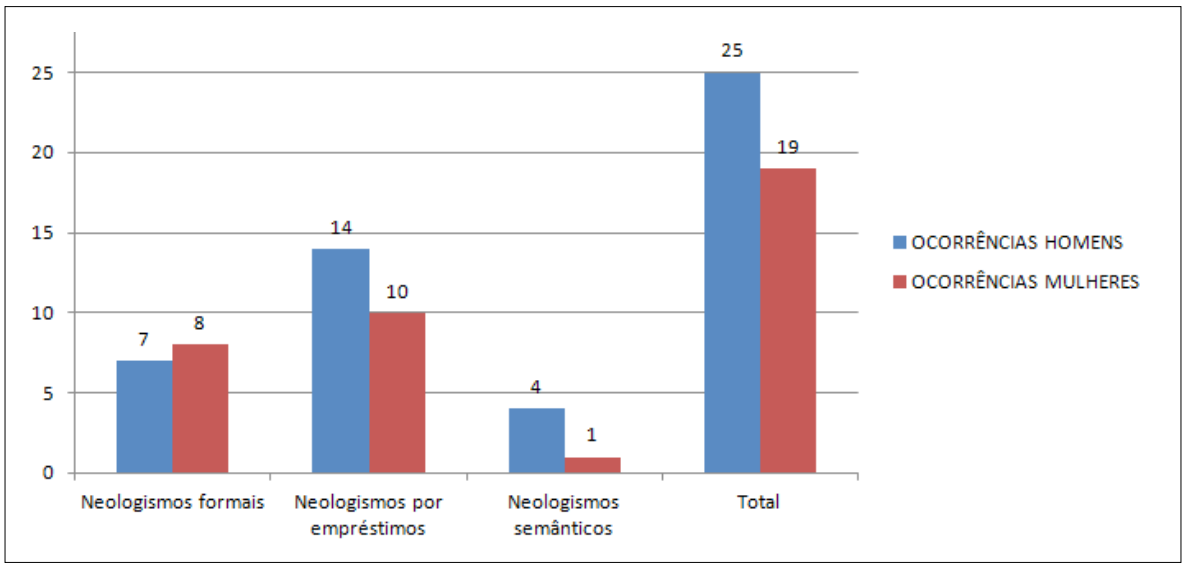


Gráfico 1. Ocorrências de neologismos lexicais

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 1 mostra que nos corpora da pesquisa foram identificados 44 casos de manifestações neológicas, sendo 15 de neologismos formais, 24 de neologismos por empréstimos e 5 de neologismos semânticos. Os dados indicam que há mais ocorrências de neologismos por empréstimos. O recurso aos empréstimos se deve ao 'luxo' ou por 'necessidade', tal como se discutiu na fundamentação teórica. Não existe uma regra estabelecida para a escolha dos empréstimos, mas sim depende do interesse de cada autor. Um aspecto que deve se ter em conta centra na língua a emprestar. O falante/ escritor raramente empresta palavras de uma língua desconhecida. Parte-se do princípio de que o falante/escritor escolherá empréstimos da língua que conhece ou pelo menos tem noções, pois caso contrário, nem teria contato com essas palavras.

A partir dos dados analisados podemos concluir que muitos estrangeirismos provêm do chamado 'mundo dos negócios' que tem apropriado de termos desse universo para nomear elementos ou fenômenos relacionados. Com um título 'apocalíptico', o autor (AM8) alerta para questões da tecnologia. Identificamos, nessa carta, pelo menos oito expressões de natureza 'estranha' ao nosso léxico.

A segunda maior ocorrência aparece com sete expressões neológicas de um universo oposto, mais ameno, que contempla a fala cotidiana de jovens, num contexto entre mãe e filha. Sendo esse um dos casos de maior incidência, fato que chamou atenção pela capacidade de articular palavras neológicas de forma deliberada, fazendo-nos perceber que muitos neologismos são criados num contexto específico sem nenhuma intenção de perdurar. Num outro, (AM7), se não figurasse num texto em prosa, poderíamos afirmar tratar de "licença poética", como é o caso de 'leitricos' e 'lixeratura'. Aqui, mais uma vez vem à tona a profissão e atuação do autor da carta que trabalha com a literatura.

Assim, de modo geral, pudemos verificar que o léxico revela, em alto grau, a complexidade da cultura de um povo. Se necessitamos impressionar ao tratar de elementos como a tecnologia da informação, que carrega em seu bojo a cultura dominante desse universo 'estranho', trazemos também as expressões que a nomeiam. Isso acontece em todos os campos do conhecimento. Expressões como *coach*, *coaching, action learning* estão presentes na escrita de uma consultora de negócios, provando que mesmo traduzindo essas expressões e tendo o equivalente termo em nossa língua como treino, treinador, aprendizagem pela ação, os que lidam com essa 'escola de negócios' vão, via de regra, utilizar os termos estrangeiros 'de luxo'. Através de dados numéricos se mostrou que os homens utilizam mais expressões neológicas. Desse comparativo, observou-se que, das 12 cartas selecionadas, escritas por homens, em duas delas não constatamos neologismos de qualquer espécie. Seguindo essa tendência, foi constatado que, por parte das mulheres em três delas não levantamos nenhuma criação lexical. Daí podemos apontar maior recorrência por parte dos homens tanto no aspecto quantitativo, quanto no qualitativo.

Cabe assim retomar as ideias que propusemos observar e afirmar que as características neológicas presentes no JTo seguem um padrão de linguagem presente no que podemos nominar de nacional, pois recebe as mesmas influências transformadoras do modo de viver da humanidade do século XXI: o contato com as redes sociais, com termos das tecnologias da informação resultantes da intensificação das relações internacionais que impactam, sobremaneira, na variação e mudança linguísticas. Essas constatações são confirmadas a partir dos neologismos identificados no JTo, sendo eles, na grande maioria, estrangeirismos, permitindo-nos, ainda, afirmar que não há mais aldeia, no sentido de povoado isolado, mas uma imensa aldeia global, onde todos estão conectados, influenciando, também, a todos. Ou seja, influenciamos, mas também somos influenciados.

Considerações finais

Com o trabalho pretendeu-se observar a dinamicidade da nossa língua. Num processo contínuo, nós seus falantes, estamos sempre incorporando e alterando palavras para transmitir nossas ideias, e

assim nos comunicarmos satisfatoriamente. Que esse fenômeno se dá continuamente, os estudiosos da língua estão cientes. Que ainda há resistência por parte de muitos em enxergar esse fato também há ciência pelos seus estudiosos. Conscientizar a maioria dos seus usuários de que esse é um processo natural e segue seu curso desde o início, não representando ameaça alguma à integridade do português brasileiro pode ser um importante caminho a ser trilhado por todos os estudiosos que a valorizam. Sabemos que há, ainda, muito preconceito a ser combatido. Como pesquisadores lexicólogos, sabemos que a escola tem um papel fundamental na promoção do respeito e da valorização dos estrangeirismos, das variedades e variantes linguísticas. Usemos, então, todos os recursos disponíveis para afastar de vez a insegurança e o mito de que o brasileiro não sabe falar bem português.

O estudo dos neologismos lexicais em jornais escritos revela que o léxico é muito recorrente na vida dos membros de uma comunidade linguística. É importante sublinhar que os neologismos que ocorrem na oralidade são diferentes daqueles que ocorrem na forma escrita. A escrita e a fala revelam como o sistema está organizado. Elas materializam o sistema, que é abstrato. Retomando as hipóteses colocadas na introdução da presente pesquisa, compreende-se que a primeira hipótese ficou confirmada porque a criação lexical é, na verdade, motivada pela limitação na comunicação, apontando lacunas lexicais presentes na língua. Mas também pode ser motivada pelo 'luxo' de usar uma palavra estrangeira. Ao nosso ver, como o inglês desempenha um papel importante no mundo econômico e político, a maioria apropria de palavras desse idioma. Da pesquisa se conclui que os neologismos identificados no JTo, por meio de um corpus de exclusão baseado no Dicionário Houaiss de 2009, são na maioria estrangeirismos, havendo também neologismos formais e semânticos.

A hipótese três não ficou confirmada. A neologia lexical não empobrece a língua, mas pode provocar ambiguidades, uma vez que muitos neologismos não chegam a ser dicionarizados. Não são dicionarizados porque essas palavras não ocorreram nos corpora utilizados na elaboração do dicionário. Por isso consideramos fundamental que os dicionaristas busquem conhecer a língua do povo, preferencialmente a oral, pois sabemos que muita gente fala português, mas não sabe escrever. Essa constatação deixa clara a ideia de que a língua escrita é bem diferente da língua falada. Nesse trabalho, portanto, procuramos compreender a formação de unidades neológicas presentes nos jornais do Estado do Tocantins, e especificamente, no JTo, levantando as nuances lexicais que estão por detrás do surgimento de neologismos lexicais em cartas de opinião. A pesquisa descreveu as criações léxico-semânticas em cartas de opinião no "Jornal do Tocantins" (JTo) caracterizando e classificando os tipos de neologismos presentes nessa coluna jornalística, bem como explicações da sua formação e integração na língua portuguesa.

O avanço tecnológico através da internet, rádio, e televisão, sobretudo, têm dado maior espaço para que haja interação entre pessoas. A língua inglesa parece ganhar mais espaço na arena mundial. As línguas mudam e sempre mudarão, mas tudo indica que a língua inglesa será a líder na distribuição de neologismos lexicais, podendo reinar, ainda, por longo tempo. Todas as tecnologias estão anglicizadas, fazendo com que todas as línguas vivas assimilem essas influências, impacto desse mundo globalizado.

As palavras estrangeiras podem mudar ortograficamente, outras vão se manter, mudando simplesmente a sua fonética, o importante é que tenhamos a língua como um instrumento de comunicação e de livre expressão. Não seria interessante afirmar que a fonologia é relevante na mudança neológica, porque a fala é mais aberta, tem várias possibilidades. Por essa razão há variantes, e em nenhum momento pode-se classificar como palavras novas. No território brasileiro não se pronuncia a palavra 'tia' da mesma forma em todos lugares. Os estrangeirismos variam de lugar para o outro, de cultura para cultura, sem exceção. Se fosse o caso seria importante questionar por que o Brasil escolheu a palavra AIDS ao invés de SIDA, por exemplo.

Uma vez que a língua sempre apresenta uma carga cultural, isso se manifesta através do valor semântico que cada uma das palavras tem no seu meio. Todas as manifestações da língua se verificam (se materializam) na fala do indivíduo e é lá onde ocorrem as primeiras manifestações de variação e mudança linguísticas. É um processo de formação de signos linguísticos, estruturas semânticas e sintáticas, usados pelos falantes (nativos e não nativos) que se relacionam ao contexto, ao ambiente que os indivíduos frequentam e/ou aqueles que estão ao seu redor.

Outra questão a ser retomada é a reflexão sobre a ideia de que a criação é motivada pela limitação na comunicação, podemos depreender que os neologismos não vêm para preencher lacunas presentes na língua, mas por que estamos constantemente em mudança, em processo dinâmico, tendo contatos diversos com pessoas e lugares diferentes. Por isso a nossa comunicação tende a mudar, alterar para se adequar a essa necessidade, o que nos responde outra questão levantada. A neologia lexical não empobrece a língua, nem provoca ambiguidades, uma vez que os contextos nos permitem aproximar dos elementos referidos. Se muitos não chegam a ser dicionarizados, esse fato pode ser explicado pela rapidez dos processos vivenciados que estão constantemente se modificando.

A língua é um instrumento de comunicação, mas também é um instrumento de identidade cultural. É impossível dissociar a língua da cultura porque os dois estão integrados concomitantemente, criando assim uma cumplicidade funcional. Inclusive, há palavras, sobretudo da área da política, da informática e da tecnologia, que permitem identificar o período temporal da sua criação. Exemplos: mensalão, *WhatsApp,* facebookar, petrolão, *Brexit*, propinocracia, etc., fazendo-nos entender, enfim, que o "sentimento neológico" se verifica pelo processo de lexicalização e de dicionarização, dando-nos a certeza do importante papel exercido pelos pesquisadores da linguagem, que contribuem para tornar natural nosso processo linguístico.

Referências

ALVES, I. M. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. **Alfa**, São Paulo, v. 28, p. 119-126, 1984.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2012.

BIDERMAN, M.T. C. **Teoria linguística**: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIIL. Projeto de Lei N°1676-D, de 1999 p.52060-52063. 4 de novembro de 1999.

CORREIA, M.; BARCELLOS ALMEIDA, G. M. de. **Neologia em português.** São Paulo: Parábola, 2012.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral:** cinco estudos. Trad. Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença/ São Paulo: EDUSP, 1979.

CUCHE, D. **Noção de cultura nas ciências sociais.** Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C.T. C. de. (Org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 277-234.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; MELLO FRANCO, F. M. de. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1a ed. Rio de Janeiro, Objetiva/Houaiss, 2009.

NOLL, V. Os primeiros empréstimos tupis no português do Brasil. In: NOLL, V; DIETRICH, W. (Org.). **O português e o tupi no Brasil.** São Paulo, Contexto, 2010. p.61-80.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionários. **Alfa.** São Paulo. n.28, (supl.), p.45-69, 1984.

SABLAYROLLES, J-F. La néologie aujourd'hui. In: GRUAZ, C. (Org.). **À la recherche du mot:** de la langue au discours. Paris : Lambert-Lucas, 2006. p.141-157.

SABLAYROLLES, J-F; JACQUET-PFAU, C. Les emprunts: du repérage aux analyses. diversité des objectifs et des traitements. In: **Neologica,** nº 2, ed. Garnier, 2008. p.19-38.

SILVA, M.C.P. da. O "glamour" das línguas inglesas na língua portuguesa. In: BARROS, L.A.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **O léxico em foco:** múltiplos olhares. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 305-22.

TIMBANE, A. A. Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique. **Via Litterae,** Anápolis-GO, v. 4, n. 1, p. 5-24, jan./jun. 2012.

_____. **A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique.** 2013. 318f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, SP.

_____. A lexicultura no português de Moçambique. **Linguagem***:* estudos e pesquisas, Catalão-GO, v. 18, n. 2, p. 43-59, jul./dez. 2014.

Protocolo de avaliação de desempenho em fóruns de discussão assíncronos

Tania Gastão Salies[1]

Tania M G Shepherd[2]

1. Introdução

Aprender colaborativamente é uma abordagem pedagógica que envolve dois ou mais aprendizes na solução conjunta de um problema ou finalização de uma tarefa. Num ambiente de aprendizagem colaborativa, os aprendizes ouvem perspectivas distintas e são instados a articular e defender suas ideias (LAAL et ali., 2012). Como forma de aprendizagem para o século XXI, a colaboração veio ao encontro das ferramentas online dos sistemas de gerenciamentos de aprendizagem (*Learning Management Systems*), dos quais fazem parte os fóruns de discussão do Moodle.

Participar desses fóruns vem se tornando uma prática pedagógica frequente dado o valor que agregam ao processo de aprendizagem: os aprendizes refletem sobre experiências e crenças e compartilham suas reflexões por escrito (BIRCH; VOLKOV, 2007). Sabe-se também que a interação entre os alunos em discussões dessa natureza pode levar à produção de conhecimento (ROJAS-DRUMMOND; ZAPATA, 2004, apud VAN LEEUWEN, 2004; SALIÉS; SHEPHERD, 2016a). Isso para não mencionar que fóruns de discussão escrita constituem ferramenta democrática que dá voz a todos, inclusive àqueles que não se sentem confiantes o suficiente para participar de forma presencial, além de possibilitarem ao professor e aos alunos dar continuidade às discussões iniciadas em classe. Do ponto de vista do professor, no entanto, apesar de os fóruns serem relativamente fáceis de implementar, é difícil avaliar como a colaboração ocorre, quando ocorre e quanto essa colaboração pode ser indicativa de desempenho ou vice versa. Essa dificuldade é resultado da própria natureza episódica mas cumulativa da colaboração. A ação de colaborar não se restringe a partes específicas das interações escritas entre os aprendizes, mas pode ser o somatório de todas as participações ao longo das interações. Além disso, não são necessariamente as contribuições mais prolixas que indicam maior colaboração. Van Leeuwen et al. (2014, p.28) dizem textualmente que usar um número menor

1 Professora Associada do Departamento de Estudos de Linguagem da UERJ.

2 Professora Associada do Departamento de Anglo-Germânicas da UERJ

de palavras em uma resposta não significa necessariamente menor esforço em colaborar. Devido a essa natureza periódica, cumulativa e discursiva da colaboração, como então pode o professor avaliar o desempenho de seus aprendizes em tarefas colaborativas online?

Definir parâmetros de avaliação que avaliem qualidade e não apenas quantidade, que olhem para além do conteúdo e foquem também no processo interacional parece ser o caminho (COLE; FOSTER, 2009m, p.81).

O objetivo do presente trabalho é propor um instrumento multidimensional de avaliação de desempenho em tarefas colaborativas online para o nível terciário. O protocolo emergiu de estudos por nós realizados (SALIÉS; SHEPHERD, 2016a; 2016b; 2016-c) que examinaram, a partir de uma metodologia qualitativa-interpretativista, mensagens postadas em um fórum de discussão assíncrono, realizado *in tandem* com aulas presenciais durante o curso de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas estrangeiras oferecido pela UERJ. Os passos de análise seguidos nesses estudos funcionaram como norte na constituição do protocolo analítico aqui desenvolvido.

Calcadas em Lu et al. (2011), analisamos não apenas o conteúdo, mas as trocas interacionais produzidas no fórum acima mencionado. Poucos estudos oferecem um ferramental que avalie a interação também como índice de desempenho. Poucos também são os estudos que vêm a colaboração como parte do discurso argumentativo, tal como o fazem Lu et al. (op.cit,: p.947). Como o ato de discutir implica, em parte, argumentar e convencer, o presente trabalho inspirou-se nos autores e entende que, a princípio, toda discussão colaborativa, especialmente as que ocorrem em listas de discussão pedagógicas, envolve argumentação, processo que pode incluir questionamentos, alegações, apresentação de evidências, avaliação do próprio argumento e do argumento de outros. Baseadas nesses entendimentos, prefaciamos nossas perguntas de pesquisa da seguinte maneira: nos registros de um fórum de discussão acadêmica mediado pela plataforma Moodle, usado para a realização de uma tarefa por um grupo de estudantes de nível universitário pouco acostumados a utilizarem esse tipo de fórum

a) Como a colaboração se evidencia nas práticas discursivas e interacionais?

b) Que rubricas de avaliação delas emergem?

c) Como usar essas rubricas para medir o desempenho dos alunos participantes?

Respostas a essas perguntas nos permitiram construir rubricas que funcionassem como parâmetros de medição do desempenho dos alunos em fóruns de discussão acadêmica, desenvolvidos com propósitos pedagógicos no nível terciário. O conjunto de rubricas forma o instrumento multidimensional de avaliação que aqui avançamos. Primeiramente, no entanto, cabe-nos refletir sobre os eixos conceptuais chave que nos permitiram chegar às rubricas, tais como a discussão, a argumentação e o afeto enquanto faces do processo que chamamos de colaboração.

2. A colaboração em Fóruns de discussão acadêmica online

A colaboração em interações face a face tem sido objeto de inúmeros trabalhos, o que não é verdade das interações acadêmicas mediadas por fóruns de discussão escrita. Poucos são os trabalhos que examinam o que acontece quando alunos (especialmente os de nível terciário) se engajam em discussões mediadas por fóruns assíncronos visando solucionar algum problema/tarefa acadêmicos. Em tese, eles têm tempo de formular argumentos e de colecionar evidências para corroborar as alegações propostas ao colaborar com outros participantes.

Colaborar implica discutir, fazer asserções, concordar e/ou discordar acomodando e negociando opiniões. Dos participantes de um fórum de discussão acadêmica online espera-se que não apenas analisem o problema, mas exercitem suas subjetividades na medida em que expressem concordância e discordância e se alinhem positiva ou negativamente com os pontos levantados por outros participantes da discussão (WILLIAM, 2005). Ou seja, a reestruturação dos sistemas de conhecimento emergem de avaliações e posicionamentos no desenvolvimento da interação, conforme mostram Saliés e Shepherd (2016a).

Isso posto, parece-nos que para chegarmos a parâmetros que indexem a mensuração do desempenho desses alunos em ambientes virtuais de colaboração é mister analisarmos a argumentação colaborativa em discussão online à luz de dois prismas: o cognitivo e o social. No aspecto cognitivo, analisa-se a presença de alegações simples (afirmação pura e simples), qualificadas (afirmação seguida de justificativa) e fundamentadas (alegação seguida de evidência) presentes na estrutura argumentativa propriamente dita. Há ainda que se olhar a habilidade de o aprendiz fazer síntese, já que o construto é parte constitutiva de um argumento. Dentro do prisma social, analisam-se as sequências discursivas não argumentativas, como a presença de perguntas, relação entre as postagens e ações metacomunicativas sobre a tarefa em si (WEINGERGER; FISCHER, 2011). Analisam-se também os aspectos afetivos que emergem da relação entre as postagens e que reforçam os elos e a confiança entre os pares visando à realização da tarefa de modo coletivo e colaborativo. Linguisticamente, esses últimos aspectos se materializam através da presença de perguntas, dúvidas, elaborações, modalizadores, e retomadas de ideias. Interacionalmente, esses se materializam na estrutura de participação (PHILLIPS, 1972; HERRING, 2013) e na relação lógica/sequenciamento entre as postagens, semelhantemente ao que acontece com os pares adjacentes em interações não mediadas pelo computador. A estrutura de participação refere-se ao modo como a interação verbal é organizada ou aos direitos e deveres dos participantes ao negociarem papeis nas ações discursivas que empreendem em contextos situados (SHULTZ; FLORIO, ERICKSON, 1982, p. 95). Tais papeis podem ser alternados a cada contexto que emerja no curso interacional. Assim sendo, os participantes podem alternar papeis de falante primário, falante secundário, ouvinte ratificado e não ratificado.

3. Metodologia

Para responder às perguntas de pesquisa, recorremos aos dados gerados por estudos anteriores por nós realizados (SALIÉS; SHEPHERD, 2016ª; 2016b), que examinaram as mensagens postadas em um fórum de discussão assíncrono, realizado *in tandem* com aulas presenciais durante o curso de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas estrangeiras oferecido pela UERJ, seguindo uma metodologia qualitativa-interpretativista. A título de clareza, retomamos aqui alguns dos passos geradores de dados; no entanto, direcionamos o leitor para os estudos originais caso haja demanda por maior nível de detalhe no âmbito metodológico.

O fórum foi mediado por uma atividade que visava fomentar discussão de cunho pedagógico ou o que chamamos de *task-directed discussion*. Segundo Dineen, Mayes e Lee (1999), que cunharam o termo para esse tipo de atividade, as discussões de cunho pedagógico podem aliar processos de transmissão e aquisição de conteúdos a processos de compartilhamento de conhecimento. A discussão foi pensada como uma atividade escrita de caráter colaborativo. Dela participaram 13 graduandos.

Após os alunos terem lido e discutido conceitos em aquisição de línguas adicionais em situação presencial, pediu-se que assistissem ao filme 'O Terminal' (NATHANSON et al., 2004). Eles deveriam levantar situações vividas pelo personagem principal Viktor Navorski que exemplificassem os conceitos introduzidos em artigos selecionados para o curso e tratados em sala de aula. Desta forma, movendo o foco do objeto de estudo em si (aprendizagem de línguas adicionais) para a análise do filme (GEE, 2008), a expectativa era criar oportunidades para relatos de vivência de experiências sociais, cognitivas e afetivas.

As trocas entre os participantes foram analisadas segundo os fundamentos de Lu et al (2011), as quais foram agrupadas à luz dos prismas cognitivo e sócio-afetivo já detalhados na seção anterior.

Se o processo colaborativo de construção de argumentos inter-relaciona-se significativamente com a aprendizagem, conforme proposto por Lu et al. (2011), quanto maior a qualidade dos argumentos, maior tende a ser a qualidade da aprendizagem. Da mesma forma, se o processo colaborativo inter-relaciona-se significativamente com aspectos sócio-afetivos, quanto mais distribuída a estrutura de participação, os papéis assumidos pelos alunos e o respeito pela contribuição do outro, maior tende a ser a qualidade da aprendizagem. Em outras palavras, as justificativas e evidências disponibilizadas para cada posicionamento assim como a estrutura de participação e aspectos sócio-afetivos a ela relacionados podem ser usados como rubricas na avaliação de desempenho em tarefas colaborativas online. É isso que nos propusemos a fazer.

4. As rubricas à luz dos dados

Inicialmente observamos os movimentos colaborativos nas sequências de alegação e validação e suas respectivas bases ou evidências, como ilustramos no Exemplo 1.

Exemplo 1: alegações e validações

a) Falta instrução para direcionar os mecanismos de atenção que transformam input em output […]

b) [...] porque ele estava em território americano [...]

c) [...] porque ele precisa desenvolver esses mecanismos sozinho [..

d) […] Ele começa a associar imagens quando vê as notícias na TV, para comparar um livro em inglês com a tradução do mesmo para sua língua materna […]

e) […] Ele começa a ir da sua lingua1 para a língua alvo e sua compreensão melhora com estratégias de comparação para aprender vocabulário.

No exemplo 1, vemos uma 'alegação' (na voz do aluno, *falta instrução*). Essa alegação é seguida de 1b) e 1c), expressões de 'validação' (razões precedidas pela conjunção '*porque'*). Em 1d) e 1c), os participantes fornecem evidências ou base para suas alegações, mudando o foco para uma observação cuidadosa do comportamento do personagem principal do filme.

Em termos de alegações fundamentadas, vários subtópicos percorrem a textura das interações. Recorremos à tematização (BROWN; YULE, 1983) como um meio de verificar como os conceitos-chave haviam sido apropriados pelos participantes da discussão. Verificamos que havia supertópicos fragmentados em subtópicos com várias menções ao longo da discussão. Essas menções eram na verdade uma tentativa de retomada do tópico, mas também um esforço por parte dos participantes de se alinharem com os colegas. O quadro 1 exemplifica essas estratégias assim como quantifica o número de vezes em que cada subtópico foi mencionado no correr da discussão pelos alunos-participantes. Há inúmeras instâncias de alegação qualificada e fundamentada. Na postagem 4, por exemplo, uma das participantes estabelece uma alegação e a qualifica, lançando mão de um dos livros teóricos lidos em classe (Exemplo 2).

Quadro 1. Retomada de tópico

Tópico 1 **O input em contextos naturais é facilitador**		**Tópico 2** **A idade faz toda a diferença**	
Subtópicos	***Menções***	***Subtópicos***	***Menções***
Baixo filtro afetivo	11	O personagem Viktor é adulto	8
Pistas contextuais	6	Sotaque	10
Motivação	4	Estratégias de aprendizagem	5
Ausência de estudos anteriores	3	Testagem de hipóteses	2

Exemplo 2: Alegação qualificada e fundamentada

Alice: A aprendizagem da segunda língua feita por crianças e adultos é realmente distinta. Seguindo Quaresma de Figueiredo, o fator idade se distingue pela velocidade. O adulto já tem estratégias cognitivas para passar por uma língua.

No nível sociocognitivo, houve contínuos aproveitamentos da contribuição de colegas que haviam falado anteriormente. Assim os participantes prefaciavam suas próprias contribuições os citando e retomavam as ideias apresentadas e as incrementavam. Também elaboravam perguntas que, através de um tom amistoso, não eram vistas como desafios, mas como pedidos de esclarecimento (Exemplo 3).

Exemplo 3: Os prefácios

Postagem 2	*Joana*: Aproveitando um fato marcante que *Maria* comentou [...] Assim como *Maria* apontou [...]
Postagem 3	*Pedrita*: Concordo com as meninas, sobretudo com o que a *Joana* falou.
Postagem 4	*Juliana*: Como já mencionado de alguma maneira por todas [...]
Postagem 5	*Lucia*: Bom, partindo de coisas já mencionadas[...]
Postagem 6	*Mariluce*: Como já foi comentado anteriormente[...] e aproveitando o que a *Lucia* (postagem 5) falou[...]

No correr das discussões, alguns participantes também utilizaram os pontos propostos e os elaboraram. No Exemplo 4, há a inserção dos conceitos de input, mediação, andamento e desenvolvimento de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPS).

Exemplo 4: Elaboração

Juliana: Algo que também observei foi que Viktor recebe bastante input. Mas não recebe instrução. Ele não tem mediação do conhecimento como auxiliar do desenvolvimento do andaimento e do desenvolvimento da zona proximal (ZPD) ou mecanismos de atenção dirigida para a apresentação da sistematização.

A estrutura de participação como um todo mostra que as contribuições partiam do indivíduo para o grupo (interação de *modo global*, conforme Goffman, 1981) e também de modo subtendido para a professora (Quadro 2), interlocutora ratificada. Entretanto, há menções específicas de colegas, como alvo da mensagem em interações *focalizadas*. No quadro abaixo, vê-se nossa tentativa de nomear o participante e quantificar o número de contribuições feitas, adicionar o dia e a hora da contribuição, nomear o público-alvo bem como apontar o ponto de partida das retomadas de ideia presentes na interação.

Quadro 2. Estrutura de Participação

Participante	Postagem	Dia e Hora	Alvo	Retomadas
Maria	1	13/06 12:01	Grrupo	
Joana	2	13/06 19:31	Grupo	Maria (2 x)
		30/06 20:04	Grupo/Melissa	-----
Pedrita	2	14/06 09:01	Grupo/ Joana & Maria	Joana & Maria
		01/07 17:30	Grupo	Vários participantes
Juliana	2	14/06 17:42	Grupo	Vários participantes
		02/0713:00	Grupo	Rogéria, Pedrita,
				Melissa, Luis
Lucia	1	15/06 14:21	Grupo	Vários participantes
Mariluce		19/06 12:00	Grupo	Vários participantes Lucia
Alice	1	19/0615:03	Grupo	Juliana, Pedrita
Prof.	4	10/06 12:34	Grupo / Joana	----
		20/06 13:00	Lucia /Grupo	----
		20/06 13:15	Lucia/Grupo	----
		27/06 22:30	Rogeria /Grupo	----
Rogeria	2	27/06 19:00	Grupo	Mariluce
		30/06 12:07	Grupo	----
Marcela	1	27/06 20:15	Grupo	Juliana & Lucia
João	1	27/06 22:00	Grupo	Pedrita
Melissa	1	27/06 22:05	Grupo	Several peers
Luis	2	30/06 14:12	Grupo	Melissa, Mariluce, Vários participantes
		01/07 09:30	Joana / Grupo	Melissa
Pepe	1	01/07 11:43	Grupo	-----

No curso interacional, os alunos usaram o discurso para agir ora como acadêmicos que refletiam sobre aquisição de linguagem no papel de falantes primários e ora como ouvintes ratificados. No exemplo 5, Mariluce se posiciona como analista do desenvolvimento linguístico de Viktor ou alguém que detém o conhecimento e reflete sobre o tópico (*acho que*...):

Exemplo 5: Papeis interacionais

Mariluce: **[...]** Viktor começa a aprender a língua inglesa já na idade adulta. Graças à estratégia de aprendizagem oriunda da sua primeira língua, e por estar inserido no ambiente natural da sua língua alvo, o seu desenvolvimento não dura anos, como seria o normal para uma criança que está aprendendo a primeira língua. Inicialmente, sua comunicação com os falantes de inglês ao redor dele se limita a repetir o que os outros falam para ele e dizer algumas palavras soltas, mas que conseguem expressar o sentido do que ele quer transmitir. E aproveitando o que a Lúcia comentou sobre a hipótese do input, acho que no caso de Viktor, ele é quase que forçado a falar para conseguir o que quer - mesmo que, primeiramente, ele tenha que repetir mecanicamente o que é dito para ele até adquirir conhecimento necessário para formar frases menos artificiais.

Alinhamentos de opinião foram estabelecidos durante o desenrolar da discussão. Não só os participantes retomavam as contribuições dos colegas (*aproveitando o que a Lúcia comentou*, exemplo 5), como as avaliavam, ainda que brevemente (Exemplo 6).

Exemplo 6: Alinhamento e avaliação

Postagem 2	Joana: Aproveitando um fato **marcante** que a Maria comentou [..]
Postagem 9	Marcela:Juliana mencionou o primeiro ponto **que me chamou mais a atenção**: [...]
Postagem 10	Joao: Um acontecimento **importante** já citado pela Pedrita [...]

As rubricas que emergiram desses dados encontram-se sumarizadas no Quadro 3 e formam o instrumento multidimensional de avaliação da participação em fóruns de discussão online objeto deste estudo.

Quadro 3. O protocolo de avaliação

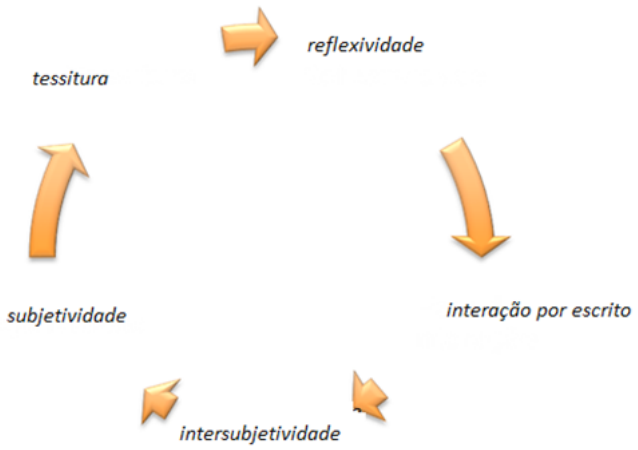
COGNITIVO	**SÓCIO-AFETIVO**
Estrutura dos Argumentos	**Movimentos Colaborativos**
Alegações simples	Presença de perguntas e elaborações
Alegações qualificadas	Coordenação/Sequenciamento lógicos entre as partes
Alegações fundamentadas	Frequência e Estrutura da participação
Alegações qualificadas e fundamentadas	**Avaliações**
Síntese	Tom
	Respeito às contribuições e incremento de confiança

O referido protocolo mostrou-se adequado para mensurar o comportamento linguístico, conteudístico, sócio-afetivo e crítico-reflexivo da turma em que foi pilotado. Também se mostrou apropriado para revelar as dificuldades em termos interacionais e de posicionamento por parte dos participantes. Parece-nos que os participantes do fórum analisado ainda tratam o meio digital com deferência. Tanto a escolha de vocabulário como o modo como evitaram questionar e avaliar os colegas diretamente sinalizam esse nosso entendimento. O tom não-confrontacional foi mantido grande parte do tempo e perguntas direcionadas diretamente a um colega em um modo de interação focalizado foram raras. Da mesma forma, constatamos que nossos participantes ainda ficam temerosos em inserir avaliações negativas na discussão, com vistas a melhorá-la.

Cabe-nos ainda destacar que o protocolo, além dos pontos já observados, possibilitou-nos verificar que os alunos experienciaram um ciclo interessante de habilidades que se retro-alimentavam (Quadro 4). A confecção do texto escrito na participação online foi tecida de modo coerente e coeso; há tessitura. Ao escrevê-lo os alunos exercitaram não apenas a intersubjetividade, mas também a

subjetividade, projetando discursivamente quem são por meio da reflexão co-construída. Ou seja, houve reflexão crítica mesmo que constrangida pelo meio e pelo fato de estarem interagindo com colegas e conscientes de que o faziam para serem avaliados por uma professora que atuou como ouvinte ratificada e poucas vezes interviu na discussão.

Quadro 4. Ciclo de habilidades em jogo numa discussão online



5. Conclusão

O trabalho aqui apresentado, baseado em interações de alunos de terceiro grau, avança um protocolo multidimensional que mensura o desempenho em fóruns de discussão assíncronos com fins pedagógicos. Foi pilotado com sucesso em uma turma de graduação e mostrou ir ao encontro das necessidades do professor no que tange avaliar a construção colaborativa de conhecimento e as limitações presentes no desempenho da tarefa pelos alunos. A primeira dessas limitações refere-se ao fato de o texto produzido ser o resultado de uma discussão por escrito, que permite tempo para planejar e elaborar o que é dito. A segunda limitação refere-se ao fato de os participantes serem todos colegas de turma, conscientes de que estão interagindo, mas que estão também sendo lidos e avaliados pela professora. A terceira limitação tem a ver com as regras de interação sobre aquilo que é dito. O fato de ser uma tarefa a ser cumprida naturalmente impõe limites sobre o que é dito (DRON, 2007), de tal forma que aqueles que postam por último tendem a ter cada vez menos a acrescentar, sendo forçados a retomar ideias já introduzidas no curso das postagens.

Enquanto ferramenta de avalição do ambiente de discussão online, o modelo de observação/ avaliação em tela poderá ir ao encontro de vários questionamentos por parte do professor; a saber:

a) Há construção de conhecimento?

b) O propósito comunicativo (interagir por escrito) está alinhado com o propósito pedagógico (completar uma tarefa)?

c) O propósito pedagógico foi cumprido? Como?

   i. Os participantes validam seus argumentos?

   ii. Os participantes integram informação de várias fontes externas e de seus próprios colegas para validar seus argumentos?

   iii. Há índices de reflexão? Quais? Há posicionamento crítico direcionado à temática?

d) Como o meio escrito digital afeta o modo pelo qual os participantes agem social e discursivamente?

e) Que relação os participantes estabelecem entre suas postagens e as contribuições de outros colegas com vistas a implementar alegações e/ou estabelecer laços de confiança?

Enfim, os descritores que compõem a rubrica permitem ao professor perceber se houve ou não construção de conhecimento e se a tarefa foi ou não cumprida. Ao mesmo tempo, também sinalizam aspectos a desenvolver. No nosso caso, as rubricas sinalizaram que é necessário trabalhar junto aos alunos comportamentos constitutivos de discussões acadêmicas, como confrontar, avaliar negativamente com vistas à construção do conhecimento e chegar a um consenso a partir de diferenças, pois são ações que impactam diretamente a construção do conhecimento e a reflexão crítica. Como enfrentar esse desafio e prepará-los para desenvolver colaborações verdadeiramente norteadas por discussões é desdobramento que nos propomos a desenvolver em trabalhos futuros.

Referências bibliográficas

BIRCH, D. ; VOLKOV, M. Assessment of online reflections: Engaging English second language (ESL) students. *Australasian Journal of Educational Technology* 2007, 23(3), 291-306. Disponível em http://www.u.arizona.edu/~piskula/EvaluatingESLReading.pdf; acessado em 06.03.2017.

BROWN, G. ; Yule, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Pres, 2003.

COLE, J. ; FOSTER, H. Using Moodle, 2nd Edition. California : O'Reilly Media, 2008.

DINEEN, F. ; MAYES, J.T. ; LEE, J. Vicarious learning through capturing task-directed discussions. *Learning Technologies Journal* , 7 (3), 1999.

DRON, J. (2007). *Control and constraint in e-learning: Choosing when to choose*.Hershey, PA: Information Science Publishing, 2007.

GEE, PAUL. *New People in new worlds: networks, the new capitalism and schools.* In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Orgs.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2003.

GOFFMAN, E. *Forms of Talk*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1981.

HERRING, S. Piso conversacional e gênero na CMC. In SHEPHERD, T.G. ; SALIÉS, T.G. *Linguística da Internet*. São Paulo : Editora Contexto, 2013. Cap. 5.

LAAL,M. ; LAAL, M. ; KHATTAMI-KERMANSHASHI, Z. 21st century learning : learning in collaboration. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* Volume 47, 2012.

LU, J., CHIU, M. M.,& LAW, N. W. Collaborative argumentation and justifications: A statistical discourse analysis of online discussions. *Computers in Human Behavior 27*, 946–955, 2011.

NATHANSON, J., GERVASI, S. (Producers),& Spielberg, S. (Director). (2004). The terminal [Motion picture]. United States: DreamWorks SKG.

PHILLIPS, S. U. Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In CAZDEN, C.B.; JOHN, V.P.; HYMES, D. (Orgs.) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Columbia Teachers Press, 1972. p. 370–94.

SALIES, T.G. ; SHEPHERD, T.G. Affordances and constraints of a Moodle online discussion board: the case of an undergraduate class in Brazil. Anais da *International Conference on Information Tehcnologies in Education - ICICTE,* 2016a. Rhodes, Grécia. Disponível em http://www.icicte.org/Papers_ICICTE2016/2.4%20039_Salies%20edit.pdf

_____ Reflection and argumentation in a Moodle mediated discussion board: toward digital literacy. Diadorim v. 18, n.2, 2016b. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5376

_____ Novas Fronteiras e Desafios na Tecnologia Educacional. *InterLetras* (Dourados) v.6, n. 24, p.1-17, 2016c. Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/16.pdf

SHULTZ; J. ; FLORIO, S. ; ERICKSON, F. Where´s the floor: Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In GLATTHORN, A. ; GILMORE, P. *Ethnography and Education : Children in and out of school.* Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1982.

VAN LEEUWEN, A. ; JANSSEN, J. ;ERKENS, G. ; BREKELMANS, M. Supporting teachers in guiding collaborating students: Effects of learning analytics in CSCL. *Computers & Education* 79, 2014.

WEINBERGER, A; FISCHER,F. A framework to analyze argumentative knowledge

construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education 46*, 795. 2006.

WILLIAMS, B. C. . *Moodle 1.4.3 for teachers, trainers and administrators*. Disponível em https://docs.moodle.org/19/en/Moodle_manuals, 2005. Acessado em 01.06.2017

Como os baianos tratam o seu interlocutor?

Francieli Motta da Silva Barbosa Nogueira[1]

Marcela Moura Torres Paim[2]

1. Introdução

A variação entre *tu/você* no PB tem sido estudada por autores como Paredes Silva (2003), Loregian-Penkal (2004), Lucca (2005), Modesto (2006), Dias (2007), Amor Divino (2008), Mota (2008), Alves (2010), Andrade (2010), Martins (2010), entre outros, e os resultados apontam para o fato de que não há equilíbrio no uso dessas formas no português brasileiro.

Fato notável é que as formas pronominais *tu* e *você* coocorrem no PB, porém as gramáticas tradicionais continuam a incluir apenas o *tu* para segunda pessoa do singular no quadro dos pronomes. De modo geral, as gramáticas normativas têm registrado o *tu* como pronome pessoal do caso reto de segunda pessoa do singular e o pronome *você* como forma de tratamento.

Assume-se, nesta proposta, o conceito de formas de tratamento apontado por Silva (2003, p. 170): "[...] entendemos por formas de tratamento palavras ou sintagmas que o usuário da língua emprega para se dirigir e/ou se referir a outra pessoa".

Um dos fatos linguísticos que sempre marcou a comunidade de fala da cidade de Feira de Santana – BA, em uma situação natural de interação, foi a utilização do pronome *tu*, coocorrendo com os pronomes *você, senhor* e *senhora*, concordando com a terceira pessoa do singular. Em cidades circunvizinhas, as pessoas chegam a reconhecer os falantes feirenses pelo uso da forma *tu*. Surgiu, então, o interesse em estudar o uso desses pronomes nesta cidade, segunda maior cidade do estado da Bahia, e ampliar o campo de observação, incluindo também dados de falantes de Salvador, a fim de comparar dados obtidos nas duas maiores cidades do estado.

Tendo em vista a inegável relação entre língua e sociedade – para compreendermos os fenômenos linguísticos, é necessário relacioná-los aos fatores extralinguísticos a fim de entender por que, em determinado contexto, foi usada uma variante e não outra –, tem-se como princípio básico que a variação é inerente às línguas, obedece a condicionamentos linguísticos e sociais, e é por meio dela que as mudanças ocorrem na língua de forma ordenada.

1 Mestre em Língua e Cultura – UFBA/IFBA.

2 Doutora em Letras e Linguística – UFBA.

Assim, objetivamos depreender os fatores linguístico-discursivos e sociais que atuam na escolha das formas de tratamento *tu* e *você* nas cidades de Feira de Santana, interior do Estado da Bahia e Salvador, capital do Estado, no trato com os interlocutores, estabelecendo uma comparação entre elas.

Por fim, nosso objetivo é contribuir para o estudo das formas de tratamento no Português Brasileiro, e, em particular, nas variedades *culta* e *popular* das cidades de Feira de Santana e de Salvador.

2. Pressupostos teórico-metodológicos

Este trabalho se insere no quadro teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, também denominada de Teoria da Variação e da Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972], WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]). Em linhas gerais, tal perspectiva teórica assume que a variação é inerente ao sistema linguístico e motivada por fatores de natureza interna (linguísticos) e de natureza externa (sociais). Esses fatores funcionam de modo a favorecer ou inibir o uso de determinada variante conforme o contexto situacional do falante. Trabalha, assim, com a gramática da comunidade de fala, ou seja, padrões coletivos de comportamento linguístico.

Tendo em vista a possibilidade de sistematizar a heterogeneidade linguística, Labov (2008[1972]) propôs uma metodologia em que, ao analisar amostras de fala de alguns membros da comunidade, é possível chegar a conclusões significativas sobre a língua da comunidade inteira.

Os estudos de Labov demonstraram ser completamente possível observar a mudança linguística em curso, entendendo-a como um processo. É dentro de uma comunidade da fala que a variação surge, passa a competir com outras formas, podendo acarretar ou não uma mudança linguística: "A mudança se dá (1) à medida que um falante aprende uma forma alternativa, (2) durante o tempo em que as duas formas existem em contato dentro de sua competência, e (3) quando uma das formas se torna obsoleta." (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968], p. 122).

A Sociolinguística procura fornecer princípios teóricos e procedimentos metodológicos para avaliar o caráter progressivo das variações dentro do sistema. Weinreich, Labov e Herzog a fim de desfazerem o paradoxo de Saussure – como fazer diacronia numa análise sincrônica? – procuraram apreender a implementação de uma mudança em curso tendo como pressuposto o fato de que as diferenças linguísticas entre gerações, observadas em um dado momento, podem mostrar os movimentos dentro de um sistema, uma vez que o comportamento linguístico de cada geração caracteriza um estágio da língua.

Dessa forma, a mudança linguística é concebida como um processo de descontinuidade entre gerações, sendo os mais jovens responsáveis pela interrupção do continuum ao introduzir na língua novas formas variantes, que gradativamente irão substituir as formas utilizadas por falantes mais velhos. Olhar para o comportamento linguístico de indivíduos de faixas etárias diferentes é observar a face diacrônica da língua. Esse olhar foi chamado por Labov de estudo da mudança em tempo aparente.

Outra forma de apreender a mudança linguística no momento em que esteja se processando é analisar a língua em diferentes momentos do tempo, para esse tipo de análise, faz-se o confronto entre diferentes momentos da língua em uma determinada comunidade, representado por sincronias distintas.

Somente a partir do resultado das análises da variação de um fenômeno, através de dados estatísticos, é que se pode verificar o que está ocorrendo em uma dada comunidade de fala: se existe a estabilidade entre variantes (variação estável) ou se uma das variantes já se sobrepõe à outra (mudança em curso).

Seguindo esses pressupostos, realizamos um estudo sincrônico, no qual analisamos um total de 48 entrevistas, distribuídas em três *corpora* distintos, de modo a garantir a equidade dos dados em relação às duas cidades em questão. Para a análise das falas culta e popular da cidade de Feira de Santana, utilizamos 24 entrevistas, pertencentes ao banco de dados do Projeto *A Língua Portuguesa no Semiárido Baiano*[3], sendo 12 do português culto e 12 do popular. Utilizamos, para a análise do português culto e popular de Salvador, 12 inquéritos do Projeto *Norma Urbana Culta de Salvador – NURC/SSA*[4]; e 12 inquéritos do *Programa de Estudos sobre o Português Popular Falado em Salvador*[5] *– PEPP.* Todos os inquéritos são do tipo diálogo entre informante e documentador (DID). Os dados foram distribuídos de forma equitativa em três faixas etárias – faixa 1 (25 a 35 anos), faixa 2 (36 a 55 anos) e faixa 3 (56 anos em diante)

Além desses inquéritos, foram utilizados dados de 07 gravações espontâneas entre falantes da cidade de Feira de Santana com o objetivo de verificar a utilização das formas de tratamento nesse gênero do discurso.

3. Análise dos dados

O total geral de ocorrências dos pronomes *você, tu, senhor (a)* e *cê* no três *corpora* foi de 1804 dados. Houve 1588 ocorrências de *você,* 83 ocorrências de *tu*[6], 91 ocorrências de *senhor (a)* e 42 ocorrências da forma reduzida de *você, cê.*

Diferentemente do que ocorre em outras regiões em que a forma *tu* ocorre com maior frequência, como em Tefé (MARTINS, 2010), Rio de Janeiro (PAREDES SILVA, 2003) e Porto Alegre (LOREGIAN-PENKAL, 2004), nas cidades de Feira de Santana e de Salvador – Bahia, a preferência geral dos falantes recai sobre o pronome *você*.

3 Material gentilmente disponibilizado pelas profas. Norma Lucia Fernandes de Almeida e Silvana Silva Farias de Araújo da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. *Corpus* constituído nos anos 2000.

4 *Corpus* constituído na década de 90.

5 *Corpus* disponibilizado pela profa. Norma da Silva Lopes, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB constituído na década de 90.

6 Por conta desse baixo número de ocorrências, resolvemos não submeter os dados ao tratamento estatístico do GoldVarb.

Agrupamos os dados de *cê* aos de *você* e, apesar de termos encontrado quatro estratégias, *você, tu, senhor(a)* e *cê,* daremos atenção especial às variantes *tu* e *você*. Dessa forma, a Tabela 1 ilustra a distribuição dos dados a serem analisados.

Tabela 1. Totais de referência à segunda pessoa nos *corpora* investigados

VOCÊ	*TU*	Total
1630/1713 = 95,15%	83/1713 = 4,85%	1713 = 100%

Para a análise dos fatores linguístico-discursivos, levamos em consideração aqueles que se mostraram relevantes na escolha das formas de tratamento em pesquisas anteriores[7]: função sintática da variante (sujeito ou não sujeito), tipo de frase (declarativa ou não declarativa), tempo verbal (passado ou não passado), tipo de discurso (relatado ou direto) e tipo de referência (específica ou genérica).

Tabela 2. Efeito do fator função sintática da variante sobre o uso de *tu/você*

FUNÇÃO SINTÁTICA DA VARIANTE	*VOCÊ*	*TU*
Sujeito	1454/1502 = 97,8%	48/1502 = 3%
Não sujeito	119/148 = 80,4%	29/148 = 19,6%
Sem verbo	57/63 = 90,5%	06/63 = 9,5%

O pronome *você* segue a tendência apontada por estudos anteriores (MODESTO, 2006; MOTA, 2008), sendo favorecido pela função sujeito, correspondendo a 97,8% dos dados. O pronome *tu* demonstra ser favorecido pela função não sujeito, com 19,6% das ocorrências, em função subjetiva apresenta apenas 3% de ocorrências. Mesmo quando analisados separadamente, essa tendência se mantém nas duas localidades: em Feira de Santana e em Salvador, o pronome *você* na função sujeito corresponde a 94% e 99,3% dos dados, respectivamente. Já o pronome *tu* ocorre com maior frequência quando não se encontra em função subjetiva, correspondendo a 29% dos dados em Feira de Santana e a 3,6% dos dados em Salvador.

Tabela 3. Efeito do fator tipo de frase sobre o uso de *tu/você*

TIPO DE FRASE	*VOCÊ*	*TU*
Declarativa	1541/1615 = 95,4%	74/1615 = 4,6%
Não declarativa	89/98 = 90,8%	09/98 = 9,2%

7 Dias (2007), Mota (2008), Martins (2010), Amor Divino (2008) e Modesto (2006).

Como demonstrado na Tabela 3, o pronome *você* é altamente favorecido por frases declarativas, correspondendo a 95,4% dos dados, já o pronome *tu,* por frases não declarativas, com 9,2% das ocorrências desse tipo de frase. Tínhamos como hipótese que nesses dados ocorreria o mesmo que em Andrade (2010), as frases interrogativas favoreceriam o uso do pronome *tu*. Essa hipótese, no entanto, não foi confirmada.

Menon e Loregian-Penkal (2002, p. 183) afirmam que "no discurso relatado de terceiros, ele [o falante] 'culpabiliza' o outro na ocorrência do pronome; como ele reproduz a fala do outro, pode estar aí a consciência linguística da mudança, mas sempre na boca do outro, não na sua". Daí concluímos que, se os falantes tendem a reproduzir na fala do outro o pronome *tu*, resta para as falas reportadas próprias o uso do pronome *você*. Acerca do fator linguístico tempo verbal, a Tabela 4 apresenta os resultados.

Tabela 4. Efeito do fator tempo verbal sobre o uso de *tu/você*

TEMPO VERBAL	*VOCÊ*	*TU*
Passado	137/139 = 98,6%	02/139 = 1,4%
Não passado	1493/1574 = 94,85%	81/1574 = 5,15%

Os resultados mostram que 98,6% das ocorrências de sentenças produzidas, utilizando o tempo passado, correspondem à forma *você* e que, de forma semelhante, 94,85% das sentenças cujos verbos não estavam no tempo passado também correspondem à variante padrão *você*. Esse comportamento indica que não houve influência desse fator sobre o uso desta variante, não confirmando nossa hipótese inicial.

Tabela 5. Efeito do fator tipo de discurso sobre o uso de *tu/você*

TIPO DE DISCURSO	*VOCÊ*	*TU*
Direto	1297/1349 = 96,1%	52/1349 = 3,9%
Relatado	333/364 = 91,5%	31/364 = 8,5%

A quantidade de usos de *você* quando o discurso é relatado demonstrou ser notadamente maior que o uso de *tu* nas duas comunidades estudadas. Em Feira de Santana, 92,5% dos dados de discurso direto correspondem à forma *você* e em Salvador seu uso quase chega a ser categórico (99,54%). Quando analisado separadamente, a frequência de uso do pronome *tu* foi superior nos discursos relatados, com percentuais de 17,3% em Feira de Santana e 2,6% em Salvador, seguindo a tendência apresentada por Martins (2010) e Mota (2008).

Tabela 6. Efeito do fator tipo de referência sobre o uso de *tu/você*

TIPO DE REFERÊNCIA	*VOCÊ*	*TU*
Específica	512/595 = 86%	83/595 = 14%
Genérica	1118/1118 = 100%	-

Estudos anteriores (Martins, 2010, Andrade, 2010 e Modesto, 2006) referendam que este fator é um dos mais relevantes na escolha entre as variantes *tu* e *você,* sendo o pronome *tu* favorecido quando a referência é específica e o pronome *você* favorecido quando a referência é genérica, o que também foi confirmado nos dados desta pesquisa.

Apesar de corresponder a 86% dos dados de referências específicas, demonstrando exercer efeito favorecedor sobre esta variável, o pronome *você* é fortemente favorecido por referências genéricas, chegando a ser categórico no uso destas.

De acordo com Chambers e Trudgill (1980), nas mudanças em que se deixa de lado o uso da variante considerada padrão, o processo tende a ser liderado pelos homens, enquanto que as mulheres lideram as mudanças em direção às variedades de prestígio. Algumas pesquisas sobre os pronomes de segunda pessoa (PAREDES SILVA, 2003; LUCCA, 2005; DIAS, 2007) atestam essa tendência, confirmada apenas parcialmente em nossos dados.

Tabela 7. Variação *você/tu* com relação ao sexo do informante

SEXO	*VOCÊ*	*TU*
HOMEM	726/775 = 93,7%	49/775 = 6,3%
MULHER	904/938 = 96,4%	34/938 = 3,6%

Os resultados revelam que as mulheres utilizam em maior frequência a variante padrão, tal como ensinada na escola. A frequência de uso do pronome *tu* é maior na fala dos homens, correspondendo a 6,3% dos dados, em relação as das mulheres, 3,6%. Mesmo quando analisados separadamente, os dados das duas comunidades, percebemos o efeito neutro desse fator sobre o uso dos pronomes.

Outra hipótese assumida em relação a este fator foi a de que o pronome *tu* em Salvador ocorreria em maior frequência na fala dos homens, já que seu uso tende a ocorrer sem a marca canônica de segunda pessoa, sendo marcada socialmente. Em oposição a isso, a frequência de uso do pronome *tu* em Salvador foi maior na fala das mulheres, correspondendo a 1,2% dos dados. Apenas três informantes usaram essa variante, duas mulheres e um homem.

Acreditávamos também que em Feira de Santana o uso do pronome *tu* seria semelhante entre homens e mulheres por ser esta uma forma não marcada. Entretanto, os resultados mostraram que os homens lideram o uso dessa variante nesta cidade, com 12,1% dos dados.

Para a análise da variável escolaridade, adotamos as nomenclaturas *norma culta* e *norma popular*, sendo esta definida como padrões de comportamento linguístico dos falantes com baixa ou nenhuma escolaridade e aquela como padrão de comportamento linguístico dos falantes com formação universitária (LUCCHESI, 1998). Lucchesi (2004) afirma que o português brasileiro não é apenas *heterogêneo* e *variável*, mas também *plural* e *polarizado.* No que se refere ao diassistema heterogêneo, há dois sistemas também heterogêneos, de onde advém a polarização sociolinguística, denominados *norma culta* e *norma popular.*

Tabela 8. Variação *você/tu* com relação ao fator escolaridade

	VOCÊ	*TU*
Português culto	1033/1079 = 95,7%	46/1079 = 4,3%
Português popular	597/634 = 94,2%	37/634 = 8,8%

Tanto nos dados relativos à fala culta, quanto nos referentes à fala popular a prevalência é do pronome *você,* como demonstra a Tabela 8. Com relação ao uso do pronome *tu,* nossa hipótese restou confirmada, falantes com nível superior a utilizam em menor frequência que os falantes que possuem menor escolaridade.

Esses resultados se aproximam aos de Modesto (2008) que, ao analisar esse fator em Santos, verifica que os informantes com maior escolaridade usam com menor frequência a forma *tu*, 29% dos dados, ao passo que os de menor escolaridade a utilizam com maior frequência, 40%. De forma semelhante, os estudos de Amor Divino (2008) e Alves (2010), também na Região Nordeste, revelam que informantes que possuem o Ensino Fundamental tendem a utilizar em maior frequência o *tu* que os informantes com o nível superior.

Ao correlacionamos os fatores sexo e escolaridade em função da localidade, podemos verificar que em Feira de Santana são os homens com nível superior completo que lideram o uso da variante *tu*, já as mulheres, também com nível superior, preferem o uso da variante *você.* No português popular desta cidade ocorre o inverso, são as mulheres que lideram o uso do pronome *tu*, com 13,2% dos dados.

Tabela 9. Correlação entre os fatores sexo e escolaridade

LOCALIDADE		SEXO	*VOCÊ*	*TU*
Feira de Santana				
	Português culto	Homem	180/217 = 82,9%	37/217 = 17,1%
		Mulher	291/300 = 97%	09/300 = 3%
	Português popular	Homem	152/161 = 94,4%	09/161 = 5,6%
		Mulher	125/144 = 86,8%	19/144 = 13,2%
Salvador				
	Português culto	Homem	243/243 = 100%	-
		Mulher	318/318 = 100%	-
	Português popular	Homem	150/153 = 98%	03/153 = 2%
		Mulher	171/177 = 96,6%	06/177 = 3,4%

Os resultados também demonstram que as mulheres, com nível superior em Feira de Santana, mantêm uma postura conservadora, utilizando com maior frequência a variante de maior prestígio social, o pronome *você*; enquanto os homens apresentam percentual de 17,1% do pronome *tu*. Acreditamos que essa frequência elevada esteja diretamente relacionada ao gênero do discurso, por se tratar de uma situação comunicativa mais formal, acreditamos que as mulheres com nível superior monitoraram, mais que os homens, a sua fala.

Estudos sobre a referência à segunda pessoa como os de Paredes Silva (2003), Loregian-Penkal (2004), Dias (2007), Amor Divino (2008), Martins (2010) indicam que são os mais jovens que utilizam a variante *tu* com maior frequência. A seguir, os resultados dessa variável social nos *corpora* estudados.

Tabela 10. Variação *você/tu* com relação à faixa etária

FAIXA ETÁRIA	*VOCÊ*	*TU*
Faixa I	575/620 = 92,7%	45/620 = 7,3%
Faixa II	662/690 = 95,9%	28/690 = 4,1%
Faixa III	393/403 = 97,5%	10/403 = 2,5%

Notamos que, seguindo a tendência dos estudos já realizados, são os mais jovens que lideram o uso da variante inovadora *tu*, correspondendo a 7,3% dos dados. Os resultados permitem-nos observar também que o pronome *você* é a forma mais utilizada nas três faixas etárias, tendo seu uso liderado pelos falantes da faixa III, com 97,5% dos dados.

Esses resultados sugerem que, com relação ao uso da variante inovadora *tu,* nos *corpora* analisados, ocorre o processo de *gradação etária* apresentado por Labov (1994), em que o uso da variante inovadora é mais frequente entre os jovens, decrescendo em relação à idade dos grupos mais

idosos. Este processo pode ser notado através de um padrão característico de determinada idade que, naturalmente, se repete em cada geração.

A Tabela 11 apresenta os resultados dessa variável em função da localidade e podemos perceber que, em Feira de Santana, quanto ao uso do pronome *tu* ocorre o processo de gradação etária[8], sendo, desta forma, um processo de variação estável. Seu uso decresce conforme aumenta a faixa etária. Diante dessa variação, contudo, não podemos afirmar que ocorrerá o processo de mudança linguística, pois, como afirma Tarallo (1990, p. 63) "Nem tudo o que varia sofre mudança; toda mudança linguística, no entanto, pressupõe variação. Variação, portanto, não implica mudança; mudança, sim, implica sempre variação. Mudança é variação!".

Tabela 11. Variação *você/tu* com relação à faixa etária em Feira de Santana e em Salvador

LOCALIDADE	FAIXA ETÁRIA	*VOCÊ*	*TU*
Feira de Santana			
	Faixa I	356/398 = 89,4%	42/398 = 10,6%
	Faixa II	261/286 = 91,3%	25/286 = 8,7%
	Faixa III	131/138 = 94,9%	07/138 = 5,1%
Salvador			
	Faixa I	219/222 = 98,6%	03/222 = 1,4%
	Faixa II	401/404 = 99,3%	03/404 = 0,7%
	Faixa III	262/265 = 98,9%	03/265 = 1,1%

Com relação aos dados de Salvador, o comportamento das três faixas etárias mantém-se bastante semelhante, as três favorecem o pronome *você.* Em termos percentuais, a faixa etária mais jovem utilizou o pronome *tu* com maior frequência.

Com relação ao fator localidade, acreditávamos que em Salvador a prevalência seria pela variante padrão *você,* mas que encontraríamos dados de *tu* no *português popular* e que em Feira de Santana o uso do pronome *tu* seria muito mais frequente que na capital baiana.

Tabela 12. Totais de referências à segunda pessoa em Salvador e em Feira de Santana – BA.

LOCALIDADE	*VOCÊ*	*TU*	TOTAL
Salvador	882/891 = 99%	09/891 = 1%	891
Feira de Santana	748/822 = 91%	74/822 = 9%	822
TOTAL			1713

8 Apenas um estudo de cunho diacrônico poderia atestar ou não se nesta cidade está ocorrendo o processo de mudança em curso, em direção à variante *tu*.

Em Salvador, o pronome *você* quase chega a ser categórico, 99% das ocorrências. Já em Feira de Santana, este pronome revela ser a preferência dos falantes, correspondendo a 91% do total de ocorrências. Vemos que, diferentemente daquilo que se observou em outras comunidades de fala, tais como a amazonense[9] (na qual o pronome *tu* é mais frequente que o pronome *você*), o emprego dessa variante se dá com baixa frequência nas duas cidades baianas.

4. Dados complementares

Os dados complementares são constituídos de 07 gravações espontâneas[10], realizadas em salão de beleza, reunião entre amigas, visita a um colega, bate-papo entre colegas. Todas elas foram feitas entre pessoas conhecidas, de modo que, em sua maioria, a pesquisadora também participou[11]. Tivemos o cuidado de gravar apenas conversas cujos participantes eram naturais de Feira de Santana, ou que nesta cidade chegaram até os cinco anos de idade, seguindo assim, os critérios do Projeto NURC. O tempo de cada gravação variou entre onze e vinte e sete minutos, sendo sistematizados dados de fala de 12 informantes, 07 mulheres e 05 homens. Quatro mulheres pertencentes à faixa etária I (25-35 anos) e três pertencentes à faixa etária II (45-55 anos). Com relação aos homens, três deles são da faixa I e dois da faixa II.

Acreditamos que o gênero do discurso do *corpus* já analisado[12], influenciou diretamente as ocorrências (ou não ocorrências) deste pronome. Além disso, a própria consciência linguística que os falantes da cidade de Feira de Santana revelaram ter quanto ao seu uso demonstra a necessidade de complementação dos dados de fala desta cidade. O que também nos proporcionou ilustrar as ocorrências do pronome *tu* em contextos mais descontraídos.

Tabela 13. Totais de referência à segunda pessoa em conversas espontâneas

VOCÊ	*TU*	TOTAL
85/147 = 57,8%	62/147 = 42,2%	147 = 100%

Os resultados evidenciam a relevância do gênero do discurso na escolha entre as variantes *tu/você*. O pronome *tu* corresponde a 42,2% do total de ocorrências, diferentemente dos resultados do *corpus* analisado anteriormente, cujos resultados informam que apenas 9% das ocorrências foram deste pronome. Sendo assim, embora não seja a forma com maior frequência, podemos dizer que o pronome *tu* é amplamente utilizado em conversações espontâneas pelos falantes desta cidade.

9 Tefé, analisada por Martins (2010).

10 Eram, a princípio, onze, mas por conta da qualidade do áudio (muito baixo, ou com muitos ruídos) tivemos que excluir 04 delas

11 As falas da pesquisadora não foram consideradas na pesquisa.

12 Projeto *A Língua Portuguesa no Semiárido Baiano.*

O pronome *você* corresponde a 57,8% do total de ocorrências, diferindo em alto grau da análise anterior, referente ao *corpus* composto por entrevistas tipicamente labovianas, em que ocorreu em 91% dos dados. Ressaltamos que, o pronome *você* continua a ser a forma prevalente na fala dos feirenses, mas o pronome *tu* é bem mais usual do que os dados anteriores puderam demonstrar.

O primeiro fator a levarmos em conta nesta análise foi o único fator social que controlamos[13], o sexo. Com relação a esse fator, acreditávamos que o pronome *tu* seria amplamente utilizado por homens e mulheres, por considerarmos que essa forma não é marcada socialmente nesta cidade. Assim como hipotetizamos, os dados confirmaram.

Tabela 14. Efeito do fator sexo sobre o uso de *tu/você*

SEXO	*VOCÊ*	*TU*
Masculino	36/54 = 66,7%	18/54 = 33,3%
Feminino	46/93 = 49,5%	47/93 = 50,5%

A análise da Tabela 14 indica que, em oposição aos resultados das entrevistas, as mulheres lideram o uso do pronome *tu,* com 50,5% dos dados e a preferência dos homens recai sobre o uso do pronome *você*. Acreditamos que esse resultado se deve ao fato de, nas conversas envolvendo apenas mulheres, ter havido um maior grau de intimidade entre elas. O grau de intimidade entre os homens não seguiu a mesma proporção que as mulheres, pois alguns eram apenas "conhecidos".

A análise dos dados complementares permitiu-nos verificar os contextos em que cada variante ocorre, levando-se em consideração os fatores linguísticos analisados nas entrevistas. O pronome *tu* ocorre em 42,2% do total de dados, seu uso é liderado pelas mulheres, 50,5%, e favorecido pelos fatores linguístico-discursivos: função sintática (não sujeito – 76,9%), tipo de frase (não declarativa – 78,6%), tempo verbal (passado – 82,4%), tipo de discurso (direto – 43,2%) e tipo de referência (específica 64,6%).

O pronome *você*, por seu turno, lidera as ocorrências nesta amostra, correspondendo a 57,8% dos dados, seu uso é liderado pelos homens, 66,7%, e favorecido pelos fatores linguístico-discursivos: função sintática (sujeito – 60,8%), tipo de frase (declarativa – 72,4%), tempo verbal (não passado – 63,1%), tipo de discurso (direto – 56,8%) e chega a ser categórico em referências genéricas. O único fator que demonstrou exercer efeito neutro quanto às escolhas pronominais foi o tipo de discurso. As duas variantes *tu/você* ocorrem em maior quantidade em discursos diretos[14].

13 Apesar de serem sistematizados dados de fala de 07 mulheres e de 05 homens, julgamos necessária a análise desse fator. Não sistematizamos a idade e a faixa etária, pois não tínhamos como fazer uma distribuição equitativa para fins de análise.

14 Levamos em consideração na análise desse fator o número de ocorrências, não as frequências, pois o número de ocorrências das variantes em discursos relatados foi muito baixo, apenas oito.

Destacamos que não houve ocorrências do pronome *tu* com a concordância canônica de segunda pessoa. Como já observado por Paredes Silva (2003), Lucca (2005), Modesto (2006) e Amor Divino (2008), o gênero do discurso é um dos fatores mais relevantes para a análise da alternância entre as formas de tratamento *tu/você.*

Considerações finais

A partir deste estudo, pode-se observar a importância do gênero do discurso para a análise da variação das formas de tratamento. Ao analisar os contextos de ocorrências de cada variante, podemos observar que o processo de variação das formas *tu e você* é decorrente da relação das variáveis linguístico-discursivas e sociais atuando ao mesmo tempo.

Estudos posteriores poderão trazer novas contribuições para o entendimento das formas de tratamento usadas nas variedades culta e popular das cidades baianas de Feira de Santana e Salvador e, sobretudo, para o conhecimento dos contextos de ocorrências dessas variedades no português brasileiro.

Referências bibliográficas

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. *O uso do tu e do você no português falado no Maranhão.* Dissertação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará , 2010.

AMOR DIVINO, Ludinalva Santos do. *Como trato meu receptor? A propósito do uso de tu/você em Santo Antônio de Jesus-BA*. Dissertação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.

ANDRADE, Carolina Queiroz. *Tu e mais quantos? – A segunda pessoa na fala brasiliense.* Dissertação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

DIAS, Edilene Patrícia. *O uso do tu no português Brasiliense falado.* Dissertação. (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LABOV, William. *Principles of linguistic change.* Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

LABOV, William. *Padrões Sociolingüísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi. *(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da região sul.* Tese. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

LUCCA, Nívea Neves Garcia. *A variação tu/ você na fala brasiliense*. Dissertação. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem*. Lisboa: Colibri, 1998.

LUCCHESI, D. Norma Lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da norma.* São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTINS, Germano Ferreira. *A alternância tu/você/senhor no município de Tefé – Estado do Amazonas.* Dissertação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

MENON, Odete Pereira da Silva; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. Variação no indivíduo: *tu/você* no Sul do Brasil. In: VANDRESSEN, Paulino. (Org.) *Variação e mudança no português na região Sul*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MODESTO, Artaxerxes Tiago Tácito. *Formas de tratamento no português brasileiro: a alternância "tu/você" na cidade de Santos-SP*. Dissertação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

MOTA, Maria Alice da. *A variação dos pronomes 'tu' e 'você' no português oral de São João da Ponte (MG).* Dissertação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. O retorno do pronome tu à fala carioca. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (Org.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: Letras, 2003.

SILVA, Luiz Antonio. Tratamentos familiares e referenciação dos papéis sociais. In: PRETI, Dino. (Org.) *Léxico na língua oral e escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística.* São Paulo: Ática, 1990.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.* (trad. de Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2006.

O funcionamento midiático do enunciado político: uma profilaxia do dizer

Juliana Moreira da Silva Faria Ramos Borges[1]

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi[2]

Primeiras palavras

Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento na Universidade de Franca na qual examinamos discursos que se constituem e circulam nos arquivos jurídico e legislativo, produzidos em torno da questão da violência contra a mulher, particularmente da violência obstétrica, tema de inquestionável importância e que tem sido pouco debatido em nossa sociedade. Sustentamos nossas análises no referencial teórico da Análise de Discurso, especificamente nas elaborações de Michel Pêcheux e seu grupo, bem como das teorizações acerca do silêncio de Eni Orlandi (2007). Em nosso percurso pelos arquivos jurídicos e legislativos, elegemos as Notas Taquigráficas como lugar privilegiado no qual o ritual de elaboração das leis se realiza, ou seja, os textos das leis são resultados desse processo ritual, presente neles por sua ausência, pois a materialidade da lei impõe o apagamento do processo em prol do efeito de consenso. Assim, o processo legislativo no país segue um ritual jurídico que se inicia através das instituições políticas, Câmara dos Deputados e Senado Federal, os quais possuem por obrigação e através da eleição aprovar leis que protejam os cidadãos de um modo geral. Consideramos, então, que as notas taquigráficas materializam o ritual político-jurídico: elas são transcrições da fala dos deputados, pronunciadas em momentos de debate e/ou aprovação de leis que visam os direitos das mulheres.

O ritual político-jurídico se sustenta na evidência do consenso, ou seja, na ideia de que após debater os projetos de lei esses sujeitos deputados, que ideologicamente ocupam posições diferentes e muitas vezes divergentes, chegam a um "consenso" pelo "bem" dos cidadãos, no caso, das mulheres. Isso produz uma ilusão de uniformidade de opiniões da maioria ou da totalidade de membros da coletividade. Entretanto, sob a aparência do consenso, esses sujeitos deputados defendem interesses contraditórios e questionáveis, sustentados em posições ideológicas que muitas vezes oprimem e naturalizam a condição feminina. Desta forma, nos debruçamos sobre as notas taquigráficas com o objetivo de examinar como esses políticos assumem a responsabilidade social e jurídica de garantir

1 Mestranda em Linguística na Universidade de Franca (UNIFRAN).

2 Doutora em Linguística, pesquisadora de pós-doutorado na FFCLRP/USP, membro do El@dis e professora colaboradora na Universidade de Franca. Bolsista Fapesp (2016/20876-6).

que tais leis sejam aprovadas e como, contraditoriamente, outra porcentagem desses políticos utilizam seus discursos para não aprovarem certos projetos de leis.

Neste percurso, nos deparamos com uma fala específica, textualizada na nota taquigráfica atribuída ao Deputado Marco Feliciano, que foi reescrita para circular em seu *blog*. Ao tomarmos conhecimento desta forma de circulação outra para um dizer que originalmente tinha como condição de produção imediata a Câmara dos Deputados, verificamos que a mesma sofreu alterações em suas formulações, num processo de profilaxia do dizer. Foi a passagem (deslocamento) de um dizer pronunciado em condições de produção específicas, que dizem respeito ao ritual político jurídico que procuramos apreender em nossa pesquisa, para condições de produção outras, cuja circulação obedece às determinações impostas pelo funcionamento das mídias eletrônicas, que deu origem a este texto. Optamos, assim, por lançar-nos em uma análise que contemple esses dois modos de funcionamento discursivos distintos, materializados nas notas taquigráficas e no *post* do *blog* do Deputado, como estratégia para uma compreensão mais apurada dos processos discursivos aí implicados.

1. Sentidos acerca da mulher no pronunciamento de Marco Feliciano

Observa-se o caso do deputado Marco Feliciano, filiado ao Partido Social Cristão e eleito deputado pelo estado de São Paulo. Na nota taquigráfica que transcreve seu pronunciamento em 08/03/2016, Dia Internacional da Mulher, Feliciano retrata a mulher de uma forma estereotipada, por meio de designações e adjetivações que naturalizam determinadas virtudes ditas "femininas". Vejamos o seguinte recorte:

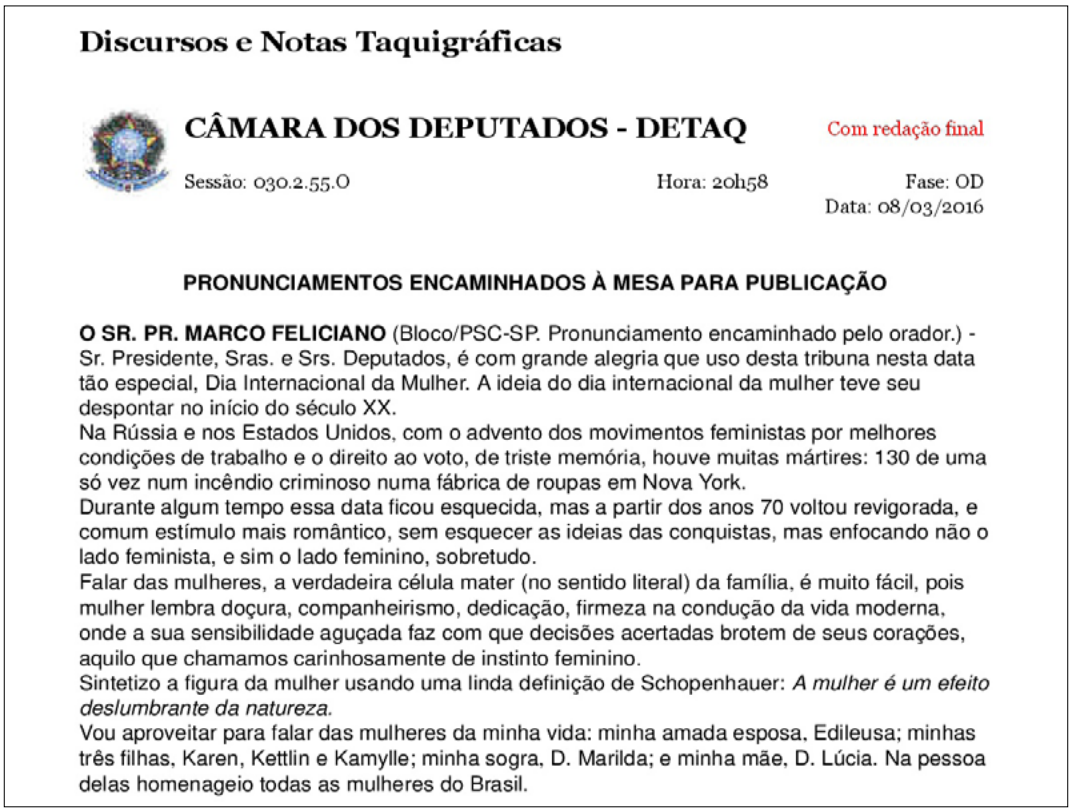
> Falar das mulheres, a verdadeira célula mater (no sentido literal) da família, é muito fácil, pois mulher lembra doçura, companheirismo, dedicação, firmeza na condução da vida moderna, onde sua sensibilidade aguçada faz com que decisões acertadas brotem de seus corações, aquilo que chamamos carinhosamente de 'instinto feminino'.

A formulação "célula mater da família", reescrita no parágrafo subsequente como "efeito deslumbrante da natureza" se sustenta em uma memória que define a mulher a partir do biológico, ou seja, nesse discurso a condição feminina é definida pela natureza de um corpo que se diferencia do corpo masculino pela presença do útero. Dotada de um "instinto feminino" natural e biologicamente constituído, às mulheres são atribuídos predicados como "doçura", "companheirismo", "dedicação", "firmeza na condução da vida", "sensibilidade aguçada". É interessante notar que, embora se sustente em uma concepção biológica do corpo da mulher, tais predicados não estão diretamente relacionados à condição estritamente biológica de seu corpo, mas a atributos que são construídos ideologicamente, por meio da figura da mãe. A maternidade é construída, nesse discurso, como "natural" à mulher, intrínseca à capacidade reprodutiva. A mulher é, no discurso de pronunciamento de Feliciano, significada como mãe, "célula mater da família", ser desprovido de razão, pois suas decisões "brotam de seus corações".

Outro ponto que chama nossa atenção no que diz respeito ao pronunciamento de Feliciano é o silenciamento (ORLANDI, 2007) da violência contra a mulher, questão que se encontra denegada em favor de um estereótipo que naturaliza sentidos para as mulheres a partir de uma "condição feminina". Citamos aqui a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1980), que no final dos anos 40 escreve a frase que marcará sua trajetória: "Não se nasce mulher, torna-se". A crítica de Simone incorre justamente na concepção de que a mulher é definida por seus atributos maternais advindos de uma característica estritamente biológica. Ao criticar o biológico e os papéis de gênero fixados a partir dele, ela sugere que o tornar-se mulher é um processo social e histórico, apreendido durante o "adestramento" da mulher, processo que a "enforma" para ser doce, fraca e submissa. Deslocar a ideia de que as mulheres deveriam permanecer conformadas ao lar e aos afazeres domésticos que as aprisionavam era o que visava a autora.

2. O *blog*: o enunciado político midiatizado

Conforme mencionamos em nossa introdução, analisamos, neste trabalho, o deslocamento de um enunciado produzido inicialmente como Nota Taquigráfica emitida pelo Deputado Marco Feliciano (PSC-SP) em 08/03/2016 na bancada da Câmara dos Deputados em homenagem às mulheres e ao Dia Internacional da Mulher.



Discursos e Notas Taquigráficas

CÂMARA DOS DEPUTADOS - DETAQ Com redação final

Sessão: 030.2.55.O Hora: 20h58 Fase: OD
Data: 08/03/2016

PRONUNCIAMENTOS ENCAMINHADOS À MESA PARA PUBLICAÇÃO

O SR. PR. MARCO FELICIANO (Bloco/PSC-SP. Pronunciamento encaminhado pelo orador.) - Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, é com grande alegria que uso desta tribuna nesta data tão especial, Dia Internacional da Mulher. A ideia do dia internacional da mulher teve seu despontar no início do século XX.

Na Rússia e nos Estados Unidos, com o advento dos movimentos feministas por melhores condições de trabalho e o direito ao voto, de triste memória, houve muitas mártires: 130 de uma só vez num incêndio criminoso numa fábrica de roupas em Nova York.

Durante algum tempo essa data ficou esquecida, mas a partir dos anos 70 voltou revigorada, e comum estímulo mais romântico, sem esquecer as ideias das conquistas, mas enfocando não o lado feminista, e sim o lado feminino, sobretudo.

Falar das mulheres, a verdadeira célula mater (no sentido literal) da família, é muito fácil, pois mulher lembra doçura, companheirismo, dedicação, firmeza na condução da vida moderna, onde a sua sensibilidade aguçada faz com que decisões acertadas brotem de seus corações, aquilo que chamamos carinhosamente de instinto feminino.

Sintetizo a figura da mulher usando uma linda definição de Schopenhauer: *A mulher é um efeito deslumbrante da natureza.*

Vou aproveitar para falar das mulheres da minha vida: minha amada esposa, Edileusa; minhas três filhas, Karen, Kettlin e Kamylle; minha sogra, D. Marilda; e minha mãe, D. Lúcia. Na pessoa delas homenageio todas as mulheres do Brasil.

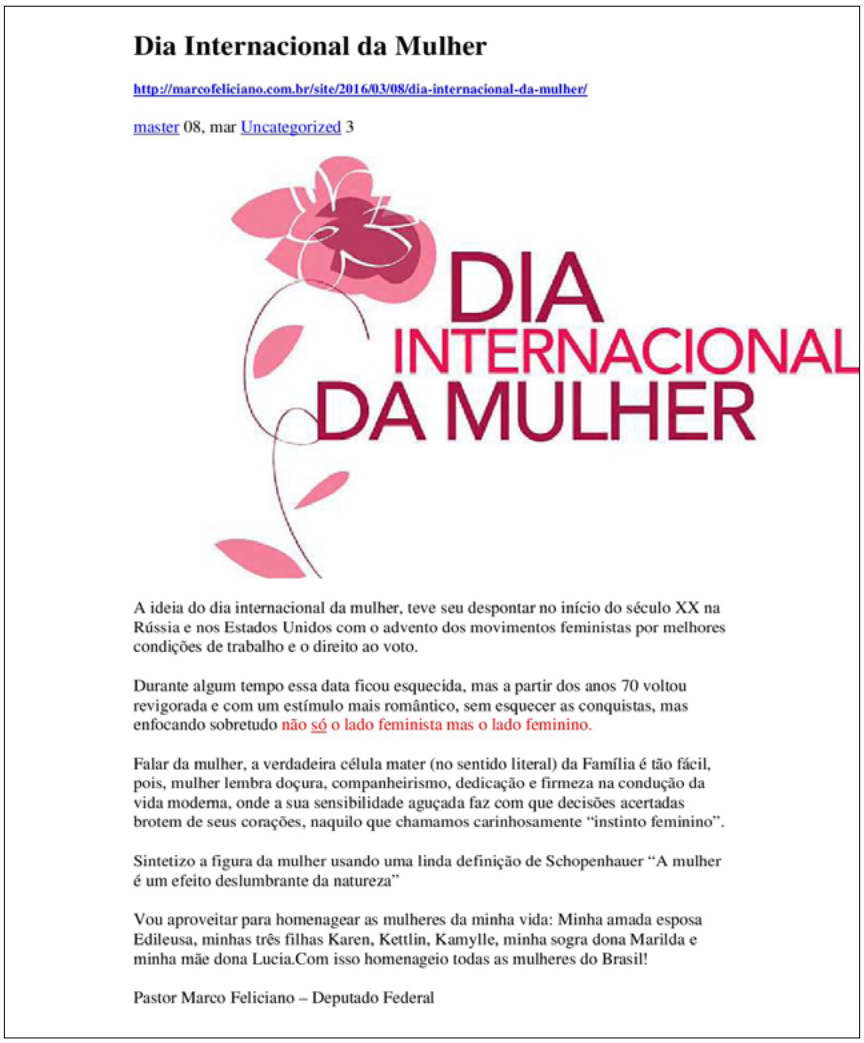
Figura 1. *Print* da Nota Taquigráfica da declaração de Marco Feliciano, extraído do *site* da Câmara dos Deputados.

Tal enunciado reaparece no *blog* pessoal do deputado. Vejamos o trecho referente ao pronunciamento, materializado na Nota Taquigráfica:

> Durante algum tempo essa data ficou esquecida, mas a partir dos anos 70 voltou revigorada, e com um estímulo mais romântico, sem esquecer as ideias das conquistas, mas enfocando *não o lado feminista, e sim o lado feminino*, sobretudo.

Esse enunciado foi reproduzido no *blog* do deputado para que (e)leitores diversos os acessassem. Entretanto, o mesmo sofreu uma alteração significativa, pela incisa: o advérbio restritivo "só", acrescido ao enunciado, junto à negação ("não só"), tem por efeito a inclusão de posições-sujeito feministas no escopo de fala do nobre deputado. Vejamos:

> Durante algum tempo essa data ficou esquecida, mas a partir dos anos 70 voltou revigorada e com um estímulo mais romântico, sem esquecer as conquistas, mas enfocando, sobretudo *não só o lado feminista, mas o lado feminino***.**



Dia Internacional da Mulher

http://marcofeliciano.com.br/site/2016/03/08/dia-internacional-da-mulher/

master 08, mar Uncategorized 3

DIA INTERNACIONAL DA MULHER

A ideia do dia internacional da mulher, teve seu despontar no início do século XX na Rússia e nos Estados Unidos com o advento dos movimentos feministas por melhores condições de trabalho e o direito ao voto.

Durante algum tempo essa data ficou esquecida, mas a partir dos anos 70 voltou revigorada e com um estímulo mais romântico, sem esquecer as conquistas, mas enfocando sobretudo não só o lado feminista mas o lado feminino.

Falar da mulher, a verdadeira célula mater (no sentido literal) da Família é tão fácil, pois, mulher lembra doçura, companheirismo, dedicação e firmeza na condução da vida moderna, onde a sua sensibilidade aguçada faz com que decisões acertadas brotem de seus corações, naquilo que chamamos carinhosamente "instinto feminino".

Sintetizo a figura da mulher usando uma linda definição de Schopenhauer "A mulher é um efeito deslumbrante da natureza"

Vou aproveitar para homenagear as mulheres da minha vida: Minha amada esposa Edileusa, minhas três filhas Karen, Kettlin, Kamylle, minha sogra dona Marilda e minha mãe dona Lucia.Com isso homenageio todas as mulheres do Brasil!

Pastor Marco Feliciano – Deputado Federal

Figura 2. Dizeres impressos do *blog* do deputado Marco Feliciano.

Podemos verificar que o enunciado produzido no/pelo pronunciamento do deputado sofreu uma inclusão, uma incisa, ou seja, foi reformulado para ser publicado na mídia e disponibilizado em seu *blog*. O pronunciamento sofre, então, um processo de reescritura no qual verifica-se a inscrição em uma posição-sujeito (PÊCHEUX, 2010) distinta daquela que apreendemos em seu pronunciamento materializado na nota taquigráfica, e que constou do trecho supracitado. Lembrando que Pêcheux define o discurso como efeito de sentidos entre locutores. Importante dizer que, no que diz respeito às posições-sujeito, não se trata de indivíduos empíricos e sim da projeção de uma posição ideológica no discurso. Desta forma, o que um deputado diz, o que anuncia, promete ou denuncia, depende do lugar que ele ocupa, ou seja, de sua posição e do que ele representa em relação ao que diz.

O deslizamento de sentido observado pelo/no funcionamento da incisa, a partícula "só" em: "enfocando, sobretudo *não só o lado feminista, mas o lado feminino"***,** a qual é ausente na formulação original, marca a inscrição do sujeito em uma posição política moderada, diferindo da posição radical observada no pronunciamento do deputado na Câmara. Deste modo, podemos verificar que Marco Feliciano constitui, através do jogo de antecipações imaginárias, uma posição ideológica para si e para seu (e)leitor, visando, sobretudo, projetar uma determinada imagem como ator político no jogo eleitoral. Esse jogo de antecipações faz parte das formações imaginárias, segundo Pêcheux (2010), pois "todo o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor 'ouve' suas palavras" (ORLANDI, 2005, p. 39). Ao antecipar-se a seu interlocutor quanto ao sentido de suas palavras, o deputado instala seu dizer a partir de um mecanismo no qual o lugar imaginário de seu (e)leitor é projetado no discurso, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Verifica-se, na (re)formulação dos dizeres de Feliciano, a ampliação de um espectro de constituição de seu eleitorado: ele pretende converter sujeitos imaginados como adversários absolutos (no caso, as feministas) em sujeitos cúmplices de suas ideias. Esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

Assim, o enunciado político, atravessado pela materialidade digital, traz em si uma marca linguística que atesta sua espetacularização. Sobre essa questão, Zoppi-Fontana (2011, p.70) alerta acerca dos "efeitos de uma 'profilaxia' do dizer político articulada ao controle e gestão da enunciação política". A autora ainda acrescenta que, desconhecendo o equívoco da língua, tais procedimentos "advogam a favor de uma enunciação sem falhas", um dizer 'perfeito', colada ao mundo como uma cobertura transparente, direcionada para um horizonte de clareza conceitual que garanta a comunicação perfeita" (p.70).

É exatamente esse processo profilático que insurge como efeito no enunciado (re)formulado para circular no *blog* de Marco Feliciano: buscando uma comunicação sem falhas com seu (e) leitor, o deputado reformula suas palavras na ilusão de controlar seus sentidos, colocando-se como soberano em seu dizer, dissimulando, assim, seu assujeitamento. Ele se constitui, então, a partir de um voluntarismo que instrumentaliza a língua, a qual acredita utilizar como bem entende, num processo de desconhecimento de sua própria condição cindida, assujeitada e incompleta.

3. A espetacularização do discurso político

Segundo nos ensinou Courtine (2006) em seu *Metamorfoses do discurso político*, o vento da 'pós-modernidade' que soprou sobre as formas de representação política delineiam um acontecimento discursivo inédito no qual o discurso político "perde seu valor performativo", tornando-se um discurso que não mais se sustenta. Nas palavras do autor, "o discurso perdeu sua autonomia e sua eficácia; ele é, desde então, indissociável da imagem do homem político e está frequentemente subordinado a essa imagem" (p. 112). Para Courtine, a imagem tende a dominar o discurso do mesmo modo que as formas breves do enfrentamento verbal tendem a substituir as grandes narrativas políticas. Nesta direção, Gregolin (2003) afirma que a política como um espetáculo surge com a forte aproximação da mídia, exigindo uma nova "fala" pública, cambiável, fluida e imediata.

Desse modo, técnicas de comunicação foram aplicadas ao discurso político, que ficou cada vez mais homogeneizado, um produto de consumo vendido a partir da "teatralização": "a teatralidade do espetáculo político se transformou profundamente com as novas mídias, que perturbaram o lugar da fala na comunicação política" (COURTINE, 2006, p. 112). Como consequência, os políticos oscilam cada vez mais entre heróis de novelas e mercadorias a venda, cada vez mais se utiliza jogos de palavras e recursos que evitam explicações, que afastam o debate político e o aprofundamento dos temas, valorizando as performances exuberantes e transformando a aparição de políticos em espetáculo para o grande público (GREGOLIN, 2003 p. 13-14).

Assim, na atualidade, verifica-se que relações entre as "mídias e a cultura do espetáculo" demonstram tratar-se de um campo "de lutas, batalhas entre diferentes posições enunciativas" (GREGOLIN, 2003, p.12), nas quais as mídias espetacularizam os acontecimentos (LOUZADA, 2008). A espetacularização do discurso político, segundo Zoppi-Fontana (2011), nos leva ao estudo das práticas que constroem a imagem multimídia do discurso político, as quais traçam duas direções principais como eixos organizadores do discurso. Em consonância com a autora, o foco a ser analisado em um discurso deve ser colocado na relação dos enunciados com as posições-sujeito que os sobredeterminam ideologicamente, considerando a construção dos objetos discursivos e seus efeitos de sentido em relação ao *interdiscurso* e as *contradições ideológicas*.

Muitos são os autores dentro do campo da Análise do Discurso que têm se preocupado em compreender os mecanismos de *gestão da língua* no campo da *política*: a autora explica que a atração pelo tema se dá sobre os efeitos que essa "profilaxia" (a *forma* de dizer e *como* dizer) causa no campo político. As incisivas do funcionamento da propaganda e *marketing* político, segundo Zoppi-Fontana (2011), desde o início dos regimes democráticos e das tentativas de controle e gestão da enunciação política advogam a favor de uma enunciação sem falhas, colocadas ao mundo como uma cobertura transparente, e direcionada para um horizonte de clareza conceitual que garanta a comunicação perfeita e agrade a todos. Isso nos mostra que, na sociedade da generalização do espetáculo político, a língua é compreendida como instrumento de comunicação no espaço da modernidade capitalista,

cuja crítica sugere que ela é marcada pela lógica da administração (a língua de madeira do Estado) e pela "língua de vento" da propaganda, enfatiza a autora.

Considerações finais

Neste trabalho apontamos, através de uma análise que contempla a Nota Taquigráfica e o *post* no *blog* do deputado Marco Feliciano, as formas com as quais o discurso político é espetacularizado quando passa a circular como discurso midiático, por meio da análise da incisa "só" como produtora de um efeito de sentido que inclui as feministas entre as mulheres que merecem ser parabenizadas por seu dia no discurso de Marco Feliciano, enquanto que o discurso original textualizado pela/na nota taquigráfica as exclui.

Tal articulação do discurso nos faz perceber que houve uma preocupação com o jogo de antecipações imaginárias responsáveis por organizar e projetar uma posição ideológica para o (e) leitor de Feliciano, visando, sobretudo, constituir uma determinada imagem para o deputado no jogo político-eleitoral, o qual abandona uma posição radical observada em seu pronunciamento na Câmara para assumir uma posição moderada, visando seduzir todos os públicos. Ao comparar o discurso oficial com o registrado na mídia, percebemos a instrumentalização desse discurso pelo deputado como forma de consolidar uma nova identidade política para si, tentando tapar os furos constitutivos da linguagem, através da formulação de uma enunciação sem falhas.

A mídia é, hoje, uma ferramenta essencial na disputa por votos. Em consequência, há uma séria preocupação do sujeito-político com as estratégias midiáticas a serem utilizadas na divulgação das candidaturas e de seus perfis-políticos, empregando mecanismos de *gestão da língua* para mudar, suavizar o que já foi dito, (re)inscrevendo uma outra posição-sujeito. A incisa dá a ver justamente essa vontade de produzir um dizer "perfeito", sem falhas, tentando tapar os furos constitutivos da linguagem, através da formulação de uma enunciação capaz de uma comunicação plena e completa.

Referências bibliográficas

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

COURTINE, J-J. *Metamorfoses do discurso político*: as derivas da fala pública. Tradução Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

GADET, F.; HAK, T.: PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia Mariani et al. Campinas: Unicamp, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. "*A Mídia e a Espetacularização da Cultura"*. In: GREGOLIN, M.R.V. (org.). ***Discurso e Mídia: A Cultura do Espetáculo***. São Carlos: Claraluz, 2003, p. 9-17.

LOUZADA, Maria Silvia Olivia. Belas e feras. A mulher brasileira na mídia impressa, uma relação polêmica. Análise Do Texto E Do Discurso. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 37 (3): 1-386, set.-dez. 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Semântica e Discurso* – uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Monica G. "Língua política: modos de dizer na/da política". In: Ana Zandwais [e] Lucília Maria Sousa Romão (orgs). *Leituras do político*.- Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p.65 a 80.

Letramento informacional por adolescentes neurodiversos

Sônia Barreto de Novaes[1]

O ser e sua neurodiversidade

Importa-nos começar pelo *ser* em questão, seja ele o adolescente neurodiverso, visto que para efetivar qualquer teoria ou prática, devemos compreender, ainda que minimamente com quem estamos trabalhando, quem é este público e quais são suas maneiras de se relacionar com o meio ambiente. Pois bem, O *ser*, entendido aqui como "*ser-entre*"[2] é o adolescente com *déficit intelectual*, ou – na definição proposta por ORTEGA (2008) – *neurodiverso*. Nos aproximamos deste conceito porque queremos abordar aspectos das questões intelectuais, não como deficiência, grau menor de intelecto, atraso, retardo, incapacidade, mas queremos sim, evidenciar que há diferentes maneiras de lidar com grupos diversos em suas múltiplas competências.

Ainda hoje não há consenso na terminologia aplicada a grupos que não correspondem ao que a sociedade espera e classifica como comportamento adequado, desejável. O que quer dizer que: se uma pessoa for inferior à média, será deficiente. O Decreto n° 5.296/04 dispõe a última atualização do conceito de deficiência mental em nossa legislação, do qual ressaltamos:

> **§ 1º** Considera-se, para os efeitos deste Decreto:
>
> **I –** [...]
>
> **d)** deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
>
> **1.** comunicação; **2.** cuidado pessoal; **3.** habilidades sociais; **4.** utilização dos recursos da comunidade; **5.** saúde e segurança; **6.** habilidades acadêmicas; **7.** lazer; e **8.** trabalho; [...]" (BRASIL, 2014, p. 31-32)

1 Doutora em "Meios e Processos Audiovisuais"; Mestre em "Ciência da Informação" e Bacharel em Biblioteconomia pela ECA/USP – membro dos Grupos de Pesquisa: Cidade do Conhecimento CTR/ECA/USP e GENN – Grupo de Estudos sobre Novas Narrativas CRP/ECA/USP.

2 Conceito definido em tese de doutorado – (NOVAES, 2014) – Por meio dele podemos entender o ser como aquele que transita entre ambientes, sejam estes reais ou virtuais, transitando por entre dispositivos, ele é afetado por estes, da mesma maneira que estes se alteram com suas intervenções. O prefixo *entre* também sugere uma intimidade, sem se confundir com o ambiente; sugere estar no meio e mediar, portanto fazer diferença.

> [...] cada uma dessas áreas tem definição própria considerada importante para se determinar a extensão da deficiência intelectual em uma pessoa, no seu contexto social. Para cada um dos tópicos, ressalte-se, requer a pessoa **apoios individualizados** para que ela possa ter funcionalidade máxima em cada situação de vida. Na legislação nacional, portanto, há definição da deficiência mental, **atualmente nominada deficiência intelectual**. (SASSAKI apud BRASIL, 2014, p. 33, grifo nosso)

As questões relacionadas às diversas formas de deficiências são complexas e polêmicas quanto à sua denominação. Há avanços, neste sentido, que apontam para novas formas de perceber o outro. Alguns autores questionam a existência da deficiência mental, entendendo-a "[...] como uma categoria socialmente construída [...] ou um mito a ser abandonado. [...]" (CARVALHO; MACIEL, 2002, p. 2). Daí o entendimento de que a deficiência mental não representa um atributo da pessoa, mas *um estado particular de funcionamento* (a partir do qual, passa a ser adequado compreendê-lo de um modo existencial, como uma *existência*). Vale dizer ainda que a deficiência pode ser considerada uma característica adquirida e toda pessoa é passível de adquirir alguma deficiência, seja ela física ou mental, ao longo de sua vida. Quem a nomeia parte de uma posição de certa forma privilegiada. O que nos chama a atenção para o termo "neurodiversos" é que esta nomenclatura surgiu entre as comunicações e informações sobre diagnósticos trocadas entre autistas. (ORTEGA, 2008).

A neurodiversidade surge no contexto da *biossociabilidade*, ou seja, uma forma de sociabilidade constituída por grupos de interesses privados segundo critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade, entre outros (ORTEGA, 2008). As identidades somáticas, ou *bioidentidades*, deixam para trás as dicotomias tais como: corpo/alma, mente/cérebro, e assim por diante. Há, então, uma "biologização" da doença mental a qual passou a ser tratada mais ou menos como qualquer doença física.

Embora tenha começado com os autistas, a neurodiversidade se estende a outras diversidades neurofuncionais, tais como, transtorno bipolar, déficit de atenção, dentre outras. Estes "*déficits*" constituem, para o neurodiversos, sua marca, sua identidade, não por ser uma doença mental, mas por ser uma *condição cerebral*. Trata-se, pois, de "'conexões atípicas' (*atypical wiring*) do cérebro". (ORTEGA, 2008, p. 488) Lembrando que "atípicas" não significa "anormais".

Segundo Canguilhem:

> Não é absurdo considerar o estado patológico como normal, na medida em que exprime uma relação com a normatividade da vida. Seria absurdo, porém, considerar esse normal idêntico ao normal fisiológico, pois trata-se de normas diferentes. Não é a ausência de normalidade que constitui o anormal. Não existe absolutamente vida sem normas de vida, e o estado mórbido é sempre uma certa maneira de viver. (CANGUILHEM, 2009, p. 92)

Já para Paulo Freire, o "normal" é a diferença e não a homogeneidade, e a escola é lugar para humanizar-se, o que só ocorre a partir da aceitação das diversidades, compreendendo que há

diferenças no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada ser humano. (FREIRE, 1997). Neste sentido entendemos a escola, em suas propostas pedagógicas, o lugar oportuno para a vivência de práticas que contemplem e privilegiem esta diversidade que é singular em cada aluno. Agora, como trabalhar essa singularidade que representa 0,8% da população brasileira segundo dados do IBGE e, também segundo este Instituto, 0,5% daqueles já nasceram com alguma limitação? Vale ressaltar que os percentuais mais elevados de deficiência intelectual, física e auditiva foram encontrados em pessoas sem instrução e em pessoas com o ensino fundamental incompleto. A Pesquisa Nacional de Saúde consultou 64 mil domicílios, em 2013.[3] Para a OMS, 10% da população em países em desenvolvimento[4], são portadores de algum tipo de deficiência, sendo que metade destes é portador de deficiência mental. Acontece que o Brasil, como membro do *Grupo de Washington sobre Estatísticas das Pessoas com Deficiência*, padroniza o levantamento das estatísticas das pessoas com deficiência, tanto nos censos populacionais como em outras pesquisas domiciliares.[5] Em correspondência a estes dados podemos colocar que em termos internacionais, a *Convenção da ONU*[6] (BRASIL, 2014) reconhece, entre outros pontos, que:

> **e)** a deficiência é um conceito em evolução e que a **deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas** na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] (BRASIL, 2014, p. 23, grifo nosso)

Ora "a plena e efetiva participação dessas pessoas" depende, em grande parte do acesso à educação e à informação, ações estas já complicadas paras as pessoas de modo geral, mas se intensificam na **interação** das pessoas com o ambiente. Gostaríamos de salientar aqui que, na maioria das vezes, o problema do acesso à informação não está na pessoa, mas nos ambientes onde estes acessos/processos se constituem; eliminamos barreiras e garantimos o acesso. Parece simples. É simples e complexo porque envolve profissionais e pesquisas em diferentes áreas, mas por mais que se fale em inter e transdisciplinaridade cada qual (pesquisador ou aqueles que atuam diretamente) está voltado para seu "núcleo duro". Então é preciso que as diferentes áreas se dialoguem e trabalhem sobre o conceito do *Desenho Universal*, considerando-o como a paisagem onde o ser (adolescente neurodiversos) interage.

3 Disponível em: <http://www.ebc.com.br/print/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 20 jan. 2016.

4 A relação da deficiência intelectual com a pobreza ou com países em desenvolvimento nos remete aos estudos de Gould (1991) em "A *falsa medida do homem*", esta relação implica numa revisão das estatísticas e aplicações de testes atuais.

5 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html>. Acesso em: 20 jan. 2016.

6 A Convenção [ONU], em seus 50 artigos, reafirma o entendimento de que a deficiência é um tema de direitos humanos. Por meio dela, os signatários identificam uma estratégia a ser seguida para que os compromissos assumidos internacionalmente sejam cumpridos e para que os direitos da pessoa com deficiência sejam realizados.

DESENHO UNIVERSAL: uma resposta à acessibilidade

O *desenho universal* prevê em sua paisagem a acessibilidade comum a qualquer pessoa, considerando todas as possibilidades de dificuldade no acesso. Os projetos arquitetônicos, programas de computadores, *designer* de móveis, dentre outros devem obedecer a padrões gerais de normas de acessibilidade. Segundo Sassaki, a acessibilidade comporta seis dimensões atualmente, a saber: arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática e; atitudinal. (SASSAKI apud BRASIL, 2014, p. 138). Estas dimensões não são excludentes, neste sentido e, em termos linguísticos podemos nos situar em todas estas dimensões. Observemos que os ambientes comunicam como você deve se portar nele, mas ao mesmo tempo o ser pode alterar e criar demandas que este ambiente não contempla. Quando estamos falando de ambiente, incluímos também as interfaces que são "[...] são meios de comunicação (fronteiras) entre usuários e sistemas, **e normalmente são projetadas para usuários típicos, sem diversidades**. Por exemplo, as telas gráficas que nos permitem operar aplicativos nos computadores e demais aparatos digitais" (NEVES, 2016, p. 51, nota de rodapé, grifo nosso). Temos aqui uma demanda importante a ser enfrentada por profissionais de diferentes áreas. Sabemos que os programas de computadores, principalmente os softwares, se desenvolvem conforme a interação com seu usuário final. Em nosso caso, o usuário final é adolescente neurodiverso, mas a interação que este fará, a princípio, será mediada pelo professor, bibliotecário, pais ou responsáveis. Cabem a estes observar, provocar, alimentar e devolver aos programadores sugestões de mudanças. Estes programadores desenvolvem os requisitos[7], as alterações nas interfaces para o uso do neurodiverso. Estamos falando aqui das cinco dimensões preconizadas por Sassaki: a) *comunicacional*; b) *metodológica*; c) *instrumental*; d) *programática* e; e) *atitudinal*. Excluindo a programática, cabe aos mediadores observarem as demais se estão incluindo, em suas propostas, todos os alunos sem parcialidade.

O Artigo 21 da Convenção da ONU trata do acesso à informação:

> [...] Para as pessoas com deficiência a tecnologia da comunicação e informação possibilita a eliminação de barreiras, uma maior autonomia e equidade no acesso aos conteúdos. O uso de celulares, de sistemas, de softwares democratiza o seu acesso, favorecendo sua plena e efetiva participação e inclusão na sociedade. Mas, é preciso lembrar, as tecnologias e seus avanços, por si só, não definem a participação de todos e todas na comunicação. (BRASIL, 2014, p. 145)

A participação de todos na comunicação não depende apenas do acesso, mas principalmente da mediação que aí se faz. Essa mediação deve, necessariamente, ocorrer a partir das narrativas dos neurodiversos.

7 "Um "requisito" é algo que o sistema deve fazer ou uma qualidade que o produto deve ter. Um requisito consiste em uma declaração sobre um produto pretendido que especifica o que ele deveria fazer ou como deveria operar." (PREECE apud NEVES, 2016).

MEDIAÇÃO DIALÓGICA DA INFORMAÇÃO: uma travessia mnemônica

A mediação dialógica[8] da informação é o fino trato que se dá anterior ao acontecimento da apropriação da mesma e tornada em conhecimento. A *dialogia*, em termos bakhitiniano prevê *responsividade*, *presentidade* e *não-finalizabilidade* (MORSON; EMERSON, 2008) Que quer dizer: Na *responsividade* – nossa obrigação é "[...] resgatar o outro do puro potencial; chegar a uma outra consciência faz o outro aglutinar-se e transformar o 'mero potencial' do outro num espaço aberto ao acontecimento vivo" (BAKHTIN apud MORSON; EMERSON, 2008, p. 94) *Presentidade* – um "'presente-aberto' em cada momento" (BAKHTIN apud MORSON; EMERSON, 2008, p. 252) e daí a *Não-finalizabilidade* – "[...] para Bakhtin, a ausência de qualquer finalização destrói a liberdade e a criatividade tão seguramente quanto a finalização completa. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 61). Ainda "[...] Para Bakhtin, a liberdade tinha de ser imanente na vida diária, e tinha de ser inseparável das exigências contínuas da responsabilidade ética. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 59)

Definindo, assim, rapidamente nosso entendimento da dialogia, a colocamos a serviço da mediação, a qual passa a ser um evento processual. Entendemos que não há outra maneira de mediar a informação se não for por meio dos múltiplos *letramentos*[9]. Estes devem acontecer, todavia, a partir da *narrativa singular*[10] de cada neurodiverso dada em sua linguagem.

A linguagem para Heidegger é a casa do ser "porque, como saga do dizer, ela é o modo do acontecimento apropriador. [...] Apropriando, mantendo, sustentando-se, o acontecimento apropriador é a relação de todas as relações" (HEIDEGGER, 2003, p. 215). O *acontecimento apropriador* é a maneira pela qual o ser retira-se da medianidade para se constituir em seu particular. Não somos capazes de perceber a linguagem porque estamos envolvidos em seu tecido, mas o que procuramos "[...] se encontra, portanto, na poética do que se diz" (HEIDEGGER, 2003, p. 14). Dizer é fundamental. Evocar, chamar (dar nomes e clamar), se fazer ouvido no duplo sentido de ouvir e ser ouvido, é provocar e trazer para próximo de si algo, ou algum mistério num jogo de palavras que cobrem certas ausências e deixam pistas.

A *apropriação informacional* e *cultural* com crianças e adolescentes, bem como a *mediação cultural dialógica* (NOVAES, 2009) foram conceitos trabalhados na dissertação de mestrado, e agora são retomados sob a roupagem da narrativa como a possibilidade de *letramentos*, dentre eles o *informacional*[11]. Este se caracteriza por ser uma ação transdisciplinar e interdisciplinar, tanto

8 "A maneira adequada de compreender os outros não é 'psicológica', mas dialógica. [...] ou seja, a capacidade de perceber os diálogos interiores dos outros *em toda a sua não-finalizabilidade* e de tomar parte neste diálogo respeitando ao mesmo tempo a sua abertura. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 282-283)

9 Embora tenhamos colocado no título deste artigo *"letramento informacional"* – estamos agora redefinindo este por apenas "*letramentos*", entendendo assim que toda forma de letramento passa pela questão informacional e visa a formação cidadã.

10 "[...] A harmonia daquela "consciência" [coletiva e colaborativa] está diretamente relacionada à singularidade de cada dizer das *narrativas singulares* [...]" (NOVAES, 2014, p. 75).

11 Em 1989, a American Library Associtaion (ALA) considerava que "[...] o letramento informacional englobava 6 aspectos de um processo linear de tratamento da informação: reconhecer a necessidade de informação; identificar a informação necessária; encontrar a informação; analisar a informação; organizar a nformação; usar a informação (BAWDEN apud LIMA, 2016, p. 148).

nas demandas quanto nos programas, inserido ao longo da vida. Trata-se de um comportamento para lidar tanto com os suportes quanto com seu conteúdo, de maneira inteligente e ética. Uma capacidade para buscar, avaliar, se apropriar, produzir e disseminar informações que acabam por promover diversas formas inclusão.

Esta forma de letramento pode e deve abraçar outras formas de letramento, o digital é uma delas. Trata-se de uma das competências exigidas para o milênio pela UNESCO. Aplicado na escola ele deve ser desenvolvido e definido em relação aos objetivos gerais de ensino.

Enquanto a alfabetização, pertencente ao âmbito individual, está relacionada à aquisição da escrita e às habilidades para leitura, o letramento, por sua vez, se relaciona aos aspectos sociais, às estruturas culturais e de poder, são práticas que associam a leitura e a escrita em diferentes contextos. Assim, Rojo abordará o conceito de letramentos múltiplos ou multiletramentos como:

> [...] um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO apud LIMA, 2012, p. 48-49)

O letramento multissemiótico, como definido por Rojo, é uma exigência da contemporaneidade, este amplia a noção de letramentos envolvendo também a imagem, a música, o áudio e o visual. Ora o letramento digital[12] deve abrigar também estas exigências e o letramento informacional, por sua vez, trabalhará todas estas relações, uma vez que as informações estão por toda parte. O que é imprescindível de antemão definir, no entanto, é o que se busca e, principalmente porque se busca; o que se quer conhecer, o que fará diferença para mim enquanto cidadão e com certas limitações que a sociedade não percebe de todo. A busca será significativa tanto quanto estiver relacionada as minhas necessidades e demandas. Daí porque vincular as narrativas singulares aos esquemas de letramento.

As narrativas singulares são histórias e desejos particulares de cada ser. Elas podem se manifestar na oralidade, mas quando esta estiver, de alguma maneira prejudicada, se manifestará de outra forma. O que quer dizer que não nos encerraremos à alfabetização, mas ampliaremos os modos pelos quais a comunicação se dá, podendo até, caso for a dificuldade envolvida, dispensar a escrita, visto que, muitos dos dispositivos informacionais já possuem em si mecanismos de audição acoplados. Podemos afirmar, previamente, que o letramento informacional se depara com questões levantadas por Basbaum sobre aquilo que ele nomeia *percepção digital*. Em sua tese, Basbaum nos diz sobre o "deslocamento da primazia do olhar para uma experiência sinestésica, ou de uma sensação autorreferente" (BASBAUM, 2005, p. 244)

12 Já em 1997, Paul Gilster identifica o letramento digital como a "cognição do que você vê na tela do computador quando você o usa em rede", ou seja, mais que competências técnicas é necessário ter um pensamento crítico sobre o que se acessa.

> Assim, minha cultura, minha história, vimos, fundam esse lugar familiar da minha experiência, minha morada perceptiva – em sabores, aromas, toques, gestos, imagens e visões, linguagem – e, como resultado, as diferentes culturas reiteram e explicitam esses pontos de experiência distintos, nos quais se sustenta essa multiplicidade de sentidos da experiência coletiva, que abriga e informa minha experiência singular. […] (BASBAUM, 2005, p. 282)

Temos, então, dois pontos de partida para o letramento informacional: 1) na "experiência singular" das narrativas dos neurodiversos situamos o ponto de partida de cada qual na construção tanto dos seus conhecimentos, como do ambiente digital. 2) os adolescentes neurodiversos, como os demais, estão imersos na cultura digital, desta proposição pode-se também partir de suas redes sociais: *Facebook*, *Google* e *Youtube*, comparando o comportamento usual destas redes aos usos de outras ferramentas quando for o caso.

Jovens neurodiversos adentram o Ensino Médio sem saber ler e, no entanto, conseguem se resolver muitas vezes usando o celular e seus aplicativos. Por que não usar as narrativas destes adolescentes e dos seus celulares para constituir uma forma de letramento e criar condições para que aqueles alcancem maior autonomia? Por outro lado, a apropriação destes dispositivos mediados dialogicamente por profissionais suscitarão, como já dissemos acima, demandas na melhoria ou na criação de requisitos próprios para o público neurodiverso, desenvolvendo assim o *desenho universal* em programas computacionais. Esta é uma *responsividade* do mediador, uma resposta ética dentro de determinadas situações nas quais eles não podem ser passivos.

Dentro de nossas pesquisas sobre letramento nos deparamos com uma realizada na UFRJ – Universidade Federal do Rio Janeiro, intitulada "AVALER" – Ambiente Virtual de Aprendizagem para o Letramento. Esse projeto fora fundamentado na *Teoria da Flexibilidade Cognitiva* – TFC e teve por objetivo a disponibilização de hipertextos para estimular a aprendizagem significativa. A TFC traz em seu bojo o construtivismo e propõe a aquisição de saber por meio de esquemas, cujas construções são flexíveis. É usada nesta Teoria como metáfora do conhecimento – a *paisagem*, e a compreensão de determinado domínio é alcançada após se *atravessar a paisagem em várias direções*. As travessias (*criss-crossing-landscape*) acontecem por meio de casos que são descontruídos e depois reconstruídos em diversas direções, ou diferentes pontos de vista que servem para aclarar aspectos ainda não perspectivados, o que possibilita ter uma visão cumulativa da região. Em termos de ensino e aprendizagem de conceitos "novos", há revisitação de outros conceitos, em suas fronteiras, em seus núcleos, em contextos diversos e arranjados para serem observados de pontos de vistas diferentes.

Como já utilizada em outras pesquisas a TFC pode ser usada como método de pesquisa e, no caso desta pesquisa em particular estamos a associar à *metodologia colaborativa de pesquisa*, cuja maneira de abordar o campo e o objeto é dialógico. Nesta metodologia, nada é imposto, campo e objeto são considerados parceiros/instâncias na construção de conhecimentos e no desenvolvimento da pesquisa empírica e teórica.

Considerações finais

Diante dos múltiplos suportes/dispositivos e formas de acesso desnudam-se os modos de convergência e de hibridização entre diferentes tipos de letramento. Cabe, ainda, referenciar as maneiras pelas quais as apropriações se dão, bem como as (re)significações atribuídas às tecnologias e ampliar o que se entende por cidadania em era digital, cujas transmissões de dados já deixaram de estar nas pontas dos dedos e passaram para a voz.

Os profissionais, aqui denominados de mediadores da informação, são os atores que protagonizam as alterações, geram demandas a partir das solicitações de seus alunos neurodiversos. Aqueles devem indicar quais as necessidades evidenciadas para que profissionais da computação criem requisitos à produção de um ambiente virtual para o letramento digital de adolescentes neurodiversos dentro dos parâmetros do *desenho universal.* Este ambiente poderá ser um software, um *game* interativo, uma plataforma digital de aprendizagem. O mote principal é de que o desenho universal perpasse ambientes, desde os mais circunstanciais aos mais gerais.

Pensamos que tais ações rompem com o paradigma tradicional da escolarização que ainda não alia a tecnologia a sua didática. Acreditamos que a própria evolução de cada neurodiverso em seu letramento dentro da concepção da TFC servirá para esta barreira ser rompida. Desenvolver um ambiente virtual e incrementar o letramento por meio deste, sendo este um ambiente rico e estimulador terá impacto positivo sobre as capacidades cognitivas dos neurodiversos.

Referências

ALMEIDA, M. A. (2004) Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. In*: Revista de Educação PUC*-Campinas. Campinas, n. 16, jun 2004. Disponível em: < http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/284>. Acesso em: 26 fev. 2016.

BARTON, D; LEE, C. *Linguagem online*: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. (2015). *Estatuto da pessoa com deficiência*: Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal.

_____. (2014). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/Secretaria de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Novos comentários à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Brasília: SNPD – SDU-PR.

CANGUILHEM, G. (2009). *O normal e o patológico*. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CARVAALHO, A.A.A.(2011). *A teoria da flexibilidade cognitiva e o modelo múltiplas perspectivas.* Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15921/1/Carvalho%202011%20-%20TFC%20e%20MMP.pdf> Acesso em: 16 dez. 2015.

CARVALHO, E. N. S. de & MACIEL, D. M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a America Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. In: *Temas em Psiciologia SBP*, v. 11, n. 2. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

CARTILHA do Censo 2010. (2012). *Pessoas com Deficiência*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática docente: Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GILSTER, P. (1997). Digital Literacies. New York: John Wiley & Sons.

GOULD, S. J. (1991). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.

HEIDEGGER, M. (2003). *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2009). *O ser e o tempo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

HORTON JR., F. W. (2008). *Understanding information literacy*: a primer. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LIMA, A. J. F. de. (2012). *Letramento digital e letramento informacional na literatura nacional e internacional em língua inglesa*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba.

MANTOAN, M. T. (2013). Carta da Profa. Mantoan aos Senadores. In: **Inclusão já!**. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/category/opiniao/maria-teresa-mantoan/> Acesso em: 09 maio 2016.

_____. [201-]. *O verde não é o azul listado de amarelo*: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. Campinas: Unicamp. Disponível em: < http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.12.htm> Acesso em: 17 maio 2016.

MORSON, G. S. & EMERSON, C. (2008). *Mikhail Bakhtin*: criação de uma prosaística. São Paulo: EDUSP.

NEVES, D. F. (2016). *Um estudo de requisitos no desenvolvimento de software para a diversidade intelectual*. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC.

NOVAES, S. B. (2014). *Lugares de memória e mídias digitais*: a narrativa *transversal* de Batatuba. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais)- Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.

NOVAES PASCHOAL, S. B. de. (2009) *Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes*: oficinas de leitura e *singularização*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)- Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.

ORTEGA, F. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. In: *Mana* [online]. vol.14, n.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008>. Acesso em 10 dez 2015.

RICOEUR, P. (2010) *Tempo e narrativa*. São Paulo: Martins Fontes. (3 volumes).

ROJO, R. (Org.) *Escola conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SPIRO, R. J. (1990). *Cognition, education, and multimedia*: exploring ideas in high technology. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

VYGOTSKY, L. S. (1998). *A Formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2008). *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

WILSON, C. et al. (2013). *Alfabetização midiática e informacional*: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO; UFTM.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN UFF 2017

PARTE 3

1ª edição
ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN UFF 2017

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

Diretoria – UFF – biênio 2016-2017

PRESIDENTE:
Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira

VICE-PRESIDENTE:
Prof. Dr. Eduardo Kenedy

1º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres
2º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Telma Pereira
1º TESOUREIRO: Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário
2º TESOUREIRO: Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro

Conselho - biênio 2016-2017

Prof. Dr. Dermeval da Hora
Prof. Dr. Luis Passeggi
Prof. Dr. Marco Antonio Martins
Prof. Dr. Marcus Maia
Profa. Dra. Marília Ferreira
Profa. Dra. Thais Cristofaro Silva

X Congresso Internacional da ABRALIN:
"Pesquisa Linguística e compromisso político"
Niterói-RJ-2017

Comissão de Organização do X Congresso da ABRALIN - UFF

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira – presidente
Prof. Dr. Eduardo Kenedy
Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres
Profa. Dra. Telma Pereira
Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário
Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro
Profa. Dra. Ana Cláudia Machado Teixeira
Profa. Dra. Jussara Abraçado
Profa. Dra. Lucia Teixeira
Profa. Dra. Luciana Sanchez Mendes
Prof. Dr. Monclar Guimarães Lopes
Profa. Dra. Nadja Pattresi
Profa. Dra. Silmara Dela Silva

Comissão Científica

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
Prof. Dr. Alessandro Zinna – Université de Tolouse II
Profa. Dra. Alina Villalva – Universidade de Lisboa
Profa. Dra. Amanda Scherer – UFSM
Profa. Dra. Ana Paula Scher – USP
Profa. Dra. Aparecida Lino Pauliukonis – UFRJ
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo – UFMS
Prof. Dr. Augusto Buchweitz – PUC-RS/Instituto do Cérebro
Prof. Dr. Augusto Soares da Silva – Universidade Católica Portuguesa
Profa. Dra. Beatriz Protti Christino – UFRJ
Profa. Dra. Bethania Mariani – UFF
Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco – UFPR
Profa. Dra. Carmen Matzenauer – UCPel
Profa. Dra. Célia dos Santos Lopes – UFRJ
Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros – USP/UPM
Prof. Dr. Eduardo Guimarães – Unicamp
Profa. Dra. Eni Orlandi – Unicamp/Univas
Profa. Dra. Erica dos Santos Rodrigues – PUC-Rio
Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino – UEL
Profa. Dra. Hella Olbertz – University of Amsterdam
Prof. Dr. Hildo Honório do Couto – UNB
Prof. Dr. Howard Lasnik – University of Maryland
Profa. Dra. Ida Lúcia Machado – UFMG
Profa. Dra. Irania Malaver – Universidad Central de Venezuela
Profa. Dra. Izete Lehmkuhl Coelho – UFSC
Profa. Dra. Jacqueline Authier-Revuz – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)
Prof. Dr. Jairo Nunes – USP
Prof. Dr. Jean-Marie Fournier – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)
Prof. Dr. João Antonio de Moraes – UFRJ
Prof. Dr. José Carlos Azeredo – UFRJ/UERJ
Prof. Dr. José Luiz Fiorin – USP
Prof. Dr. José Magalhães – UFU
Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire – UERJ
Prof. Dr. Juan Manuel Sosa – Simon Fraser Univeristy/UFSC
Profa. Dra. Konstanze Jungbluth – Europa-Universität Viadrina Frankfurt
Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos – UFRJ
Profa. Dra. Lilian Ferrari – UFRJ
Prof. Dr. Luiz Amaral – University of Massachusetss Amhrest
Prof. Dr. Luiz Carlos Schwindt – UFRGS
Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha – UFRN
Profa. Dra. Maria Eugênia Lammoglia Duarte – UFRJ
Profa. Dra. Maria Filomena Gonçalves – Universidade de Évora
Profa. Dra. Maria Helena Moura Neves – UNESP/UPM
Prof. Dr. Michael Tanenhaus – University of Rochester
Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante – UFC

Profa. Dra. Mônica Savedra – UFF
Prof. Dr. Patrick Charaudeau – Université Paris-Nord (Paris XIII)
Profa. Dra. Perpétua Gonçalves – Universidade Eduardo Mondlane
Prof. Dr. Pierre Guisan – UFRJ
Prof. Dr. Rainer Enrique Hamel – Universidad Autónoma Metropolitana
Prof. Dr. Roberto Camacho – UNESP
Prof. Dr. Robert Ladd – University of Edinburgh
Prof. Dr. Salikoko Mufwene – University of Chicago
Profa. Dra. Sanderléia Longhin – UNESP
Profa. Dra. Silvia Cavalcante – UFRJ
Profa. Dra. Silvia Figueiredo Brandão – UFRJ
Profa. Dra. Solange Vereza – UFF
Profa. Dra. Tânia Lobo – UFBA
Profa. Dra. Tania Kuteva – Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Profa. Dra. Thais Cristofaro – UFMG

Organização dos Anais:
Luciana Sanchez Mendes
Nadja Pattresi de Souza e Silva
Silmara Cristina Dela da Silva

Publicação:

Letras da UFF

Realização:

Associação Brasileira de Linguística – Biênio 2016/2017
Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n
Bloco C, *Campus* do Gragoatá
São Domingos - Niterói-RJ
CEP: 24.210-201

Pareceristas *ad hoc* dos Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN

Adelaide Silva (UFPR)

Adilson Silva de Jesus (UFBA)

Adriana Lessa (UFRRJ)

Alberto Rodrigues Pereira (UFF)

Alexandre da Silva Zanella (UCAM)

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (FFCLRP/USP- FAPESP)

Aline Ponciano dos Santos Silvestre (UFRJ)

Ana Claudia Fernandes Ferreira (UNICAMP)

Ana Lúcia Pessotto (UFRJ)

Ana Paula Grillo El Jaick (UFJF)

Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)

Anabel Medeiros Azeredo de Paula (UFF)

André Xavier (UFPR)

Andréa Rodrigues (FFP-UERJ)

Andressa Toni (USP)

Angela Baalbaki (UERJ)

Antônia Fernanda de Souza Nogueira (UFPA)

Aurelina Ariadne Domingues Almeida (UFBA)

Aveliny Lima (UnB)

Beatriz Protti Christino (UFRJ)

Camilla Ramalho Duarte (UFF)

Carolina de Paula Machado (UFSCar)

Ceila Maria Ferreira Batista (UFF)

Claudia Maria Sousa Antunes (UNIFA)

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (LABEURB-UNICAMP)

Cristiane Carneiro Capristano (UEM)

Cristina Martins Fargetti (UNESP-Araraquara)

Cynthia Elias de Leles Vilaça (UERJ)

Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)

Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE-Cascavel)

Denise Cristina Kluge (UFPR)

Denise Miotto Mazocco (UFPR)

Dinéa Maria Sobral Muniz (UFBA)

Edila Vianna da Silva (UFF)

Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)

Eduardo Kenedy (UFF)

Edwiges Morato (UNICAMP)

Elaine Alves Santos Melo (UFRJ)

Eliene Rodrigues Sousa (UFT)

Elisa Battisti (UFRGS)

Elisângela Teixeira (UFC)

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (IFRJ)

Evandra Grigoletto (UFPE)

Eveline Coelho Cardoso (UFF)

Fabiana Esteves Neves (IFRJ)

Fernanda de Moura Ferreira (IFRN)

Fernanda de Souza Pedroso Campelo (UNEMAT)

Fernanda Luzia Lunkes (UFSB)

Fernanda Rosa da Silva (UFF)

Francisco Renato Lima (UFPI/IDB)

Giovanna Benedetto Flores (UNISUL)

Glayci Kelli Reis da Silva Xavier (CPII)

Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)

Helena Guerra Vicente (UnB)

Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)

Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF)

Inês Signorini (UNICAMP)

Isabella Coutinho (UERR)

Ivan Rocha da Silva (USP)

Ivana Quintão de Andrade (UFF)

Janaina da Silva Cardoso (UERJ)

João Paulo Ferreira Tinoco Machado (UFMS)

Joel Austin Windle (UFF)

Jorge Viana Santos (UESB)

José Romerito Silva (UFRN)

Juciele Pereira Dias (UNIVÁS)

Juliana Alves Assis (PUC-MG)

Karen Sampaio Braga Alonso (UFRJ)

Karin Camolese Vivanco (USP)

Lara Frutos González (UNIOESTE)

Leonardo Lennertz Marcotulio (UFRJ)

Lilian Coelho Pires (UDESC)

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)

Livia Oushiro (UNICAMP)

Lúcia Inês Freire de Oliveira (UNINORTE)

Luciana Freitas (UFF)

Luciana Lucente (UFAL)

Luciana Sanchez Mendes (UFF)

Luisandro Mendes de Souza (UFRGS)

Luiz Antônio Ribeiro (CEFET-MG)

Luiz Fernando Ferreira (USP)

Luiza Castello Branco (UNIVÁS)

Marcela Zambolim de Moura (IFET)

Marcelo da Silva Amorim (UFRN)

Marcos Bispo dos Santos (UNEB)

Marcos de Sá Costa (UFF)

Marcos Wiedemer (FFP-UERJ)

Marcus Vinicius da Silva Lunguinho (UnB)

Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)

Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)

Mariana da Cunha Teixeira de Souza (UFF)

Mariana da Silva Neta (UFT/SEDUC-TO)

Marina Augusto (UERJ)

Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB)

Maurício Beck (UESC)

Mercedes Marcilese (UFJF)

Monclar Guimarães Lopes (UFF)

Nadja Pattresi de Souza e Silva (UFF)

Neusa Bastos (UPM)

Nilza Barrozo Dias (UFF)

Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins (UESPI)

Paula Roberta Gabbai Armelin (UFJF)

Paulo Pinheiro Correa (UFF)

Phellipe Marcel da Silva Esteves (UERJ)

Pierre Guisan (UFRJ)

Raphael de Morais Trajano (Souza Marques/UFF)

Raquel Meister Ko Freitag (UFS)

Ricardo Cavaliere (UFF)

Rivia Silveira Fonseca (UFRRJ)

Roberta Pires de Oliveira (UFSC)

Roberto Baronas (UFSCar)

Ronald Beline Mendes (UPM)

Ronei Guaresi (UESB)

Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)

Silmara Dela Silva (UFF)

Sílvia Rodrigues *Vieira (UFRJ)*

Simone Lopes Benevides (UERJ/CEFET-RJ)

Solange Vereza (UFF)

Sônia Barreto de Novaes (USP)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Sueli Maria Coelho (UFMG)

Tamires Cristina Bonani Conti (UFSCar)

Teresinha Souto de Azevedo Campos (UFF)

Thatiana Muylaert Siqueira (UFF)

Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS)

Vanise Gomes Medeiros (UFF)

Verli Petri (UFSM)

Victoria Wilson (FFP-UERJ)

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

C749 Congresso Internacional da ABRALIN (10. : 2017 : Niterói, RJ).

Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística: pesquisa linguística e compromisso político, 7 a 10 de março de 2017, Niterói, RJ / organizado por Luciana Sanchez Mendes, Nadja Pattresi de Souza e Silva e Silmara Cristina Dela da Silva. – Niterói: UFF, 2017.

1980 p.
Inclui referências.

ISBN: 978-85-65355-21-6.

1. Linguística. 2. Estudos de linguagem. 3. Associação Brasileira de Linguística. I. Mendes, Luciana Sanchez, org. II. Silva, Nadja Pattresi Souza e, org. III. Silva, Silmara Cristina Dela da, org. IV. Título: Pesquisa linguística e compromisso político.

CDD 410

APRESENTAÇÃO

Os Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN - UFF 2017 reúnem trabalhos completos, publicados em formato de artigos, decorrentes de apresentações em sessões de simpósios e pôsteres, durante o X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

Sob o título "Pesquisa linguística e compromisso político", o X Congresso Internacional da Abralin, realizado de 7 a 10 de março de 2017, na UFF, em Niterói-RJ, celebrou os 48 anos de fundação da entidade, que tem concorrido, ao longo de quase meio século, para a promoção, a divulgação e a inovação da pesquisa linguística brasileira, em sua feição teórica e prática, em parceria internacional.

O tema do X Congresso Internacional da Abralin contemplou e destacou o papel social e histórico da atividade científica praticada na área da Linguística, no viés da pesquisa e do ensino-aprendizagem de línguas, entre outros setores, envolvendo questões tais como o retorno social dos produtos intelectuais da área, as práticas inovadoras, a formação discente para a cidadania, o preconceito linguístico, a reflexão sobre ética na pesquisa e na manipulação de dados, entre outros constantes da pauta do século XXI.

No total, foram 19 mesas-redondas, 60 simpósios temáticos e sessões de pôsteres compreendendo 34 áreas temáticas dos estudos da linguagem, que contaram com a participação de pesquisadores brasileiros e do exterior, docentes do ensino superior e da educação básica, doutorandos, mestrandos e graduandos de iniciação científica.

Os 210 artigos reunidos nesta edição dos Anais são representativos da pluralidade de áreas temáticas presentes no evento e atestam, assim, a diversidade das práticas teórico-analíticas em Linguística na atualidade.

As organizadoras

SUMÁRIO

Proposta de análise sobre o *ethos* em enunciados escritos: um estudo sobre a estratégia linguístico-discursiva utilizada pela imprensa durante o caso Bernal, em Campo Grande (MS)	Marcelo Eduardo da Silva	1151
A tradução científica e o controle do dizer	Giovana Cordeiro Campos de Mello/Sandra Helena Correia Monteiro	1159
#OGIGANTEACORDOU: Uma análise semiolinguística de uma publicidade desencannada	Camilla Ramalho Duarte	1169
Letras de música e padronização da linguagem: da teoria para a sala de aula	Patricia Pereira Bértoli	1177
O entrecruzamento de vozes na canção ideologia: a construção do sentido pelo processo dialógico	Ronilson Ferreira dos Santos/ Fabíola Nóbrega Silva	1189
Proposta de teste de memória de trabalho em Libras	Elena Ortiz Preuss/Newton da Rocha Nogueira	1197
Integração conceptual e tabu: a nomenclatura popular dada aos órgãos sexuais	Patrícia Oliveira de Freitas/ Sandra Pereira Bernardo/ Fernanda Carneiro Cavalcanti	1206
Revista do Ensino e imaginário: a construção da docência em Minas Gerais	Thaís Reis de Assis/Vanise Gomes de Medeiros	1216
Língua e refúgio: o ensino de português para refugiados no Rio de Janeiro e o efeito identitário como desafio para a composição dos materiais didáticos	Morgana Maria Pessôa Soares	1225
Análise construcional de orações relativas passivas e adjetivos de particípio nominal	Arthur Rasec Cavalcante de Lira	1232

Das tensões, mudanças e conservação na língua portuguesa face às tecnologias comunicacionais	Tania M G Shepherd/Tânia M G Saliés	1239
A construção de sentidos e da compreensão na interação falada: ocorrências de metaenunciação	Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa	1249
O lugar da gramática na avaliação de textos escritos por estudantes do Ensino Fundamental II	Aline Oliveira da Silva	1261
Encapsulamento entre gêneros em prova de redação: reflexões sobre o processo de didatização de gêneros textuais	Milene Bazarim/Laura Dourado Loula Régis	1272
Emergência de uma TAG na aquisição de primeira língua?	Pablo Faria	1283
As políticas linguísticas e o ensino de língua inglesa: uma reflexão a partir das representações dos alunos	Camila Souza de Andrade/ Telma Cristina de Almeida Silva Pereira	1295
O *ingliding* do falar porto-alegrense: da percepção à produção linguística	Samuel Gomes de Oliveira	1308
Análise da produção de sílabas CVCV em língua inglesa por brasileiros	Otávio Augusto Rodrigues Bernardo Silva	1321
As tecnologias digitais e a formação dos licenciandos em letras na UFRB: desafios e contribuições para a práxis pedagógica	Fernanda Maria Almeida dos Santos	1329
Estudo diacrônico do objeto direto anafórico em cartas pessoais de Florianópolis	Cecília Augusta Vieira Pinto	1341
Atas oitocentistas do sertão baiano através do olhar filológico	Bárbara Bezerra de Santana Pereira	1352
O imaginário sobre o golpe de 2016: silenciamentos e contradições	Evandra Grigoletto/Helson Flávio da Silva Sobrinho	1362
Narrativa do acontecimento discursivo: o caso de abril de 1964	Tamires Bonani/Samuel Ponsoni	1373

Uma leitura de "O Alienista" sob as lentes da crítica textual e da linguística histórica	Ceila Maria Ferreira	1385
Interface entre análise crítica do discurso (ACD) e multimodalidade: análise de capas de revistas sobre a maioridade penal no Brasil	Danúbia Aline Silva Sampaio	1396
A coerência textual em enunciados destacados: uma análise à luz da Teoria da Estrutura Retórica	Emanuel da Silva Fontel	1407
Estudo piloto sobre *templates* no desenvolvimento fonológico típico e atípico do PB	Glaubia Moreira/Maria de Fátima Baia/Marian Olivera	1418
As construções com cópula plural em Karitiana (família Tupi, subfamília Arikém)	Tarcisio Antonio Dias	1430
Crenças e expressões metafóricas nos discursos de professores de língua inglesa e alunos	Deborah Regina Jotta Mendes dos Santos	1438
Modelo didático de gênero – história em quadrinhos	Otávio Augusto Rodrigues Bernardo Silva	1449
As leituras do singular nu em português brasileiro infantil	Raíssa Silva Santana/Elaine Grolla	1460
O PEJORATIVO SUFIXAL: analisando a contribuição semântica dos sufixos –ão, –eiro, -ice, -ento, -udo e -aria	Caroline da Silva Oliveira	1472
Linguística computacional, humanidades digitais e os desafios na mineração de um dicionário histórico-biográfico	Suemi Higuchi/Cláudia Freitas	1484
Frames, metáfora e contrastes em *v de vingança*	Alana Patricia Matias Rodrigues/Ada Lima Ferreira de Sousa	1495
Do infinitivo impessoal latino ao infinitivo flexionado no português brasileiro	Patrícia Helena Veloso de Carvalho	1505

Fenômeno fonológico da haplologia na fala de Lages/SC	Débora Heineck	1515
Classe social e significados sociais do *ingliding* de vogais tônicas no português de Porto Alegre (RS)	Elisa Battisti/Samuel Gomes de Oliveira	1527
O conto na sala de aula: gêneros textuais, leitura e reflexão linguística	Marcela Martins de Melo	1537
Acomodação dialetal de sergipanos em São Paulo: uma análise preliminar sobre a produção de vogais médias pretônicas	Amanda de Lima Santana	1549
WhatsApp e ensino-aprendizagem de LE: experiências, perspectivas e desafios	Barbara Cabral Ferreira/Jailine Mayara Sousa de Farias	1562
Representações do *Judendeutsch* em dois contos dos irmãos Grimm	Marina Dupré Lobato	1574
O ethos em slogans de governos brasileiros	Lílian Aparecida Arão/Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista	1584
Análise Dialógica do Discurso Estético: À imagem da Espanha – Murilo Mendes / Picasso	Maria Bernardete da Nóbrega	1595
Os traços semânticos e a produtividade morfológica do prefixo des- no português brasileiro	Pablo Nunes Ribeiro/Camila de Bona	1603
Macroestrutura textual e tratamento da terminologia em textos de divulgação científica do Canal Ciência do IBICT	Fani Conceição Adorne/Ana Paula de Lima Ramos	1614
Criações neológicas midiáticas: aspectos linguístico-discursivos	André Crim Valente	1622
A coesão referencial em perspectiva funcional: da análise linguística à produção de sentido	Jônatas Nascimento de Brito	1632
A Influência da Frequência Fonética nas Substituições Diferenciais	Otavio Cavaline Neto/Maria Lúcia Castro Gomes	1643

Desconstruir para construir: marcas de autoria em fanfiction	Jandara Assis de Oliveira Andrade e Maria da Penha Casado Alves	1657
O objeto livro: a complexidade da forma e o digital	Jorge Viana Santos e Cristiane Namiuti	1668
Idiossincrasias do falante: comparação de locutores paulistas em simulação experimental forense	Aline de Paula Machado/Plinio Almeida Barbosa	1679
Ironia e interdiscursividade na construção do discurso histórico nas notícias do *Sensacionalista: um jornal "isento de verdade"?*	Simone Lopes Benevides	1690
Os multiletramentos e o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade: singularidades, desafios e estratégias facilitadoras para o aprendizado da escrita	Paula Cobucci	1700

Proposta de análise sobre o *ethos* em enunciados escritos: um estudo sobre a estratégia linguístico-discursiva utilizada pela imprensa durante o caso Bernal, em Campo Grande (MS)

Marcelo Eduardo da Silva[1]

Introdução

Existem dois principais formatos de transmissão de informações na grande imprensa e eles são especificados no jargão da área como gêneros jornalísticos informativo e opinativo. Ambos possuem suas formatações regidas pelo *posicionamento* (MAINGUENEAU, 2014) do Jornalismo constituído ideologicamente ao longo de diversas transformações sociais que elevaram a atividade de escrever para/em jornais a uma profissão consolidada. A principal diferença entre esses gêneros é que enquanto o opinativo (com exemplos de formatos como editorial e artigos) autoriza o jornalista/veículo de comunicação a emitir uma opinião própria, o informativo (notícias e reportagens, por exemplo) proíbe tal atitude. Ao (re)produzir um material dentro do gênero informativo, segundo o posicionamento jornalístico, o profissional deve agir de forma objetiva, neutra e imparcial:

> Faça textos **imparciais** e **objetivos**. Não exponha opiniões, mas fatos, para que o leitor tire deles as próprias conclusões. [...]
>
> Lembre-se de que o jornal expõe diariamente suas opiniões nos editoriais, dispensando **comentários** no material noticioso. (MARTINS, p. 17, grifos do autor)

Feita essa observação, buscaremos analisar o modo como o jornalista administra as estratégias linguístico-discursivas no processo de criação de seu texto e de que maneira esse modo afeta tanto a imagem de si mesmo (*ethos*) quanto a imagem do outro.

O *corpus* a ser analisado é composto de enunciados extraídos de notícias publicadas no webjornal *Campo Grande News*, quando da cobertura jornalística do processo de cassação do mandato do então prefeito de Campo Grande Alcides Bernal e de seu posterior retorno ao cargo, um ano depois, por ordem judicial – acontecimentos ocorridos entre 2014 e 2015.

O referencial teórico é a Análise do Discurso de linha francesa (AD), principalmente com foco no conceito de *ethos* discursivo trabalhado por Maingueneau (1997). E temos ainda o auxílio da Teoria da Comunicação, com Traquina (2012), que trabalha uma noção de *ethos* específica dentro do jornalismo.

1 Graduação em Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Breve explanação sobre o conceito de *ethos*

Os primeiros trabalhos relacionados ao conceito de *ethos* são creditados a Aristóteles quando de seus ensinamentos sobre retórica. Conforme o filósofo grego, se o sentido da fala de um orador estivesse focado em sua moral, identificaríamos o *ethos*; se estivesse vinculado mais à emoção que repercutiu no público, identificaríamos o *pathos*; e, quando estivesse vinculado ao conteúdo em si, o *logos*.

Maingueneau é um dos autores que trabalham com esse conceito na AD, propondo que na observação do *ethos* é preciso levar em conta um *tom* e um *caráter*. Para o autor, são exemplos de *tom*: "moderado, alegre, sem rupturas" (MAINGUENEAU, 1997, p. 46). E o caráter "corresponde a [um] conjunto de traços 'psicológicos' que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer" (MAINGUENEAU, 1997, p. 47).

Como nosso *corpus* é formado por enunciados extraídos do webjornalismo, contaremos com o apoio de Traquina, que trabalha a noção de *ethos* focada na imagem do jornalista. De acordo com o autor, a imagem que o jornalista (re)produz de si mesmo é a de defensor da verdade, por meio de uma tentativa de se mostrar, perante o coenunciador, como objetivo, neutro e imparcial:

> [...] a própria sociedade [...] influencia fortemente a definição da postura profissional dos membros desta comunidade [dos jornalistas]. A objetividade [...] está associada pela esmagadora maioria dos cidadãos ao papel do jornalista [...]. (TRAQUINA, 2012, p. 145)

Com base nessas explanações, vejamos, a seguir, exemplos de como o jornalista/veículo de comunicação procura manter a imagem de si mesmo (*ethos*) como objetivo, neutro e imparcial e como, também, acaba por influenciar a imagem do outro quando da confecção de seu texto.

O jornalista/veículo de comunicação e a imagem de si (*ethos*) como objetivo e neutro

O primeiro enunciado a ser analisado é trecho da notícia intitulada *Bernal veta socorro de R$ 18 milhões à Santa Casa de Campo Grande*, publicada pelo *Campo Grande News*, em 1º de novembro de 2013, quando o então prefeito Alcides Bernal já enfrentava uma grande adversidade política na Câmara de Vereadores.

> *Bernal veta socorro de R$ 18 milhões à Santa Casa de Campo Grande*
>
> O prefeito Alcides Bernal (PP) quer vetar o socorro de R$ 18 milhões que o Ministério da Saúde anunciou, ontem (31), para a Santa Casa de Campo Grande. [...]
>
> Segundo o presidente da Santa Casa, Wilson Teslenco, a instituição da Capital corre o risco de ficar sem o dinheiro porque o prefeito quer usar o dinheiro em outra finalidade. Com o aumento, o valor passa de R$ 14,2 milhões para R$ 15,7 milhões por mês. [...]
>
> A grave crise da Santa Casa compromete todo o sistema público de saúde do Estado. [...]. (CAMPO GRANDE NEWS, 2013, grifos meus)

O jornalista/veículo de comunicação utiliza o verbo "*vetar*" no presente do indicativo no título do texto. Essa estratégia linguístico-discursiva utilizada no título condiciona o coenunciador (leitor/internauta) a encarar a negativa do então prefeito quanto ao repasse financeiro como um fato irrevogável. Entretanto, a primeira frase do parágrafo inicial do texto possui uma modalização do sentido do verbo "*vetar*". Quando o jornalista/veículo de comunicação utiliza a locução verbal "*quer vetar*" deixa à mostra que o veto ainda não havia se consumado. Sendo assim, o título excede a informação repassada no restante do texto.

É possível, portanto, observar que a modalização é um esforço despendido pelo jornalista/veículo de comunicação para tentar diminuir as possibilidades de quebra da noção de neutralidade, perigo grande devido ao título selecionado.

O discurso relatado do presidente do hospital e a inclusão dos valores em reais que estariam sob ameaça de veto, segundo o texto, faz com que o jornalista/veículo de comunicação apresente-se como neutro e objetivo. Esse efeito de sentido é conseguido graças ao uso de algumas estratégias linguístico-discursivas (discurso direto, modalização em discurso segundo, modalização dos verbos *dicendi*).

Ao levarmos em consideração o conceito de *ethos*, conforme Maingueneau, é possível verificar que o jornalista/veículo de comunicação exibe um *tom* firme, por meio dos verbos no presente "veta", "quer vetar" e "compromete". Note-se que não há modalização no caso de "compromete": dessa forma, o jornalista/veículo de comunicação afirma sem hesitar. Esse *tom* colabora para a percepção de um *caráter* de profissional/veículo de comunicação sério, de alguém que passa/transmite confiança naquilo que afirma diante de seu coenunciador. Sendo assim, esse *caráter*, perante o leitor/internauta, faz com que o jornalista/veículo de comunicação passe uma imagem de si (ou seja, um *ethos*) de alguém que não deturpa a informação que colheu. Todavia, essas percepções são efeitos de sentido que possuem fragilidade, pois, a própria modalização que o primeiro parágrafo ("quer vetar") faz do título ("vetar") deixa margem a outra interpretação, como vimos.

O jornalista/veículo de comunicação e a imagem de si (*ethos*) como imparcial

A próxima análise é parte da notícia intitulada *Bernal "nunca procurou" governo do Estado para construir casas populares*, publicada pelo *Campo Grande News* em fevereiro de 2014. O trecho apresenta o empenho do jornalista/veículo de comunicação em se apresentar com imparcialidade.

> "Até o momento, Bernal não me procurou para fazer nenhuma parceria em relação a construção civil. Se a prefeitura cedesse o terreno, o governo do Estado poderia fazer mais casas para a população", ressaltou André.
>
> O Campo Grande News procurou a assessoria de imprensa do prefeito Alcides Bernal para saber se há projetos para a área habitacional, mas, até o fechamento desta reportagem, não obteve retorno. (CAMPO GRANDE NEWS, 2014a, grifos meus)

O jornalista/veículo de comunicação transcreve, em discurso direto indicado pelo uso de aspas, uma fala do então governador André Puccinelli, de um grupo que é adversário político do qual pertence Alcides Bernal. Há, por parte do governador, uma explícita acusação a Alcides Bernal, que na época ainda era o prefeito de Campo Grande.

Como utilizou uma fala contrária a Bernal, segundo o *posicionamento* do jornalismo, o jornalista/veículo de comunicação precisa obrigatoriamente dar voz ao "outro lado" para manter a postura de imparcial perante seu coenunciador (leitor/internauta). Nesse caso, procurar ouvir Bernal para que exponha seus argumentos frente ao que disse Puccinelli.

Entretanto, o texto não apresenta nenhuma fala de Bernal e o jornalista/veículo de comunicação corre o risco de ter sua imagem afetada por isso. Essa ausência precisa ser justificada. A alegação do jornalista/veículo de comunicação é conferir essa ausência no texto à demora (ou negação) em responder às indagações por parte da assessoria de imprensa do então prefeito Bernal.

Além da manutenção de uma imagem de si, uma influência sobre a imagem do outro

Ao buscar se manter/aparentar objetivo, neutro e imparcial, o jornalista/veículo de comunicação possui perante seu coenunciador um *ethos*, isto é, uma imagem de si produzida a partir do momento em que enuncia. Todavia, não é somente essa imagem de si (esse *ethos*) que é influenciada pelo jornalista/veículo, mas a daqueles que são por ele entrevistados.

Diferentemente das análises anteriores, em que observamos enunciados proferidos pelos jornalistas/veículo de comunicação, ou seja, em que eles utilizavam estratégias linguístico-discursivas para manter uma imagem de si mesmos perante os coenunciadores (leitores/internautas), as que faremos a partir de agora não são retiradas de enunciados proferidos pelos próprios políticos. Por esse motivo, trataremos essa percepção frente ao coenunciador como *imagem* e não como *ethos*.

Vejamos, agora, lendo o excerto a seguir, como o modo de o jornalista/veículo de comunicação administrar suas estratégias linguístico-discursivas influencia a *imagem* do outro. Em nosso caso, elas assinalam para um Bernal sendo visto como uma figura impopular, malquista ou até mesmo birrenta.

A análise se debruça sobre trecho da notícia intitulada *Por que os vereadores querem cassar Alcides Bernal?*, publicada em 12 de março de 2014.

Bernal já havia sido alvo de um primeiro processo de *impeachment,* em dezembro de 2013, no entanto, naquela época, uma liminar cancelou a sessão da Câmara momentos antes de a votação ser iniciada. O texto analisado a seguir leva esse fato em consideração e comenta sobre os momentos iminentes à sessão de 12 de março de 2014, aquela que, efetivamente, cassou o mandato de prefeito.

Vejamos, então, o seguinte trecho:

> *Por que os vereadores querem cassar Alcides Bernal?*
>
> O prefeito Alcides Bernal (PP) pode estar sendo cassado hoje pelos vereadores, principalmente, em razão da falta de habilidade política e da pretensão de governar sozinho a cidade de Campo Grande. [...]
>
> Teimoso, o progressista demorou um ano para atender à pressão dos próprios aliados [...].
>
> Além dos pecados político-administrativos, o prefeito Alcides Bernal também deixou de concretizar as promessas de campanha eleitoral, desgastando-se junto à população. Eleito em outubro de 2012, com 62% dos votos válidos, Bernal certamente não seria eleito caso a eleição fosse hoje. (CAMPO GRANDE NEWS, 2014b, grifos meus)

Os elementos grifados no trecho analisado produzem diversos efeitos de sentido que atingem a *imagem* de Bernal.

Podemos fazer a seguinte correlação referente à *imagem* de Bernal e às estratégias linguístico-discursivas utilizadas no texto:

a) Bernal seria *politicamente incapaz* – como é possível observar em "falta de habilidade política";

b) seria *insociável* – como visto em "da pretensão de governar sozinho";

c) *birrento* – por meio do adjetivo "teimoso";

d) *culpado* – a partir do momento em que o jornalista/veículo afirma que ele cometeu "pecados";

e) seria alguém que *não cumpre com sua palavra* – pois é dito que ele "deixou de concretizar as promessas de campanha eleitoral".

f) seria um político *rejeitado* pela sociedade – já que se diz que ele "certamente não seria eleito".

Considerações finais

Quando escreve um texto de gênero informativo, o jornalista/veículo de comunicação é capaz de utilizar estratégias linguístico-discursivas (como o discurso relatado e as diversas modalizações dos verbos *dicendi*, por exemplo) que possibilitam efeitos de sentido de objetividade, neutralidade e imparcialidade, sendo assim, mantém perante a sociedade um *ethos* de defensor da verdade. Bem como a *imagem* daqueles que não falam, mas que são citados nas notícias enunciadas na/pela imprensa têm sua *imagem* afetada de acordo com a gestão de vozes realizadas por esse jornalista/veículo. Vimos que a AD é capaz de apontar falhas nessas estratégias e mostrar que tanto esse *ethos* é maculado quanto a *imagem* do outro é influenciada pelo modo como o jornalista enuncia.

Referências

CAMPO GRANDE NEWS, Bernal veta socorro de R$ 18 milhões à Santa Casa de Campo Grande. Cidades. 1 nov. 2013. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/bernal-veta-socorro-de-rs-18-milhoes-a-santa-casa-de-campo-grande>. Acesso em: mar. 2014.

CAMPO GRANDE NEWS, Bernal "nunca procurou" governo do Estado para construir casas populares. Política. 21 fev. 2014a. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/politica/bernal-nunca-procurou-governo-do-estado-para-construir-casas-populares>. Acesso em: mar. 2014.

CAMPO GRANDE NEWS, Por que os vereadores querem cassar Alcides Bernal? Política. 12 mar. 2014b. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/politica/por-que-os-vereadores-querem-cassar-o-prefeito-alcides-bernal>. Acesso em: mar. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Posicionamento. Tradução de Fábio César Montanheiro. In: _____; CHARAUDEAU, Patrick (Orgs.). *Dicionário de Análise do Discurso.* Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2014 p. 392-393.

MARTINS, Eduardo. *Manual de Redação e Estilo do Estado de S. Paulo*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do jornalismo*. v. 1 (Porque as notícias são como são). 3. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2012.

Anexos

Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/bernal-veta-socorro-de-rs-18-milhoes-a-santa-casa-de-campo-grande>.

Bernal veta socorro de R$ 18 milhões à Santa Casa de Campo Grande

O prefeito Alcides Bernal (PP) quer vetar o socorro de R$ 18 milhões que o Ministério da Saúde anunciou, ontem (31), para a Santa Casa de Campo Grande. O recurso, que totaliza R$ 1,7 bilhão em todo o País, foi anunciado pelo ministro da Saúde, Alexandre Padilha.

Segundo o presidente da Santa Casa, Wilson Teslenco, a instituição da Capital corre o risco de ficar sem do dinheiro porque o prefeito quer usar o dinheiro em outra finalidade. Com o repasse, o aumento no repasse do hospital passa de R$ 14,2 milhões para R$ 15,7 milhões por mês.

A relação entre a Santa Casa e Bernal não é boa desde a posse do atual prefeito. Segundo o dirigente do hospital, só houve uma conversa em 10 meses e ainda de forma superficial. Nem o aval para o empréstimo de R$ 80 milhões, que pode tirar o hospital de uma crise crônica, o município deu e o pedido de financiamento segue parado na Caixa Econômica Federal.

Nesta sexta-feira, Teslenco convocou coletiva para denunciar o suposto plano do secretário municipal de Saúde, Ivandro Fonseca, e do prefeito. Se não quitar as dívidas em tributos federais, que somam R$ 45 milhões e não são pagas há um ano, a Santa Casa perde a ajuda do Governo federal para diminuir o endividamento.

"A Prefeitura deixa as portas fechadas para conversas com a Santa Casa", afirmou o presidente do estabelecimento hospitalar. A instituição tem que quitar a primeira parcela do débito até o dia 20 deste mês e até fevereiro para se habilitar junto ao Ministério da Saúde para ser contemplada pelo socorro.

A grave crise da Santa Casa compromete todo o sistema público de saúde do Estado, já que o hospital é o maior do Centro-Oeste e recebe a maior parte da demanda de traumas e casos de alta complexidade.

O hospital chegou a ficar sob intervenção da prefeitura por oito anos, entre janeiro de 2005 e maio deste ano.

Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/politica/bernal-nunca-procurou-governo-do-estado-para-construir-casas-populares>.

Bernal "nunca procurou" governo do Estado para construir casas populares

Apesar de estar no segundo ano de mandato, o prefeito de Campo Grande, Alcides Bernal (PP), nunca procurou o governo do Estado para firmar parcerias na construção de casas populares para atender a população de baixa renda da Capital. A afirmação é do governador André Puccinelli (PMDB), que na manhã de hoje (21) vistoriou as obras do Residencial NelsonTrad que, com investimentos do governo, vão beneficiar 1.624 famílias com moradia.

"Até o momento, Bernal não me procurou para fazer nenhuma parceria em relação a construção civil. Se a prefeitura cedesse o terreno, o governo do Estado poderia fazer mais casas para a população", ressaltou André.

O governador afirmou, ainda, que cooperação entre municípios e Estado foi prática comum durante seu mandato, por isso, não entende o desinteresse de Bernal. "Não sei se Bernal não tem dinheiro, pessoas responsáveis pela Habitação, ou se não tem interesse em firmar parcerias com o governo estadual. Já fiz muitas com outras prefeituras do Estado, inclusive com Campo Grande, na gestão anterior", acrescentou.

O resultado, aponta Puccinelli, recai diretamente sobre a população. "Quem sai prejudicado é quem mora em Campo Grande", finaliza.

O Campo Grande News procurou a assessoria de imprensa do prefeito Alcides Bernal para saber se há projetos para a área habitacional, mas, até o fechamento desta reportagem, não obteve retorno.

Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/politica/por-que-os-vereadores-querem-cassar-o-prefeito-alcides-bernal>.

Por que os vereadores querem cassar Alcides Bernal?

O prefeito Alcides Bernal (PP) pode estar sendo cassado hoje pelos vereadores, principalmente, em razão da falta de habilidade política e da pretensão de governar sozinho a cidade de Campo Grande. Bernal pode ter tido a desvantagem política de ser eleito com minoria no Poder Legislativo e ter a possibilidade de movimentar verbas orçamentárias por decreto reduzida de 30% para apenas 5%, mas acabou perdendo aliados e aumentando a oposição do seu governo.

Teimoso, o progressista demorou um ano para atender à pressão dos próprios aliados, como o PT, para que fizesse um "governo de coalizão", com a atração de vereadores da oposição para a base governista. Só em novembro do ano passado, Bernal aceitou nomear um articulador político, o professor Pedro Chaves, que, contudo, tem enfrentado dificuldade em fazer as nomeações.

Além dos pecados político-administrativos, o prefeito Alcides Bernal também deixou de concretizar as promessas de campanha eleitoral, desgastando-se junto à população. Eleito em outubro de 2012, com 62% dos votos válidos, Bernal certamente não seria eleito caso a eleição fosse hoje. No último dia 2 de março, pesquisa do Ipems revelou que apenas 23,56% dos campo-grandenses apoiam o seu governo. A rejeição ao prefeito é maior, chegando a 30,5%. Outros 45,94% entrevistados consideram que a atual gestão é apenas regular.

A paciência da população com Bernal acabou, ao ver que depois do primeiro anos de governo a sua maior promessa de campanha continuava intocada: o fim das filas nas unidades de saúde. Quando candidato, Bernal prometeu implantar um sistema de marcação de consultas pela internet, inclusive com utilização da rede de farmácias. Também afirmou que iria resolver o problema de falta de médicos e medicamentos, mas acabou mesmo havendo mais crise no setor da saúde.

Mesmo depois da posse jogou mais "palavras ao vento", criando ainda mais motivos para criticas. Como exemplos as promessas de acabar com o congestionamento da Av. Mato Grosso com a Via Park, e de resolver o problemas do prédio para a Câmara em seis meses, com a construção do Centro Político Administrativo.

Emergência fabricada – O fato de ter minoria na Câmara foi potencializado pelos erros da equipe de Bernal e por visível preferência na contratação de certas empresas fornecedoras e prestadoras de serviços, algumas delas recém-criadas, como a Salute Distribuidora de Alimentos, que inicialmente foi premiada com um contrato de R$ 4,5 milhões para entregar merenda aos Centros de Educação Infantil (Ceinfs).

O começo da administração de Bernal também foi marco pelo rompimento de contratos com várias empresas, como a Total, que fazia limpeza dos postos de saúde, e a RDM, motivado muitas vezes por desistências diante de sucessivos atrasos de pagamento, apesar dos cofres da Prefeitura de Campo Grande estarem cheios de dinheiro. Algumas empresas chegaram a ficar três meses sem receber pagamentos, apesar de estarem prestando serviços, como foi o caso da Solurb, que faz a coleta de lixo.

Essa situação acabou agravando a crise de Bernal com a Câmara, fazendo surgir em meados do ano passado a CPI do Calote, que concluiu ter havido "emergência fabricada" para romper contratos e trazer para auxiliar a administração empresas amigas, como a Salute, MegaServ e Jagás.

Também causou muito desgaste ao prefeito Alcides Bernal os remanejamentos de verbas orçamentárias, chamadas por ele de suplementação. A desconfiança dos vereadores de que as realocações de verbas deveria passar antes por aprovação legislativa, acabou gerando ampliação da crise com envolvimento do Tribunal de Contas do Estado (TCE) e Ministério Público Estadual (MPE). Ambos órgãos fiscalizadores confirmaram em suas investigações que as irregularidades denunciadas pelos vereadores realmente ocorreram.

Judicialização da crise – No final do ano passado, a crise foi judicializada, a começar com o MPE tendo ingressado com duas ações de improbidade administrativa, uma com base no relatório da CPI do Calote e outra referindo-se aos remanejamentos de verbas orçamentárias. Em dezembro de 2013, a disputa judicial foi ampliada, com o término dos trabalhos da Comissão Processante, que opinou pela cassação do prefeito Alcides Bernal.

Numa "guerra de liminares", geradora de grande insegurança jurídica, a Câmara começou e foi obrigada a suspender o julgamento do prefeito no dia 26 de dezembro. Graças a uma liminar do Superior Tribunal de Justiça (STJ), o processo de cassação foi retomado e hoje está acontecendo a sessão que pode encerrar, prematuramente, a carreira política de Alcides Bernal e trazer à cena política um personagem ainda não testado na função de governo da coisa pública, o vice-prefeito Gilmar Olarte (PP).

A tradução científica e o controle do dizer

Giovana Cordeiro Campos de Mello[1]

Sandra Helena Correia Monteiro[2]

Introdução

Desde tempos imemoriais, a discussão acerca da relação homem–mundo vem dividindo estudiosos. No campo da Filosofia, Platão, por exemplo, entendia que existiam dois mundos: o mundo das ideias e o mundo das coisas, sendo este mutável, dependente das sensações humanas para a sua apreensão; e aquele, independente do senso de objeto comum, um mundo inteligível, mas existente fora do tempo e do espaço, e, portanto, independente do homem como ser de sensações. Da antiguidade até os tempos atuais, inúmeros são os estudos que buscam entender e explicar, por caminhos diversos, o complexo funcionamento da linguagem humana.

O foco de nossa pesquisa, ainda em desenvolvimento, é a tradução, entretanto, uma investigação acerca da atividade tradutória é indissociável de uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Objetivamos pensar a relação entre línguas, mais especificamente a chamada tradução interlingual (JAKCOBSON, [1969]2010). Nosso referencial teórico de eleição é o da Análise do Discurso de linha francesa, de Michel Pêcheux, por nós tomado em relação ao campo dos Estudos da Tradução.

Sustentamos que a palavra não é a coisa – dizer é estar no âmbito da ideologia e da historicidade. Como sujeitos de linguagem, transitamos entre a estabilidade conferida aos signos pelas instituições e a diferença que a história vai imprimindo ao que dizemos. Aquilo que o senso comum acredita ser a verdade imanente das palavras faz parte de um processo histórico e ideológico de naturalização dos sentidos, que é apagado aos olhos do sujeito, o qual, por sua vez, pensa ser a origem absoluta de seu dizer, bem como ter o controle sobre o que diz. Para o senso comum, o sujeito é tomado como senhor de seu dizer, com plena consciência e controle sobre o que diz, e, sob esse viés, o significado é tido como algo que pertence ao texto, necessitando ser descoberto; não há processo de construção de sentidos; há uma ilusão da transparência de um sentido já-lá, "preso" a cada palavra.

Acreditamos ser pelo viés da crença na transparência do sentido que a escrita é entendida, bem como sua tradução, pelo menos no que tange à grande parte dos consumidores de textos traduzidos em geral. A tradução vista como ato de transpor palavras baseia-se numa visão de língua como

1 Doutorado, UFF, Professora Adjunta de Tradução do GLE, Coordenadora Geral do Labestrad/UFF – Laboratório de Estudos de Tradução da UFF, professora orientadora da equipe de inglês do mesmo laboratório.

2 Doutorado, UFF, Professora Associada de Língua Inglesa do GLE, professora orientadora da equipe de inglês do Labestrad/UFF – Laboratório de Estudos da Tradução da UFF.

um instrumento controlável. Sob esse prisma, a tradução é atividade mecânica de decodificação e recodificação de significados plenamente discerníveis e transportáveis.

O modo como tem sido abordado o desenvolvimento de novas tecnologias – como os programas de tradução automática e de memórias de tradução, por exemplo – no âmbito mercadológico –, acaba por perpetuar, e até mesmo reforçar, essa concepção da língua como repertório de palavras com significados fixos e controláveis e, portanto, traduzíveis em sua completude, o que vai de encontro ao que propõem os Estudos da Tradução.

A partir dessas reflexões, nossas pesquisas têm abordado a circulação de sentidos no que se refere à tradução, o que, como já mencionado, envolve discursos sobre a língua. Para este artigo, nosso recorte abrange a escrita e a tradução científicas[3], aqui entendidas como aquelas que se referem a campos dos saberes especializados, como a Engenharia, a Medicina etc., os quais envolvem o uso de terminologias e fraseologias específicas de cada área. Essa escolha tem lugar a partir da observação de que, diferentemente da tradução literária, a qual, mesmo no contexto mercadológico, suscita alguma menção a questões de estilo, complexidade e diferenças entre autores[4], a tradução de campos de especialidade tem sido tratada como sendo de menor complexidade, a partir de uma visada apenas informacional, inclusive com a circulação de dizeres que materializam a busca do controle da língua não somente no que ser refere à tradução, mas, principalmente, à própria escrita, de modo a moldá-la até para que seu processamento eletrônico possa se dar sem empecilhos.

É muito comum observarmos na internet, em palestras que envolvem tanto a escrita científica quanto a tradução técnico-científica, em seminários de empresas ou mesmo no contato com contratantes de tradução, instruções com regras explícitas para o "bem escrever/traduzir". Tais preceitos incluem, como abordaremos, escrever na ordem direta e evitar a ambiguidade, dentre outros, de modo a permitir uma 'total objetividade'. No entanto, parece-nos que, a partir da ideologia capitalista, o principal objetivo é fazer com que os programas possam processar uma grande quantidade de textos e traduzi-los de forma muito rápida e sem maiores custos. Para isso, o procedimento acaba por prescrever uma tentativa de controle da língua de modo a adaptá-la às tecnologias, e não o contrário. Nosso questionamento é o de que a produção de um texto, inclusive o chamado "texto científico", bem como sua tradução, como qualquer produção humana, não acontece fora de um contexto sócio-histórico

3 Há que ser ressaltado que há diferenças significativas, a depender do contexto de utilização, de termos como "escrita científica", "escrita técnica", "tradução científica", "tradução técnica", "tradução técnico-científica', "tradução especializada" etc. A título de exemplificação, encontramos usos de "tradução técnica" em referência tanto a manuais técnicos quanto a artigos científicos. Em nosso trabalho, interessamo-nos pela escrita/tradução de textos que envolvem terminologias. A partir de pesquisas anteriores (como MELLO, 2016), observamos que há um crescente foco na questão terminológica, tanto que as empresas de tradução, em seus sites, mencionam funções como as de "revisor terminológico" e "gestor terminológico". Cabe salientar que o uso de terminologias, que implicam repetição e consistência terminológica, são pontos-chave para a defesa do uso de softwares de tradução.

4 Em trabalho anterior (MELLO, 2016), a partir da análise de sites de empresas de tradução, observamos que no mercado da tradução a tradução literária é diferenciada da tradução técnico-científica (muito embora a expressão "tradução literária" seja usada diferentemente do seu uso dentro do campo dos Estudos Literários e dos Estudos da Tradução. Nos sites das empresas que ofertam serviços de tradução, em geral, a expressão "tradução literária" é usada muitas vezes como um sinônimo de "tradução de livro", o que pode envolver não apenas ficção, mas livros de autoajuda, por exemplo).

e político-ideológico. Em outras palavras, não há possibilidade de um dizer plenamente objetivo, dissociado de questões ideológicas.

Análise do Discurso e Estudos da Tradução

A Análise do Discurso francesa (AD) e os Estudos da Tradução convergem em vários pontos. Um deles se refere à visão dos processos de leitura e escrita como construção histórica. Para os Estudos da Tradução, o conceito que organiza essa perspectiva é o de contexto, ou seja, todo e qualquer processo de leitura e de re)scrita[5] são moldados por contextos sócio-históricos e polítco-ideológicos. Assim, ler um texto não é decodificá-lo, e, portanto, traduzi-lo (reescrevê-lo) não é recodificar esse mesmo texto. Ler e traduzir são processos de construção de sentidos, mediados por relações de poder, a maioria das vezes, assimétricas.

Para Hermans (1985), por exemplo, toda tradução envolve uma *manipulação* do texto de partida para propósitos determinados. O pensamento é o de que a tradução é regida por normas culturais e históricas, sendo, portanto, uma atividade moldada por contextos sócio-culturais diferenciados, os quais pré-determinam os propósitos da tradução em um certo momento histórico. Traduzir é um processo que envolve decisões, estratégias e objetivos governados por regras instituídas que implicam obrigações, proibições, permissões etc.

Lefevere (1992), por sua vez, defende ser a tradução uma importante forma de *reescrita*, delineada pelo contexto ideológico. A tradução, portanto, representa um modo de adaptação de uma obra estrangeira para um outro público, sendo manipulada pela estrutura de valores dos grupos sociais receptores. O estudioso propõe, ainda, o termo *patronagem* para se referir ao poder que as instituições, classes sociais, editores etc. exercem sobre os tradutores na tentativa de regularem o funcionamento do sistema literário. Os profissionais ligados a uma reescrita estão diretamente ligados "à ideologia dos patrocinadores que dominam a fase histórica do sistema social no qual o sistema literário está incluído" (LEFEVERE, 1992, p.15).

A partir desses estudos, vemos a impossibilidade de existir um tradutor fiel e neutro; traduzir é reescrever um texto, a partir de certas circunstâncias históricas e ideológicas que irão modelar a realização das escolhas, seja no nível do consciente (e do inconsciente), seja por elementos como o público receptor, o patrocinador da tradução, o contexto político, religioso, econômico, etc.

Já para a AD, o conceito que norteia a teoria é o de discurso, tomado como efeito de sentidos entre sujeitos social e historicamente constituídos. Os sentidos são estabelecidos em relação às determinações históricas que definem o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição social ocupada por um falante. Em AD, o "histórico" não é entendido como uma cronologia de eventos,

5 Usamos (re)escrita como forma de apontar tanto para a escrita do texto de partida, o qual é constituído sob determinadas contingências, quanto para a tradução, ou rescrita, nos termos de Lefevere (1992), a qual também irá ocorrer a partir determinada costura sócio-histórica e político ideológica.

mas na direção da compreensão da maneira na/pela qual os sentidos são produzidos. De acordo com Ferreira (2005), "a esse trabalho dos sentidos no texto e à inscrição da história na linguagem é que se dá o nome de historicidade" (p. 17).

Para Pêcheux ([1975] 1988), com base em Althusser ([1970] 1985) as ideologias "*constituem os indivíduos em sujeitos*" (p.129). Para Althusser ([1970] 1985), a ideologia interpela indivíduos concretos transformando-os em sujeitos:

> Sugerimos, então, que a ideologia "age" ou "funciona" de tal forma que ela "recruta" sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou "transforma" os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através dessa operação muito precisa que chamamos *interpelação*, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial (ou não) cotidiana: "ei, você aí". (p. 96)

O assujeitamento à ideologia ocorre nas práticas humanas concretas, as quais têm uma unidade a partir do funcionamento de uma ideologia dominante. Para Pêcheux, "a questão da *constituição do sentido* junta-se à da *constituição do sujeito*, e não de um modo marginal [...] mas no interior da própria "tese central", na figura da interpelação". (PÊCHEUX, [1975]1988, p.154)

A AD busca investigar o caráter ideológico daquilo que é tomado como óbvio, como natural pelos sujeitos, buscando desvendar de que maneira são criadas as ilusões de que há um único sentido e de que o sujeito controla o seu dizer.

Outro conceito relevante é o de condições de produção (CP), entendidas não apenas como as circunstâncias imediatas da enunciação, mas como conjuntura sócio-histórica. A partir das CPs, Pêucheux ([1975]1988) propõe o conceito de interdiscurso, um saber discursivo que torna possível às nossas palavras fazerem sentido. O interdiscurso fornece a "evidência do sentido", ou seja, é da ordem do já-dito, antes, em algum lugar, e que continua a afetar os sujeitos:

> Sob a *evidência* de que "eu realmente sou eu" (com meu nome [...] minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio: "aquele que...", e isso sob diversas formas, impostas pelas "relações sociais jurídico-ideológicas" [...] é a ideologia que, através do "hábito" e do "uso", está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que dever ser* [...] É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão [...] evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos de *o caráter material do sentido* das palavras e do enunciado. (p.159-160)

A transparência de sentido é um efeito ideológico, o que remete à questão de que os sentidos variam de acordo com as diferentes ideologias em questão. (MELLO, 2010, p. 61). Logo, o sentido de um enunciado, expressão, texto, etc."é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)". (PÊCHEUX, [1975]1988, p.160). O uso de "reproduzidas" remete diretamente à repetição dos dizeres, ou melhor, ao funcionamento do interdiscurso (o já-dito) no intradiscurso (fio do discurso).

Pêcheux, então, reformula o conceito de formação discursiva (FD), tomado de Foucault (1969), definindo-a como "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, [1975]1988, p.160). Uma vez que se passe de uma FD a outra, as "mesmas" palavras e expressões podem adquirir sentidos outros, de acordo com a nova matriz. Segundo Pêcheux, "toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao "todo complexo com dominante" das formações discursivas" ([1975]1988, p.162). Isso equivale a dizer que o processo de interpelação ideológica é apagado aos olhos do sujeito, ou seja, ele se esquece de sua sujeição à ideologia.

O sujeito, então, é constituído pela sua sujeição a uma FD que o determina e a seus dizeres; o fio do discurso (intradiscurso) é um efeito do interdiscurso (o já-dito), sendo que a forma-sujeito com a qual o sujeito se identifica caracteriza-se por incorporar, ao mesmo tempo em que dissimula, os elementos do interdiscurso no intradiscurso (PÊCHEUX [1975], 1988, p.167). Para Pêcheux, são três os movimentos do sujeito em seu processo de assujeitamento: i) o da identificação, ou do "bom sujeito", quando o sujeito se identifica plenamente com a forma-sujeito da matriz de sentido que o domina (a reprodução de saberes); ii) o da contra-identificação, ou do "mau sujeito", quando o sujeito questiona os saberes da FD que o domina; e iii) o da desidentificação, quando há uma ruptura do sujeito da enunciação com a forma-sujeito da FD que o domina, gerando o deslocamento do sujeito da enunciação para a identificação com outra FD.

Pelo que foi acima exposto, concluímos que tanto a escrita do texto científico quanto a sua tradução, como quaisquer outras produções humanas, vão se dar pela/na historicidade do dizer, através da interpelação, pelo funcionamento ideológico.

É a partir do funcionamento ideológico-discursivo, sobretudo a partir do conceito de FD, que pretendemos realizar nossas análises. Buscaremos, a partir de sequências discursivas, observar o movimento de repetição/reprodução dos dizeres no que diz respeito à circulação dos dizeres sobre tradução e língua em relação ao texto científico.

As ferramentas de tradução e as línguas naturais controladas

O desenvolvimento da tradução automática acompanhou o surgimento do campo da Ciência da Computação, área intrinsecamente ligada à Matemática, sendo convencionado que os dispositivos computacionais surgiram na década de 1940. Os contextos bélicos, como a II Guerra Mundial e a Guerra Fria, foram propulsores para investimentos em equipamentos que levariam ao que hoje chamamos de computador pessoal, bem como para o fomento a programas que pudessem promover, por meio da tradução, o acesso mais rápido a informações bélicas e científicas.

Segundo Sales (2011), o cientista russo Smirnov Trojanskij apresentou, em 1933, uma máquina que traduzia diversas línguas simultaneamente e à distância, mas que foi considerada ineficiente. De

acordo com Alfaro e Dias (1998), os pioneiros anglo-americanos teriam sido Booth e Warren Weaver, com a criação de uma calculadora científica que traduzia palavra por palavra, mas desconsiderava questões de ordem sintática ou lexical. Em 1948, Richens aprimorou o trabalho de Booth e Weaver com o acréscimo das desinências russas, promovendo um resultado um pouco mais satisfatório. Várias foram as tentativas de melhorar a tradução automática, incluindo um experimento realizado em 1954, em Georgetown, no par russo-inglês com o uso de um computador. O vocabulário era composto de 250 palavras e seis regras sintáticas e, para a época, o experimento foi considerado um sucesso, embora seus resultados fossem ainda rudimentares. Os estudos continuaram, com várias interrupções, pelas décadas de 1960, 70 e 80, mas com efeitos relevantes, como a criação do sistema SYSTRAN, utilizado pela NASA em 1974, e com a Siemens patrocinando projetos para a tradução na área das comunicações (SALES, 2011, p. 28).

A partir dos idos de 1980, segundo Slocum (1985), com o fortalecimento da Informática, o estabelecimento da linguística formal, o desenvolvimento do processamento informatizado de línguas naturais, a progressão da Inteligência Artificial, dentre outros, a tradução automática passou a receber maior destaque, especialmente com a chamada "globalização", quando um número cada vez maior de países, especialmente na Europa, começou a investir na tradução automática e na tradução assistida por computador[6]. O surgimento dos Estudos da Tradução como campo disciplinar independente, abrindo espaço para novas e diferentes abordagens a respeito da tradução humana, bem como a especialização do tradutor, também contribuiu para um aumento no número de pesquisas sobre a tradução realizada por ou com o auxílio de máquinas.

Apesar do campo dos Estudos da Tradução defender uma postura culturalista, segundo a qual a tradução é vista como uma complexa atividade sócio-histórica e político-ideológica, é cada vez maior a circulação de dizeres sobre a tradução científica no mercado de modo a construí-la como algo mais simples, sendo salientadas a precisão e padronização terminológicas, bem como a necessidade da objetividade e da automação. No contexto de grandes empresas, nas quais é imenso o volume de traduções, chegou-se ao uso de línguas naturais controladas (*controlled languages*), com o texto de partida sendo determinado pela sua tradução na língua de chegada. As línguas naturais controladas são subconjuntos das línguas naturais, construídas a partir da restrição de gramática e de vocabulário. Seu uso tem relação direta com o tempo de produção de traduções bem como com a diminuição dos custos das empresas com tradução. Sua construção tem base na proposta de um inglês elementar feita por Ogden na década de 1930. Resumidamente, foi feito um estudo das palavras mais recorrentes em inglês e, em 1933, Ogden publicou *The Basic Words: A Detailed Account of Their Uses*. O livro era composto de 850 palavras, cujas combinações para produção de sentidos podia chegar a mais de 18 mil. Havia dez regras referentes à expansão de vocabulário

6 Há distinção entre tradução automática e tradução assistida por computador (CAT). A tradução automática é aquela realizada pela máquina, necessitando de uma pré ou pós-edição humana para evitar ou sanar problemas (como a tradução oferecida pelo Google). A tradução assistida por computador, por sua vez, envolve a interação ser humano máquina durante o processo tradutório. É o caso das ferramentas de memória de tradução, por exemplo.

a partir de estratégias para a formação de palavras. A proposta era permitir a comunicação de ordem técnica. Percebemos, claramente, uma visão de língua como instrumento, reduzindo o funcionamento linguístico a um conjunto de palavras mais frequentes.

A primeira língua controlada para fins técnicos foi criada em 1972, pela empresa Caterpillar, e chamada de *Caterpillar Fundamental English*. O objetivo era eliminar a tradução a partir da autoria controlada, na qual o próprio texto de partida é regulado, de modo a permitir o uso bem sucedido da tradução automática. Para isso, dez regras eram consideradas, dentre as quais, destacamos: 'make positive statements'; 'avoid long and complicated sentences'; 'avoid too many subjects in one sentence'; 'avoid too many successive adjectives and nouns'; 'use uniform sentence structures'. Como veremos a seguir, essas regras guardam extrema correlação com o que é prescrito tanto para a escrita científica quanto para a sua tradução. Nossa hipótese é a de que tanto a tradução automática quanto as línguas controladas têm seus fundamentos a partir de uma mesma FD sobre a língua, cujos saberes sustentam a língua como repertório de palavras, com os significados atrelados a essas mesmas palavras. Sob esse prisma, o trabalho da linguagem é mecânico (e, a partir dele, a tradução também o é).

Um princípio de análise

Nossa pesquisa teve início em 2017, a partir da experiência com a tradução científica em áreas de especialidade, a qual envolveu tanto a realização de traduções/versões, quanto a participação em seminários, incluindo aqueles destinados à tradução especializada em 2015-2016. Nesse percurso, dois elementos nos chamaram a atenção. Em primeiro lugar, o relato de profissionais de áreas de especialidade que necessitavam de versões de seus textos acadêmicos para o inglês, mas cujos trabalhos haviam sido recusados não por estarem em desacordo com regras gramaticais da língua inglesa, mas por não respeitarem um determinado modo de dizer científico, esperado pelos avaliadores anglo-americanos. Em segundo lugar, os conselhos dados em palestras e apresentações a respeito da escrita científica e da tradução de áreas de especialidade[7]. No início de 2017, iniciamos uma busca pelo que seria considerado como aceitável em termos da escrita científica em português e em inglês, o que tem relação direta com a tradução científica. Nesse percurso, recolhemos apresentações, resumos e textos em seminários e em sites sobre as "normas" da escrita e da tradução técnica e científica[8].

Observamos uma repetição de regras do "bem-escrever", ou seja, o que deveria ser usado e o que deveria ser evitado, tanto em língua portuguesa, quanto em língua inglesa, havendo forte correlação entre as "normas" para as duas línguas. Dentre as regras, destacamos as que se seguem, e que compõem nosso corpus de análise. Para a versão de textos científicos para o inglês, uma

7 Recolhemos apresentações e resumos na internet e também em seminários frequentados pelas autoras. Salientamos, entretanto, que as regras que apresentamos aqui podem ser encontradas em buscas simples na internet. Bastando usar como parâmetros de busca "escrita técnica", "escrita cientifica", "technical writing", "scientific writing", "scientific translation" etc.

8 Ver nota v, acima.

regra importante é: usar ‘active voice – strong words’; isto é, na tradução, ainda que o texto em português esteja na voz passiva, é prescrito o uso da voz ativa na tradução para a língua inglesa, sendo argumentado que esta é mais ‘direta’, ‘clara’ e ‘precisa’ em inglês, logo, permitindo uma ‘comunicação mais eficaz’. Desse modo, circulam sentidos que defendem a necessidade de clareza, sustentados pelo funcionamento de saberes que naturalizam a transparência de sentido. Além disso, a língua é proposta como lugar de consenso, sendo a comunicabilidade sua função primeira.

Outra formulação que se repete é a que prescreve a supressão de ‘palavras inúteis‘. Em inglês encontramos: ‘never use two words when one will do’ e em português temos também ‘use adjetivos extremamente necessários‘. O uso dos adjetivos ‘inúteis‘ e ‘necessários’ nas sequências observadas se dá pelo funcionamento do interdiscurso de uma FD sobre a língua que a propõe como instrumento, daí o discurso da ‘utilidade’ e da ‘inutilidade’. O uso do substantivo ‘palavras‘, por sua vez, marca o funcionamento da mesma matriz de sentido, sendo a língua concebida como repertório de palavras soltas, cada uma com seu significado, sendo possível dividi-las entre úteis e inúteis, entre necessárias e as desnecessárias.

Outras sequências interessantes são: ‘order the words in your sentences carefully‘, ‘ordem direta: sujeito + verbo + complemento’ e ‘evite frases intercaladas’. Para quem lida com tradutores automáticos, é clara a dificuldade desses programas na tradução de sentenças intercaladas. Muitas vezes, o uso de pronomes conduz a máquina ao erro. Logo, observamos aqui, novamente, uma identificação plena com uma FD sobre a língua, cujos saberes sustentam que é possível conseguir clareza total na produção de sentidos – novamente a naturalização da transparência de sentido.

Também observamos com frequência a necessidade de se evitar a complexidade. Em inglês, temos a sequência ‘needless complexity’, seguida de uma lista das palavras a serem evitadas em prol daquelas mais ‘aceitáveis’. Por exemplo, usar ‘cause’ em vez de ‘facilitate’, ‘use’ em vez de ‘utilization’ e ‘first’ em vez de ‘firstly’. Em português encontramos ‘encurte as frases’, e faça ‘a troca das vírgulas por ponto’ usando ‘uma nova frase’. Todas essas orientações visam a uma facilitação da leitura, tanto pelo sujeito-leitor quanto pela máquina, como se os sentidos pudessem ser controlados, a nosso ver, apontando novamente para a circulação dos saberes de uma FD sobre a língua que sustenta a naturalização da transparência dos sentidos, e, com ela, a visão de um sujeito de língua que tudo sabe e tudo pode reproduzir conscientemente. Conforme mencionamos na introdução e fundamentamos na segunda parte deste trabalho, é como se o texto pudesse ter um significado único, contido nas palavras, a ser descoberto pelo sujeito-leitor, tendo ambos, autor e leitor, total controle sobre seu dizer.

Além disso, as prescrições são formuladas a partir dos principais objetivos dessa forma de escrita, e com ela, também da tradução: ‘clarity, brevity, simplicity’ e ‘concisão, clareza e objetividade’. Nesses termos, a escrita precisa ser ‘simplificada’, e dela extirpadas qualquer ‘ambiguidade’ e toda a ‘subjetividade’.

Propomos que essa busca pela ‘objetividade’ realiza-se pelo funcionamento do complexo das FDs com dominante. No caso da tradução, temos a repetição de discursos já instituídos, produzidos

a partir da identificação dos sujeitos com uma FD sobre a tradução, fazendo circular sentidos como os de neutralidade, transparência, fidelidade e, principalmente, da tradução especializada como operação meramente mecânica, sem qualquer complexidade, muito menos as de ordem ideológica, cultural, social etc.. Como a autoria é da ordem da dispersão de posições-sujeito, sustentamos haver também o funcionamento de uma FD sobre a língua, cujo interdiscurso faz circular sentidos de língua como instrumento plenamente controlável, possibilitando a eliminação das subjetividades. Por sua vez, como o sentido é construído a partir do todo complexo das FDs com dominante, sustentamos, ainda, que a forma-sujeito dominante, que organiza as demais, é a da matriz de sentido capitalista, cujo interdiscurso pressupõe o lucro a partir da diminuição dos custos, com a proposta da eliminação do elemento humano (e complexo): o tradutor. Os discursos em circulação, pelo menos nos meios mercadológicos da produção e tradução científica, reproduzem dizeres, num movimento do bom sujeito, identificado a saberes que colocam a escrita científica e sua tradução como produtos de menor complexidade, construindo evidências pelas quais "todo mundo sabe" que a tradução científica é "mais simples", devendo-se observar quase que exclusivamente a precisão terminológica.

Conclusões Parciais

Nossa pesquisa encontra-se ainda em estágio inicial. No entanto, já suscita questionamentos relevantes. Abordamos dizeres que materializam a busca do controle da língua tanto na tradução da escrita científica no par português/inglês, quanto na própria produção do texto de partida. Em áreas de conhecimento especializado, como vimos, há regras explícitas para o "bem escrever/traduzir", uma repetindo e retroalimentando a outra, em um processo discursivo que ao mesmo tempo é sustentado por e que reforça um discurso sobre a língua como repertório de palavras fixas e da tradução como tarefa de simples reprodução automática. Pensamos haver uma tentativa de controle da língua de modo a adaptá-la às tecnologias, e não o contrário. Com isso, não estamos dizendo que o uso dessas ferramentas deva ser evitado; entretanto, cremos serem necessários maiores estudos sobre os reflexos dessas posturas. A produção de um texto, inclusive o chamado texto científico e sua tradução, como todas as produções humanas, não acontece fora de um contexto sócio-histórico e político-ideológico. Cabe problematizarmos as práticas atuais: o discurso da/sobre as novas tecnologias sustenta que as mesmas existem para facilitar a vida do ser humano. Se assim for, por que devemos abrir mão da diversidade em prol da produção em massa de textos "industrializados"?

Referências bibliográficas

ALFARO, C.; DIAS, M. C. P. Tradução automática: uma ferramenta de auxílio ao tradutor. *Cadernos de Tradução*, v. 1. n. 3, p. 369-390, 1998.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria L. V. De Castro. RJ: Graal, [1970] 1985.

FERREIRA, M. C. L.. Linguagem, ideologia e psicanálise. *Estudos da Linguagem*1 (jun 2005); Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005, p. 69-75.

JAKOBSON, R. Aspectos Linguísticos da Tradução. In. *Linguística e Comunicação.* Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [1969] 2010, p. 63-86.

HERMANS, T. Translation Studies as a new paradigm. In: HERMANS, Theo. *The manipulation of literature*: studies in literary translation. London & Sydney: Croom Helm, 1985, p.7-15.

LEFEVERE, A. *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London, New York: Routledge, 1992.

MELLO, G C. C. de. *Assimilação e Resistência sob uma perspectiva discursiva*: o caso de Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

MELLO, G. C. C. de. Tradução e Mercado: uma análise discursiva. In *Domínios da Lingu@gem*, edição especial, 2017 (no prelo)

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, [1975], 1988.

SALES, S. G. Tradução automática: os processos da tradução mediada por computador. *Saberes em perspectiva.* Jequié v.1 n.1 p. 19-37 set./dez 2011, p 19-37

SLOCUM, J. A Survey of Machine Translation: its history, current status, and future prospects. *Machine Translation Systems*. Org. Jonathan Slocum. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp.1-41.

#OGIGANTEACORDOU: Uma análise semiolinguística de uma publicidade *desencannada*

Camilla Ramalho Duarte[1]

Apresentação

Como dito no resumo do presente artigo, esse trabalho tem por objetivo analisar uma peça publicitária fictícia, criada pelo site *Desencannes*, para promover os preservativos da marca *Prudence.* Na realidade, tal peça é considerada, aqui, como sendo uma *publicidade às avessas*, uma vez que seu principal objetivo não é vender um produto, como ocorre com as publicidades canônicas, contudo, espera fazer seu destinatário rir e refletir acerca do próprio fazer publicitário, que é colocado em xeque a partir do momento em que toda sua seriedade é posta de lado.

Parece, então, que o site cria, entre os sujeitos do ato de linguagem, um novo *Contrato de Comunicação*, a partir do momento em que eles passam a se reportar a um quadro de referência, diferente daquele ao qual se reportam os sujeitos enunciadores e coenunciadores das publicidades tradicionais. Explica-se: parece ter havido uma mudança no que tange à escolha das *visadas*, posto que se elencou, como primeira, a *de efeito* e não mais a *de incitação*, já que a intenção dos sujeitos da instância da produção é seduzir seu destinatário e não incitá-lo a adquirir determinado produto.

A construção desse discurso *desencannado* baseia-se, portanto, na utilização de estratégias de patemização que visam a captar o destinatário, ainda que não seja, necessariamente, com a intenção de fazê-lo comprar determinado produto de determinada marca: tem a ver, justamente, com o fato de o sujeito destinatário dever, dentro da visão do sujeito *desencannado*, tornar-se cúmplice do discurso produzido, rindo do que foi dito.

Para que as proposições acima formuladas sejam desenvolvidas, é necessário expandir os conceitos mencionados, a fim de que se torne possível a compreensão/interpretação do que está sendo dito.

1. Eixos Teóricos

O ato de linguagem está condicionado a alguns fatores, como é o caso da identidade dos sujeitos que o realizam, de suas intencionalidades e das proposições de mundo que ocupam. É

1 Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela mesma universidade.

possível dizer, também, que os atos de linguagem ocorrem, sempre, em um determinado "aqui" e em um determinado "agora", estando, desse modo, atrelados a um tempo e a um espaço, dentro dos quais figuram o próprio ato de linguagem e seus produtores, que carregam consigo – no discurso e fora dele – conhecimentos de mundo que devem ser partilhados para que o ato aconteça.

Logo, é possível dizer que o ato de linguagem é efetuado sob uma espécie de "liberdade vigiada", já que as intencionalidades de seus sujeitos orientam a produção e a recepção de tal ato. Ou seja, todo ato de linguagem está condicionado a uma situação de comunicação que comporta a intencionalidade dos parceiros da troca, suas identidades e suas vivências no mundo extralinguístico, além de estar atrelado a um momento e a um local, seja ele físico ou não.

É essencial para que o ato de linguagem ocorra que seus parceiros reconheçam um ao outro enquanto parceiros, creditando o tu, ao eu, o direito à fala, o que depende de suas identidades sociais e também discursivas. É essencial, ainda, que os sujeitos possuam, em comum, um mínimo de saberes que são colocados em jogo na própria troca linguageira. Isto posto, diz-se que os parceiros operam numa certa margem de manobra que lhes permite usar de estratégias para persuadir o outro sobre aquilo que diz, criando, assim, um espaço de restrição, que compreende as condições mínimas às quais é necessário atender para que o ato de linguagem seja válido, e um espaço de estratégias, que corresponde às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos na "mise-en-scene" do ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2005).

Finalmente, é possível definir o ato de linguagem como

> (...) originário de uma situação concreta de troca, dependente de uma intencionalidade, organizando-se ao mesmo tempo num espaço de restrições e num espaço de estratégias, produzindo significações a partir da interdependência de um espaço externo e de um espaço interno (...) (CHARAUDEAU. 2005: p. 18)

Todo e qualquer ato de fala está inserido em uma situação de comunicação da qual depende intimamente para que seu interesse social seja construído, afinal, os parceiros da troca linguageira precisam reconhecer-se enquanto tais e precisam se reportar a um quadro de referência: os sujeitos sociais e discursivos acabam por jogar o jogo de regulação das práticas sociais, adequando seu discurso e até a si mesmos às convenções e normas dos comportamentos linguageiros, sem os quais a comunicação humana não se efetuaria.

É possível pensar, dessa forma, que o *Contrato de Comunicação*, do qual fala Charaudeau (2012) é, justamente, esse quadro de referência ao qual se submetem os sujeitos do ato de linguagem, havendo, entre eles, portanto, um acordo mútuo e prévio sem o qual não existiria a troca comunicativa. Os sujeitos, então, lançam mão de estratégias calcadas na intencionalidade destes e da própria troca, visto que todo ato de linguagem acontece tendo por base um reconhecimento recíproco do quadro de referência ao qual se reportam.

Pensando na *expectativa múltipla,* que possibilita a produção de diversos possíveis efeitos de sentido, dentro do ato de linguagem, é necessário estabelecer que esse é, ao mesmo tempo, explícito e implícito, afinal, para cada enunciado, corresponde um significado que não se restringe apenas ao que está sendo dito, mas que corresponde, também, a uma infinidade de outros possíveis efeitos de sentido que preveem as circunstâncias de produção de um discurso.

Portanto, *sentido de língua* e *sentido de discurso* relacionam-se à *dupla dimensão* do ato linguageiro, a saber, o explícito e o implícito, que os enunciados carregam consigo logo assim que são produzidos. *Sentido de língua*, então, diz respeito ao explícito da linguagem, àquilo que está sendo, de fato, dito: o literal que os enunciados trazem em si. Por outro lado, *sentido de discurso* significa, justamente, prestar atenção nos implícitos, naquilo que comumente se diz que algum sujeito quis dizer.

Como bem se sabe, os sujeitos do ato de linguagem utilizam-se de estratégias linguístico-discursivas para captar seus leitores, dando, em seus discursos, um lugar de destaque ao *pathos*. Nesse ponto do trabalho, torna-se imprescindível diferenciá-lo das emoções propriamente ditas, já que essas podem ser provocadas fisiologicamente e até mesmo mensuradas quimicamente, como bem nos lembra Charaudeau (2010a).

A análise do discurso, por sua vez, não pode ter como objeto de estudo as referidas emoções que um indivíduo, de fato, sente: cabe ao analista do discurso estudar as emoções que são visadas em termos discursivos, ou seja, aquelas que o enunciador quer que seu destinatário sinta quando produz seus discursos. Trata-se, dessa forma, de um estudo das emoções discursivas que só existem no e pelo discurso e seu estudo só se dá de maneira efetiva quando as análises englobam os mecanismos de intencionalidade do sujeito, os de interação social e a maneira como as representações sociais constituem-se dentro do discurso.

Os efeitos patêmicos do discurso ligam-se às emoções que são, ao contrário daquilo que o senso comum determina, intencionais; estão ligadas a *saberes de crença*; e se inscrevem em uma problemática da representação social. É possível dizer que as emoções são fruto de intencionalidade, pois se trata de emoções produzidas no e pelo discurso, afinal, a racionalidade, como resume Elster (1995, *apud* CHARAUDEAU, 2010a), está a serviço de um agir para alcançar um objetivo – que não precisa, necessariamente, ser atingido – cujo agente é o primeiro beneficiário dessa ação.

As emoções estão ligadas aos *saberes de crença*, haja vista que não é suficiente que os sujeitos percebam algo, não basta que esse algo venha acompanhado de alguma informação ou de um saber, é necessário que esse sujeito avalie esse saber para que possa se posicionar em relação a ele, a fim de poder vivenciar ou exprimir certas emoções.

Esse tipo de saber possui, então, duas características no dizer de Elster (1995, *apud* CHARADEAU, 2010a), pois se estrutura em torno de valores que são polarizados, mas que não devem ser entendidos como sendo verdadeiros, já que são fruto da subjetividade de um indivíduo que, por sua vez, constrói esse saber. Pode-se, dessa maneira, dizer que se trata de um *saber de crença*,

afinal, baseia-se em uma construção subjetiva, opondo-se, portanto, a um *saber de conhecimento*, que se baseia, a seu turno, em critérios de verdade que são exteriores ao referido sujeito.

A partir do momento em que se diz que as emoções são estados emocionais que se baseiam em *saberes de crença*, é possível afirmar que elas se inscrevem em uma problemática de representação posto que essa procede de um duplo movimento de simbolização e de autorrepresentação. A simbolização acontece quando as emoções arrancam os objetos do mundo, fazendo com que eles deixem de ser objetos e passem a ser uma imagem, que é dada pelo próprio objeto, mas que não é o objeto em si.

Trata-se de uma noção de autorrepresentação, haja vista que o sujeito constrói, de forma imaginária, um mundo que, por um fenômeno de reflexividade, retorna ao próprio sujeito como imagem que ele mesmo constrói desse mundo e por meio da qual se define. Em outras palavras: o mundo é autoapresentado para o sujeito e é por meio dessa imagem que lhe foi apresentada que ele constrói sua própria identidade, revelando mais sobre si próprio quando enuncia do que revelaria acerca de seu enunciado.

Uma vez que as noções de ato de linguagem, *Contrato de Comunicação*, *visadas discursivas* e *pathos* foram expandidas, convém, agora, proceder à análise da peça publicitária que compõe o *corpus* do presente trabalho.

2. Desvendando as estratégias linguístico-discursivas do *Desencannes*

Figura 1. peça publicitária fictícia, da marca de preservativos *Prudence,* criada pelo site de humor *Desencannes*.

Fonte: Página do *Desencannes* no *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/desencannes/?fref=ts

Toda troca linguageira é sobredeterminada por um *Contrato de Comunicação* que nada mais é do que um acordo mútuo e prévio do qual fazem parte os parceiros e os protagonistas do ato de linguagem. O *Contrato de Comunicação* do *Desencannes* postula que a peça publicitária em tela não pode ser entendida como uma peça com a qual o leitor está acostumado a lidar, posto que foi criada com o intuito de causar, em primeiro lugar, um efeito patêmico em seu destinatário, diferente daquilo que é pretendido por uma publicidade comum, a qual tem por objetivo primordial a venda de determinado produto.

Logo, quando um sujeito credita um *status* de verdade à publicidade *desencannada*, quebra o *Contrato de Comunicação* que foi previamente estabelecido pelo sujeito comunicante, uma vez que se reporta a outro quadro de referência, diferente daquele pretendido pelo parceiro da atividade linguageira. Dessa forma, é possível dizer que o acordo foi rompido, já que não houve o ajuste da margem de manobra, a qual delimita todo esse contrato.

A situação de comunicação, por sua vez, é o lugar onde se estabelecem as restrições e se criam as possibilidades que ocorrem dentro da troca linguageira que podem, ou não, coincidir em termos de sujeitos sociais e discursivos. É o que pode acontecer, por exemplo, caso um destinatário se ofenda com uma propaganda do *Desencannes*, sem perceber que se trata de uma peça publicitária fictícia, que não tem outro objetivo principal que não causar um efeito patêmico em seu leitor. Dessa forma, é possível dizer que houve uma assimetria entre a expectativa criada pelos sujeitos da instância da produção e a criada pelos sujeitos da instância da recepção.

Na realidade, em termos de situação de comunicação, é possível estabelecer que o *Desencannes* veicula peças publicitárias que transgridem um dos componentes da referida situação, nesse caso, trata-se da finalidade, entendida, aqui, como *visada*, já que a peça publicitária em questão não é uma peça publicitária prototípica, mas sim uma peça de humor. Cria-se, então, uma espécie de jogo de luz e sombra, já que há uma mudança no que tange à escolha de *visada*: deixa-se de lado, em um primeiro momento, a *visada de incitação*, que tinha como objetivo *fazer fazer*, para se fazer uso da *visada de efeito*, que tem como objetivo *fazer rir*. Portanto, a segunda *visada* elencada pelo discurso publicitário tradicional, a *de efeito*, ora passa a ser a primeira escolhida pelo sujeito enunciador do *Desencannes*, ora se mantém sendo a segunda, ocorrendo, portanto, uma mudança na expectativa da troca comunicativa.

Dessa maneira, pode-se estabelecer que o *Desencannes* quer provocar um efeito patêmico em seu leitor, entretanto, trata-se de um efeito patêmico diferente daquele que provocam as propagandas tradicionais, já que o destinatário deixa de ser captado no sentido de ser estimulado a comprar um produto e passa a ser captado para que ria com o que está sendo veiculado pelo site.

A peça publicitária da *Prudence* empreende, como se sabe, relações patêmicas, construídas discursivamente, com o intuito de cooptar o destinatário para que ele adira ao enunciado produzido, pois só assim perceberá, por exemplo, que está diante de uma peça humorística e não de uma peça publicitária tradicional, com a qual está acostumado a lidar em seu dia a dia. Assim sendo, é a atitude

de engajamento, propiciada por um efeito patêmico, que fará com que o sujeito destinatário ria do que está sendo dito, ainda mais se o fizerem inferir que o enunciado verbal da peça diz respeito à *hashtag* usada durante os Protestos de Junho de 2013.

É, também, essa mesma atitude de engajamento que fará com que o destinatário torne-se cúmplice do que está sendo dito, escolhendo usar *Prudence*, ainda que a propaganda seja falsa, em vez de usar qualquer outra marca de preservativo, afinal, apenas os grandes homens, com grandes falos, tomam essa decisão. Na realidade, essa escolha está pautada em um juízo de valor positivo acerca do que é ser um grande homem e do que representa ter um órgão sexual de tamanho acima da média; tudo isso é engendrado por *saberes de crença* e não *de conhecimento*, já que não há nenhuma objetividade em se estabelecer tal axioma: só existe uma crença que determina que ser um grande homem e ter um grande pênis é bom, o que só se tornará possível caso o destinatário faça uso do preservativo da marca *Prudence*.

Assim sendo, ao sujeito, cabe engajar-se em um comportamento reacional, que determinará que ele escolha ser grande ao resolver consumir *Prudence*, levando-se em conta uma espécie de consenso vigente que determina que ele não pode resolver escolher outro preservativo de outra marca, sob pena de ser um homem pequeno que tem, também, um órgão sexual pequeno que, consequentemente, não será capaz de proporcionar prazer à sua parceira ou ao seu parceiro, segundo um imaginário que ressoa em nossa sociedade.

A escolha desse mesmo sujeito destinatário inscreve-se num quadro de autorrepresentação, afinal, quando alguém escolhe obter um produto de uma marca, a escolha diz mais sobre a pessoa do que sobre o produto que ela adquire. Isso acontece, porque o juízo de valor positivo que estabelecemos para a marca acaba sendo transferido para os consumidores desse produto e dessa marca. Assim sendo, o *status* que é conferido ao produto passa a ser conferido, também, a todos aqueles que fazem uso do preservativo da marca *Prudence*.

A peça publicitária acima centra-se, também, apesar de ser uma *publicidade às avessas*, numa das principais estratégias elencadas pelo discurso publicitário tradicional, isto é, a exaltação do produto que, automaticamente, é transferida para aqueles que fazem uso e consomem essa marca de preservativo. A referida exaltação ocorre a partir do momento em que se usa a *hashtag #ogiganteacordou* para se referir ao órgão sexual masculino e a quem usa *Prudence*, ou seja, todos aqueles que se utilizam de camisinhas dessa marca são homens que possuem um órgão sexual masculino de tamanho acima da média ou são homens com qualidades bastante louváveis, afinal, são gigantes.

No que tange ao circuito interno ao ato de linguagem, a peça publicitária traz um enunciado verbal bastante simples, resumido na *hashtag #ogiganteacordou*, que mostra quais são as três palavras-chave – daí vem o conceito de *hashtag* – que resumem a intenção daqueles que produziram a peça. Contudo, esse enunciado ganha outra configuração se o inserirmos no circuito externo ao ato de linguagem, o que produzirá diferentes efeitos de sentido possíveis para o discurso em

questão, já que o referido enunciado possui uma ancoragem no mundo extralinguístico e até mesmo uma incursão sócio-histórica.

O ato de linguagem é, então, ao mesmo tempo, implícito e explícito, já que veicula um conteúdo que pode ser entendido apenas em seu viés linguístico e outro que pode ser entendido em seu viés discursivo. É o que acontece, por exemplo, com o enunciado que, se se levar em conta apenas o *sentido de língua*, poderá ser compreendido como se um observador estivesse afirmando que alguém acordou. Contudo, se se ativer ao *sentido de discurso*, ou seja, ao implícito do enunciado, o destinatário perceberá que o gigante não faz referência somente ao homem, mas sim ao pênis desse homem, o que ficará ainda mais claro com a observação do icônico da peça. Vale lembrar que é esse mesmo sentido de discurso o responsável por possibilitar que haja uma inferência do receptor, a fim de que compreenda estar diante de um enunciado que, originalmente, possuía outro efeito de sentido.

Considerações Finais

Pode-se pensar, em primeiro lugar, que os diferentes efeitos de sentido, produzidos a partir do discurso veiculado pelo site *Desencannes*, estão intimamente ligados à quebra do *Contrato Comunicação* existente, quando estão em jogo publicidades tradicionais. Explica-se: quando se trata do discurso *desencannado*, esse *Contrato de Comunicação* é posto em xeque, uma vez que há uma espécie de flutuação entre as *visadas* dominantes nessas peças publicitárias: ora a *de efeito*, ora a *de incitação*.

Desse modo, é possível estabelecer que a *visada de incitação* é, por hora, deixada de lado, já que o primordial desse discurso não é, em um primeiro momento, fazer seu leitor perceber que precisa de um produto de determinada marca, mas sim fazê-lo refletir acerca do próprio fazer publicitário, que dá a si mesmo um *status* de credibilidade e de legitimidade incontestáveis, porém, questionáveis dentro do discurso *desencannado*. É como se houvesse, portanto, uma espécie de jogo de claro e escuro que, ora ilumina uma *visada*, ora deixa outra na escuridão. A finalidade de tal atividade linguageira é, então, causar um efeito patêmico em seu leitor, fazendo-o rir e se divertir com a peça publicitária em questão.

As estratégias de patemização, por conseguinte, centram-se no fato de que há a exaltação do produto e todo o *status* que é conferido a esse produto passa a ser delegado a quem o consome, havendo, assim, o que se chama de autorrepresentação. As qualidades do preservativo da marca *Prudence,* nesse caso, o ser gigante, são transferidas a todos aqueles – homens ou pênis – que usam *Prudence*, havendo, então, um engrandecimento dos consumidores e de seus falos. Portanto, ainda que se trate de uma *publicidade às avessas*, uma das principais estratégias de patemização, usada pelo discurso publicitário canônico, é mantida, nesse caso, a exaltação de um produto, o que, provavelmente, ajuda a seduzir o destinatário para o que está sendo dito, tornando-o cúmplice do discurso *desencannado*, que se mostra inovador e singular se comparado às publicidadeas "encanadas".

Referências

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato de. Gêneros: *Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

_____. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E. e MACHADO, I. L. *As emoções no discurso (vol. II)*. Campinas: Mercado das Letras, 2010a.

_____. *Linguagem e Discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2010b.

_____. *O Discurso das Mídias*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MONNERAT, R. A *publicidade pelo avesso* - propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da ideia – o processo de criação da palavra publicitária. Niterói: EdUFF, 2003.

Letras de música e padronização da linguagem: da teoria para a sala de aula

Patricia Pereira Bértoli[1]

Introdução

A despeito do fato de a música integrar nossa cultura e, ainda que involuntariamente, fazer parte de nossas vidas e de nossas salas de aula em diferentes áreas, a presença de letras de música em investigações científicas tem se concentrado principalmente nas áreas de sociologia e musicologia. Estudos em sociologia procuram associar música, identidade e pós-modernidade (FRITH, 1993; MOORE, 2003). Já os em musicologia privilegiam aspectos sonoros, conferindo pouca atenção às letras (MIDDLETON, 1999; BRACKETT, 2000).

Na área de linguística, apenas nos últimos anos as letras de música têm figurado como fonte de evidência em estudos da linguagem que investigam aspectos culturais (e.g. KREYER; MUKHERJEE, 2007) ou que realizam comparação de variedades da língua inglesa ou de seus registros (e.g. BÉRTOLI-DUTRA, 2014; WERNER, 2012). Todavia, ainda não integram os maiores corpora da língua inglesa, como o British National Corpus – BNC (WERNER, 2012 p.19) ou o Corpus of Contemporary American Englis – COCA (DAVIS, 2008), que fomentam pesquisas linguísticas. Ademais, poucos estudos associam evidências linguísticas de letras de música à prática de sala de aula, como é o caso do estudo de Bértoli-Dutra (2002), por exemplo, que desenvolveu atividades com letras de música e linhas de concordância a partir de dados advindo de corpora.

A pesquisa descrita aqui enquadra-se nesta lacuna e apresenta duas atividades de ensino de língua inglesa com letras de música que foram desenvolvidas e aplicadas para um grupo de alunos universitários de um curso de Letras. As atividades tiveram dois objetivos básicos. Em primeiro lugar, atender necessidades linguísticas dos alunos e, em segundo lugar, a produção de atividades com letras de música teoricamente embasadas por descobertas linguístico-científicas. Dessa forma, este artigo se divide da seguinte maneira. Primeiro, são apresentados os norteamentos teóricos seguidos na pesquisa no que diz respeito a Análise Multidimensional e produção de material didático. Em segundo lugar, os passos para a elaboração das atividades, desde os corpora utilizados, os resultados obtidos e as atividades desenvolvidas e aplicadas. Finalmente, o artigo é encerrado com algumas considerações.

1 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), profa. adjunta UERJ.

1. Dimensões de variação linguística de letras de música

Este estudo se insere entre aqueles que defendem que letras de música são fonte de evidência linguística, da mesma forma que outros gêneros e registros, como a escrita de textos jornalísticos ou discursos políticos, representam uma língua. Assim, tomou-se como ponto de partida a análise de características linguísticas conhecida como análise multidimensional desenvolvida por Bértoli-Dutra (2014) com letras de música pop. Esta seção apresenta brevemente a referida pesquisa e modelo por ela seguido (BIBER, 1988). Para uma visão mais detalhada do desenvolvimento das duas análises, os dois autores devem ser consultados.

A análise trata essencialmente de características linguísticas, as quais representam os elementos gramaticais e lexicais típicos de um texto e que variam de conforme o contexto, seus usuários e funções comunicativas e, consequentemente, considera que existem diferentes níveis de análise, ou diferentes dimensões (BIBER, 1988). Vale ressaltar que o conceito de dimensão subjaz a ideia de que não existe uma oposição estritamente binária para a classificação de textos segundo suas funções do discurso. Portanto, na análise multidimensional, polos que se opõem são matematicamente determinados pela contagem[2] da frequência das características linguísticas presentes nos textos, os quais se distribuem dimensionalmente ao longo desses polos. Ou seja, um texto pode ser predominantemente, mas não exclusivamente, argumentativo ou descritivo; interativo ou informativo. Isso significa que entre polos opostos, um texto pode apresentar mais características que estão presentes em um discurso descritivo, por exemplo, sem necessariamente eliminar traços argumentativos.

Seguindo os mesmos passos da abordagem desenvolvida por Douglas Biber (1988) de análise de variação linguística da língua inglesa falada e escrita, Bértoli-Dutra (2014), descreveu as dimensões de variação linguística de letras de música popular, a partir de um corpus composto por 6.290 letras de música pop gravadas originalmente em inglês. Consideradas como texto, as letras foram etiquetadas por suas características gramaticais, as quais foram computadas e, conforme se associavam, agrupadas em fatores, que permitiram a interpretação das dimensões.

A análise fatorial, desenvolvida pelo programa estatístico SPSS, faz parte da porção estatística da análise multidimensional, que agrupa a enorme quantidade de características linguísticas individuais em conjuntos que correspondem a uma área de variação compartilhada, ou seja, agrupa as características que ocorrem simultaneamente em alta frequência (BIBER, 1988, p. 79). A pesquisa de Biber (1988) considerou as características morfossintáticas e retornou sete fatores. Já a de Bértoli-Dutra (2014) retornou três fatores. Em outras palavras, os itens lexicais foram etiquetados segundo características como substantivos, preposições, conjunções, verbos, entre outras. (BÉRTOLI-DUTRA, 2014).

A interpretação das características presentes em cada fator faz parte da porção qualitativa da

2 A contagem é feita pelo programa de análise estatística e fatorial SPSS. (ver detalhes em Biber, 1988)

análise multidimensional. Os conjuntos de características, ou fatores, foram interpretados de acordo com as funções comunicativas que exercem e determinaram as dimensões. A interpretação dos sete fatores extraídos na pesquisa de Biber resultou em seis dimensões da língua inglesa, a saber: Produção com interação X Produção informacional; Preocupações narrativas X Não-narrativas; Referências explícitas X Dependentes do contexto; Expressão explícita de persuasão X Não-explícita; Informação abstrata X não-abstrata; e Elaboração informacional on-line (BERBER SARDINHA, 2004 p. 309-10). Não cabe aqui fazer uma descrição das características presentes em cada uma dessas dimensões, mas a título de esclarecimento, a primeira dimensão foi caracterizada como interacional em um dos polos por apresentar grande presença simultânea de verbos pessoais, apagamento de '*that'*, contrações, verbos no presente, pronomes pessoais da 2ª pessoa, 'do' como verbo auxiliar, negação analítica, pronomes demonstrativos, enfatizadores em geral, pronomes de 1ª pessoa, pronome *it*, *be* como verbo principal, subordinação causativa, partículas discursivas, pronomes indefinidos, amplificadores, pronomes relativos, perguntas wh, modais de possibilidade, coordenação não-frasal, orações wh e preposições finais. Textos que mais a representaram na análise de Biber foram conversas ao telefone e face a face (BERBER-SARDINHA, 2004, p. 307-312).

As dimensões de variação linguística de letras de música resultantes da interpretação dos três fatores morfossintáticos foram chamadas de: 1. Persuasão, por apresentar de um lado alta co-ocorrência de infinitivos, gerúndios, imperativos e modais, que caracterizam a argumentação e marcas de fraseologia (uso de vocabulário típico); e de outro lado alta frequência de substantivos, indicando um discurso informativo; 2. Interação, por apresentar predominantemente a presença simultânea de possessivos e pronomes pessoais em oposição ao aparecimento simultâneo de adjetivos e determinantes, os quais, no polo oposto, indicam tendência para um discurso mais detalhado e informativo; e 3. Preocupações Narrativas, por apresentar a presença alternada de verbos no tempo passado ou no tempo presente. Vale observar que a referida pesquisa (BÉRTOLI-DUTRA, 2014) também considerou características semânticas que não foram consideradas para este estudo especificamente.

2. Letras de música e ensino

Letras de música há muito vêm sendo utilizadas tanto em sala de aula de língua como em alguns materiais didáticos. Para esses últimos, uma das dificuldades é que para uma letra de música ser impressa em um livro, é necessário adquirir licença de uso de direitos autorais, o que encarece e por vezes impossibilita a impressão. Além de que as músicas podem ficar datadas e não serem atraentes para os alunos ouvintes, datando também o material. Já o professor, embora não enfrente tais dificuldades, podendo utilizar a letra da música do momento disponível online, tem que constantemente desenvolver atividades novas.

Uma questão que se levanta é que a maior parte do uso de letras de música em sala de aula confere-lhe um aspeto lúdico não necessariamente associado a conteúdo. Ou seja, música é usada

para agradar alunos, para praticar pronúncia cantando e repetindo refrãos, para preencher espaços de tempo e, quando no material didático, muitas vezes, são ignoradas, tornando-se aquela página que pode ser 'pulada ou trabalhada numa outra oportunidade'. Além disso, poucos são os exercícios envolvendo compreensão e interpretação da letra e raros os que se baseiam na observação de exemplos gramaticais ou semânticos. Mais raras ainda são atividades que associam letras de música a uma teoria, método ou abordagem de ensino.

Métodos de ensino que privilegiam a aprendizagem por dedução e indução podem usar qualquer tipo de texto como ponto de partida, consequentemente, podem partir também de letras de música. Nunan (1999, p. 08) afirma que "o método dedutivo é um processo de acréscimo ao nosso conhecimento através de um trabalho que parte dos princípios para os exemplos", enquanto no método indutivo "trabalha-se dos exemplos para os princípios, regras e generalizações." Desse modo, ao realizar atividades que estimulem a indução ou a dedução, o aprendiz pode participar conscientemente do processo de construção do seu conhecimento.

Johns (1986) apresentou uma proposta de ensino primordialmente indutiva e baseada em corpus conhecida como Data Driven Learning, aprendizagem movida por dados, ou simplesmente DDL (JOHNS, 1986). Nela, o autor propõe enfatizar o léxico e o ensino de gramática. A abordagem privilegia o uso de linhas de concordâncias como fonte de evidência linguística. Linhas de concordância referem-se a uma lista de ocorrências de um determinado item em seu contexto imediato, não necessariamente frases inteiras, mas todas as linhas contendo a mesma palavra centralizada, a fim de se observar seus entornos e suas regularidades. Os alunos partem da observação das sentenças para do reconhecimento de colocações (as palavras que se associam à palavra-alvo), que deve ser guiado pelo professor; a partir daí, o aluno passa a fazer uma reflexão (gramatical) sobre suas observações, podendo definir o que entendeu. Cabe ao professor orientar o aprendiz até elaborar sua conclusão, terminando a atividade com sua própria produção e reflexão.

A DDL coloca o aluno na função de "descobridor" e o professor como aquele que proporciona meios para que o aluno faça descobertas observando as concordâncias. Ao observar os exemplos advindos de textos autênticos o aluno se vê induzido a descrever a língua, enquanto o professor desempenha o papel de facilitador ou orientador. Outra característica é que a ênfase é dada ao que é mais comum na língua (JOHNS, 1991).

As duas atividades descritas neste estudo estão explicadas na seção seguinte. Ambas tiveram a proposta de Johns como norteadora de ideias, sendo que a primeira partiu de uma necessidade de aprendizagem detectada por meio da produção dos alunos e a segunda partiu de uma necessidade detectada pelo professor da turma. Para o desenvolvimento das atividades foram observados os seguintes passos, anteriormente à sua criação e aplicação: a) Detectar uma necessidade de aprendizagem; b) associar a necessidade a uma dimensão (ou dimensões) de música; c) localizar canções representativas e extrair linhas de concordâncias delas; d) encontrar exemplos em outros corpora de língua inglesa e e) criar a atividade.

3. As dimensões nas atividades

Duas atividades foram desenvolvidas para um grupo de alunos graduandos do primeiro semestre de um curso de Letras de uma universidade na cidade do Rio de Janeiro e estão dispostas na íntegra nos anexos 1 e 2, respectivamente. As atividades contemplam resultados de pesquisa linguística de cunho quantitativo e qualitativo, baseada em análise de corpus. Suas partes, objetivos e procedimentos estão detalhados a seguir.

O ponto de partida no processo de elaboração das duas atividades descritas aqui foi a necessidade do aprendiz, a fim de que seja de fato significativa para o aluno suprindo aquilo que, de certo modo, lhe falta, seja em termos linguísticos ou de expectativas. A primeira atividade, portanto, surgiu da detecção de uma necessidade linguística que foi desvendada a partir da coleta de um corpus de produção acadêmica dos alunos alvos da pesquisa.

O corpus contém 83 textos escritos por alunos graduandos do primeiro semestre de um curso de Letras de uma universidade na cidade do Rio de Janeiro, conforme mencionado anteriormente. Os textos foram solicitados como três diferentes atividades para casa, com temas específicos, seguindo instruções para incluírem um parágrafo introdutório e um de conclusão intermeados por dois ou três parágrafos argumentativos. Os dados foram salvos no formato .txt, da maneira que foram enviados para o professor por e-mail. De posse dos textos, buscou-se identificar possíveis carências linguísticas dos alunos, por meio da observação de listas de palavras. Essas foram obtidas por meio do programa Wordsmith Tools 5.0[3], o qual faz contagem de palavras individuais, contagem de conjuntos de um número determinado de palavras (n-gramas) e listas de concordâncias, entre outras ferramentas.

Decidiu-se pela extração de conjuntos de quatro, três e duas palavras (quadrigramas, trigramas e bigramas, respectivamente). Esses conjuntos também são conhecidos como feixes lexicais e representam as sequências de palavras mais frequentes em um conjunto de textos (BIBER; BARBIERI, 2007, p. 267). Há diversos estudos baseados em feixes lexicais, como o de Bértoli e Shepherd (2015), por exemplo, que demonstrou a inadequação do co-texto, em termos de uso e sobreuso de feixes lexicais de quatro palavras em ensaios acadêmicos de estudantes brasileiros e o de Dutra e Berber Sardinha (2013), que extraíram feixes lexicais de corpora de produção de aprendizes brasileiros e de nativos de língua inglesa e aplicaram a eles categorias funcionais, observando a variação de frequência de uso ente nativos e aprendizes.

A extração realizada para esta pesquisa retornou listas de feixes lexicais utilizados pelos alunos. A análise dessas listas indicaram majoritariamente: 1) predominância de feixes bem formados, ou seja, que seguem padrões linguísticos esperados; e 2) a existência de feixes lexicais que se sobrepõem, no que diz respeito à quantidade de palavras no feixe (2, 3 ou 4), como por exemplo *other hand* > *the other hand* > *on the other hand*.

3 Detalhes sobre o programa WordSmith Tools, de autoria de Mike Scott, bem como o próprio programa para download estão disponíveis em <http://www.lexically.net/wordsmith/index.html>

Renouf e Sinclair (1991, p. 128) demostraram a existência de feixes lexicais que podem variar em parte de sua estrutura. Os autores chamaram de sequências lexicais que possibilitam a variação de uma das palavras (ou mais de uma), como é o caso, por exemplo, de "*go to* ...". Quando bem formadas, o item variável corresponde à expectativas gramaticais, semânticas e funcionais padronizadas na língua, como é o caso de "*go to school/Heaven/Brazil*". As sequências se tornam malformadas quando a palavra que preenche o espaço não é adequada gramaticalmente, semanticamente ou funcionalmente, como seria o caso de *"go to dog"*, por exemplo.

Considerando essas possibilidades e o objetivo de se detectar necessidades linguísticas dos aprendizes, procurou-se identificar a ocorrência de feixes malformados, ou seja, sequências de palavras que não combinam entre si ou não são se 'encaixam'. A identificação foi feita por meio da leitura das listas extraídas. Um feixe malformado que se destacou na lista de bigramas (duas palavras) e selecionado como foco da atividade foi a combinação "*another* + substantivo no plural", correspondente à sequência bem formada "*another* + substantivo do singular". Essa combinação chamou a atenção por ocorrer em 9 dos 83 textos do corpus (pouco mais de 10%) e causou estranhamento, vez que os alunos não são iniciantes na aprendizagem da língua inglesa e sua correspondência em língua materna também requer a combinação com um substantivo no singular ('um/uma outra + substantivo singular'). Os substantivos que apareceram acompanhando *'another'* foram: *countries* (6 vezes); *places* (2 vezes) e *cultures*.

Sendo '*another'* classificado como adjetivo/pronome pelo dicionário Webster's e como pós-determinante pela gramática da Longman para inglês falado e escrito (BIBER, et al, 1999, p. 259), foi identificada a saliência de sua presença na segunda dimensão de letras de música, Interação, a qual apresenta simultaneamente determinantes e adjetivos em um dos polos, opondo-se à presença de possessivos e pronomes pessoais, no outro polo. Passou-se, então, à localização de uma letra de música representativa desse polo na dimensão 2 que apresentasse não apenas a palavra '*another'*, mas a sequência semântica em questão. A música "*Another Brick in the Wall*", da banda Pink Floyd foi selecionada para a atividade.

O passo seguinte consistiu em coletar linhas de concordâncias contendo a sequência lexical bem formada tanto no corpus de letras de música quanto num corpus de inglês geral. O objetivo em se utilizar um corpus de inglês geral é deixar claro para o aluno que o item selecionado para a atividade não é exclusividade de um único gênero ou registro da língua inglesa, mas que pode ocorrer na língua como um todo. Para tanto, foi utilizado o COCA (Corpus of Contemporary American English), especialmente por ser bastante abrangente da língua inglesa e de fácil acesso, estando disponível para uso online.

Uma vez que os instrumentos necessários para a criação da atividade foram coletados, a atividade seguiu os seguintes passos: observação, identificação de colocados, reflexão, definição, conclusão guiada, reforço, produção e reflexão final. Vale lembrar o objetivo principal dessa trajetória de colocar o aluno na função de descobridor, tornando-o consciente para reconhecer a sequência

lexical em outros momentos de sua prática da língua. A atividade pode ser vista na íntegra no anexo 1.

As três primeiras etapas partiram da observação de dez frases inteiras retiradas do COCA, contendo a palavra '*another'* em destaque. Os alunos são convidados a observar as frases e, em seguida, a apontar as palavras que as seguem e escolher entre as opções fornecidas suas classes gramaticais e os tipos de combinações que fazem (e.g., '*another* + substantivo singular'; '*another* + subst. + prep. + subst'; '*another* + adjetivo + substantivo plural'). Após a reflexão, os alunos observam definições retiradas de dicionários e depois são levados a escolher uma conclusão falsa sobre o uso de '*another',* entre três alternativas. Dessa forma, espera-se que o aprendiz possa concluir diferentes variações do uso da palavra alvo. Finalmente, a música '*Another brick in the wall*' é apresentada aos alunos, acompanhada de sua letra. Os alunos podem ouvir enquanto observam a letra procurando indícios de como a palavra está sendo utilizada. A atividade 7 apresenta trechos de outras letras de música contendo a mesma estrutura, com uma palavra faltando. Os alunos devem identificá-las ouvindo os trechos. Esta é uma forma de o aprendiz reforçar o conteúdo visto até o momento. A próxima etapa é a de produção, na qual o aprendiz deve associar uma lista de palavras a frases retiradas também do COCA. Para encerrar a atividade o aprendiz é convidado a refletir e escrever sua própria conclusão sobre o uso de '*another'*. (Ver anexo 1).

A segunda atividade partiu de uma necessidade identificada pelos professores do curso. Considerando que os alunos devem redigir diversos trabalhos acadêmicos de cunho argumentativo, decidiu-se que conhecimento mais técnico sobre as características de tal discurso poderia melhorar seu desempenho. Tomando a dimensão Persuasão do estudo de letras de música, a segunda atividade observou a presença simultânea de infinitivos, gerúndios e modais, em oposição ao uso predominante de substantivos. As formas infinitivas do verbo em inglês são geralmente usadas com a função de integrar e expandir uma ideia (BIBER, 1988, p. 232), enquanto os verbos modais (*may, might, can, could, must*) estão associados a ideia de permissão, possibilidade, obrigação, necessidade ou previsão. Já os gerúndios distribuem-se entre a nominalização de verbos, como o ato de cantar, como em '*I love singing*', ou com a ideia de continuidade, como em '*I am singing*'. Segundo Biber (1988), quando essas três características aparecem juntas revela-se a atitude e a opinião do falante de forma argumentativa. Pode-se concluir, portanto, que o conhecimento dessa associação pode ajudar o escritor a selecionar aspectos gramaticais mais argumentativos.

A segunda atividade (ver anexo 2) também seguiu os passos de identificação, classificação, generalização e produção. Contendo três exercícios, partiu da letra de uma música representativa da primeira dimensão de letras de música ("*Grow up*", da banda Simple Plan), sem a utilização de linhas de concordâncias, como na atividade anterior. Primeiramente, os alunos ouvem a música, acompanhando a letra e são convidados a observar atenciosamente procurando identificar características de persuasão. Em seguida, recebem outro tipo de texto, um e-mail retirado da coleção pessoal da professora, para que percebam não se tratar de uso exclusivo de letras de música e que possam fazer suas generalizações. Por fim, produzirão seu próprio texto argumentativo, utilizando os novos recursos adquiridos. A atividade guia o aprendiz a olhar com cuidado para a língua e reconhecer

a responsabilidade das escolhas lexicais e gramaticais na transmissão de informações.

4. Considerações Finais

As duas atividades descritas na seção anterior foram criadas com o intuito principal de conscientização do aprendiz que é possível se espelhar na observação de exemplos advindos de diversos gêneros e registros da língua inglesa para melhorar seus conhecimentos linguísticos. Nesse cômputo encontram-se também as letras de música. Defende-se aqui que as letras de música podem ser usadas tanto como fonte de pesquisa quanto para atividades linguísticas de maneira informada e relacionada a aspectos teóricos e funcionais da língua. Uma vez que se associam às dimensões da língua inglesa, conforme estabelecidas por Biber (1988), podem também ser consideradas como um gênero da língua que se associa a contextos específicos e seus componentes lexicais e gramaticais não são exclusivos de letras de música e compartilham funções comunicativas equivalentes a outros gêneros.

Referências bibliográficas

COSTA, A.F.C. da. Estrutura da produção editorial dos periódicos biomédicos brasileiros. *Trans-in-formação*, Campinas, v. 1, n.1, p. 81-104, jan./abr. 1989.

SHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BÉRTOLI-DUTRA, P. Aplicando a lingüística de corpus no ensino de língua inglesa através de letras de música. *Intercâmbio,* São Paulo, v XV, p. 131–139, 2002.

_____. Multi-dimensional analysis of pop songs. In *Multi-Dimensional Analysis, 25 Years On: A Tribute to Douglas Biber*, T. BERBER SARDINHA; M. VEIRANO PINTO (eds.). Amsterdam: John Benjamins, p. 149–76, 2014.

BÉRTOLI, P.; T. SHEPHERD. Escrita Acadêmica: um estudo exploratório de quadrigramas. *The ESPecialis.* São Paulo, v. 36, n. 2, p. 241–262, 2015.

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BIBER, D.; F. BARBIERI. Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*. USA, v. 26, p. 263–286, 2007.

BIBER, D., et. al. *Longman grammar of spoken and written English*. Essex:Longman, 1999.

BRACKETT, D. *Interpreting Popular Music*. University of California Press, 2000.

DAVIES, M. (2008-) *The Corpus of Contemporary American English (COCA): 520 million words, 1990-present*. disponível em <http://corpus.byu.edu/coca/>, último acesso, fevereiro, 2017.

DUTRA, D. P.; T. BERBER SARDINHA. Referential expressions in English learner argumentative writing. In *Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking back, Moving ahead*, S. GRANGER-LEGRAND; F. MEUNIER; G. GILQUIN (eds.). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, p. 117–127, 2013.

FRITH, S. Music and identity. In *Questions of Cultural Identity*, S. HALL; P. DuGAY (eds.). London, UK: Sage publications, p. 108–127, 1993.

JOHNS, T. Should you be persuaded – two samples of data-driven learning materials. *ELT Journal* v. 4, p. 1–16, 1991.

___. Microconcord: A language learner's research tool. *System* v. 14, n. 2, p. 151–162, 1986.

KREYER, R., J. MUKHERJEE. The style of pop song lyrics: a corpus linguistic pilot study. *Anglia,* n. 125, p., 31–58, 2007.

MIDDLETON, R. (ed). *Reading pop. Approaches to textual analysis in popular music.* Oxford University Press, 2000.

MOORE, A. F. (ed). *Analysing Popular Music.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

NUNAN, D. *Second Language Teaching And Learning*. London: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

RENOUF, A., J. SINCLAIR. Collocational frameworks in English. In *English Corpus Linguistics. Studies in Hounour of Jan Svartvik*, K. AIJMER; B. ALTENBERG (eds.), London: Longman, p. 128-144, 1991.

STARR L.; C. WATERMAN. *American Popular Music. From minstrelsy to MP3*. New York: Oxford University Press, 2007.

WERNER, V. Love is all around: A corpus-based study of pop lyrics. *Corpora* v. 7, n. 1, p.19–50, 2012.

ANEXO 1

ATIVIDADE *ANOTHER* +...

1. Observe as frases abaixo retiradas de textos acadêmcicoa e reponda as questões que seguem.

1. **Another** type of hazard is represented by walking in trafficked areas, and in particular crossing a street.
2. **Another** important issue is the effective frame rate, that is, the number of frames per second that can be processed by the system.
3. Chronic urticaria is **another** manifestation of allergy: it is relatively common with up to 3% of children being affected. Acute urticaria occurs more commonly, affecting 4.5-15% of UK children.
4. It is therefore important to give contraceptive use advice, even when prescribing for **another** indication.
5. In **another** incident, a girlfriend accused Zimmerman of attacking her. No charges were filed.
6. Twitter has followed in Google's footsteps in **another** respect. It has opted to post some of the removal requests it receives on Chilling Effects,
7. He said the federal government should be chipping in **another** couple of billion dollars to the effort, but if Atlanta were to fund its own improvements, the region should get the first crack at additional federal aid when available.
8. Thirty-four children who had been previously diagnosed with stuttering by certified school-based SLPs were recruited to participate in the present study as well as in **another** recently published study (Logan, Byrd, Mazzocchi, &; Gillam, 2011) in which
9. And even if they didn't have trees or anything like that, it was just really exhilarating to be over in **another** country where there is no pavement or sidewalks.
10. Hence, this study examines this same role conflict in **another** country -- South Korea

1.a. Quais palavras aparecem após '*another'* nos exemplos?

1.b. Em termos de gramática, podemos dizer que as palavras que normalmente se associam a '*another'* são:

a) substantivos b) advérbios c) adjetivos d) Verbos

1.c. Escolha os tipos de combinação encontrados nas frases

a) another + substantivo singular b) another + substantivo plural
c) another + substantivo + preposição + substantivo d) another + adjetivo + substantivo
e) another + adjetivo + substantivo plural f) another + advérbio + adjetivo + substantivo

2. Cheque a definição segundo o dicionário Merriam Webster's Dictionary:

adjective - 1 : different or distinct from the one first considered <the same scene viewed from another angle> ; 2 : some other <do it another time> ; 3 : being one more in addition to one or more of the same kind <have another piece of pie>
pronoun - 1 : an additional one of the same kind : one more ; 2 : one that is different from the first or present one; 3 : one of a group of unspecified or indefinite things <in one way or another>

3. Qual das conclusões seguintes pode ser considerada **falsa** sobre o uso de "another"?

a) '*Another*' pode ser seguida por substantivos, advérbios e adjetivos
b) Advérbios e adjetivos aparecem após '*another'* para modificar um substantivo tanto no singular quanto no plural
c) Não há substantivos no plural seguindo a palavra '*another*', portanto é uma palavra singular

4. Ouça a música "*Another Brick in the wall*", da banda Pink Floyd e observe se o uso de *another* se assemelha ao visto em inglês acadêmico.

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey teacher leave them kids alone
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey teacher leave us kids alone
All in all you're just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall

5. Tente adivinhar a palavra faltante nos trechos das músicas abaixo. Em seguida, você vai ouvi-los e poderá verificar se acertou.

5.a. I've got another _____to make
I'm your fool
Everyone's got their chains to break
Holdin' you
(from Foo Fighter's "The best of you")

5.b. Well another _____ is down the shovel burned him out
Let me stand on his body to see what the shoutin's about
I'm goin' to Memphis yeah I'm goin' to Memphis hmm
Like a bitter weed
(from Johnny Cash's "Going to Memphis")

6. Agora, escolha uma das palavras abaixo para completar cada uma das frases seguintes (XXX significa que não se deve colocar nenhuma palavra):

measure ( ) challenge ( ) XXX ( ) human ( ) article ( )

a. She concurrently addresses the history of the DDC in her paper and describes how the two systems were developed, oftentimes at odds with one another ____.
b. In another ___, Line speculated that the dramatic difference stemmed from less variation between serials used by researchers than variability between serials used by the borrowing public at large.
c. Baccalaureate graduates now help contribute to graduation totals for community colleges and represent another _____ of success.
d. School systems can look forward to another major _____, new tests pegged at the Common Core.'
e. Papa had never hurt another _____ being in his whole life.

7. Agora que você já conhece melhor '*another*', escreva sua própria conclusão sobre seu uso.

ANEXO 2

ATIVIDADE PERSUASÃO

A. Observe a letra da música "Grow up", da banda Simple Plan e diga o quanto persuasivo você acredita que o cantor/compositor está sendo:

A letra da música Grow up pode ser vista na íntegra em <http://www.azlyrics.com/lyrics/simpleplan/growup.html>

B. Segundo alguns gramáticos, certas características gramaticais, quando ocorrem juntas, podem exercer função persuasiva ou argumentativa, explicitando seu ponto de vista. Em termos verbais, essas características aparecem predominantemente pelo uso de infinitivos, gerúndios, modais, verbos de comandoe orações condicionais. Você consegue identificar essas características na letra da música que acabou de ouvir?

infinitivos: gerúndios: modais:

verbos de comando: orações condicionais:

C. E no seguinte e-mail, que eu recebi da fundação ONE? Quanto você o considera persuasivo? Sublinhe as marcas de persuasão:

Hi,

I was only nine months old when my family fled conflict in Somalia. After walking for 15 days, we entered the Dadaab camp in Kenya - you may not have heard of it, but it is the largest refugee camp in the world. There I received a basic education in classes with up to 160 other children. When it rained, we had no roof over our head, but we knew that staying in school was our only hope for a better future.

Without education for all refugee children, an entire generation will be lost. That is why I use my voice to speak up for all refugee children and ask world leaders to do more to help. Please join me and sign ONE's petition to make sure all refugee children get an education. One click will add your name.

C.1: Quais características você conclui serem persuasivas quando utilizadas juntas?

D. Agora escreva uma pequena carta tentando persuadir seu leitor a comprar um livro de sua escolha.

O entrecruzamento de vozes na canção ideologia: a construção do sentido pelo processo dialógico

Ronilson Ferreira dos Santos[1]

Fabíola Nóbrega Silva[2]

Considerações iniciais

Este trabalho estuda a construção do sentido no gênero canção em face do cruzamento de vozes que ocorre no texto verbal. O corpus escolhido compreende a primeira canção intitulada Ideologia (Cazuza e Frejat) do terceiro disco solo de Cazuza. Esta canção faz parte do capítulo de análises da tese classificado como Liberdade: geração 80. Em particular, nessa canção, é construído o sentido ideológico que emerge de um contexto político e se estabiliza na singularidade do sujeito.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é apresentar uma análise dialógica do discurso visando à construção do sentido a partir do cruzamento da voz do sujeito enunciador com outras vozes que se cruzam no fio discursivo do texto-canção.

Para tanto, revisitar o contexto político doa Anos 80 alicerça a compreensão da concepção ideológica que se constitui na canção pelas vozes que discursam. De mesmo modo, apresentar algumas concepções teóricas que norteiam a linguagem com base nas considerações de Bakhtin e o Círculo como alicerce para a análise do texto.

Por fim, trazer à discussão a canção Ideologia de Cazuza como objeto de análise em face do processo dialógico que aponta para a construção do sentido assentado nas vozes que se cruzam no texto.

1. E assim caminha a humanidade nos anos 80

Os anos 80 trouxeram uma abertura às linguagens, o Brasil vinha se restabelecendo de uma Ditadura que proibia a "liberdade de expressão", de dizer sobre aquilo que se via e sentia, mas a palavra ganhou poder, leia-se: "Por que a gente é assim?", e dissemos de outro modo: pela vertente do rock.

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade Maurício de Nassau-JP. E-mail: fsantosronilson@gmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Faculdade Maurício de Nassau-JP. E-mail: fabiolanobrega27@gmail.com

O discurso dos Anos 80 era contestador e revelador. Eram vozes que colocavam a cabeça do lado de fora da janela para dizer ao Brasil que o "novo" chegava. Essa efervescência revelava-se com as canções da Blitz, dos Paralamas do Sucesso, do Ultraje a rigor, do RPM e do Barão Vermelho etc.. Mas foi pela voz de Cazuza que a canção Ideologia disse da ação de um sujeito diante de um processo democrático.

A liberdade democrática trouxe para o corpo e para as relações uma liberdade no prazer. Os versos ditavam a linguagem que norteava as relações afetivas centradas no momento, no aproveitar a vida, no prazer. Mas essa mesma efervescência trouxe o advento do medo, da doença e da morte. Surgiu a AIDS como "freio" à instabilidade emocional que se instaurara nos jovens dessa década.

Sendo os Anos 80 a dialética dos enunciados, o referencial de Liberdade foi marcado nas canções cazuzianas, não como protesto, mas como reflexão e indignação de um sujeito social que vive num país com alto índice de corrupção; outro achado concentra-se nas Relações afetivas, em que o amor acompanha a efemeridade do tempo que a própria condição de liberdade propiciava, dando a esse sentimento um conceito voltado para "viver o momento"; por último a Morte enquanto discurso de uma dor silenciosa, angustiante, reflexiva sobre aquilo que estava por vir, marcado no próprio flagelo do artista.

2. Considerações discursivas

Bakhtin e o Círculo iniciam seus estudos sobre a palavra marcando uma oposição ao Estruturalismo ao dizer que uma palavra adormecida em dicionário não é uma realidade do falante para seus propósitos comunicacionais, como apontam Flores e Teixeira (2005).

Para o pensamento bakhtiniano, ao pronunciarmos as palavras estamos emitindo verdades e mentiras, posições e contrariedades, afirmações e negações, desejos, sonhos, raivas etc. porque todas essas enunciações estão impregnadas de conteúdo ideológico que não pode ser abstraído de um dicionário.

As argumentações de Bakhtin e do Círculo enfatizam a ausência da atividade dialógica nas formulações do Estruturalismo, pois a língua é mutável, se constrói nas enunciações e nos contextos nos quais estão inseridos os sujeitos sociais, por isso eles tomam posições firmes nas considerações que essa corrente fez sobre a língua.

Centrado no subjetivismo idealista, Bakhtin/Volochínov (1997) nega a teoria da expressão e coloca que o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior e se situa no meio social que envolve o indivíduo.

Acrescenta ainda que toda **enunciação** humana, mesmo a mais primitiva, é organizada fora do indivíduo pelas condições externas do meio social. Mesmo que realizada de forma individual, a

enunciação humana é sempre um ato social e produto da interação social, por isso ela será sempre produto dessa interação que envolve os interlocutores num dado momento discursivo, portanto,

> com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 112).

Compreendemos, então, que a **palavra** circula entre os interlocutores variando de acordo com a escala hierárquica, digamos assim, do grupo social que abriga um determinado sujeito, o que quer dizer que a palavra procede de alguém e vai para alguém constituída de atmosferas que engendram o discurso no momento da sua enunciação.

O estudo da linguagem, centrado no pensamento bakhtiniano, aponta a palavra enquanto signo ideológico que reflete a realidade e vai adquirindo ao longo das enunciações uma função ideológica, segundo Ponzio (2008). Portanto, interessa-nos administrar o conceito de signo como o caminho por onde passa a ideologia que efetiva o sentido que emerge das relações dialógicas pautadas na canção.

Interessa-nos, aqui, a ideologia pela vertente política que aponta a sociedade pelo regime do domínio capitalista e explica a história pelas ações produtivas que determinam o pensar social e histórico de um povo, como se posiciona Chauí (1994).

A **Ideologia** oficial é tida como dominante por implantar uma concepção única de produção de mundo, é o que se classifica como "falsa consciência" por ocultar a realidade social e legitimar o poder político como direcionador do mundo das ideias, pontua Bakhtin/Volochínov (1997).
Mas aos olhos dos estudiosos da linguagem, a Ideologia Oficial é relativamente estável quanto ao conteúdo, em contrapartida, a do Cotidiano está centrada no acontecimento e por isso é instável.

Então, nessa dialética ideológica, Bakhtin e o Círculo coadunam as duas para formar um contexto ideológico completo e único, tendo em vista o processo de produção e reprodução social.

Constatamos, então, que a palavra é absorvida por uma função de signo, pois tudo é criado por ela, é o modo mais puro e sensível de relação social. E acrescenta que todo signo resulta de um processo de interação, por isso são capazes de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Outro aspecto do signo defendido Por Bakhtin (1997) e o Círculo diz respeito ao conteúdo e ao índice de valor que atinge todo o conteúdo. À medida que uma sociedade se desenvolve, objetos ganham valor social num determinado grupo social e origina o signo.

Entre o horizonte social do grupo e o signo estão às condições socioeconômicas do mesmo. Dessa maneira, o signo só adquire domínio da ideologia se adquirir um valor social, a partir de um ponto de vista valorativo.

Para que esse valor seja apreendido, implica dizer que o signo não só reflete o mundo como também o refrata, pois ele traz a materialidade do mundo, conforme Faraco (2009). Refratar consiste em descrever o mundo a partir da dinamicidade histórica e da heterogeneidade das experiências desenvolvidas pelos grupos humanos.

Então, refratar significa dizer que não apenas descrevemos o mundo, mas construímos diversas interpretações dele, como afirma Faraco (2008). Essas construções resultam da história e das experiências dos grupos humanos em face às inúmeras contradições e confrontos de valorizações e interesses sociais.

Nesse sentido, realiza-se num vasto espaço de lutas entre vozes sociais em que atuam as forças centrípetas, aquelas que impõem uma centralização verboaxiológica e as forças centrífugas que embatem as tendências centralizadoras por meio de vários processos, como o riso, a paródia, a ironia e outros.

Neste contexto, Faraco esclarece:

> A reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); momologizar (dar a última palavra; tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo. (FARACO, 2009, p. 53).

As forças sociais que operam nesse conceito não correspondem ao propósito da Física, mas as mesmas atuam como uma referência para o campo da linguagem no que diz respeito à função signica que a palavra adquire nas enunciações.

Relacionando com o olhar bakhtiniano, essa força reside nos propósitos da força dominante ideológica, centrado nas instituições que promovem as ideias e traz o homem para o seu centro de interesse.

Para Bakhtin e o Círculo é a força que separa os estratos da estratificação social, é a que produz, é a força verbalizada, é a ideia acometida da ideia centrípeta, pois, sendo o texto um tecido de muitas vozes, de textos ou de discursos que se cruzam, se completam, respondem ou polemizam entre si no interior do texto e por último o caráter ideológico dos discursos., a linguagem está inserida sempre numa situação social que resgata o histórico e o ideológico para o discurso adquira comunicabilidade.

Para tanto, é fundamental que exista presente sujeitos sociais que estejam inseridos em um determinado grupo social socialmente organizado num contexto cultural, pois essa referência é essencial para que a ideologia se revele nos discursos. E inferimos também a importância da alteridade

Nesse sentido, o sujeito em Bakhtin é um ser social que se constitui num conjunto de diferentes e variadas relações sociais. Primeiro a experiência verbal individual do homem que evoluiu a partir do processo da interação contínua e permanente com os enunciados dos outros e segundo que o seu objeto não é original, ele já foi expresso em enunciados de outros, é o lugar que marca um posicionamento sobre diferentes situações temáticas, o que gera o dialogismo.

É notório destacar a relação do sujeito com o outro que marca a alteridade como elemento que constitui os indivíduos. E aqui destacamos a alteridade como referência mítica através de Dionísio, que representa aquilo que, no interior da própria vida, segundo Vernant (apud AMORIM, 2005), marca o disfarce, a embriaguez, a máscara, o jogo, o delírio enquanto vias de acesso ao estranhamento, é um Deus que chega;, manifesta-se e vem se fazer reconhecer pelo outro a partir do processo dialógico.

Sendo o dialogismo o funcionamento real da linguagem, o mesmo é o princípio constitutivo do enunciado, pois este é uma réplica de outro já dito, pois há vozes que marcam o direito e o avesso do discurso, fio que estabelece as relações nos mais variados níveis, seja de concordância, discordância, polêmica, contratual, paz, intriga, conciliação, fofoca etc.

O segundo conceito compreende as mais variadas maneiras, externas e internas, de mostrar outras vozes que circulam nos discursos. Isso implica dizer que há formas de absorver o discurso alheio, seja como discurso objetivado, como diz Bakhtin (1997), no qual se mostra claramente o discurso do Outro; seja pelo discurso bivocal, o qual não mostra claramente o discurso do Outro.

Neste discurso as vozes se cruzam, estão enunciadas, mas não são totalmente nítidas, apreendidas. Tal fato tem como características o discurso indireto livre, polêmica clara e velada, paródia e estilização e estilo.

A tomada de posição, de defesa sobre um determinado fato ou tema de forma contundente, condiciona a uma polêmica clara, onde as vozes dialogam sempre em oposição ao ponto de vista da outra. Já a polêmica velada não aparece tão explícita nas vozes que dialogam, mas ela pode ser colocada a partir de uma ironia ou indiferença na fala do falante e quase sempre numa posição defensiva ativa.

3. Ideologia, eu quero uma para discursar

O procedimento metodológico para a análise da canção concentra-se no sujeito enunciador, que aqui nomemos de EU, em quatro momentos discursivos: o eu político; o eu convertido; o eu dionisíaco; o eu diluído e o eu exotópico.

Ideologia (Cazuza/Frejat)
Meu partido
É um coração partido
E as ilusões estão todas perdidas
Os meus sonhos foram todos vendidos
Tão baratos que eu nem acredito
Eu nem acredito...

Meus heróis morreram de overdose
Meus inimigos estão no poder
Ideologia
Eu quero uma pra viver
Eu quero uma pra viver

O meu prazer
Agora é risco de vida
Meu sex and drugs não tem nenhum rock 'n' roll
Eu vou pagar a conta do analista
Pra nunca mais ter que saber quem eu sou
Pois aquele garoto que ia mudar o mundo
(Mudar o mundo)
Agora assiste a tudo em cima do muro.

Ao enunciar *Meu partido é um coração partido*, apreende-se do signo *partid*o uma extensão semântico-ideológica pelo fato de representar uma organização com propósito de influenciar, dominar em razão de um poder administrativo, bem como no sentido humanizado, só que de forma negativa, de tal sorte que na voz do enunciador há uma desconstrução ideológica quando enuncia *partido* com valor semântico-ideológico de decepção, firmando, deste modo, a desestruturação de um sonho, de um ideal em favor de um novo país.

Nesse sentido, o sonho de um país justo para os cidadãos tornou-se *barato*, ou seja, mercadoria sem valor e qualidade porque há na extensão significativa desse signo a atuação de uma força centrípeta que aponta para uma tensão que se configura na força centrípeta. O que quer dizer que pela voz do sujeito entendemos uma visão dominadora de um grupo que se esfacelou em partidos para beneficiar-se do poder, gerando, por conseguinte, a frustração desse sujeito.

Resta, portanto, *frequentar as festas do Grand Mond* que, dada a significação dicionarizada, representa a alta sociedade, porém apreendemos um discurso velado já que o enunciador tem uma posição defensiva ativa porque Grand Mond também foi uma boate gay em São Paulo frequentada pela alta sociedade e foi lá que ele se esquivou. Apreende-se, por isso, um eu convertido, pois até pouco tempo lutava por um ideal e depois volta ao seio da burguesia que é indiferente à situação, o que mostra um sujeito centrifugado ideologicamente pelo poder.

Ademais, o encontramos desacreditado ao enunciar que seus *heróis morreram de overdose* e que seus *inimigos estão no poder*. Há em sua voz os ídolos de uma época que tinham um discurso contestador, revolucionário e que alimentavam os ideais sócio ideológicos dos jovens, só que esses *heróis* foram derrotados para a *droga* que é também um produto capitalista que, findada a relevância discursiva, estende-se para o *poder*, lugar ocupado pelos *inimigos* dos jovens sonhadores.

Apreendemos, então, a consciência da perda, logo há a subversão do sonho pelo poder e, consequentemente, a liberdade é colocada num processo de gradação negativa, de um lado: heróis, artistas e derrota; do outro: inimigos, políticos, vencedores.

Em seguida há o grito de socorro em *Ideologia, eu quero uma pra viver*. Do ponto de vista morfo-lexial, uma deixa de ser um artigo indefinido para determinar a vontade ideológica do enunciador, que é desejo, que é procura por um novo estilo de vida que lhe fora negado**.** Enfim, apreendemos dessa voz valores morais e conceitos pessoais que apontam para uma escolha, um lado que se vai estar numa sociedade plena de desigualdades.

Como se não bastasse, o sujeito traz em sua voz um eu dionisíaco, que é um Deus que chega; manifesta-se pelo prazer e apresenta-se sempre sob a máscara do estrangeiro; já que é um Deus que vem de fora e chega em nós através do outro, o que fica evidenciado nos versos *O meu prazer agora é risco de vida* e que *sexo* e *drogas* não tem mais *nenhum rock'n' roll*. É evidente que há um limite para o prazer, pois como resultado do contexto histórico dos Anos 80, a AIDS surgiu como "freio" à instabilidade emocional que se instaurara nos jovens dessa década, aprisionando, assim, a liberdade das relações. Ou seja, há o *sexo*, há a *droga*, mas o *rock*, enquanto movimento que mudou o comportamento de toda uma geração, não existe mais e o eu dionisíaco é eliminado.

Resta, portanto, encontrar-se, daí dizer que vai *pagar a conta do analista pra nunca mais ter que saber quem* ele é. Desse modo, se tomarmos o valor morfo-lexical, de *pagar*, instituímos apenas o significado de findar, terminar, mas em razão do contexto sócio histórico que nutri a voz do sujeito, compreendemos que há uma negação do inconsciente, pois a voz pontua que, ao não permitir a memória, reprime-se as experiências e se nega as sensações, e, dessa forma, o eu dilui-se ideologicamente.

Por fim, encontramos um eu deslocado nos versos *aquele garoto que ia mudar o mundo (Mudar o mundo), agora assiste a tudo em cima do muro*. Se tomarmos o signo *muro*, trazemos a voz de abordagens históricas que teve o *muro* como referência política, como a queda do muro de Berlim, cuja operacionalidade foi em favor de conflitos ideológicos que reprimiam um povo, e essa é uma voz que chega para dialogar com o *muro* do sujeito enunciador que serve, não de escolha de qual lado quer ficar, mas de indecisão. O processo dialógico revela um eu medroso, vencido, singular, mas não para compreender o outro e estabelecer uma ação, mas para justificar a força de um sistema político que anula ideologicamente os sujeitos.

Considerações finais

Há na canção um entrecruzamento de vozes nos enunciados que mostra um sujeito enunciador marcado socialmente, historicamente e culturalmente, o que faz com que esses dizeres ressignifiquem o sonho a partir de uma ideologia (im)posta nas consciências dos sujeitos diante de situações reais da vida que atravessam o tempo.

Referências bibliográficas

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARAÚJO, L. e ECHEVERRIA, R. Preciso dizer que te amo. São Paulo: Globo, 2000.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal (Trad. Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes,1997.

BAKTHIN, M., VOLOSCHINNOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

FARACO, C. A. Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.

VOLOSHINOV, V.N./BAKHTIN, M. Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre poética sociológica), 1926.

Proposta de teste de memória de trabalho em Libras

Elena Ortiz Preuss[1]

Newton da Rocha Nogueira[2]

1. Introdução

O sistema de memória de Trabalho (doravante MT) é a capacidade limitada de armazenamento temporário e a manipulação de informação para execução de tarefas complexas como a linguagem, a aprendizagem e o raciocínio (ALLOWAY; GATHERCOLE; ADAMS; WILLIS, 2005). Esse construto cognitivo tem se mostrado de extrema relevância no desenvolvimento e uso linguístico, havendo evidências de associação entre maior capacidade de memória de trabalho (doravante CMT) e melhor desempenho na L2 (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016).

Uma das formas mais comuns de se avaliar a MT é por meio da medição de sua capacidade, a qual, conforme Just e Carpenter (1992), corresponde à quantidade máxima de ativação de elementos disponíveis na MT para sustentar as suas funções de processamento e armazenamento. Existem várias tarefas para avaliar a CMT (*operation span, reading span, alpha span, digit span, etc*) as quais empregam estímulos numéricos e verbais (que podem ser palavra, frase, proposição, estrutura sintática, entre outros) e abrangem as capacidades de processamento e armazenamento de informações, além dos componentes da MT (alça fonológica, executivo central, etc) (JUFFS; HARRINGTON, 2011). Entretanto, não há ainda testes de CMT que usem estímulos em língua brasileira de sinais, a Libras. Em vista disso, estudamos testes de CMT e elaboramos uma proposta de tarefa de CMT em Libras, a qual foi aplicada, dentro de um estudo piloto, a fim de avaliar sua validade e confiabilidade.

Neste artigo, portanto, apresentamos o trabalho realizado e discutimos seus resultados. Para isso, inicialmente, será feita uma breve exposição da fundamentação teórica sobre MT. Em seguida, serão expostos os procedimentos metodológicos adotados no estudo. Posteriormente, serão apresentados e analisados os dados, a partir dos quais tecemos as considerações finais.

1 Doutora em Estudos Linguísticos. Docente do Programa de Pós-graduação e Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG, Goiânia, Goiás, Brasil (elena.ortizp@yahoo.com.br).

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (newtonogueira@hotmail.com).

2. Fundamentação teórica

A MT, atualmente considerada como um componente da aptidão linguística (SANZ, LIN, LADO, STAFFORD e BOWDEN, 2014), é um sistema de retenção e processamento de informações enquanto se realiza uma tarefa cognitiva complexa (compreensão, aprendizagem e raciocínio, por exemplo) (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011; JUFFS; HARRINGTON, 2011). Em relação à sua estrutura e funcionamento, existem diferentes modelos, sendo que o mais difundido é o multicomponencial (BADDELEY, 2002; 2011), que prevê um sistema principal, denominado de executivo central, que coordena o trabalho de três subsistemas escravos, a alça fonológica (responsável pela manutenção de informações acústicas), o esboço visuoespacial (responsável pela manutenção de informações visuais e espaciais) e o buffer episódico (responsável pela interface entre os subsistemas e a memória de longo prazo de modo a integrar as informações) (BADDELEY, 2011). De acordo com a Figura 1, note-se que esses multicomponentes integram um sistema de informações fluidas que são ativadas do sistema cristalizado de memórias de longo prazo (MLP).

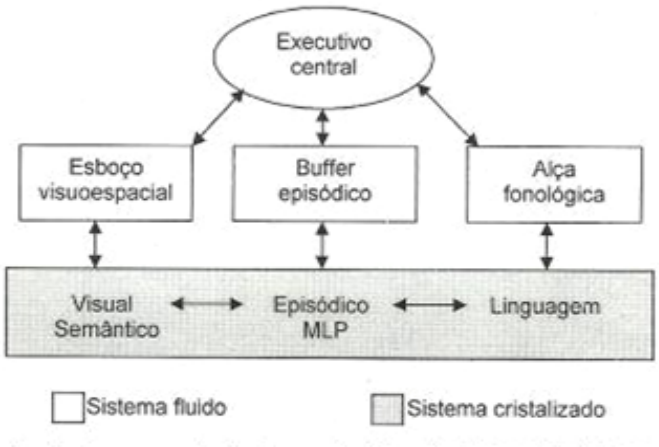


Figura 1. Modelo de memória de trabalho (BADDELEY, 2002, p. 93)

Segundo Juffs e Harrington (2011), a Memória visual e espacial tem recebido menos atenção dos pesquisadores da linguagem, refletindo em parte o papel dominante que a informação fonológica desempenha no processamento de fala e linguagem escrita. Os autores dizem que a informação fonológica é especialmente importante em línguas de base alfabética, em que a maioria das pesquisas de CMT tem sido realizada, entretanto, isso pode não ser o caso de outros tipos de línguas, como a chinesa, para a qual, de acordo com Tong e McBride-Chang (2010), as habilidades visuo-ortográficas são importantes no processamento. Sob essa perspectiva, acreditamos que testes de MT, envolvendo sinais como estímulos, podem ajudar a verificar a funcionalidade do modelo de MT com multicomponentes (BADDELEY, 2000) em usuários de língua de sinais (CORINA; KNAPP, 2006; EMMOREY, et. al., 2008). Cabe mencionar que, conforme Stokoe (1960), na língua de sinais, a

codificação fonológica é baseada em parâmetros manuais (por exemplo, configuração manual, local de articulação no corpo, movimento e orientação mão) e não em características orais.

3. Método

Esta pesquisa se insere no paradigma de pesquisa semi experimental, que determina um objeto de estudo, seleciona as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo e define as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz sobre o objeto. Nesta subseção serão descritos os participantes, os instrumentos de coleta de dados e procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 Participantes

Foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa 5 ouvintes (sendo 2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) e 5 surdos (sendo 1 do sexo feminino e 4 do sexo masculino) fluentes em língua brasileira de sinais. Todos os participantes eram maiores de idade e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constam as informações referentes ao estudo proposto. O convite para participar da pesquisa, os esclarecimentos e a assinatura do TCLE foram realizados na Faculdade de Letras da UFG. A identidade dos informantes foi preservada através da utilização de códigos numéricos na análise dos dados.

3.2 Instrumentos

1- **Questionário de histórico de linguagem e autoavaliação da proficiência linguística**, para obtermos dados dos participantes que contribuíssem para a definição de seu perfil.

2- **Testes de Memória de Trabalho** – Foram realizados 2 testes já conhecidos (*digit span e operation span*), através do software e-prime 2.0, e o teste Libras *span*, que por razões operacionais e técnicas não pode ser aplicado no e-prime, mas sim no programa Movie Maker. Optamos por realizar dois testes conhecidos para que pudéssemos ter parâmetros de comparação com o teste em Libras. Ressalte-se que o *digit span* enfatiza a capacidade de armazenamento e o *operation span* abrange armazenamento e processamento de informações, como se pode observar a seguir:

> ***Digit span*** – A tarefa consistia na apresentação de números, distribuídos ao longo de 16 blocos. O experimento começa com blocos de 2 números e, a cada 2 blocos, um número é acrescentado, chegando a 8 números por bloco. Os números de cada bloco são apresentados um por vez, no monitor, e o participante deve, no final do bloco, repeti-los em ordem crescente. Por exemplo: se aparecem os números 7, 2, 4, o participante, na hora de recordar, deve dizer 2,4,7.
>
> ***Operation span*** – A tarefa consistia na apresentação de equações matemáticas distribuídas ao longo de 12 blocos. O experimento começa com bloco de 1 equação, e a cada bloco, mais 1 equação é acrescida, chegando a 12 equações por bloco. As equações de cada

bloco são apresentadas, uma por vez, no monitor, e o participante deve imediatamente indicar a resposta da equação, clicando no botão correspondente, e, ao mesmo tempo, memorizar o último número de cada equação para, no momento de recordar, dizer todos os números memorizados ao longo do bloco. Por exemplo: se aparece a equação 3 + 2, o participante deve clicar a tecla correspondente ao número 5 e memorizar o número 2.

Libras *span* – A tarefa consiste na apresentação de sinais em Libras, os quais foram proporcionalmente distribuídos em 16 blocos de testes, e apresentados um de cada vez, O experimento começa com 2 blocos com 2 sinais até os últimos 2 blocos com 8 sinais. Os participantes devem prestar atenção aos sinais e no momento de recordar, dizer os sinais de cada bloco na ordem em que apareceram. Cabe mencionar que, na elaboração do teste, alguns critérios foram seguidos ao selecionar os 80 sinais: a) que fossem sinais simples, ou seja, cada significado compreendesse somente a um sinal, por exemplo: CASA, BOLA, TRABALHAR; b) que fossem sinais de uso mais frequente em Libras, para isso, a partir de narrativas surdas postadas em redes sociais, selecionamos os sinais e os submetemos a um teste de julgamento de frequência por membros da comunidade surda (surdos, professores, intérpretes, bilíngues, etc), que foram solicitados a indicar, numa escala de 1 (pouco frequente) a 5 (muito frequente), o grau de frequência de cada sinal, sendo constatado que os sinais selecionados obtiveram uma média de 4,24 na escala, por isso foram considerados frequentes; c) controle da quantidade de sinais com diferentes parâmetros de configuração, sendo 20 sinais com movimento (MOV) circular, 20 sinais com a configuração de mão (CM) com a palma da mão aberta, com todos os dedos juntos, 20 sinais com a orientação (OR) da palma da mão virada para o sinalizador e 20 sinais realizado no espaço neutro (N).

O índice de capacidade de memória de trabalho de todos os testes correspondeu ao número de itens dos dois blocos relembrados corretamente e em sequência (por exemplo, se acertou os dois blocos de 3 sinais e acertou somente um dos blocos de 4 sinais, então o índice de CMT seria 3).

3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Na realização da coleta de dados, inicialmente, foi feito um contato inicial com os participantes, convidando-os a participar da pesquisa e dando-lhes os esclarecimentos necessários. Após a assinatura do TCLE, foram agendados os dias de coleta e entregue o questionário para preenchimento com dados pessoais e informações sobre o histórico linguístico e nível de proficiência dos participantes. As coletas abrangiam a realização dos 3 testes de MT: *digit span, operation span* e libras *span*.

Depois da finalização das coletas, os dados foram sistematizados, tabulados em planilhas do Excel e analisados estatisticamente, utilizando-se o *software* SPSS 1.8. Nas análises, optamos por comparar os dados de surdos e ouvintes, a fim de observar se essa condição geraria diferenças significativas nos resultados.

4. Análise de dados e discussão

As análises envolveram estatística descritiva para identificar médias e desvio padrão, inferencial para observar diferenças significativas entre médias, e correlacional para verificar possíveis associações entre variáveis. Nos testes de normalidade da amostra constatamos que os dados não estavam numa distribuição normal, de modo que, nas análises estatísticas inferenciais, foram usados testes não paramétricos de Wilcoxon, nas comparações intrassujeitos, e de Mann-Whitney, nas comparações intersujeitos. A Tabela 1 expõe as médias e desvio padrão, identificados em cada um dos testes de MT.

Tabela 1. Médias e Desvio padrão nos três testes de MT

Grupos		*DigitSpan*	*OperationSpan*	*LibrasSpan*
Ouvintes N=5	Média	7,40	1,60	4,60
	(DP)	(1,34)	(1,34)	(0,89)
Surdos N=5	Média	4,20	0,60	3,20
	(DP)	(0,83)	(0,54)	(0,44)

Conforme Tabela 1, o índice *span* correspondente à média da capacidade da memória de trabalho dos participantes ouvintes no *digit span* (M=7,40) foi superior aos demais testes e a média do Libras *span* (M=4,60) foi maior do que o *operation span* (M=1,60). Os participantes surdos também tiveram o mesmo comportamento que os ouvintes, tendo maior índice de CMT no *digit span* (M=4,20) e o menor índice de CMT no *operation span* (M=0,60), mas os escores das médias foram menores na comparação com os ouvintes. No *digit span* a diferença entre as médias de surdos (M=4,20) e ouvintes (M=7,40) foi de 3,20 pontos, mas no teste em Libras essa diferença diminuiu para 1,4 pontos (M=4,60 dos ouvintes e M=3,20 dos surdos), ou seja, quando o teste usa sinais, o desempenho entre surdos e ouvintes se torna mais parecido.

Ademais, é importante destacar que a diferença de médias entre o *digit span* (M=4,20) e o Libras *span* (M=3,20) dos surdos (1 ponto) foi menor que a dos ouvintes (2,8 pontos) e que em todos os testes, o desvio padrão (DP) dos participantes surdos em relação aos participantes ouvintes é menor, mostrando que o comportamento dos surdos parece ser mais homogêneo.

Cabe mencionar que embora o *digit span* e o *operation span* envolvem retenção de número e o Libras *span* envolve a retenção de sinais, o *operation span* é um teste de maior complexidade, porque o participante deve efetuar um cálculo e ao mesmo tempo reter o algarismo final da equação, isto é, abrange armazenamento e processamento de informação. Nesse sentido, em termos de demanda cognitiva o *digit span* e o Libras *span* são mais próximos, porque só requerem que o participante lembre os elementos (números ou sinais) na ordem em que aparecem em cada bloco. Esses dados mostram que o teste em Libras também pode medir adequadamente a CMT. A Tabela 2 expõe as análises inferenciais de comparações intrassujeitos.

Tabela 2. Análises Inferenciais Intrassujeitos

Grupo	Comparação	Z	p
Ouvinte	LibrasSpan x DigitSpan	-1,890	0,059
	OperationSpan x DigitSpan	-2,032	**0,042**
	OperationSpan x LibrasSpan	-2,041	**0,041**
Surdo	LibrasSpan x DigitSpan	-1,890	0,059
	OperationSpan x DigitSpan	-2,032	**0,042**
	OperationSpan x LibrasSpan	-2,070	**0,038**

De acordo com a Tabela 2, ao se contrastar os resultados dos testes em cada grupo de sujeito internamente, usando o teste não paramétrico de Wilcoxon constatamos que houve diferença significativa nas comparações entre o *operation span* e o *digit span* (p=0,042 em ouvintes e surdos) e entre o *operation span* e o *Libras span* (p=0,041 em ouvintes; p=0,038 em surdos), mas entre o *digit span* e o Libras *span,* a diferença não foi significativa estatisticamente.

Cabe salientar que o Libras *span* e o *digit span* são mais semelhantes, já que ambos medem a capacidade de armazenamento, ao passo que o *operation span* mede armazenamento e processamento. Assim, a não existência de diferença significativa entre Libras *span* e *digit span* indica que esses testes são compatíveis e que o Libras *span* parece ter potencial para medir adequadamente a CMT dos participantes, pelo menos em termos de armazenamento, assim como o faz o *digit span*.

A Tabela 3 expõe as análises inferenciais de comparações intersujeitos.

Tabela 3. Análises Inferenciais Intersujeitos

Tarefa	U	Z	p
LibrasSpan	1,50	-2,451	**0,014**
DigitSpan	1,00	-2,520	**0,012**
OperationSpan	7,00	-1,247	0,212

De acordo com a Tabela 3, a partir do contraste entre as médias dos grupos (surdos x ouvintes), usando-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney, constatamos que houve diferença significativas entre os grupos nos testes *digit span* (p=0,012) e Libras *span* (p=0,014). As médias dos ouvintes foram superiores, mas a diferença entre os índices *span* de surdos e ouvintes diminui no Libras *span* (1,40 pontos de diferença), ou seja, este teste pode ser mais positivo na mensuração da CMT dos surdos, que podem se apoiar no esboço visuo-espacial além da alça fonológica, o que seria mais compatível com a natureza da língua de sinais.

Não temos elementos suficientes para identificar a razão dessa diferença, mas isso também pode ser um indício da compatibilidade entre esses testes, indicando o potencial do Libras *span* para medir CMT. Por outro lado, a vantagem dos ouvintes sobre os surdos no índice *span* também foi problematizada por Boutla et. al. (2004), os quais conjecturam, entre outros aspectos, tratar-se de um efeito de modalidade linguística. Para os autores, "ouvintes e surdos usuários de Língua Americana de Sinais possuem CMT equiparável, durante o uso linguístico, indicando habilidades similares para manter e manipular informação" (BOUTLA, et. al., 2004, p. 997) [3]. Ressaltamos que esse argumento já havia sido defendido por Wilson et. al. (1997) ao afirmarem que "a modalidade linguística modela a arquitetura da memória de trabalho" (WILSON, et. al. 1997, p. 150) [4].

Além dos testes de comparação de médias, realizamos testes de correlação, a fim de identificar possíveis associações entre variáveis (dados dos participantes e testes de CMT). Identificamos correlação entre sexo e índice *span* na tarefa em Libras, no grupo de ouvintes (r=-0,919, p=0,028), evidenciando que as mulheres apresentaram os maiores índices *span*. O Gráfico 1 ilustra essa correlação. Note-se que na tabulação dos dados o sexo feminino correspondia ao código 0 (zero) e o masculino correspondia ao código 1 (um), portanto, conforme o gráfico, os maiores índices *span* foram de mulheres (5 e 6).

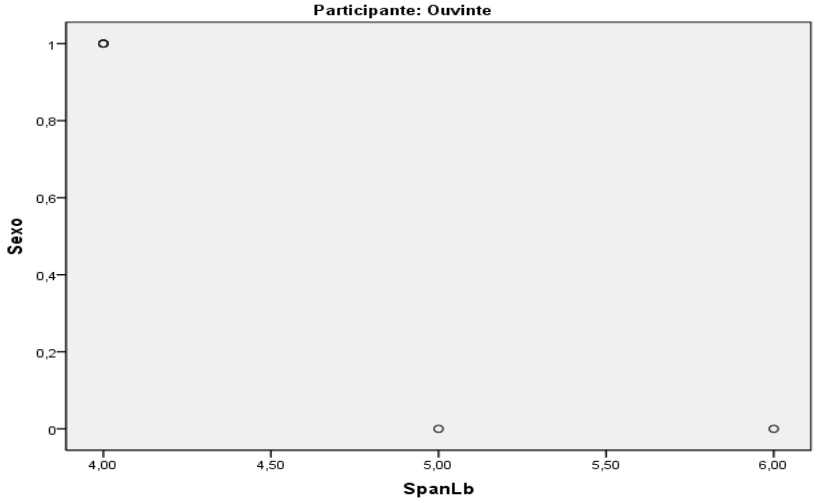


Gráfico 1. Correlação entre sexo e o desempenho de ouvintes no Libras *span*

Outra correlação observada foi entre idade e índice *span* na tarefa de dígitos, no grupo de surdos (r=-0,888, p=0,044), evidenciando que quanto menor a idade, maior era o índice *span*.

3 Tradução nossa para: …*hearing speakers and deaf ASL users have comparable working memory resources during language use, indicating similar abilities to maintain and manipulate linguistic information.*

4 Tradução nossa para: …*Results indicates that language modality shapes the architecture of working memory.*

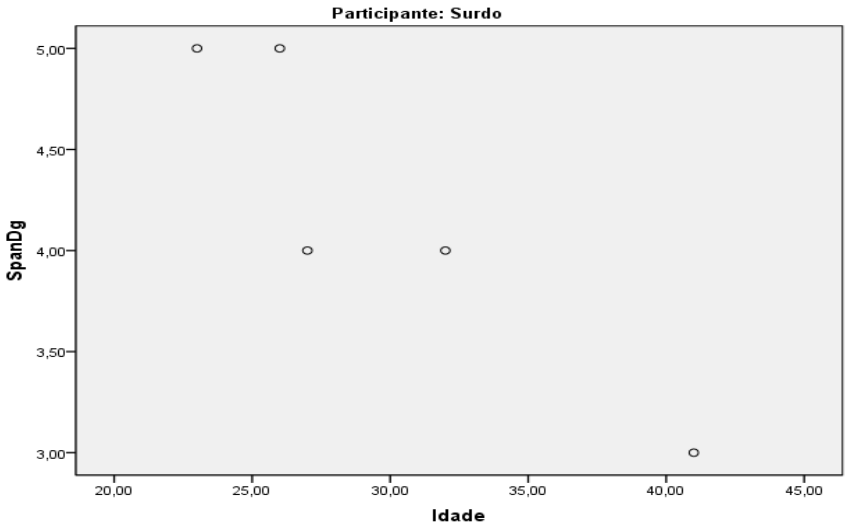


Gráfico 2. Correlação entre idade e o desempenho de surdos no *digit span*

Em virtude do tamanho da amostra não é possível conjecturar sobre as razões dessas associações, mas trata-se de um tema que precisa ser levado em consideração em pesquisas futuras.

5. Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo propor um teste de memória de trabalho em Língua Brasileira de Sinais (Libras *span*), baseado e comparado com testes já existentes em línguas orais, (*digit span* e *operation span*), para avaliar sua validade e confiabilidade.

Em geral, os resultados mostraram que o Libras *span*, criado tendo como base o *digit span*, mostrou-se adequado para medir a CMT, uma vez que seus resultados foram compatíveis com os obtidos pelo *digit span*. Além disso, constatamos que o desempenho de surdos e ouvintes se torna mais similar em teste com sinais, isso significa que os surdos parecem ser mais bem contemplados pelo teste em Libras. Ainda com relação às características individuais e desempenho nos testes, observamos que houve associação entre idade e *digit span,* no desempenho dos surdos (quanto mais jovem, maior é o índice *span*), e entre sexo e libras *span* no desempenho de ouvintes (maiores índices *span* das mulheres).

Apesar da necessidade de ajustes técnicos na seleção de alguns sinais e da inserção do teste no software e-prime 2.0 para medir acurácia e tempo de resposta, os resultados mostram que o Libras *span* tem potencial de medir adequadamente a CMT, no que se refere a sua capacidade de armazenamento. Entretanto, para que o teste em Libras possa medir a capacidade de processamento, é preciso aumentar a sua complexidade, equiparando-o a um teste do tipo do *operation span*.

Cabe mencionar que uma nova adaptação do teste, acrescido de uma tarefa paralela de processamento e armazenamento já está em andamento.

Referências

ALLOWAY, T. P.; GATHERCOLE, S. E.; ADAMS, A. M.; WILLIS, C. Working memory abilities in children with special educational needs. *Education & Child Psychology*, v. 22, n. 2, p. 56-67. 2005.

BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BADDELEY, A. D. Is working memory still working? *European psychologist*. v. 7, n. 2, p. 85–97. 2002.

BOUTLA, M.; SUPALLA, T.; NEWPORT, E. L.; BAVELIER, D. Short-term memory span: insights from sign language. *Nature Neuroscience*. v. 7, p. 997–1002. 2004.

CORINA, D. P.; KNAP, H. P. Psycholinguistics and Neurolinguistic Perspectives of Sign Languages. In: TRAXLER, M. J.; GERNSBACHER, M. A. (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. 2ª ed. San Diego: Academic Press Elsevier, 2006, p. 1001-1024.

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. Bimodal bilingualism. *Bilingualism*, L&C, v. 11, n. 1, p. 43-61. 2008.

ENGLE, R. W. Role of Working-Memory Capacity in Cognitive Control. *Current Anthropology*. v. 51, s. 1, p.17-26. 2010.

ENGLE, R. W. Working Memory Capacity as Executive Attention. *Current Directions in Psychological Science*. v. 11, n. 1, p. 19-23. 2002.

EYSENCK, M. W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 54-82.

IZQUIERDO, Iván. *Memória.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

JUFFS, A.; HARRINGTON, M. Aspects of working memory in L2 learning. *Language Teaching*. .n, 44, v. 2, CUP, p. 137-166, 2011.

JUST, A. M; CARPENTER, P. A. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. *Psychological Review*, v. 99, n. 1, p. 122-149. 1992.

KRAMER, R. *Effects of bilingualism on inhibitory control and working memory*: a study with early and late bilinguals. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura correspondente. Florianópolis: UFSC, 2011. 201 p.

ORTIZ-PREUSS, E.; SANZ, C. Aquisição de L2: Interação entre variáveis externas e internas. In: ORTIZ-PREUSS, E; COUTO, E. K. N. N. do; RAMOS, R. M. do. (orgs.). *Múltiplos olhares e Linguística e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2016, p.121-134.

ORTIZ-PREUSS, E. Acesso lexical e produção de fala bilíngue: o processo de seleção linguística. *Organon*. Porto Alegre, n. 51, p.81-101, 2011.

WILSON, M; BETTGER, J.G; NICULAE, I; KLIMA, E.S. Modality of language shapes working memory: evidence from digit span and spatial span in ASL signers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Educations*. v. 2, p.150–160. 1997.

Integração conceptual e tabu: a nomenclatura popular dada aos órgãos sexuais

Patrícia Oliveira de Freitas[1]

Sandra Pereira Bernardo[2]

Fernanda Carneiro Cavalcanti[3]

Introdução

Neste trabalho, apresenta-se uma análise do papel da mesclagem conceptual na conceptualização de piadas com emprego de nomenclatura popular das partes erógenas do corpo humano, delimitando-se aos nomes referentes à vulva e ao pênis. A principal motivação para este estudo sucedeu de listas[4] disponíveis na internet que demonstram a criatividade na construção de novos sentidos para os nomes dados aos referidos órgãos. Essas listas abarcam não apenas os nomes concernentes à vulva e ao pênis, objetos de estudo desta pesquisa, mas também os nomes conferidos aos testículos, ao ânus e aos seios.

Advoga-se, com base na abordagem cognitiva, que o significado linguístico é baseado no uso e na experiência, rejeitando a análise do significado linguístico fora de um contexto discursivo e social. Por conta disso, inicialmente, empreendeu-se o desafio de situar o cenário no qual os nomes pudessem ser utilizados, uma vez que tais listas apresentavam palavras soltas e separadas por órgão. Assim, tornou-se imprescindível partir de um contexto em que esses nomes fossem usados, isto é, priorizou-se a transposição das listas capturadas da internet para a circunstância de uso dentro de um cenário específico e contextual, na medida em que o uso linguístico é um fator fundamental para abordagem que se adota neste trabalho.

A utilização do arcabouço teórico proposto pela Linguística Cognitiva (LC), para respaldar a pesquisa, justifica-se por se tratar de uma abordagem de análise das línguas naturais que considera a linguagem como *um instrumento de organização, processamento e transmissão de informação* (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007, p. 3), em que as bases experiencial e conceptual das categorias linguísticas assumem lugar de primazia nas análises. Para os linguistas adeptos da

1 Mestra em Linguística, UERJ.

2 Doutora em Linguística, UERJ.

3 Doutora em Linguística, UERJ.

4 http://desciclopedia.org/wiki/Deslistas:Nomes_populares_para_a_vagina
http://desciclopedia.org/wiki/Deslistas:Nomes_populares_para_o_p%C3%AAnis

LC, cognição e experiência estão integradas, de modo a relacionar o conhecimento a uma cognição constitutivamente corporificada.

É nesse sentido que a relação existente entre o sistema cognitivo, a linguagem e a cultura dizem respeito, de certa forma, ao significado, tanto no processo de construção quanto na comunicação. Um ponto de partida para o entrecruzamento dos conceitos supracitados, como salienta Kövecses (2006, p.3), é que o "significado, em suas diferentes facetas, é um aspecto crucial da mente, da linguagem e da cultura". A Linguística Cognitiva, portanto, é um aparato teórico que lida com a construção do significado numa perspectiva linguística, social e cultural.

Tendo em vista a fundamentação teórica adotada, duas hipóteses gerais norteiam esta análise: (i) a mesclagem é o processo que permitiria a união de vários domínios cognitivos que revelariam criatividade do pensamento de modo a lidar com tabus, criando eufemismos para contornar o significado, suscitando a aceitação social do vocábulo tabuizado; e (ii) alguns desses processos cognitivos tenderiam a se repetir de forma relativamente estável, quando acionado o *frame* relativo a órgãos sexuais.

Espera-se, assim, contribuir para os estudos cognitivistas sobre o processo de construção de sentidos, apoiando-se na ideia holística de que se deve observar o funcionamento de estruturas do conhecimento que subjazem à linguagem, responsáveis pelo acionamento de rotinas cognitivas.

1. A integração conceptual

A Integração (ou Mesclagem) Conceptual é um processo cognitivo que lida diretamente com a imaginação. Apesar de parecer uma coisa simples, sua automaticidade ocorre de forma implícita, sem que o falante se dê conta do complexo de relações que ocorre no seu sistema conceptual. Trata-se de "uma operação mental que pode ser considerada a origem da nossa aptidão para inventar novos signos" (FERRARI, 2011, p.120).

Esse processo imaginativo, renegado pelas abordagens filosóficas ocidentais, especialmente no que tange à racionalidade, foi inserido no quadro teórico da razão de forma a romper com a guinada objetivista precedente, que, segundo Johnson (1987), ofuscou a admissão do aspecto imaginativo nos pressupostos teóricos dos estudos sobre a cognição.

Assim, ao inseri-lo, postula-se que, por meio dessa faculdade da imagem e representação mental, a mesclagem é possível devido ao processamento de três operações cognitivas que mantêm uma relação mútua: (a) o reconhecimento de *Identidades*, em que se incluem suas equivalências e suas oposições, (b) a *Integração*, o novo sentido dessas identidades e (c) a *Imaginação*, sem a qual os eventos anteriores não conseguem se constituir, responsável pela ativação do cenário mental das crenças e dos eventos em que se inclui a contrafactualidade.

Deve-se ressaltar que há uma relação muito próxima da Teoria da Integração Conceptual com as teorias dos Espaços Mentais e da Metáfora Conceptual, havendo, inclusive, certo consenso de que a Teoria da Integração Conceptual é vista como uma extensão da Teoria dos Espaços Mentais e como

uma sustentação mais eficaz da Teoria da Metáfora Conceptual (EVANS; GREEN, 2006, p. 421). Apesar dos vários pontos de convergência, a arquitetura da Mesclagem individualiza-se das anteriores, ao postular um complexo processo de integração entre estruturas na construção do significado, sendo isso o que *origina algo maior do que a soma das duas partes* (EVANS; GREEN, 2006, p. 421). Trata-se de uma execução mental que remete a uma operação geral e básica da cognição, o sustentáculo de como pensam os humanos.

Além disso, Fauconnier (2005 *apud* COSCARELLI, 2005, p. 292) esclarece que a peculiaridade na estrutura da teoria da Mesclagem aponta para "a capacidade de agrupar diversos espaços mentais e, a partir desse agrupamento, criar novos espaços mentais que possuem uma estrutura emergente". Espaços mentais de diferentes domínios podem ser introduzidos mesmo que sejam conflitantes, caracterizando o que ficou conhecido como "Integração de Duplo Escopo". Essa capacidade de integração, com a qual apenas humanos são contemplados, está presente desde o pensamento mais básico até o mais complexo, uma vez que a forma para o raciocínio imaginativo ocorre da mesma maneira.

Fauconnier e Turner (2002) esquematizaram uma rede de espaços mentais que se entrecruzam, sendo possível perceber a relação entre as diferentes esferas do conhecimento e a consequente integração dos conceitos na formação de um novo signo. Sua organização é composta estruturalmente por pelo menos quatro espaços que projetam seletivamente seus elementos constitutivos. Na Figura 1, ilustra-se a configuração desse tipo de rede de integração.

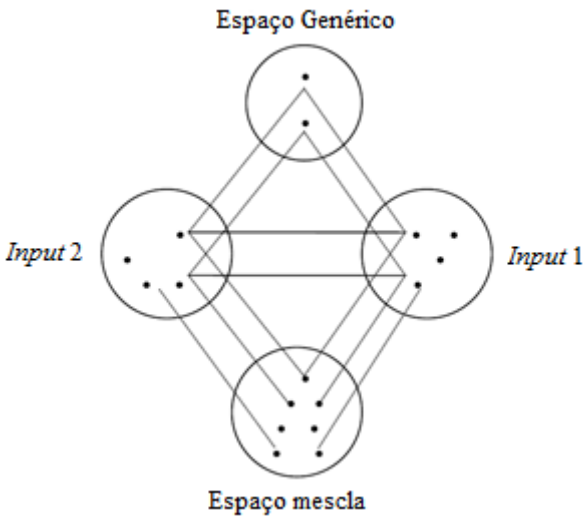


Figura 1. Rede de integração em configuração básica

Extraído e adaptado de Evans & Green, 2006, p. 405

O *Espaço Genérico* é o espaço base, cuja estrutura abstrata aponta o que os *inputs* têm em comum. É o componente da rede que estabelece os conectores das contrapartes nos espaços dos

Inputs, isto é, os elementos desse espaço são mapeados para dentro das contrapartes em cada um dos espaços de *input*. Por conta disso, é o espaço responsável por deixar disponível todo o processamento da rede, dada a identificação desses elementos opositivos em cada espaço de entrada.

Os *inputs*1 e 2 (podendo haver mais) são os espaços de entrada em que seus elementos são parcialmente projetados (as contrapartes). O espaço mescla é o local para onde vão as projeções seletivas dos *inputs*1 e 2. Nem todos os elementos são projetados para esse espaço.

O espaço mescla é a estrutura cuja formação expõe uma característica própria, que a distingue dos *inputs* anteriores, mas que, ao mesmo tempo, carrega heranças visíveis das projeções que a precederam. É um espaço mental criado para permitir a produção de novos significados a partir de aspectos relacionados dos *inputs*.

Percebe-se que um dos aspectos fundamentais da mescla é sua dinamicidade. Essa peculiaridade constitutiva sugere que todos os espaços mentais se modificam conforme vão ocorrendo o pensamento e a fala do indivíduo. A necessidade de mapeamentos e novas projeções são processos que viabilizam a conceptualização. Sendo assim, a formação de uma rede, tal como proposta pelos autores, facilita o trajeto mental percorrido até determinado ponto da significação, expresso naquele contexto e naquela necessidade comunicativa. Ela também permite a disponibilidade de acesso aos mapeamentos realizados sempre que se fizer necessário, pois da mesma forma em que o significado não reside na forma linguística, ele também não se constitui em um espaço mental específico. Todos os espaços contribuem para a integração.

Por conta desses fatores, o foco na originalidade, a qual emerge da imaginação, não é um aspecto considerável na abordagem da integração conceptual. Embora a mescla seja um empreendimento inédito, a base que sustenta a sua formação são os conhecimentos armazenados por meio da experiência, tais como os MCIs e *frames*. Uma vez formada, pode servir de *input* para outras redes de integração conceptual.

Pelo exposto, considerando-se as integrações utilizadas no cotidiano, percebe-se que domínios de conhecimento, inclusive domínios de diferentes matizes, podem se integrar em função da criação de novos significados, conservando sempre alguma herança dos *inputs* originários, como será tratado por esta pesquisa.

2. Mesclagem em piadas com nomes de órgãos sexuais

Com base nos pressupostos teóricos fundamentais da Metáfora Conceptual e da Integração Conceptual, analisam-se, nesta seção, as piadas selecionadas a partir de uma perspectiva cognitiva. Duas piadas foram selecionadas via ferramenta *Google***.** Nas análises, a configuração das redes de integração conceptual organizou-se da seguinte forma: as linhas contínuas mais estreitas ligam os espaços mentais abertos no processo de conceptualização e sinalizam que a ativação dos espaços está interligada, formando uma rede. As linhas contínuas mais espessas representam as projeções

estabelecidas pelos mapeamentos das contrapartes. As linhas tracejadas demonstram os elementos projetados seletivamente para o espaço mescla, tornando possível a construção de significado das narrativas jocosas. Além disso, em determinados *inputs*, o uso da palavra em VERSALETE indica o nível conceptual da palavra tabuizada, em razão de outros nomes serem utilizados para contornar o conceito tabu. Explicitada a formatação gráfica da rede de integração conceptual utilizada nesta pesquisa, passa-se à análise da piada 1.

Piada 1

A bichinha vai ao cabeleireiro e pede:
- Hoje eu quero um corte transexual!
- Menina, você pirou de vez – comenta o cabeleireiro, indignado – Que corte maluco é esse?
- É simples... corta na frente e pica atrás!
http://www.portaldohumor.com.br/cont/piadas/591/Corte-Transexual.html
Último acesso em 02/05/16

Na piada 1, intenciona-se associar o tipo de corte de cabelo da cliente a práticas costumeiras aos transexuais. O principal gatilho para desenvolvimento do humor está (i) no tipo de corte de cabelo solicitado, designado por corte "corte transexual", em que é possível perceber uma função caraterizadora no referido substantivo adjetivado, o qual envolve questões contumazes à comunidade transexual; e (ii) no conhecimento convencionalizado de que "pica" remete ao órgão sexual masculino. Dessa forma, para que ocorra a significação por parte do leitor/ouvinte, é preciso que haja o acionamento de rotinas cognitivas relacionadas a cortes de cabelo, em que expressões como "cortar na frente e picar atrás" são comuns.

Para a conceptualização da piada, ativam-se, no espaço genérico, os elementos contidos nos espaços de entrada (*input*), que podem ser acessados a qualquer momento. A estruturação das relações conceptuais entre os *inputs* enseja uma rede de escopo múltiplo, visto que os elementos dos três espaços mentais contribuem para surgimento da mescla. Desse modo, no *input* 1, figura a informação referente ao ofício do cabeleireiro em realizar o corte transexual, conforme requerido pela cliente. Esse *input* relaciona-se de forma mais direta com o *input* 2, no qual se inclui o domínio de cirurgia de mudança de sexo, uma execução comum na comunidade transexual. No *input* 3, aciona-se o conhecimento de ato sexual, especificando a relação homoafetiva presente na narrativa.

No fim da piada, com o fragmento "corta na frente e pica atrás", o conteúdo subjacente ao tipo de corte é revelado, preenchendo a supressão da informação precedente ao fornecer um novo cenário, necessário para o estabelecimento da coerência na piada. Assim, no espaço mescla, encontra-se o remate da piada e a sinalização do fim de uma sequência representativa a partir ênfase em determinados itens lexicais. Nesse caso, a expressão "corta na frente e pica atrás" engatilha o entendimento do tipo de corte de cabelo desejado, sendo, também, o elemento que viabiliza a mudança de *frames* em prol do enquadramento dessas estruturas.

Isso porque, com base no conhecimento compartilhado de que a designação "pica" é uma forma de nomear o órgão sexual masculino, tem-se a base para o entendimento de que "pica atrás", na narrativa, remete ao conceito de pênis em atividade sexual anal. A esse respeito, deve-se ressaltar que a contextualização prévia da cliente ao anunciar o "corte transexual", ligado ao sexo, atrelado à especificação posterior no vocábulo "pica", funciona como um acionamento de aspectos cognitivos e pragmáticos que fornecem ao ouvinte um monitoramento específico para o entendimento da piada. Isso implica dizer que, ao ser ativado o conceito de "pica atrás" como pênis em ato sexual anal, conforme o pedido da cliente, a expressão "corta na frente" passa a aludir à cirurgia de remoção do pênis, a que se submetem os integrantes da comunidade transexual. A Figura (2) disponibiliza a representação da rede para conceptualização da piada 1.

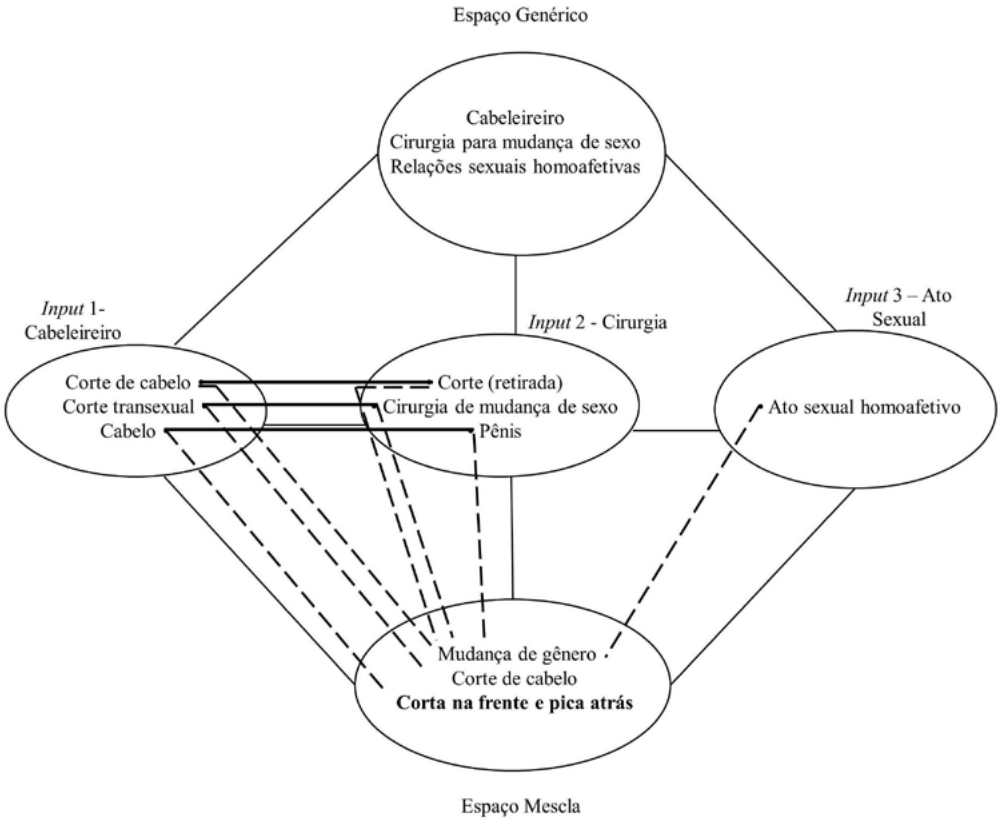


Figura 2. Rede de integração conceptual da piada 1

A compressão de certos componentes origina-se da integração de algumas relações conceptuais, as quais Fauconnier e Turner (2002) designaram Relações Vitais. Em outras palavras, essas relações, que se repetem com regularidade nos processos de mesclagem, se tratam de conectores criados para interligar os elementos das contrapartes de forma otimizada e imaginativa, a saber: TEMPO, ESPAÇO, REPRESENTAÇÃO, MUDANÇA, PAPEL-VALOR, ANALOGIA-DESANALOGIA, PARTE-TODO, CAUSA-EFEITO.

Por meio das relações vitais de ANALOGIA e DESANALOGIA, todo o enquadre final da piada 1 é instaurado, tendo em vista a descompressão em MUDANÇA na qual se altera o cenário evocado

inicialmente. Pelo domínio da experiência com cortes de cabelo introduz-se, via processamento cognitivo de mudança de *frames*, o domínio cirúrgico ("corta na frente"), e o domínio de atos sexuais ("pica atrás"). Essas relações estabelecem-se metonimicamente, visto que os referidos fragmentos identificam o órgão sexual masculino, aludindo respectivamente, à especificidade de processo operatório de remoção do pênis e ao sexo anal homoafetivo.

Além disso, no cenário subsequente ao remate, em "pica atrás", tem-se a identificação do órgão sexual masculino em atividade sexual, o que leva o conceptualizador a inferir que o vocábulo "pica" é a REPRESENTAÇÃO do pênis, em cuja relação intra-espacial se dá a compressão em SINGULARIDADE.

Piada 2

A mulher tinha uma perereca de estimação. Um dia a perereca morreu. A senhora ficou muito triste e disse:
- Vou embalsamar minha perereca!
Mas a perereca começou a feder e ela disse:
- Eu vou jogar esta perereca fora! – e resolveu enterrar a perereca.
Botou a bichinha numa caixa de sapatos e foi para o cemitério de animais... de ônibus.
Ao entrar no ônibus, o cobrador lhe perguntou:
- O que é que tá fedendo tanto aqui que não se pode viajar?
Ela respondeu:
- É a minha perereca, moço.
Aí ele disse:
- Então vai lá pra frente, que este fedor aqui não pode, não!
Lá na frente, o motorista não aguentando mais o cheiro disse:
- A mulher que está com a perereca fedendo, queira descer, por favor...
Desceram 14 mulheres.
http://www.sergeicartoons.com/perereca_18335.htm
Último acesso em 03/05/2016

A emergência do humor da piada de número 2 surge da associação do anfíbio "perereca" ao suposto mau cheiro da vulva. A relação estabelecida entre o animal e o órgão sexual sucede (i) da ponderação social que coíbe a menção à terminologia anatômica "vulva", configurando-se em um tabu linguístico passível de ser contornado; e (ii) do conceito convencionalizado socialmente de que a genitália feminina exala mau cheiro e, por isso, pode-se associá-la ao odor do animal morto. Esse conhecimento prévio referente à proibição e à digressão de vocábulos tabuizados é ativado na última sentença, servindo de gatilho para a mudança de cenários e o estabelecimento do efeito cômico. Isso significa que, na narrativa, quando o motorista solicita a saída da mulher com a perereca fedendo (que, até então, é o animal), infere-se que as catorze mulheres entenderam que o seu próprio órgão genital cheirava mal.

Dessa forma, a rede de integração para a conceptualização da piada 2 dispõe, no espaço genérico, os elementos transitáveis de toda rede acerca dos domínios de ANIMAIS e de CORPO HUMANO.

Além disso, dispõem-se as metáforas conceptuais PESSOA É ANIMAL e CORPO HUMANO É ANIMAL, que viabilizam a compreensão da piada no nível global.

No *input* 1, ativa-se a informação decorrente da ativação do *frame* relativo ao animal, em que a informação sobre a condição do anfíbio é acionada. No *input* 2, apresenta-se a configuração do *frame* concernente a corpo humano, apresentando a parte da estrutura corpórea tratada na piada: a vulva e seu odor. Nesse espaço, a compressão que se estabelece é ativada metonimicamente, visto que é possível identificar a parte do corpo projetada para o espaço mescla.

Para compor o espaço mescla, projetam-se os elementos concernentes à condição morta do animal e à vulva, dispostos, respectivamente, nos *inputs*1 e 2, em consonância com o conhecimento enciclopédico acionado pelo leitor/ouvinte de que o vocábulo "perereca" remete à genitália feminina em função do mau odor. Essa configuração remonta a uma rede de integração de escopo duplo, uma vez que os dois espaços de entrada propiciam a constituição da mescla.

Com base nas relações apontadas, convém pontuar que o complexo de relações que subjazem ao entendimento da piada, deve-se, em grande escala, à metáfora PARTE DO CORPO HUMANO É ANIMAL, já convencionalizada, que, em decorrência do uso frequente, é utilizada de forma inconsciente e natural. Desse modo, ratifica-se a ideia de que ANIMAL (juntamente com OBJETO) é tido como um dos domínios fonte mais empregados na linguagem cotidiana (BERNARDO, 2016), configurando metáforas convencionais. No caso da piada 2, ANIMAL figura o domínio fonte, de natureza concreta, que constitui a sustentação experiencial, de natureza abstrata, do domínio alvo PARTE DO CORPO HUMANO. A rede de integração conceptual, apresentada na Figura (3), demonstra o trajeto mental para a conceptualização do sentido da piada 2.

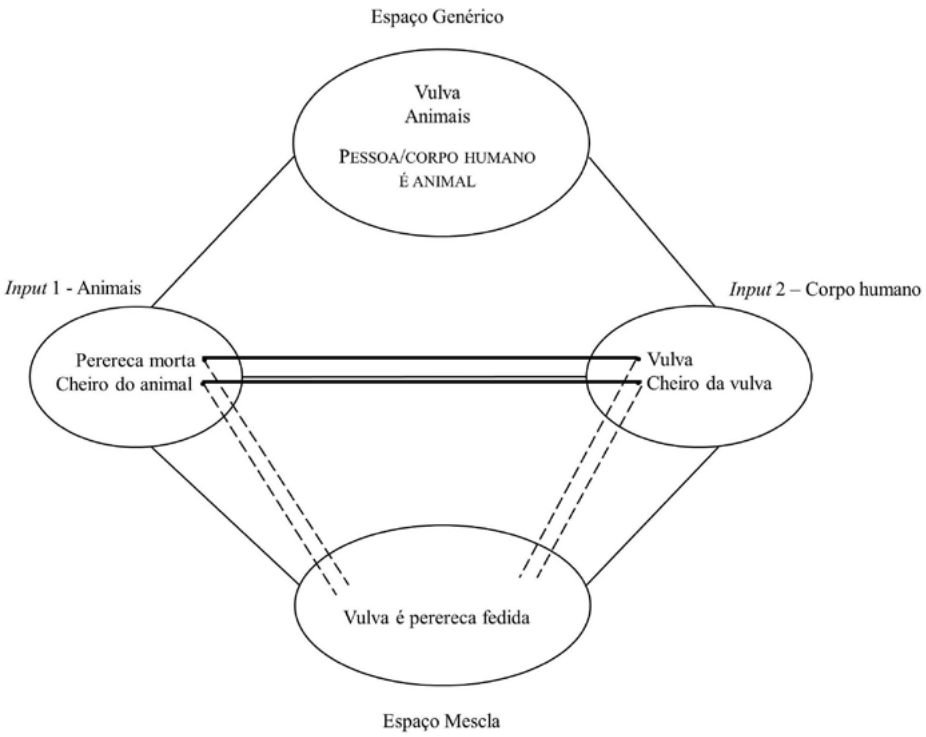


Figura 3. Rede de integração conceptual da piada 2

Com base na Figura (3), afirma-se que o remate da piada evoca a relação vital PARTE-TODO, em que se identifica a vulva como a PARTE do corpo humano (TODO) arquitetada, na piada, para a constituição do humor. Além disso, o processamento da mesclagem envolve a relação vital de REPRESENTAÇÃO, comprimida no espaço mescla em SINGULARIDADE, uma vez que o entendimento que se tem sobre a vulva é representado por meio do vocábulo "perereca". Por ANALOGIA, comprimida na mescla por IDENTIDADE, associa-se o mau cheiro do anfíbio morto ao suposto mau cheiro da genitália das mulheres; e, por meio da relação de DESANALOGIA, descomprime-se a ideia de que "perereca" se trata do anfíbio, passando a retratar a vulva.

3. Considerações finais

Sob a ótica da Linguística Cognitiva (LC), este estudo apresentou uma análise semântico-cognitiva da integração conceptual no processamento de piadas que promovem o acesso a nomes populares de órgãos sexuais do corpo humano, versando, especificamente, sobre os nomes que designam a vulva e o pênis. A proposta pautou-se na ideia de que há uma ponderação de cunho moral que impede que os termos anatômicos (vulva e pênis) sejam proferidos de forma natural em uma comunidade linguística. Dessa forma, sustenta-se a ideia de que a terminologia técnica se trata de um tabu linguístico passível de ser contornado por meio de comparações esdrúxulas expressas na integração de estruturas distintas, as quais são responsáveis por suscitar o humor da piada.

Por meio da teoria adotada, em consonância com a escolha metodológica para o tratamento dos dados, observou-se que a integração conceptual é um fenômeno que conecta diversos processos cognitivos que propiciam a habilidade humanamente imaginativa de se contornar o tabu de forma criativa. Além disso, percebeu-se que a utilização de designações não anatômicas para os órgãos sexuais, de ordem metonímico-metafórica, expressa uma regularidade desses processos cognitivos na associação de objetos concretos aos órgãos sexuais, passando a uma natureza abstrata. Esse fato ratifica a ideia basilar, nos estudos em LC, de que os conceitos de base metafórica constituem-se a partir das experiências contínuas do corpo no espaço.

A esse respeito, destaca-se que as relações vitais ativadas, especificamente, nas designações metafóricas para os órgãos sexuais, hipotetizadas nesta análise como formas de se evitar a palavra tabuizada, ocorrem de forma relativamente estável. Em todas as piadas submetidas à análise, observou-se a ativação recorrente das seguintes relações: (i) REPRESENTAÇÃO, tendo em vista a relação de uma entidade que representa o órgão sexual; e (ii) ANALOGIA, já que a nova significação enquadra as identidades das estruturas precedentes, sendo, por conta disso, análogas.

Já as relações de CAUSA-EFEITO, DESANALOGIA, PAPEL-VALOR E PARTE-TODO atuam majoritariamente no âmbito discursivo-pragmático, isto é, são relações vitais que auxiliam no contexto em que os nomes estão inseridos. Dito de outra forma, essas relações são mais gerais, que não operam estritamente na designação em si, mas no entendimento da situação.

Em vista do que foi produzido, confirmam-se as hipóteses iniciais de que a mesclagem é o processo que viabiliza a união de vários domínios cognitivos os quais revelam criatividade do pensamento no enfrentamento de tabu e que, quando acionado o *frame* relativo a ÓRGÃOS SEXUAIS, alguns desses processos cognitivos se repetem de forma relativamente estável, a exemplo das relações vitais supracitadas. Portanto, ratifica-se a ideia de que o processamento da mesclagem conceptual possibilita a construção de sentidos de piadas com acesso a nomes populares para vulva e pênis.

Referências bibliográficas

COSCARELLI, C. V. Entrevista: Uma conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5. n.2. 2005. p. 291-303. http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000200012

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics, an Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*: conceptual blending and the mind`s hidden complexities. New York: Basis Books, 2002.

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

GEERAERTS, D; CUYCKENS, H. *Introducing Cognitive Linguistics*. In: GEERAERTS, R; CUYCKENS, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford Univesity Press, 2007. p. 351-376

JOHNSON, M. *The Body in the Mind*: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KÖVECSES, Z. *Language, Mind and Culture*: a practical introduction. New York: Oxford University Press, 2006.

Revista do Ensino e imaginário: a construção da docência em Minas Gerais

Thaís Reis de Assis[1]

Vanise Gomes de Medeiros[2]

O seguinte trabalho consiste em um recorte realizado numa pesquisa de doutorado em andamento, acerca do ensino de Língua Pátria, Leitura e Escrita nos Grupos Escolares de Minas Gerais durante a I República[3]. Neste artigo o olhar volta-se para a construção do imaginário sobre a docência na educação primária.

Com o fim do Império as elites dirigentes pretendiam que os súditos se tornassem cidadãos e novos sentidos fossem construídos em torno de valores republicanos. A escola primária pública foi objeto de um projeto que consolidava a política social da burguesia através dos Grupos Escolares. Havia a necessidade de sujeitos que representassem o ideal republicano e perpetuassem seus sentidos sendo esta tarefa atribuída, no caso em estudo, as docentes.

Mediante a estas condições de produção brevemente expostas objetiva-se analisar a construção do imaginário e os efeitos de sentido sobre o ser e o fazer docente nos grupos escolares de Minas Gerais através de um impresso pedagógico oficial, no caso a Revista do Ensino. A análise toma como corpus duas imagens publicadas nesta revista, mais especificamente na edição número 23 de outubro de 1927 . Para tal utiliza-se como suporte teórico a Análise de Discurso (AD) e para compreensão das condições de produção busca-se subsídio na História da Educação.

Inicialmente faremos algumas breves considerações sobre a AD e o imaginário para posteriormente adentramos nas condições de produção e nos sentidos produzidos pela Revista do Ensino sobre a docência.

1 Licenciada em Pedagogia, doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais- Campus Rio Pomba.

2 Doutora em Letras, Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

3 Periodização adotada por estudiosos, sobretudo da História, que se inicia com a proclamação da República no ano de 1889 e se finda na Revolução de 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder.

Análise do discurso e imaginário

A análise de discurso francesa, fundada por Michel Pêcheux traz a tona o discurso sendo envolto pela língua, pela história e pelo sujeito. Ela também propicia a leitura da materialidade discursiva que é de natureza pluridimensional, linguística, ideológica, histórica e social (GARCIA, 2003) para entender o fenômeno da linguagem onde

> a fala, o sujeito, as relações sociais – exclusões operadas por Saussure – são trazidas para as discussões linguísticas. Os estudos até então limitados a uma "linguística da língua" passam a considerar a sua dualidade constitutiva, isto é, seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado pelo social, pela história e, consequentemente pela ideologia (FLORÊNCIO *et al*, 2009, p.20-21).

Para compreender este sujeito - afetado pela língua, interpelado pela ideologia, determinado pelo inconsciente e inserido na história - Pêcheux buscou amparo em distintas fontes. Na Psicanálise lacaniana se deparou com o sujeito descentrado. No materialismo histórico, mais precisamente em Althusser, se defrontou com o sujeito assujeitado e interpelado pela ideologia (FERREIRA, 2005) que seria uma representação imaginária dos indivíduos e de suas condições de existência (ALTHUSSER, 1974). A ideologia trata ainda um modo de produção social que não é neutro ou natural (ORLANDI, 1994). Materializa-se na língua e "não é consciente, mas está presente em toda manifestação do sujeito, permitindo sua identificação com a formação discursiva que o domina." (GLOSSÁRIO DE TERMOS DE ANÁLISE DO DISCURSO, s/d, s/p)

A ideologia seria o mecanismo imaginário que provoca o efeito do óbvio, fornece evidências, mascara o efeito de transparência da linguagem, naturaliza sentidos, cria a ilusão da centralidade e da originalidade do dizer. É constitutiva da relação do mundo com a linguagem (ORLANDI, 1994), colocando-se para o sujeito conforme as posições sociais as quais ocupa.

Estas posições ocupadas são denominadas formações imaginárias e tratam-se de mecanismos de projeção e funcionamento discursivos que permitem passar de uma situação sociologicamente descritível para a posição de sujeitos discursivamente significativa (ORLANDI, 1994, p 56). Ressalta-se que uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos. Assim não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas (GLOSSÁRIO DE TERMOS DE ANÁLISE DO DISCURSO, s/d, s/p). Ainda segundo o glossário de termos de análise do discurso

> a partir do conceito lacaniano de imaginário, Pêcheux (1975) define que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. (...) se manifestam (...) através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso (...) ocorre um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. (s/d, s/p)

O sujeito enuncia a partir de uma memória, filiado a uma formação discursiva (FD) onde ocorre o assujeitamento e nascem os sentidos. As FD são "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes determina o que pode e o que deve ser dito" (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

A FD "é constitutiva de uma formação ideológica que determinará qual efeito de sentido prevalecerá em detrimento de outros" (GARCIA, 2003, p. 130). Deve ainda ser "entendida como dois ou mais discursos em um só (...) sendo uma unidade dividida e heterogênea, seu contorno sendo fundamentalmente instável, pois não há limites rígidos a separar os elementos internos de seu saber daqueles que lhe são exteriores." (GARCIA, p. 135). Assim "ao dizer desse lugar imaginário e identificado à formação discursiva o sujeito materializa sua inscrição na história, mostra um percurso de sentidos na língua e ao mesmo tempo, se coloca a mercê do jogo de significantes" (MARIANI, 2003, p.70).

"A constituição do sujeito se dá juntamente com a constituição de sentido no discurso e ambos os processos se articulam simultaneamente pela interpelação ideológica" (ZOPPI- FONTANA, 2005, p. 52). Assim o imaginário constitui a instauração/ manifestação/ legitimação dos sentidos da/na língua (BORGES, 2012, p. 65). Mediante a tais prerrogativas abaixo será apresentada as condições de produção que atravessam o corpus em estudo.

De súditos a cidadãos: a república e seus sentidos

Durante o Império a organização do ensino primário brasileiro efetivou-se, quase que exclusivamente, por meio das escolas isoladas que funcionavam sobre precário controle do Estado. Materializavam-se numa turma de alunos de idade bastante variada sendo subdividida de acordo com o adiantamento daqueles que a frequentavam. Nestas instituições

> o ensino elementar era ministrado a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. Esta ausência de homogeneidade fazia com o professor ensinasse diferentes conteúdos em uma mesma sala tornando o ensino particular, individualizado e pouco eficiente. (SAVIANI et all,2004, p. 24).

O processo de criação e estabelecimento de uma escola isolada era simples. "Bastava que um professor (titulado ou não) ou um grupo de moradores de uma determinada localidade (...) solicitasse a criação de uma cadeira de instrução primária no local" (FARIA FILHO, 2014, p. 34). Depois de fundadas, estas escolas funcionavam sob a responsabilidade de um único professor, que se tornava efetivo dono de sua cadeira[4]. A manutenção desta cadeira e a frequência dos alunos as aulas dependia da confiança que a família depositava no professor que deveria ser portador de princípios morais e competência.

4 De acordo com Faria Filho (2014, p. 28) a cadeira, era a forma jurídico-institucional de existência de uma turma de ensino primário.

No entanto a precariedade destes estabelecimentos de ensino e a falta de um plano definido faziam com que o contingente de analfabetos aumentasse e não atendesse aos preceitos republicanos em voga no início do século XX. Fazia- se necessária uma instituição onde

> a educação e a instrução primária fossem vistas com uma das mais poderosas armas no combate às supostas consequências maléficas deixadas pelo Império e pelo trabalho escravo: apatia do povo frente a vida pública (e a república de uma maneira geral), a aversão ao trabalho manual, dentre outros. (FARIA FILHO, 2014, p. 34)

As elites dominantes construíram um projeto de controle e homogeneização cultural que propunha substituir as representações do mundo doméstico e religioso e aproximar-se de uma cultura urbana. Neste âmbito

> a política educacional dos republicanos buscou preparar o homem adequado ao processo de consolidação do capitalismo, para que os aspectos relacionados com a disciplina, o respeito à hierarquia e à autoridade, o controle rigoroso das atividades e o uso produtivo do tempo, bem como os demais valores decorrentes de uma prática com base nesses elementos, constituíram-se em "ingredientes" permanentes do cotidiano escolar (CORSETI, 2002, p.2).

A alternativa proposta foram os grupos escolares que vão se consolidando e sendo construídos em ritmo diferenciado nos vários estados brasileiros. Em Minas Gerais, foi na gestão de João Pinheiro (1906) que a instrução pública passou por uma reforma que veio contemplar a formação do professorado e a criação dos Grupos Escolares. Tal reforma criou as condições necessárias para trazer para a escola primária uma série de mudanças pedagógicas tais como: classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem o que tornava o trabalho docente mais eficiente e contribuía para universalização da instrução elementar; a construção de um espaço exclusivo para a educação escolar; adoção do método intuitivo; uso de novos materiais escolares, coedução entre meninos e meninas; novos profissionais como é o caso dos diretores escolares.

A docência já existia anteriormente, no entanto ao longo da I República um novo imaginário sobre a ela vai sendo construído. Assim como Orlandi acreditamos que "a imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições". (2009, p. 42)

Falar sobre os efeitos de sentidos produzidos pela escola junto à sociedade na I República é falar sobre as professoras. Uso o termo professoras, uma vez que a quase totalidade do corpo docente era composta por mulheres e a permanência destas na educação primária, era justificada como maneira de seguir uma carreira digna, sendo útil à pátria (FARIA FILHO, 2014). "O discurso oficial já apontava a mulher como elemento moralizador da sociedade e fundamental no processo de disciplinarização do povo" (GOUVEA, ROSA apud BICCAS, 2008, p. 34). O magistério significava uma das poucas formas socialmente valorizadas ou respeitadas para as mulheres de acesso a um trabalho remunerado fora do lar. Nesse período, a mulher foi convocada para a instrução pública, marcando a docência como

função tipicamente feminina. Mesmo recebendo salários baixos comparados as demais categorias trabalhadoras, ser professora significava ocupar uma posição de destaque e importância, próxima a de grupos sociais e profissionais de grande prestígio (FARIA FILHO, 2014).

O Regulamento da Instrução Primária de 1906 traz importantes orientações que permitem compreender as exigências para ser professora naquele período. De acordo com este, o cargo de professora seria designado a quem tivesse no mínimo 18 anos de idade, moralidade e isenção de crimes, com apresentação de atestado judicial, policial ou de pessoas fidedignas; isenção de moléstia contagiosa, competência profissional, intelectual e moral. Era dever de uma professora apresentar se a escola pontualmente e decentemente, proceder aos exercícios escolares em conformidade com o regimento interno, manter o silêncio, não se retirar da escola senão esgotadas as horas destinadas às aulas, comunicar as faltas dos alunos, zelar pela conservação do material escolar, remeter boletins a Secretaria de Interior no primeiro dia de cada mês e ao fim de cada semestre letivo. Também deveriam atender a atributos relativos à personalidade devendo ser bondosa com seus alunos e, ao mesmo tempo, disciplinadora.

O projeto republicano vislumbrava por meio da docência "moldar práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se ocupavam da instrução primária" (FARIA FILHO, 2014, p. 152). Um importante instrumento linguístico utilizado na produção destes sentidos em Minas Gerais foi a Revista do Ensino. Abaixo apresentaremos aspectos pertinentes a esta publicação e seu papel na construção de uma nova docência.

Revista do Ensino e a construção da docência

A Revista do Ensino foi "um impresso pedagógico oficial de educação direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais" (BICCAS, 2008, p. 15). Sua primeira edição se deu em 1892 sendo logo em seguida desativada. Em 1925 a Revista é novamente publicada circulando até o primeiro semestre de 1940. Durante a II Guerra Mundial foi suspensa retornando em 1946 sendo a partir de então distribuída initerruptamente até 1971 (BICCAS, 2008). É considerada como "o impresso pedagógico oficial mais representativo da história da educação mineira, não só pelo seu longo ciclo de vida, mas pelo papel significativo no processo de formação de seus professores e de conformação do campo educacional mineiro" (BICCAS, 2008, p. 15).

Tinha por intuito preencher as lacunas na formação cultural e pedagógica dos docentes; propiciar informação a estes sujeitos; ser um elo com os professores isolados geograficamente nas distintas regiões do estado; modelizar práticas; apresentar inovações pedagógicas; fornecer um panorama regional, nacional e internacional expondo estudos e teorias acerca da educação; além de ser uma forma de tomada de consciência sobre os deveres e a importância do trabalho realizado nos grupos escolares. Transformou-se em uma importante estratégia para ganhar a adesão a proposta

escolanovista que estava sendo anunciada e foi destinada a orientar, estimular e informar os funcionários do ensino (BICCAS, 2015).

Ao longo dos anos em que foi publicada a Revista do Ensino criou um imaginário sobre ser docente, uma representação "autorizada" de professor, tomando-o como agente responsável pela implementação das diretrizes e das propostas educativas e pedagógicas. Trazia em suas páginas ideias e pensamentos pedagógicos modernos que estivessem de acordo com os sentidos republicanos em voga. Ao tomar a Revista do Ensino como corpus a temos como objeto de interpretação que "condiciona e ordena a percepção do leitor, propondo-lhe modos e procedimentos para apropriar-se das informações num sentido determinado e não em qualquer sentido" (BICCAS, 2008, p. 13).

Ao lermos distintas publicações da Revista do Ensino é perceptível a preocupação dos editores com as práticas docentes, sobretudo aquelas que seriam permitidas consoantes aos preceitos republicanos de ordem e progresso. Abaixo apresentamos uma sequência discursiva (SD) extraída da edição número 23 de outubro de 1927. Trata-se de um número especial comemorativo ao primeiro centenário do ensino primário no Brasil[5]. A SD em questão está localizada nas páginas 520 e 521[6] sendo uma página inteira dedicada a impressão da imagem que ilustra a escola antiga e outra página para a representação da escola moderna.

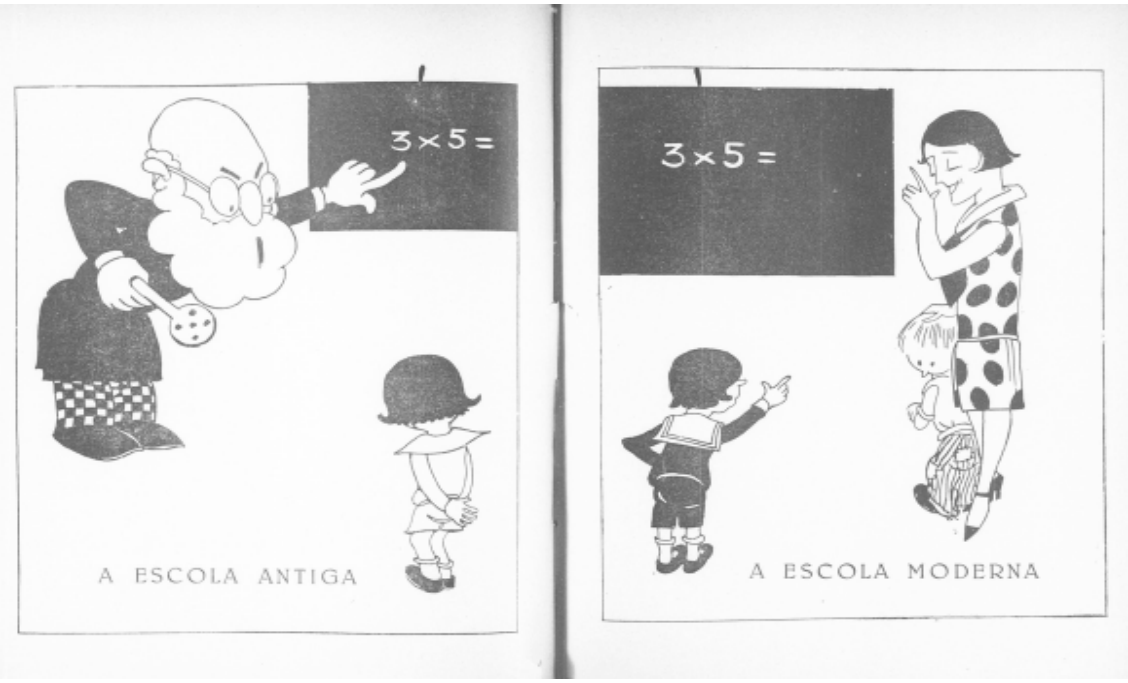


Figura 1. Escola antiga x Escola Nova. Fonte: Revista do Ensino, 1929

5 Em 15 de outubro de 1826 Dom Pedro I assinou o decreto criando escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil.

6 A Revista do Ensino possuía como particularidade a numeração contínua de suas páginas de um exemplar para o outro dentro de um mesmo ano.

A SD apresenta a ilustração de uma aula de matemática onde o conteúdo abordado seria uma operação de multiplicação. A primeira colocação a ser feita diz respeito a forma como as imagens estão organizadas na revista. Os editores quiseram, através da disposição das ilustrações, propiciar um comparativo entre a "escola antiga" e a "escola moderna" bem como demonstrar a ordem cronológica como estes tipos escolares ocorreram – primeiramente o antigo e posteriormente o moderno. Ambas as denominações dos tipos escolares são antecedidas pelo artigo definido "a" que demarca e não se refere a uma escola qualquer, mas a um tipo específico que alude ao passado e ao futuro da educação no Brasil.

Na primeira figura ocorre a representação- pelo viés da Revista do Ensino- do que seria a "escola antiga". Chama à atenção a denominação "antiga", como forma de caracterizar o modelo escolar que vigorou ao longo do período imperial. Os sentidos são orquestrados para questionar as formas de ensino advindas do Império e associá-las a memória trazida pelo vocábulo antigo: arcaico, antiquado, anterior, que aconteceu no passado ou em tempos remotos. Até mesmo ilustração da figura docente está vinculada ao antigo e antiquado: um homem idoso, com barba longa e branca, careca, com trajes não condescendes a moda do período. A feição do professor e a palmatória- instrumento utilizado para penalizar- em uma de suas mãos associam a forma de ensino "antiga" a um processo doloroso, onde a aprendizagem se dava por meio de castigos físicos e medo. O aluno da figura está acuado demonstrando medo e vergonha ora por não saber/compreender a lição que está sendo explicada ora pela atitude do professor ao ensinar. É interessante notar ainda que o quadro negro onde a lição está transcrita é representado de tamanhos distintos nas figuras. No caso da "escola antiga" ele é menor nos dando a ideia de que as atividades que aconteciam neste tipo escolar centravam muito mais na disciplina, repressão e castigos do que no ensino do conteúdo ao aluno.

Já a segunda figura da SD expõe a visão da "escola moderna" para a publicação em estudo. O adjetivo moderno traz consigo um já dito que nos remete àquilo que rompe com o passado e a tradição para trazer a evolução dos tempos- uma das principais premissas republicanas. Os editores utilizam "moderna" ao invés de "nova" para identificar a proposta educativa. Uma justificativa para uso de tal denominação é a necessidade de se criar sentidos que legitimem o modelo escolar proposto pelo governo republicano associando-o a novos tempos e mudanças. A opção pelo uso da "escola moderna" ao invés de "escola nova" também está ligada à necessidade construção de sentidos que solidificassem o projeto escolar republicano e ao mesmo tempo possibilitassem a distinção entre este modelo e as metodologias de ensino a serem utilizadas nos Grupos Escolares – no caso os pressupostos Escola Novistas.

Na "escola moderna" são representados dois alunos: o primeiro deles bem vestido, com atitude ativa ao longo da lição de matemática – alusão ao método intuitivo onde o estudante teria participação ao longo do processo de ensino aprendizagem- fruto do processo de renovação pedagógica no início do século XX. O segundo discente é uma criança pobre que frequenta as aulas com trajes remendados. Aparenta estar deslumbrado com a vivência em um Grupo Escolar – templo do saber - ao mesmo tempo em que admira o conhecimento apresentado pelo colega que responde a indagação da professora. A presença destes dois alunos na "escola moderna" legitima e cria a evidência de uma

educação para todos onde os ricos e pobres conviveriam e aprenderiam igualitariamente num mesmo espaço pensado para esta finalidade.

A imagem da docência harmoniza com a modernidade e a jovialidade dos Grupos Escolares enquanto modelo de instituição de ensino. A professora é representada por uma jovem mulher, vestida com trajes contemporâneos ao período. A ilustração da "escola moderna" legitima a figura feminina como preferencial e naturaliza o ser docente como atividade profissional permitida as mulheres. A professora "moderna" para a Revista do Ensino deveria ser paciente, carinhosa e amável. Estes adjetivos são perceptíveis na ilustração por duas ações realizadas simultaneamente pela docente: acarinhar os cabelos de uma criança carente e a explicação da lição ao outro aluno. A professora tem trejeitos faciais que remetem a alegria por desempenhar tal tarefa, amabilidade e satisfação em repassar os conteúdos auxiliando na formação de cidadãos republicanos e para o futuro da Pátria. A gravura simula a aplicação do método intuitivo no desenrolar da lição mostrando como os pressupostos republicanos proporcionam uma escola moderna e possível a todos. A imagem simboliza ainda a identificação da professora com "a escola moderna" tendo em vista que a mesma utiliza no cotidiano de suas lições métodos de ensino adequados e adota uma postura consoante aos ideais republicanos.

Algumas considerações

A Revista do Ensino foi um dispositivo pedagógico capaz de modelar ritos e práticas ao longo da I República em Minas Gerais. Foi um mecanismo de difusão de sentidos acerca da "escola moderna", das práticas de ensino permitidas e do discurso autorizado nos Grupos Escolares. Tratou-se de um importante instrumento linguístico de formação de professores em exercício sendo capaz de criar evidências e naturalizar sentidos.

Uma de suas frentes de trabalho foi a criação de um imaginário sobre o ser docente produzindo sentidos que influenciaram individualmente e coletivamente. O exercício da docência naturalizou-se como profissão permitida e aceita para as mulheres. Na SD analisada é perceptível como o discurso pedagógico se estruturou, depreciando e desconstruindo as práticas educativas adotadas nas escolas isoladas ao longo do Império e enfatizando a necessidade de novos tempos, de ruptura, de aprendizagem e adoção métodos modernos.

Muito ainda há para se desvelar sobre a Revista do Ensino e a construção de sentidos republicanos junto a escola primária. Sugere-se aos interessados estudos mais aprofundados sobre o tema.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado***.** Tradução Joaquim José M. Ramos. Portugal: Editorial Presença; Brasil Ed. Martins Fontes, 1974.
BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação* Revista do Ensino em Minas Gerais. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

BORGES, Guilherme Figueira. Relações entre língua e o real da história na análise de discurso. In: *Temporis (ação),* v.12, n.1, jan./dez 2012, 60-72.

CORSETTI, Berenice. Política e organização educacional no Rio Grande do Sul (1889-1930) – A Escola Pública, a formação de professores e o controle disciplinar. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação:* História e Memória da Educação Brasileira, 2, 2002, Natal. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0379.pdf. Acesso em 16 de abril de 2017.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise do discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso***:** uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-21.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios* – Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte (1916- 1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.

FLORENCIO, Ana Maria Gama et al. *Análise do discurso***:** fundamentos & práticas. Maceió/ Alagoas: Edufal, 2009.

GARCIA, T. M. A análise do discurso francesa: uma introdução nada irônica. In: *Working Papers em Linguistics*, n. 7, Florianópolis: Ufsc, 2003, p. 121-140.

GLOSSÁRIO DE TERMOS DA ANÁLISE DE DISCURSO. Disponível em: http://docslide.com.br/documents/glossario-de-termos-do-discursopdf.html. Acesso em 02 de novembro de 2016.

MARIANI, Bethânia. Subjetividade e imaginário linguístico. In: *Linguagem em (Dis)curso***.** Volume 3, número especial. Tubarão: Santa Catarina, 2003, p 55- 72.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906. Aprova o regulamento da instrução primária e Normal do Estado. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823. Acesso em 24 de abril de 2017.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: *Em Aberto*, n.61, ano 14. Brasília: INEP, jan./mar. 1994, 53-59.

_____. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica a afirmação do óbvio. 4 ed. São Paulo: Unicamp, 2009.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução, n. 23, out. 1927.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de, SOUZA, Rosa de Fátima; VALDEMARIM, Vera Teresa. . *O legado educacional do século XX no Brasil*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ZOPPI- FONTANA, Mônica. Objetos paradoxais e ideologia. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, p.41-59, junho, 2005.

Língua e refúgio: o ensino de português para refugiados no Rio de Janeiro e o efeito identitário como desafio para a composição dos materiais didáticos

Morgana Maria Pessôa Soares[1]

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é avançar na discussão, propondo considerações ao ensino de Língua Portuguesa para refugiados, objeto de trabalho do projeto de extensão "Português para Refugiados" (PR) do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenado pela Professora Doutora Poliana Coeli Arantes[2], que tem como principal objetivo o ensino do português como língua não materna para refugiados, acolhidos pala instituição Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, parceira neste projeto. Treze professores voluntários dão aulas para cerca de cem alunos, divididos atualmente em sete turmas, que utilizam como línguas mediadoras o francês, o inglês e o espanhol.

Essas turmas, entretanto, não comportam sempre as mesmas pessoas, uma vez que a movimentação dos alunos é regida pela constante chegada de novos refugiados e solicitantes, bem como pela ausência dos que por este ou outro motivo não podem comparecer a todas as aulas. Por isso, os materiais utilizados não seguem uma linearidade, como veremos adiante, mas atendem à demanda e necessidades imediatas, permitindo a aplicação das atividades didáticas a qualquer tempo e em qualquer contexto.

Além das aulas, que acontecem duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras pela manhã, o projeto PR reúne mestres, doutores, pós-graduandos e professores de línguas uma a duas vezes por mês, com o intuito de discutir e programar o curso e produzir materiais didáticos. Neste grupo, do qual faço parte, pretendemos reunir estes materiais em um livro a ser utilizado no curso a partir de 2017.

1 Mestre e Doutoranda em Linguística, ênfase em Análise do Discurso (AD), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) – 2015/2018. Orientada pelo Professor Doutor Bruno Deusdará.

2 Professora Adjunta de Língua e Literatura Alemã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora da pós-graduação em Letras na mesma instituição. Licenciada em português/alemão, mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, com experiência em ensino de língua portuguesa como língua não materna na Friedrich-Schiller Univerität Jena, Alemanha e bolsista CAPES/DAAD de doutorado sanduíche na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Coordenadora do Projeto de Extensão "Português para Refugiados", inscrito no Departamento de Extensão da UERJ.

O que nos instiga, além da questão humanitária que emerge urgente em nosso tempo, é o reconhecimento de que são pessoas que, independentemente da identidade a elas atribuídas através da língua de acolhimento, precisam se comunicar rapidamente com a sociedade para dar continuidade as suas vidas. Apesar de serem sobreviventes de suas terras natais em conflitos, precisam também sobreviver no nosso país, sobretudo trabalhando. Sem conseguir se comunicar em português, além de todas as barreiras culturais que encontram, precisam enfrentar mais a da língua.

Neste sentido, vale lembrar que a língua materna, na maioria dos casos dos refugiados que chegam ao Rio de Janeiro, é o único bem que trazem e que lhes manterão as boas lembranças de tempos de paz. A psicanalista Caterina Koltai[3] (2013), em seus estudos sobre o trauma decorrente dos deslocamentos forçados, citando J. Hassoun (1993) lembra que:

> ...a língua materna é a dos prazeres da boca que nos acompanham vida afora, através dos quais entramos em contato com o mundo exterior e simbolizamos o que somos capazes de perceber através da míope neblina de nossa compreensão infantil. Podemos dizer que a língua materna é aquela de uma comida da infância que vem acompanhada por uma palavra incomparável e que pode produzir pertencimento, fruto do reconhecimento. (2013, p. 134)

Chegar a uma terra desconhecida, para onde foi sem querer ir, forçado por uma situação que punha sua vida em risco, deixando para trás a pátria, os amigos, os parentes, bens, enfim, tudo o que se teve, é certamente, um trauma difícil de superar. Mais ainda quando seu único bem trazido, a língua que se fala, deve ser posta em segundo plano, para que se sobreviva mais uma vez.

Língua bastarda

É fundamental lembrar que o refugiado assim está identificado numa situação temporária, ninguém é refugiado para sempre. Ao chegar ao país, o migrante se encontra na condição de indocumentado[4] (ACNUR, 2016), pelo menos até que faça sua solicitação de refúgio que, quando aceita, lhe fornece o status de refugiado, com os direitos inerentes a esta condição. O refúgio é fornecido por um período de tempo, sempre visando uma solução duradoura (ACNUR, 2016), como a integração, a repatriação voluntária ou o reassentamento. Como vemos, estas pessoas que atendemos no projeto PR estão refugiadas no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em uma situação temporária. Seu desejo maior durante este período é retornar ao seu país de origem, é claro, numa situação de paz. Nenhum deles sabe ao certo o que vai acontecer em suas vidas, se voltarão ou se serão integrados e

3 Socióloga, psicanalista, mestre em sociologia pela Sorbonne e doutora em psicologia clinica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da graduação e pós-graduação da faculdade de ciências sociais da Puc-SP., autora do livro psicanálise e política: o estrangeiro, pela editora escuta.

4 Situação ilegal, se persistente.

terão visto de permanência, depois de quatro anos[5]. Percebemos este desejo de retorno, por exemplo, nas palavras de uma refugiada congolesa[6], atendida pelo projeto:

> Não temos muito mais tempo para falar sobre isso, mas no **meu país** tem muita guerra, muitos grupos rebeldes e **é muito difícil de ficar lá,** porque todo dia muitas pessoas morrem. Todos os dias, no **meu país**, tem as mulheres que são estupradas, todo dia…O **meu país** é o país no mundo que tem maior violência contra a mulher. As pessoas no mundo falam que o **meu país** é a capital do estupro. É uma coisa muito difícil pra gente. Hoje em **meu país**, ele está usando essa arma. Eu acabei de falar aqui que o corpo da mulher é sagrado e hoje em dia os rebeldes estão usando isso como uma arma, a violência, o estupro. Por isso que as pessoas estão fugindo. Não importa se é para um país rico ou pobre, o importante é sair porque ficar pode significar a morte. (Congolesa-1)

Nas expressões grifadas observamos duas situações: o Congo, apesar de toda a violência, é o país da nossa refugiada, sua nação, onde ela não está porque "é muito difícil de ficar lá"**.** Não nos esqueçamos que, se para nós, o trecho lido acima é um relato, para ela é lembrança retratada em língua bastarda, na qual, provavelmente, não será possível expressar o todo o horror vivido por ela e seus compatriotas.

Em outro trecho de seu depoimento, esta congolesa nos conta como são as relações entre as mulheres de sua comunidade e os filhos de todas. Diz que não existe, como aqui no Brasil, problemas em bater numa criança e que para ela, é difícil de entender que este ato aqui possa levá-la à cadeia. Em sua comunidade, todas as mulheres são responsáveis pela educação de todas as crianças, podendo agir como for necessário, independentemente de ser ou não a mãe, inclusive bater e colocar de castigo. Algumas estranhezas para as quais procuramos palavras que as signifiquem, mas que nem sempre encontramos, como no caso das relações de parentesco.

> Eu não posso falar que aquele ali é o filho do meu irmão, ele é meu filho; a gente são irmãos, vocês são uma família, não tem mais diferença, ela pode ser a filha da minha tia, ela é minha irmã, minha irmã mesmo, de sangue. Eu não posso fazer esta diferença, na África é assim. A gente come junto, a gente se faz os presentes, nossos presentes são, tipo, eu vou procurar um emprego, graças a deus eu consigo um emprego bom, eu to recebendo uma boa salário, então esse salário não é só para mim, esse salário é para nós, quando eu recebo, na minha cabeça eu sei que eu tenho que dividir na família, tenho que dar a pessoa, o que ele precisa, quando ele chega, eu não posso mandar ele embora não. Quando ele chega eu recebe, oferece a comida, a gente come junto. (Congolesa-1)

As diferenças linguístico-culturais entre brasileiros e congoleses são grandes, assim como entre nós e outros refugiados de origens outras, como os sírios, afegãos ou mesmo alguns latino-americanos. Entre eles também. Unidos pela necessidade de aprender o português o mais rapidamente possível, os refugiados enfrentam, ainda, o preconceito e a segregação linguística. Mesmo que sejam

5 Tempo necessário de residência no Brasil para um estrangeiro solicitar permanência no país.

6 Omiti o nome da refugiada para preservá-la.

formados advogados, médicos etc. em seus países, ainda levará um tempo enorme para que a língua aprendida lhes forneça adequação para o exercício de suas profissões. Num curto prazo e com o que é possível aprender em dois meses de curso, o refugiado, a exemplo de brasileiros com pouco letramento, só conseguem empregos de nível fundamental básico. Como precisam trabalhar para ganhar algum dinheiro, tão logo conseguem um emprego (ou bico) não conseguem mais conciliar os horários de trabalho e curso e deixam de frequentar as aulas.

A maior parte das pessoas atendidas pelo projeto PR vem da África, e desta, a maioria é congolesa. Na República Democrática do Congo (RDC) são falados inúmeros dialetos, variantes do tronco banto. A língua oficial é o francês, mas a maior parte da população, de diversas etnias, se comunica em Lingala (ou Ningala) ou em Kikonco. Mesmo aqui no Brasil, entre eles, é nestas línguas que preferem se comunicar. Àquela língua que, apesar oficial não é a materna nem a preferida de um povo, podemos chamar de bastarda. Porém, a convivência com esta situação de multilinguismo certamente é um ponto favorável para a aquisição do Português pelos congoleses, ainda que a nossa seja para eles, a exemplo do francês, mais uma língua bastarda.

Identidade retalhada

O movimento de migração é também um movimento de identidades, uma mudança no paradigma "eu", como sujeito. O "eu" que enuncia na língua materna não é o mesmo que enuncia na estrangeira, principalmente quando a língua estrangeira sequer foi uma escolha. Muitos africanos que hoje se encontram na condição de refugiados no Rio de Janeiro não escolheram o país para onde ir. Em meio ao desespero da diáspora, qualquer porão de navio que levasse para longe da zona de morte era bem-vindo. Muito só ficaram sabendo que estavam no Brasil ao chegarem aqui. Revuz (2006) nos elucida:

> A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam "eu sou frio" e os russos "a mim, 25 anos", é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se estilhaça ao contato coma língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo. (REVUZ, 2006, p. 223)

No caso dos nossos refugiados, que aprendem LP apenas o suficiente para se comunicarem em suas urgências, a mudança paradigmática do "eu", além de culturalmente traumática, se acomoda na insuficiência de uma provável fossilização da interlíngua, gerando uma variante do Português do Brasil (PB).

A comunicação linguística se realiza através da enunciação. Ao serem capazes de enunciar em PB, os refugiados adentram a rede rizomática (Cf: Deleuze e Gattari, 1995) da discursividade que assujeita através da língua (Orlandi, 2007). Ao mesmo tempo em que estamos sujeitos à língua, somos sujeitos dela. Se até então, o congolês refugiado era sujeito e assujeitado da Lingala, passa a ser do PB. Entretanto, uma e outra língua são distintas em forma e em formações e práticas discursivas, que aqui entendemos, a primeira como o que pode e deve ser dito dentro de uma dada conjuntura (cf. Charaudeau & Maingueneau, 2004), e a segunda, como a relação entre as formações e as comunidades discursivas que a produzem (Maingueneau, 1997, p. 56) e que são por elas produzidas, em relação de circularidade.

> O referido conceito nos permite considerar que a aquisição de uma língua – função que se expressa por intermédio da produção de textos – supõe a inscrição do falante em uma comunidade que será responsável por tal produção e que ganhará legitimidade por meio desses textos que é capaz de produzir e de fazer circular. Tal circularidade é absolutamente desejável quando lidamos com sujeitos cuja marca central é precisamente a de serem refugiados, situação na qual se explicita de modo contundente a indissociabilidade entre o exercício da língua e o direito – a ser conquistado pelo sujeito – de participação como integrante de grupo(s). (ARANTES, DEUSDARÁ e ROCHA, 2016)

Os refugiados, acomodados em suas comunidades[7] formadas, e a partir do CPF, vão consolidando uma variante linguística cujas formações e práticas discursivas estarão em conformidade com suas realidades e lhes resguardarão direitos, na medida em que a partir delas se reterritorializam[8]. Uma reterritorialização presume uma desterritorialização que, no caso dos nossos protagonistas, além de físico-geográfica, também se refere à língua, a partir da qual somos identificados, e, se a língua nos identifica, a perda da língua, que podemos entender como o desuso, acarretará um movimento em nossos pertencimentos. A estes movimentos, Deleuze e Gattari (1996) chamam de subjetividade desterritorializada.

Falando um pouco mais sobre a identidade retalhada, a imagem que se forma é a de uma colagem de fragmentos, alguns trazidos da origem, outros adquiridos nos movimentos de territorialização e desterritorialização, e outros, ainda, emprestados do momento em que se encontra o elemento assujeitado. Tomaz Tadeu da Silva (2013) também menciona a movimentação que produz identidades, referindo-se em especial, às populações em diáspora, chamando de hibridismo identitário o produto subjetivo destas movimentações:

> O hibridismo, por exemplo, tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas,

7 No Rio de Janeiro, o bairro Brás de Pina é endereço de uma grande população congolesa.

8 O conceito de territorialidade está expresso em Deleuze & Gattari, 1996.

> divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2013, p.87)

Embora guardem traços de suas identidades originais, alguns (incontáveis) fragmentos se perderam no caminho ou ainda se perderão durante o período de refúgio, mas, afinal, quem precisa de Identidade? Suart Hall (2013) é quem nos faz esta pergunta, lembrando que a discussão acerca da identidade vem permeando a modernidade que, se por um lado tece críticas sobre o termo e sobre a própria discussão, por outro amplia cada vez mais as abordagens sobre o tema, por vezes renomeando e atribuindo sua formação a diversos mecanismos. Nós, como já mencionei neste artigo, prefiro associar identidade às formações e práticas discursivas, o que significa dizer que entendemos as identidades não como unidades fixas, mas como lugares de posicionamento de um sujeito assujeitado por meios diversos.

Finalizando

A República Democrática do Congo (anteriormente, Zaire) é um país da África meridional que tem Rwanda como fronteira leste. Esta fronteira, apesar de estar politicamente traçada, não reflete o que a população dos dois territórios aceita. A identidade nacional não tem o mesmo valor que aqui no Brasil, por exemplo. Por lá, é mais significativa a etnia (se é Tutsi ou Hútus na Rwanda e Bantôs, na RDC) do que a nacionalidade, e esta relação identitária é o que causou na década de 1990, ao genocídio de Rwanda, em que mais de meio milhão de pessoas foram mortas brutalmente e outras duzentas mil fugiram, principalmente, para o leste do Congo, intensificando os conflitos em RDC e gerando novos. Por isso, muitos refugiados congoleses que aqui estão, sequer reconhecem o conflito no qual estão envolvidos como sendo seus, mas sim dos ruandeses que, segundo eles se amparam no Congo no presidente congolês Kabila, que é por muitos considerados um ruandês e acusado de fornecer armas aos rebeldes.

Estas pessoas, que hoje acolhemos e identificamos como refugiados congoleses, já vêm, de longa data num processo de desterritorialização e reterritorialização, num incessante movimento de resistência, no mínimo desde que aquela região esteve sob o domínio do Império Alemão, ainda no século XIX, e, posteriormente, entregue à Bélgica, que lhes impôs o francês como língua oficial, em detrimento de todas as outras faladas (muitas ágrafas) por aqueles povos. Assim, entendemos que a língua trazida como único patrimônio cultural estes cidadãos, constitui-se em importante elemento de resistência e deve ser levada em conta na elaboração das atividades do Curso de Português para Refugiados.

Referências

ARANTES, Poliana C., DEUSDARÁ, Bruno, e ROCHA, Décio. **Ensino de línguas com refugiados:** ***implicações éticas, políticas e conceituais em tempos de biopoder***. Rio de Janeiro: Prelo, 2016.

BAUMAN, Zymunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRITO, Mari dos R. **Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guatttari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada**. Revista Alegrar, nº 9. 2012. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br>. Acesso em 02/03/2016.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2012;

CUNHA, Maria Jandira C. *et al*. **Migração e Identidade:** ***olhares sobre o tema*****.** São Paulo: Centauro, 2007;

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** ***Capitalismo e Esquizofrenia***. Rio de Janeiro: Editora 34. 1995-1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KOLTAI, Catarina. **Traumas decorrentes dos deslocamentos forçados**. Revista Diversitas, nº 1, 2013. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br> Acesso em 05/05/2016.

LARA, Glaucia P. e LIMBERTI, Rita P. (orgs). **Discurso e Desigualdade Social**. São Paulo: Contexto, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**, Campinas: Pontes, 1997.

MEMMI, Albert. **Retrato do Descolonizado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

REVUZ, Christine. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio**. In. SIGNORINI. Inês. **Lingua(gem) e identidade:** ***elementos para uma discussão no campo aplicado***. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SAMPAIO, Simone S. **Foucault e a resistência**. Goiânia: Editora UFG, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença:** ***a perspectiva dos estudos culturais***. Petrópolis: Vozes, 2013.

Eletrônicos

Alto Comissariado da ONU para refugiados (ACNUR). Disponível em: <http://www.acnur.org>. Inúmeros acessos em 2015 e 2016.

Instituição CÁRITAS Arquidiocesana. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br>Inúmeros acessos em 2015 e 2016.

Análise construcional de orações relativas passivas e adjetivos de particípio nominal

Arthur Rasec Cavalcante de Lira[1]

1. Introdução

A tradição gramatical aponta que a voz passiva analítica é composta pelos verbos "ser" ou "estar", seguidos pelo particípio do verbo principal e o agente da passiva. Como exemplo, podemos citar (1): "jovens **que foram transformados por Jesus**" (*Corpus* D&G/Natal, 1998, p. 136). Vemos que o agente (Jesus) aparece na posição final da sentença, dando lugar ao paciente (jovens), que ocupa a posição proeminente.

Em (1), notamos a incorporação um elemento que não é tradicional de voz passiva, o pronome relativo "que". Nesse estudo, investigamos a ocorrência desses dois fenômenos concomitantes, a oração relativa e a voz passiva. Demos o nome de Construção Relativa Passiva (CRP).

A oração relativa está sempre ligada a um referente codificado num sintagma nominal e é chamada tradicionalmente de oração subordinada adjetiva. Ela é iniciada por um pronome relativo e tem valor de adjetivo, pois age como um modificador nominal, que pode ser restritivo ou explicativo, segundo Rocha Lima (2011). Aqui, nos deteremos às ocorrências em que as orações relativas estão ligadas diretamente ao referente, ou seja, são restritivas.

Ainda pela tradição, sabemos que há orações adjetivas reduzidas, compostas por verbos no infinitivo, gerúndio, particípio presente e particípio passado, como em (2): "uma gruta **habitada por pingüins**" (*Corpus* D&G/Natal, 1998, p. 149). No exemplo, a ação de habitar é reduzida de uma oração relativa (que foi habitada) para um adjetivo deverbal (habitada).

Nesse trabalho chamaremos as orações reduzidas de Adjetivo de Particípio Nominal (APN), baseando-nos no conceito de Mário Perini, que diferencia dois particípios, verbal e nominal.

O APN é aquele que é derivado de um verbo no particípio passado, mas tem função nominal, pois varia em gênero e número, aceita sufixos graduadores e intensificadores antepostos, ao contrário do particípio verbal (PERINI, 2015).

1 Mestrando em Estudos da Linguagem, UFRN. Bolsista CAPES. Licenciado em Letras - Português e Inglês. E-mail: arthurrasecclira@gmail.com.

Em (2), o adjetivo "habitada" concorda em gênero (feminino) e número (plural) com o seu referente (gruta). Seria possível inserir sufixos graduadores (habitadíssimas) e intensificadores antepostos (tão habitada). Não é possível fazer tais intervenções com o particípio verbal (habitado), que possui forma idêntica do particípio nominal. Podemos comprovar isso com o exemplo dado por Perini: "O menino **tinha matado** o gato" (p. 45).

Partimos da hipótese de Haiman (1983) de que formas distintas codificam significados diferentes. Por isso, consideramos que CRP e APN não são intercambiáveis, uma vez que a substituição de uma pela outra causa mudança semântica.

Assim, sabendo que as propriedades formais das duas construções são distintas, buscamos neste trabalho responder as seguintes perguntas: quais contextos justificam o uso da construção relativa na voz passiva (CRP) e do adjetivo derivado de particípio nominal (APN)? Pode-se afirmar que há relações de herança entre essas formas? E como estão constituídas as redes construcionais das CRP e dos APN?

Buscamos respostas a tais questionamentos no aporte teórico-metodológico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), em Croft (2001), Traugott & Trousdale (2013) e Bybee (2016 [2010]).

O *corpus* utilizado é o *Discurso & Gramática*: a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998). Ele é composto por 100 textos escritos e 100 orais, divididos igualmente em cinco tipos: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião.

Os 20 informantes foram separados de acordo com o nível de escolaridade: ensino superior, ensino médio, oitava série do ensino fundamental (atual nono ano), quarta série (atual quinto ano) e alfabetização (atual primeiro ano). A idade dos participantes é equivalente à escolaridade.

Esse trabalho está organizado em cinco seções, incluindo a introdução. A segunda seção contém os conceitos-chave para a análise, de acordo com o referencial teórico. A terceira aborda os contextos de uso das construções relativas e adjetivas. A seção quatro é destinada à discussão sobre as redes construcionais e possíveis elos de herança entre as estruturas descritas nesse artigo. E na última parte, temos as considerações finais.

2. Conceitos-chave

A *Linguística Funcional Centrada no Uso* é uma vertente da corrente funcional norte-americana "cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística" (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 17). Isso quer dizer que não observamos as construções apenas por suas formas de modo autônomo, como fazem os gerativistas, mas sempre buscamos relacioná-las às circunstâncias em que são empregadas, uma vez que o sentido é dependente do contexto.

Para a LFCU, a língua é vista como um sistema adaptativo complexo em que convivem juntas a regularidade da estrutura e a variação das necessidades comunicativas, tal como uma duna de areia, que é relativamente estável, pois sofre mudanças por pressões externas (BYBEE, 2016 [2010]).

São utilizadas contribuições da Gramática de Construções (GC) para explicar fenômenos linguísticos que possuem motivações cognitivas associadas aos níveis gramaticais, como aspectos semântico-cognitivos (neoanálise) e discursivo-pragmáticos (inferência pragmática).

A GC é uma sub-área da linguística cognitiva que surgiu a partir do estudo de Charles Fillmore sobre idiomatismos, de 1988. Hoje, considerada uma corrente teórico-metodológica, a GC apresenta uma visão de língua interligada, cuja unidade fundamental é a construção.

> "Construções são objetos de representação sintática que também contém informação semântica e até fonológica [...]. Em outras palavras, construções são como itens lexicais no modelo composicional: elas juntam informações idiossincráticas ou fonológicas arbitrárias, sintáticas e semânticas" (FILLMORE *et al.*, 1988 *apud* CROFT, 2001, p. 16 [*tradução nossa*])[2].

Assim, consideramos quaisquer estruturas gramaticais como construções, pois são unidades simbólicas que estabelecem um pareamento entre forma e significado. Juntas, elas formam uma rede taxonômica que representam o conhecimento do falante sobre as convenções de sua língua. Nessa rede, cada construção constitui um nó, que se liga a outros nós por hierarquia taxonômica (CROFT, 2001).

Quanto mais genéricos, mais se aproximam do alto da rede. À medida que são mais específicos, descem na hierarquia, que é dividida em quatro níveis (esquema geral, sub-esquema, micro-construção e construto), conforme o modelo de Traugott & Trousdale (2013, p. 16), a seguir:

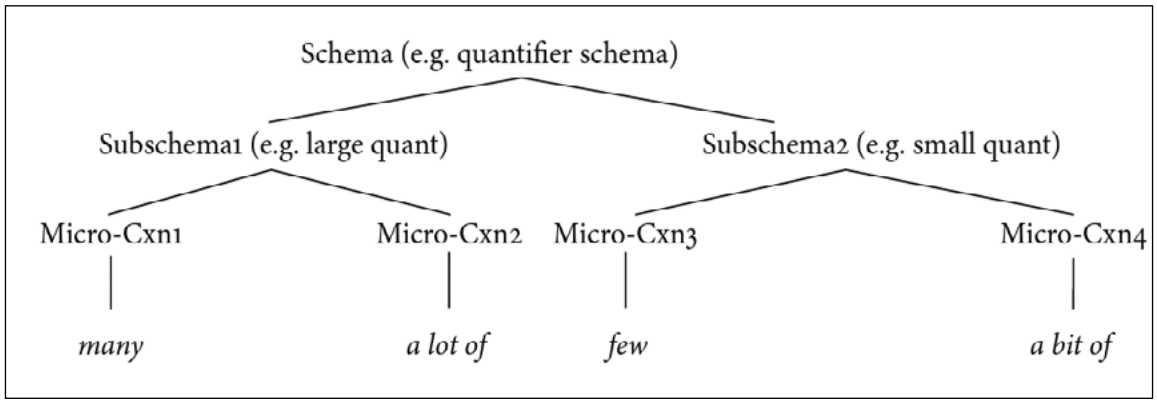


Figura 1. Gradiência de relações hierárquicas entre construções

2 "Constructions are objects of syntactic representation that also contain semantic and even phonological information [...]. In other words, constructions are like lexical items in the componential model: they link together idiosyncratic or arbitrary phonological, syntactic, and semantic information".

"Um esquema é uma generalização taxonômica de categorias" (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 13 [*tradução nossa*])[3]. Vemos, na figura 1, o esquema geral "Quantificador", que abrange os sub-esquemas que determinam "Grande Quantidade" e "Pequena Quantidade". Enquanto o esquema geral é abrangente, como [SV], que pode ser representado por qualquer sintagma verbal, o sub-esquema é mais específico, pois possui generalidade intermediária (LANGACKER, 2008). É o caso da representação de uma oração passiva $[SV]_{Pass}$, que apesar de permitir muitas formas, impede a realização de orações ativas ou reflexivas.

Já as microconstruções são mais restritas. Elas esquematizam formas mais preenchidas, como $[Pro]_{Rel}[SV]_{Pass}[SP]_{Ag}$. Essa estrutura é mais específica e só pode ser preenchida por um pronome relativo no primeiro espaço, uma oração relativa no segundo e um sintagma preposicionado agentivo no terceiro. Caso um dos espaços não seja preenchido, teremos outra microconstrução. Podemos ver com mais clareza na figura 1, que aponta quatro formas de representar quantidade (Micro-Cxn1-4).

A realização efetiva da microconstrução é o construto. Na figura 1, a linha inferior é a dos construtos, que contém os quantificadores usados de fato pelos falantes: "many" (muito), "a lot of" (um tanto de), "few" (pouco), "a bit of" (um pouco de).

No exemplo (3), "da menina **que foi queimada pelos seqüestradores**" (*Corpus* D&G/Natal, 1998, p. 151), a parte em negrito é o construto da microconstrução $[Pro]_{Rel}[SV]_{Pass}[SP]_{Ag}$.

Cabe ressaltar que algumas construções possuem múltiplos parentes, o que faz com que herdem traços de outras, dominantes e mais esquemáticas na hierarquia. Elas são chamadas de construções irmãs.

3. Contextos de uso

As orações relativas e os adjetivos possuem propriedades morfológicas e semânticas em comum: podem ter a mesma base lexical e sentido equivalente, além de funcionarem como modificadores nominais, como em (4) "a comida **que foi retirada** das mochilas" (*Corpus* D&G/Natal, 1998, p. 148). A parte em destaque poderia ser substituída pelo adjetivo "retirada".

Vistas tais similaridades, pode-se pensar chamá-los de sinônimos. No entanto, ao observarmos os contextos de uso de cada uma das formas, verificamos que há motivações semânticas, pragmáticas ou mesmo de convencionalização de determinadas estruturas que levam o falante/escrevente a optar por uma em detrimento da outra (BISPO; SILVA, 2015).

Voltemos ao exemplo (4). Quando usamos a forma oracional para se referir à comida, estamos dando ênfase à ação de subtrair o alimento das mochilas dos jovens por parte dos organizadores do acampamento evangélico ao qual o informante se refere. Somente a oração não é suficiente para conferir-nos todas essas informações co-textuais.

3 "A schema is a taxonomic generalization of categories".

Há intenção em marcar a retirada da comida como algo negativo para o enunciador. Pretende-se desviar a atenção do leitor, do conteúdo para a ação realizada. Isso só é observável pelo contexto.

Já em (5), "um pobre **exibido**" (*Corpus* D&G/Natal, 1998, p. 75), a ênfase recai sobre a qualidade do indivíduo (aquele que gosta de chamar a atenção para si). O adjetivo serve como um modificador restritivo, diferenciando o seu referente de outros (envergonhado, por exemplo).

Ao tentar substituí-lo por uma oração relativa, teríamos mudança de sentido. Em "que foi exibido", o pobre deixa de ser ativo (no sentido de ter vontade de agir) para ser submisso a outro que detém o controle da ação de mostrar, como um manequim numa vitrine.

Desse modo, vemos que orações relativas passivas são empregadas para realçar a ação que foi realizada por alguém e destituir o tópico anterior (o referente). Em contrapartida, os adjetivos derivados de particípio passado mantêm o tópico anterior, dando-lhe atributos restritivos. Portanto, a troca de um pelo outro pode ocasionar mudança semântica e é possível gerar um equívoco de interpretação.

4. Análise construcional

A partir da verificação dos construtos no *corpus*, construímos as redes construcionais das orações relativas passivas e dos adjetivos de particípio passado.

Ambas apresentam uma variante, que é o acréscimo do sintagma preposicionado agentivo na posição final. Assim, quatro microconstruções foram necessárias para representar os 141 construtos, os quais foram organizados nas seguintes redes: a primeira, das CRP; e a segunda, dos APN.

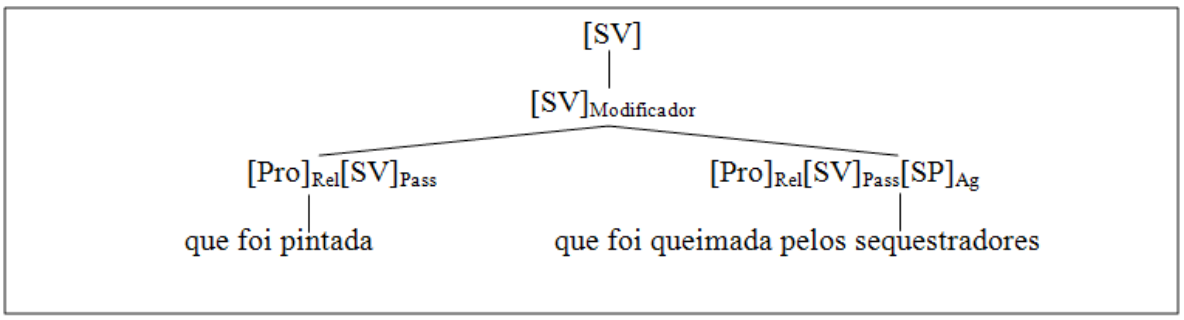


Figura 2. Rede construcional das Construções Relativas Passivas

Vemos na figura (2) que as microconstruções formadas por oração relativa na voz passiva possuem um núcleo comum: o esquema geral de base verbal. Isso atribui dinamicidade aos construtos, que denotam processos realizados por agentes omitidos (no primeiro, quem pintou) ou explícitos (no segundo, quem queimou).

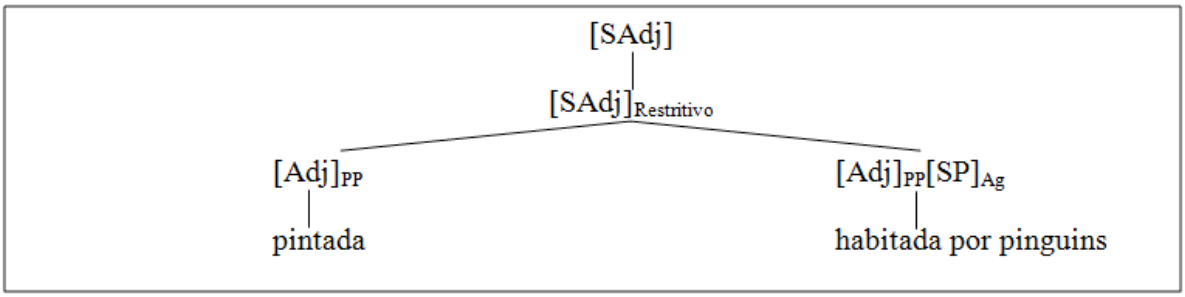


Figura 3. Rede construcional dos Adjetivos de Particípio Nominal

A figura (3) apresenta uma diferença em relação à anterior: possui base adjetival, o que atribui estaticidade ao referente. Também é interessante frisar que o adjetivo deverbal de particípio passado é uma categoria híbrida, tendo características nominais (pode substituir o nome referente) e verbais (possui desinência de particípio passado).

Os construtos exemplificados na rede não retomam o processo realizado, mas o produto final. No caso, uma porta que passou por pintura e uma gruta cujos moradores eram pinguins.

A partir da análise das duas redes, percebemos que os APN herdam os traços verbais das CRP, em relação à construção passiva, que é a desinência verbal de particípio passado. Contudo, os adjetivos são mais econômicos na forma, uma vez que têm menos informação linguística a transmitir, um atributo do nome referente.

5. Considerações finais

Abordamos, neste artigo, a competição entre duas estruturas linguísticas presentes no português contemporâneo do Brasil. Utilizamos os conceitos de construção, redes construcionais e elos de herança da Gramática de Construções para realizar a análise dos dados.

Concluímos que, de fato, as formas distintas (CRP e APN) denotam sentidos distintos e que possuem origens diferentes. Mas, notamos que os adjetivos deverbais de particípio passado herdam traços das construções passivas, que nos permite a retomada do verbo que deu origem ao nome.

Também é relevante dizer que a sintaxe isolada é incapaz de revelar o real sentido contido nas construções linguísticas, mas são as informações semânticas, pragmáticas e discursivas que permitem a descrição real das formas estudadas. Isso nos leva a conhecer as motivações que induzem os falantes/ouvintes a utilizarem tais formas que dizemos estar em competição.

Essa é apenas uma parte de um estudo mais profundo em nível de mestrado (dissertação) que está em andamento sobre as motivações competidoras entre as construções relativas passivas e os adjetivos deverbais de particípio passado.

Observamos que a distinção de Perini (2015) quanto aos particípios verbal e nominal é relevante. Mas, ao final deste artigo, decidimos por adotar doravante o nome adjetivo de particípio passado (APP), e não mais "nominal", visando diferenciá-lo do particípio presente, como em "deficiente", "ardente" e "reluzente", que também é nominal.

Referências bibliográficas

BISPO, E.B.; SILVA, J.R. *Análise Linguística em perspectiva funcional*. 2015 (no prelo).

BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. (tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha). São Paulo: Cortez, 2016.

CROFT, W. *Radical construction grammar*: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

HAIMAN, J. Iconic and economic motivation. In: *Language*, v. 59, n. 4, p. 781-819, 1983.

FURTADO DA CUNHA, M.A. *Corpus Discurso & Gramática:* a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

LANGACKER, R.W. *Cognitive grammar:* a basic introduction. New York: Oxford University Press, 2008.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MARTELOTTA, M.E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: *Linguística funcional:* teoria e prática. (Orgs.) FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PERINI, M.A. Os dois particípios e a análise da construção passiva no português brasileiro. In: *A gramática da oração:* diferentes olhares. (Org.) FURTADO DA CUNHA, M. A. Natal: EDUFRN, 2015.

TRAUGOTT, E.C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes.* 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Das tensões, mudanças e conservação na língua portuguesa face às tecnologias comunicacionais

Tania M G Shepherd[1]

Tânia M G Saliés[2]

I. Introdução

O presente trabalho faz reflexões sobre as tensões, mudanças e conservação operadas na língua portuguesa, quando é usada digitalmente. O argumento defendido aqui é que as práticas digitais, embora consideradas por alguns como indicativos de uma crise na linguagem utilizada online, podem ser vistas como instâncias de configurações de registro (Halliday, 2004; Finnegan, 2004) e, por consequência, de afiliação e identidade.

As novas tecnologias sempre impactaram práticas sociais e dessa forma sempre foram recebidas com um misto de desconfiança. A invenção da imprensa, por exemplo, segundo Baron (2001), levou Johannes Trithemius a escrever *De Laude Scriptorum* em 1492. Nessa obra, ele previa a morte rápida dos livros impressos, os quais careciam da confiabilidade que era então atribuída às cópias a mão. A introdução do telefone no dia a dia das práticas sociais no século XIX, deixou a população insegura porque não sabia como lidar com o invento; levou-se algum tempo para entender como iniciar e terminar as conversas. Ademais, as previsões que se faziam à época eram de impacto negativo do telefone nas interações face a face; o telefone iria substituí-las, levando-as a uma possível extinção.

No Século XX, como diz Crystal (2001), o rádio foi visto muito como um instrumento de manipulação ideológica. Os historiadores da comunicação argumentam que, na verdade, o rádio conseguiu ajudar a fortalecer um sentido de pertencimento, ao criar novas linguagens para públicos específicos tais como a narração de acontecimentos históricos e de jogos ou a transmissão de programas musicais, para exemplificar alguns dos nichos de audiência que o rádio veio criar.

A lista de novas tecnologias de comunicação nos séculos XX e XXI é imensa. A grande rede de computadores chegou em 1991. Pesquisar no Google chegou mais tarde, em 1999. As mensagens de texto (SMS) síncronas foram possíveis na virada do milênio. Os Blogs (diários

1 Professora associada, Língua inglesa, UERJ. Bolsista Prociencia UERJ/FAPERJ.

2 Professora associada, Estudos da Linguagem, UERJ. Coordenadora do Programa Prodocencia, CAPES.

pessoais) surgiram em 2003; o Facebook 2004; o YouTube em 2005, o Twitter, em 2006 e mais recentemente, em 2010, o WhatsApp.

Essas novas tecnologias digitais que ancoram as redes sociais influenciam a linguagem de modos específicos, pois contêm restrições sobre o que se pode ou não fazer. As restrições têm a ver especialmente com o formato/extensão do que se escreve: até 140 caracteres no Twitter, até 2000 caracteres no WhatsApp. Entretanto, as tecnologias não controlam as formas de escrita. Não são as tecnologias que regulam, por exemplo, se vamos usar a norma culta da língua portuguesa ou o internetês/digitalês, uma variedade abreviada, com pontuação e ortografia pouco ortodoxas. Da mesma forma, as novas tecnologias não motivam "pressões desestabilizadoras" (TEIXEIRA, 2007) à língua portuguesa ou servem de instrumento para o Português ser "assassinado às tecladas" (SILVA, 2005).

Esperava-se que os comentários críticos sobre o internetês tivessem ficado restritos ao início do século XXI, quando as redes sociais passaram a fazer parte da vida online. O debate sobre a pretensa influência perniciosa da internet continua na mídia como em *Linguagem de internet preocupa educadores. Escolas buscam estratégias para atrair a atenção dos alunos para escrita e literatura* (Estado de São Paulo 23.08.2010) ou apenas há dois anos, *Uso do internetês pode prejudicar futuro profissional', diz especialista. Prejuízos do uso compulsivo da internet para jovens* (Gazeta do Povo, Blog Educação e mídia 22.09.2015). Partem também da mídia críticas sobre os componentes do internetês. "A grafia fonética (axo, xato) já é defendida por muita gente, mas essa **brincadeira** pode criar vícios irreversíveis. Em textos oficiais, todos nós devemos seguir o sistema ortográfico vigente, que é baseado não só na fonética mas também na etimologia (origem das palavras)" (NOGUEIRA, 2014, nosso grifo).

O apocalipse prenunciado pela mídia impressa, na realidade, é perpassado por 3 crenças ou mitos (TAGG, 2016), a saber:

1. todos os jovens adultos de menos de 21 anos usam o internetês.

2. o internetês é um código fixo ao qual somente os jovens têm acesso e os adultos não. Ou seja, saber internetês é um passe livre para entrar em salas de bate papo. Daí a profusão de glossários de internetês na web, pequenos dicionários de bolso que são um 'passaporte' para maiores de 21 anos ingressarem nessas salas. Bastaria saber um conjunto de estratégias ortográficas, para entender e participar de interações em salas de bate-papo.

3. O internetês e a norma culta estão em competição. O que se pensa é que o uso do internetês irá inevitavelmente se sobrepor à norma culta da língua falada localmente. Em outras palavras: conhecemos a conjunção/pronome relativo QUE, mas se usarmos a letra Q para substituí-los com frequência, passaremos a grafá-los somente com a letra Q, independentemente dos textos que produzirmos.

Na realidade, nem o internetês é prerrogativa dos jovens, nem saber internetês dá livre acesso às salas de bate-papo. Não se tecla somente internetês nas salas de bate-papo, e nem a grafia abreviada das palavras irá tomar o lugar da ortografia oficial.

Argumentamos neste trabalho que as variedades produzidas por internautas convivem de forma salutar com o português 'oficial'. Essa convivência pode ser explicada através de dois conceitos linguísticos: o conceito de Contexto de Situação e o conceito de Atos de Identidade, os quais passaremos a discutir abaixo.

II. A Linguagem e seus Registros

Muitos dos trabalhos sobre distensões da linguagem em meios digitais invariavelmente parecem se esquecer de algo que já era proposto no início do século passado, ou seja, que

> [o dito e a situação estão atrelados um ao outro de forma inextricável e o contexto de situação é indispensável para entendermos as palavras] ... [a palavra sem contexto linguístico é uma mera ficção e não representa nada sozinha e, portanto, na realidade da língua viva, o dito não tem qualquer significado exceto no contexto de situação. (MALINOWSKI, 1923: 307) [3]

Aceitar a linguagem como situada em um contexto de situação particular, como afirmou Malinowski (1923, 1935), tem uma longa tradição acadêmica. Após Malinowski, Firth (1957) e Halliday (1975 et seq.) postularam que linguagem deve ser vista como um conjunto de práticas que surgem de necessidades comunicativas de contextos de situação. A linguagem produzida adquire significado apenas em um dado contexto de situação e através dele. Isso explica como as mesmas palavras podem ter muitos significados diferentes, dependendo do contexto de situação em que foram produzidas. Ou como os mesmos interlocutores podem lançar mão de repertórios distintos de linguagem, quando em contextos situacionais distintos.

Desde há muito, Halliday (1984, et seq.) e colaboradores, explicitam as características de contexto de situação. Para Halliday, um contexto de situação é um conceito semântico, que pode ser definido como uma configuração específica de significados. Esses significados dependem daquilo sobre o que se fala e para que propósito, das relações de proximidade e afiliação maior ou menor entre os interlocutores e do modo (ou meio) a partir do qual os articulamos. A essa configuração chamamos *registro*.

Finnegan (2004: 315-318) vai mais além dizendo especificamente que somos donos de um número maior ou menor de repertórios de registros que podemos compartilhar com nossas comunidades discursivas. Esses repertórios aprendidos podem ser ativados por mudanças, ainda que pequenas, em qualquer um dos fatores situacionais. Qualquer modificação nos elementos do registro, ou seja, no lugar onde a interação ocorre, no propósito da interação, no tópico ou nas relações sociais entre os interlocutores, acarreta modificação na configuração final. O repertório linguístico de uma comunidade de fala monolíngue contém muitos registros que se distinguem uns dos outros em termos

3 Nossa tradução para: ...utterance and situation are bound up inextricably with each other and the context of situation is indispensable for the understanding of words… a word without linguistic context is a mere figment and stands for nothing by itself, so in the reality of a spoken living tongue, the utterance has no meaning except in the context of situation. (MALINOWSKI, 1923: 307)

absolutos ou relativos. Cada registro é marcado por um conjunto de características lexicogramaticais, fonológicas e/ou semânticas. A soma dessas características, que formam padrões de uso para uma determinada situação, vão determinar o registro (op.cit: 335). As gírias, os jargões e a linguagem especializada por exemplo, de acordo com Finnegan (op. cit.: 321), ocupam um lugar legítimo no repertório linguístico de uma comunidade discursiva.

Vemos no exemplo 1 um pequeno exemplo do repertório de universitários de primeiro semestre de curso de Letras, compartilhando uma configuração de registro acadêmico no Moodle. Sua interação teclada assíncrona foi extraída do fórum de discussão da disciplina de Linguística. No fórum os alunos discutem conceitos que perpassam a aprendizagem de língua estrangeira, a partir de um filme de ficção.

Exemplo 1 – Fórum assíncrono de discussão

Alice: A aprendizagem da segunda língua feita por criança e por adultos é realmente distinta. Seguindo (sic) Quaresma de Figueiredo, o fator idade se distingue pela velocidade. O adulto já tem estratégias cognitivas para passar por uma língua [...]

Joana: Comentando brevemente o questionamento feito pela Marcela [...] acredito que o filme quer justamente mostrar que conforme Viktor convive no meio linguístico da língua alvo ele começa a ter input compreensível. E ele entra no período de transição de sua língua mãe para a língua alvo e sua compreensão tem uma melhora com os recursos de comparação que ele utiliza na obtenção e vocabulário da Língua Inglesa. [...]

Nos trechos acima, há evidências palpáveis de repertórios acadêmicos. Primeiro, há a tentativa de dar voz a uma autoridade (Quaresma de Figueiredo), para endossar a validade de um conceito. Além disso há o uso de nominalizações (questionamento, transição, compreensão, comparação), que sugere um desejo de compactar informações o máximo possível, uma característica do discurso acadêmico.

Em comum com fóruns de discussão, temos vários exemplos de blogs jornalísticos, que tanto no seu corpo como nos comentários usam a língua portuguesa em sua forma culta. As combatidas abreviações do internetês praticamente inexistem, como podemos constatar no blog de André Trigueiro e comentários, configurando o exemplo 2 abaixo

Exemplo 2 - Sábado, 06/08/2016, às 07:29, por André Trigueiro

A cerimônia de abertura mais verde da História

Quis o destino que a cerimônia de abertura mais ecológica da História dos Jogos acontecesse na cidade que desprezou o legado ambiental mais importante (o avanço do saneamento básico na Baía de Guanabara)

EC: As suas ponderações são sempre um bálsamo, principalmente por conhecer a fundo as raízes da sua preocupação com o meio ambiente. Desde os tempos em que dividíamos baias na redação da Rádio JB...

BA: A Cerimônia foi belíssima, inteligente e tocante!

CS: Ecológica? Com aquela queima interminável de fogos?

No trecho do blog citado, há evidência da variedade jornalística do texto de opinião. Há organização lógica, composta de argumento em a *cidade que desprezou o legado ambiental mais importante* e justificativa ('desprezou' *o avanço do saneamento básico na Baía de Guanabara*). Os participantes da interação ou se conhecem pelo trabalho ou pelos interesses nos assuntos de ecologia e mesmo discordando (ecológica?), o fazem de maneira polida.

Igualmente, em uma página do Facebook de uma Associação de Moradores e Amigos e um bairro do Rio de Janeiro, o uso do português nas interações entre os membros é muito mais próximo da norma culta. Uma possível explicação é que essas trocas online, mesmo se assemelhando a conversas face a face, partem de indivíduos na faixa etária de <30 anos, os quais querem ser vistos compartilhando interesses comuns (melhorias para o bairro). O contexto de situação no exemplo 3 indica relação assimétrica entre os interlocutores e a associação, a quem os primeiros recorrem para obter ajuda.

Exemplo 3: Associação de moradores

Moradora C- Olá, sou moradora de (rua omitida). Várias noites sem dormir por conta dessa casa de festas que promove inúmeros bailes funk. Por favor me dêem uma luz... existe algo que eu possa fazer? Não sei o endereço.

Associação - Pedimos que procure saber o endereço para que possamos ajudar.

Moradora D - Barulho infernal às 3h:10 da manhã. Pela direção do som e das luzes, veio da (casa de festas) na rua (rua omitida). Este vídeo foi feito de dentro do meu apto que fica na (rua omitida) às 3:10 desta madrugada. Falta de respeito!!

Os exemplos contem fragmentos de sentença e elipse de verbos, típicos de conversa. Há também duplicação de pontuação (!!), marca de escrita online. Entretanto, no repertório desses internautas, o registro acessado para interagir com a associação de bairros (*pedimos que procure saber o endereço para que possamos ajudar*) não contem evidências de internetês. Daqui surge a pergunta: será que o contexto de situação no seu componente de relações interpessoais não deveria também incluir o item 'como desejamos ser vistos por nossos interlocutores?

III. Na internet, a identidade se faz na escrita

Uma das funções da linguagem é criar identidades. Usamos o plural pois entendemos que identidade não é uma propriedade estável ou inerente dos indivíduos mas um conjunto de recursos usados quando as pessoas se apresentam e expressam através da interação. Nas palavras de Bucholtz e Hall (2005), a identidade não é simplesmente um mecanismo psicológico de autoclassificação que se reflete no comportamento social das pessoas, mas algo que se constitui na (e por meio da) ação social e especialmente no (e por meio do) uso da linguagem.

À luz desse entendimento, a identidade é co-construída e negociada na interação, de acordo com o contexto de situação. Assim como o repertório de registros, o ser humano tem repertórios de

configurações de identidades (KROSKRITY, 1999), que transparecem ao usarmos estilos diferentes de linguagem. Barret (1999, p.327) chama essa habilidade que temos em maior ou menor grau de lançarmos mão de identidades com vozes estilísticas distintas de identidades polifônicas. E vai além dizendo que essa "polifonia de vozes estilísticas e as identidades que elas marcam servem para construir múltiplos significados".

Na internet esses múltiplos significados são construídos a partir das demandas do contexto de situação e da necessidade de marcar um alinhamento ou distanciamento de um grupo. Além disso, são construídos e materializados no ato de escrever. Os significados podem atuar criativamente na construção de vários papeis identitários, inventados ou não (TAGG; SEARGENT, 2012). O uso de fontes tipográficas distintas (SEARGENT; TAGG, 2015) e de ortografias distintas (TAGG, 2012), ou mesmo de conjuntos de elementos serve para indicar orientação do internauta em favor (ou contra) conjuntos de normas e valores compartilhados. Dessa forma, as mudanças e acomodações que verificamos no uso da língua portuguesa escrita são ditadas pelos contextos de situação, pela natureza da interlocução e pela identidade configurada no contexto digital.

No exemplo 4, a conversa entre grupo de professores universitários de um setor de língua inglesa, com idade média de 59 anos, acerca de muitos tópicos, é mais uma evidência em favor de nosso argumento. Não é por desconhecer a forma culta do português que os professores lançam mão do *MDA* (mudando de assunto) e do *fdano*, fim de ano.

Exemplo 4: Interação no WhatsApp

G: MDA, acabei de ver Arrival. Espetacular.

T: Amy Adams, adoro ela.

G: Tb, convence em todos os papeis

V: Tb gostei muito do filme, apesar...

S: Hello Gals. Vai rolar o almoço de fdano?

T: Onde?

S: Local e hora, pls. Tks, preciso me organizar

Da mesma forma, um dos participantes recorre ao léxico da língua inglesa, fazendo alternância de código. No exemplo 4, portanto, há dois exemplos de alternância de código: recurso às regras tácitas do internetês e recurso à língua inglesa, disciplina ensinada pelos interactantes. LePage e Tabouret-Keller (1985) chamam esses exemplos de 'atos de identidade'. Isto é, os participantes do diálogo do WhatsApp usam estratégias de linguagem para construir e manter afiliação a um grupo específico.

O fenômeno de lançar mão de repertórios linguísticos que criam perfis distintos revela portanto, um processo de alinhamento com determinado grupo. Ou seja, quem é esse grupo e que práticas estilísticas ele possui ao escrever em meios digitais. Além disso, revela também, de acordo com Tagg e Seargent (2015) um processo de auto-entendimento (quem sou eu neste grupo) e como posso aderir a (ou evitar) terrenos compartilhados ou me conectar conexão com o grupo.

Performar atos de identidade implica ter identidade polifônica, ou a habilidade de usar múltiplos repertórios de registros. Tal habilidade pode ser vista nos meios digitais com facilidade quando lemos, por exemplo, o moderador e dono de uma página de jogos, um jovem de 16 anos, dar as boas vindas a possíveis futuros membros da página (exemplo 5). Note-se a formalidade das boas vindas, talvez tentando sublinhar a seriedade do site.

Exemplo 5: Boas vindas em página de jogos

Prezado usuário,

Seja bem-vindo ao nosso fórum! Espero que você faça muitos amigos aqui e possa contribuir com nossa comunidade. Se tiver dúvidas, poste na área correspondente. Caso não saiba como criar um tópico, clique aqui para ver o tutorial.

As intervenções dos membros/jogadores, que não se conhecem *offline*, vão desde um convite para jogar que mescla variedades de português e de grafia (oeee; tamo ae)

Exemplo 6: Escrita em página de jogos

Postado 06 junho 2017 - 21:54

Oeee! Podem me chamar de Darky, jogo Minecraft há quase 3 anos, porem só criei uma conta no fórum hoje (risos), para quem gosta de survival e construções "tamo ae"!

até um comentário/resposta que se alinha ao resto do grupo usando internetês (advérbio *não* abreviado e emoticons :v e :/) além de jargão de jogador, *hater* e *fanboy*

Exemplo 7: Escrita em página de jogos

Eu n jogo mais mine desde que surgiram os cavalos, n gostei **: v**

acho que isso atraiu muito fanboy e muito hater ao nosso jogo, queria voltar a jogar como antigamente **:/**

Tanto o dono da página quanto os jogadores dos exemplos 6 e 7 pertencem a uma população de jovens jogadores. Tanto sua produção quanto a compreensão dos enunciados compartilham a língua materna (ÁVILA, COX, 2008), que é o português. Não é a idade, entretanto a única variável na produção de seus textos. Isso não é diferente em várias outras páginas de Facebook, Twitter e outras mídias que medeiam as relações interpessoais em redes sociais.

Dessa forma, mais do que olharmos com estranheza a língua portuguesa nos veículos digitais, deveríamos entender que ela é tensionada ou acomodada a partir da norma culta da língua portuguesa dependendo da configuração de contexto de situação, mas também dependendo da configuração de identidade que queiramos performar.

Em mensagem de WhatsApp dirigida a um amigo, João Pedro, de 16 anos, aluno do terceiro ano do nível médio, em vésperas de prestar vestibular, adere ao que Gonzalez (2007) já havia identificado como tendência de abreviar palavras do português com somente 3 toques. A abreviação se restringe

às falas avaliativas sobre as mensagens de seus amigos como em BLZ (beleza!), MDs d CEU, sé lko (Meu Deus do céu, você é louco), ao que um de seus amigos responde Flw jao zao (falou joãozão).

Como exemplo final de que a variedade tensionada da língua portuguesa aparece particularmente onde o nível de relacionamento entre os falantes é (ou quer ser) simétrico e onde o contexto de situação requer que essa simetria seja visível, introduzimos no exemplo 8 dois recortes de mensagens instantâneas[4] trocadas online por um grupo de jovens adultos, todos amigos *offline*.

Exemplo 8: Mensagem instantânea entre jovens adultos

<Alan>eu ia querer que alguem me exorcisasse

<Alan>ia ser engraçadão

<João>**xD**

<Alan>eu sempre analiso estatisticamente o cara

<Alan>antes de jogar

<Alan>**xD**

..... (intervalo mais longo)

<Alan>eu falo uma palavra contigo e tu automaticamente fica ocupado

<João>**xD**

<João> tinha ido ver o jogo

Os participantes teclam **xD** para possivelmente expressar concordância ou para preservar a face, prenunciando uma justificativa ou pedido de desculpas. O significado do emoticon **xD** é compartilhado. Igualmente, no exemplo 9 abaixo, há evidências de internetês entremeado com uma base de português.

Exemplo 9: Mensagem instantânea entre jovens pré-universitários

<Luis> hj eu quero trair a minha namoradaaaaaaaaaa

< Bea> ¬¬

< Lia> han ? namorada?

<Bea> Luis tu não vale um centavo!

Luis multiplica a vogal a, em namorada (demonstrando irritação?). Bea usa o emoticon ¬¬ (para expressar ceticismo?) e Lia talvez a parafraseie em han, namorada? Para nós analistas, os significados compartilhados pelos jovens não são imediatamente transparentes. Bea finalmente avalia Luis (tu não vale um centavo). Note-se que tanto no exemplo 8 quanto no 9, o pronome tu é usado, apesar de os jovens serem todos cariocas. Tu marcaria proximidade e simetria nas relações.

Parece-nos então que usar a língua em ambientes digitais estabelece uma tensão entre a **convenção e a invenção** (KERN, 2015, p. 224). Como nos diz Kern, convenção e invenção são processos interdependentes, pois toda invenção requer recursos já convencionados e toda convenção

4 Os dados acima pertencem à doutoranda Fabiana Júlio, a quem agradecemos.

já foi, algum dia uma inovação. Etimologicamente, a palavra **"convenção"** poderia ser entendida como "chegar junto"; na realidade significa "concordar com alguma coisa". Essa tensão é tão dinâmica quanto a própria língua, pois "se formos meramente convencionais caímos na monotonia e se formos puramente inventivos, caímos na incompreensibilidade. Juntos os dois fenômenos produzem a familiaridade necessária para nos fazer sentir incluídos e a inovação necessária para nos fazer reter a atenção. Assim sendo, qualquer invenção requer adaptação às convenções já existentes.

Nos exemplos apresentados, parece-nos predominar a presença de convenções ou tensões compartilhadas. Tanto as simplificações ortográficas como outras características do internetês partem de convenções bem estabelecidas, recursos semióticos compartilhados socialmente pela comunidade de falantes do português e que tornam as tais inovações interpretáveis. A escrita consonantal e fonética, somada a processos fonológicos de supressão de partes da palavra (como supressão do início, meio ou fim da palavra), veio ao encontro da exigência de rapidez e alinha-se com atos de pertencimento em contextos situados. O que mais salta aos olhos é a mudança estilística operada por configurações nesses contextos.

Referências bibliográficas

ÁVILA, M. C. de; COX, M.I.P. O "internetês" e o legado da história da escrita. *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 419-445, jul./dez. 2008.

BARRET, R. Indexing polyphonous identity in the speech of African American drag queens, in: Bucholtz, M. et al (eds.) *Reinventing identities*. New York : Oxford University Press, 1999.

BARON, N. S. *Alphabet to email : how written English evolved and where it´s heading* . London: Routledge, 2001.

BUCHOLTZ, M. ; HALL, K. Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studie*s. Vol 7(4–5): 585–614., 2005.

CRYSTAL, D. *Internet linguistics: a student guide*. London: Routledge, 2011.

CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FINNEGAN, E. (2008) *Language: Its Structure and Use*. Boston: Thomson Higher Education, 2004, 5a ed.

GONZALEZ, Z. M. G. *Linguistica de corpus na análise do internetês*. Dissertação inédita de mestrado em Linguistica Aplicada. São Paulo : Pontificia Universidade Catolica de São Paulo, 2007. Disponivel em https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13928. Acessada em 12.06.2017.

HALLIDAY, M.A.K. 'The Context of Linguistics'. Francis P. Dineen (ed.) *Report of the Twenty-Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series in Language and Linguistics 27). pp.179-197, 1975.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M.A.K.;MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

KERN, R. *Language, literacy and technology*. Cambridge : Cambridge University Press, 2015.

KROSKRITY, P. V. 1999. Identity. *Journal of linguistic anthropology* 9(1-2).111-114, 1999.

LePAGE, R.; TABOURET-KELLER, A. *Acts of identity : creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press, CUP, 1985.

MALINOWSKI, B. `The problem of meaning in primitive languages', in C. K. Ogden and I.A. Richards, (1923) *The Meaning of Meaning*. London: Kegan Paul (International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Method). Supplement 1, 1923.

MALINOWSKI, B. *Coral Gardens and Their Magic*, Vol. 2. London: Allen & Unwin; New York: American Book Co., 1935.

NOGUEIRA, S. O Internetês. *O Globo*, 21.jan.2014. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/o-internetes.html> . Acesso em 12 Jun 2017.

SEARGENT, P; TAGG, C. (eds.) *The language of social media : identity and community on the internet*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

SILVA, Deonísio da. Português assassinado a tecladas. 15 mar. 2005. Observatório da Imprensa. Disponível em: http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod= 320JDB001> Acesso em: 05 fev. 2017.

TEIXEIRA, Jerônimo. Riqueza da língua. *Revista Veja*, 12 set. 2007. Disponível em: https://acervo.veja.abril.com.br/index.html#/edition/2025?page=88&section=1&word=riqueza%20da%20l%C3%ADngua Acesso em: 10 Jun.2017.

TAGG, C. *The Discourse of Text Messaging: Analysis of SMS Communication,* London: Continuum, 2012.

TAGG, C. Heteroglossia in text-messaging: Performing identity and negotiating relationships in a digital space. *Journal of Sociolinguistics*. Volume 20, Issue 1 February 2016, Pages 59–85.

TAGG, C. ; SEARGENT, P. 'Writing systems at play in Thai-English online interactions', Writing Systems Research, 4(2): 195–213, 2012.

A construção de sentidos e da compreensão na interação falada: ocorrências de metaenunciação

Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa[1]

Sempre que construímos um texto, seja a partir de uma conversa informal ou de um artigo acadêmico, temos implicitamente um esquema de comunicação a cumprir, alguma mensagem que um emissor pretende que atinja um determinado destinatário. "Atingir", muitas vezes, tem o sentido que fazer com que o interlocutor não apenas receba a mensagem, mas que por meio dela emita alguma reação, levante ideias, responda, ações que passam pela compreensão. Por isso, não se pode ver o texto somente como um fenômeno verbal, mas como um conjunto de ações, que interagem nessa relação verbal – cognitiva. Compreendemos um texto escrito após ler e conseguir interpretar; compreendemos o que um interlocutor pretende apontar quando respondemos ou revidamos sobre o assunto, compreendemos um comando quando escutados a ação que dele emerge, entre tantos outros exemplos que podem demonstrar evidências de que a compreensão é inerente e ao mesmo tempo imprescindível para que os enunciados assumam sua configuração ótima.

No texto falado, processado e executado simultaneamente, a construção da compreensão ocorre a partir da negociação de sentidos, na determinação e especificação de termos, na delimitação de campos semânticos. Nesse sentido, este trabalho situa-se no âmbito dos estudos da enunciação e tem como objeto a metaenunciação em interações faladas, vista como estratégia linguístico-discursiva de produção de sentidos e de construção da compreensão entre os interlocutores.

A noção de língua que permeia o trabalho é a da língua em uso, a que se manifesta em situações de comunicação, a que se constitui nos atos de enunciação. Assim, o objeto de estudo deste trabalho são os procedimentos de metaenunciação, isto é, as atividades linguístico-discursivas realizadas no ato da enunciação, nas quais o falante se reporta ao seu próprio dizer ou ao dizer de seu interlocutor, nas interações faladas.

Particularmente, na abordagem destes procedimentos, interessa a perspectiva em que constituem estratégias de produção de sentido e, ao mesmo tempo, recursos da construção da

1 Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e professora no Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Concórdia, na área e Linguagem, códigos e suas tecnologias. Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da UPM, sob orientação do Professor Dr. José Gaston Hilgert.

compreensão. O objetivo geral foi analisar os procedimentos metaenunciativos e mostrar que esses procedimentos constituem em estratégias de produção de sentidos e de construção da compreensão entre os interlocutores.

Tratar-se-á, neste artigo, de mostrar que as atividades metaenunciativas contribuem para a busca de compreensão na interação falada, seja em situações em que se instalam problemas de compreensão entre os interlocutores e se buscam soluções para eles, seja em outras situações em que o falante recorre à metaenunciação como medida "profilática" para se antecipar ao surgimento de um eventual problema de compreensão para seu ouvinte.

Como amparo teórico, o estudo partiu dos conceitos do dialogismo bakhtiniano, da enunciação (Benveniste [2005] e Fiorin [2002]), que pressupõe "a colocação em funcionamento da língua", na instauração do "eu - aqui – agora" no discurso (BENVENISTE, 2005) e da heterogeneidade linguística (Bakhtin [2003] e Authier-Revuz [1998;2004]). A partir da heterogeneidade linguística, perpassa pela noção de Metadiscurso, para se estabelecer as categorias da **Metaenunciação** (AUTHIER-REVUZ 1998; 2004), definidas por Autier-Revuz como "não-coincidências do dizer".

Assim, fez-se uma apresentação teórica desses conceitos, na seção 1, aborda-se a natureza do corpus e os procedimentos de análise, na segunda seção e, na terceira seção, realiza-se a análise das ocorrências encontradas no corpus que evidenciam a busca da compreensão, a partir da base teórica estudada. Para finalizar, são tecidas as considerações finais sobre este estudo, recorte da tese de doutoramento da autora (DALLA COSTA, 2014).

1. Dialogismo e heterogeneidade linguística

O dialogismo é uma característica essencial da natureza da linguagem; é constitutivo de todo e qualquer discurso. É o princípio da linguagem que pressupõe que todo o discurso é constituído por discursos outros, que por sua vez são aparentes ou não nos textos, mas sempre são presentes.

A partir da perspectiva do dialogismo bakhtiniano, no ato de enunciação, a escolha de uma palavra na construção de um discurso está condicionada pelo interlocutor, ou seja, há uma espécie de negociação entre o enunciador e o enunciatário. Tal negociação, em geral, é implícita e constitutiva dos textos, mas em alguns casos pode revelar-se explicitamente, denotando outros discursos que compõem o dizer. É o caso dos procedimentos metaenunciativos que se revelam na construção do discurso.

Como o dialogismo se opõe ao caráter monológico da língua, a heterogeneidade nega a existência homogênea dela. Desse pressuposto surge a noção da heterogeneidade constitutiva, a qual é a "condição de existência do fato enunciativo". (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.175). Segundo esse princípio os textos são heterogêneos por natureza, ou seja, eles só têm existência nessa perspectiva. Também há a **heterogeneidade mostrada, que** representa os diferentes modos de negociação do sujeito falante e que manifesta explicitamente a voz do outro, por meio de formas linguísticas que são perceptíveis na linearidade do discurso

A heterogeneidade mostrada ainda pode se manifestar de dois modos: como h**eterogeneidade mostrada marcada**, a que aparece sempre sinalizada por marcas linguísticas ou diacríticas, usadas de forma fixa e para esse fim. Como exemplo, podemos citar a negação; o discurso relatado (discurso direto e discurso indireto); as aspas. Ou, ainda, pode se manifestar como **heterogeneidade mostrada não-marcada**, que são manifestações que não são identificáveis por formas fixas, mas por índices variados de ordem textual, para-textual ou contextual. Nesta categoria pode-se incluir: o discurso direto livre; a intertextualidade por imitação; a ironia; a pressuposição; as glosas do enunciador.

1.1 A metaenunciação como forma de heterogeneidade da língua

A metaenunciação constitui-se nas atividades linguístico-discursivas nas quais há um desdobramento do dizer, ou, como define Authier-Revuz, nas ocorrências em que "o falante, no desdobramento da sua interação, se reporta ao dizer em si e não ao dito" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.84). É integrante das atividades metadiscursivas, as quais, no processo de construção do discurso se voltam ao dizer enunciativo em si, ou seja, tratam do "dizer sobre o dizer".

O conceito de metadiscursividade (e por conseguinte, de metaenunciação) está atrelado à noção de metalinguagem, tal como proposta por Jakobson (2005) quando institui a função metalinguística, no contexto das funções da linguagem. A partir da discussão sobre metadiscurso, Authier - Revuz (1998, p.14-15) tem uma visão particular acerca dele, que, segundo a autora "está situado em duas balizações teóricas: a da metalinguagem e a da enunciação". Nesse sentido, afirma que:

> [...] através de uma série de oposições, a configuração visada é progressivamente especificada como tendo relação:
>
> - com metalinguagem **natural**, observável no discurso (...), o poder de reflexividade das línguas naturais, que é ao mesmo tempo "restrição"(...)
>
> - com a metalingüística **comum** (...) que dá acesso às representações de sujeitos ao sujeito da linguagem (da língua, do sentido, da comunicação...).
>
> - com o **metaenunciativo**, auto-representação do dizer se fazendo (...) em que o discurso sobre a prática da linguagem, emergindo desta em pontos do dizer que requerem mais dela do que um comentário, conjuga os dois planos da prática e da representação – como parte dessa prática (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.15).

Authier-Revuz (1998), por meio das formas de modalidade autonímica[2] que propõe, divide a enunciação em dois territórios: um que é transparente, no qual ocorre o emprego standard das palavras – o território da *coincidência;* outro que a subjaz uma inquietude crítica, que prevê um problema e, em razão disso, não pode deixar a palavra funcionar sozinha – o território da *não-coincidência.*

2 **Modalização autonímica:** o conjunto de formas - inventariáveis com algumas zonas não discretas - constitui uma forma de modalidade enunciativa", que a autora denomina modalidade autonímica, a qual "corresponde, numa perspectiva enunciativa, à configuração semiótica da "conotação autonímica" ou do acúmulo de uso e menção" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 181).

O segundo território leva à negociação obrigatória dos enunciadores com as *não-coincidências* ou as heterogeneidades que, constitutivamente atravessam o dizer, representando-o então um ponto de *não um* na produção do sentido.

No território das não-coincidências, Authier-Revuz (1998, p.20-21) elenca as seguintes manifestações: não-coincidência interlocutiva (entre dois enunciadores); não-coincidência entre as palavras e as coisas; não-coincidência do discurso consigo mesmo (afetado pela presença em si de outros discursos); e, não-coincidência das palavras consigo mesmas (afetadas por outros sentidos, outras palavras, jogo da polissemia, etc). Estas serão as categorias utilizadas para a análise das ocorrências no *corpus*.

2. Procedimentos metodológicos e descrição do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído por inquéritos do Projeto NURC - Norma Urbana Linguística Culta, do tipo *diálogos entre dois informantes (D2)* - situação em que dois informantes conversam entre si sobre temas diversos, na presença de um documentador que conduz ou, eventualmente, estimula a interação.

As operações metaenunciativas analisadas foram extraídas de três inquéritos D2, pertencentes ao *corpus* do Projeto NURC/RS, transcritos e publicados por Hilgert (2009). Fez-se o levantamento dos procedimentos metaenunciativos, agrupando-os nas quatro categorias de atividades metaenunciativas (não-coincidências do dizer) propostas por Auhtier- Revuz (1998, 2004); descreveu-se a estrutura formal dos enunciados metaenunciativos de cada categoria e analisaram-se a função geral e as funções específicas deles nas diferentes ocorrências. Neste artigo, selecionaram-se, para análise, algumas ocorrências encontradas no *corpus* em que se evidencia a busca da compreensão no processo de interação verbal, discutidas à luz da teoria de Authier-Revuz (1998; 2004).

3. Construção de sentidos e da compreensão na interação falada: análise e interpretação de procedimentos metaenunciativos

Authier-Revuz (1998; 2004) identifica e discute quatro categorias metaenunciativas, denominadas pela autora como "não-coincidências do dizer", que se constituem em **categorias funcionais**, uma vez que cada uma realiza uma função geral no processo de construção dos discursos e, no caso específico deste trabalho, no processo de construção dos enunciados nas interações.

No âmbito de cada função geral, cada operação metaenunciativa vai assumir localmente, no desdobramento da interação, uma função específica, porém sempre configurada pela função geral.

1.1 Não-coincidência interlocutiva

Os falantes se veem constantemente na iminência de terem de negociar suas intervenções na construção do discurso em favor de seus interesses e propósitos comunicacionais. As manifestações que se caracterizam pela **não-coincidência interlocutiva** põem em evidência, então, a ***negociação como fator de evolução dos processo interacionais.***

A principal função deste tipo de operações metaenunciativas é assegurar a compreensão entre os interlocutores, por meio de uma negociação. Assim, a função geral é a de os interlocutores negociarem interativamente, de forma explícita ou não, o seu dizer (ou o seu não dizer). *Ex: como você acaba de dizer...; permita-me dizer....entende o que eu quero dizer...*

(01)

L1 acho então que a reforma do ensino et cétera tem lá o resultado de trabalho ( )

[

L2 ( )acon/

[

L1 [**eu não respondo também essa pergunta porque acho que é ( ) uma pergunta que já está sendo respondida praticamente todos os dias não é?]**... pela atual estrutura social e econômica que está aí...quer dizer não adianta se fazer teorização...se consTAta as coisas e...e aceita-se como são ou então vai-se...vai-se questionar...a própria estrutura que fundamentou que sedimentou o enunciado dessas proposições ...então... se eu pretendo man/ me manter coerente até o fim desse negócio ... [**então não respondo essa pergunta também a esse nível] ...** acho que ... que o ponto de vista éh éh ...éh...dos veículos que estão sendo utilizados pra consecução dos objetivos propostos pela sociedade brasileira ... (HILGERT, 2009, p.49)

Observem-se os exemplos seguintes, nos quais também ocorrem não-coincidências interlocutivas, embora estas se voltem mais para o processo do que para os termos que garantem a interlocução:

(02)

L1 eu... [**permite?**] ... eu concordo contigo integralmente só que eu acho o seguinte... o ensino **--** quero deixar bem claro – o ensino pra mim significa simplesmente colocar à disposição das pessoas... dos homens... as chaves de compreensão da realidade...

(HILGERT, 2009, p.31)

(03)

L1 mas vê bem... ah:: **[se o Antônio Carlos me permite colocar?]** ele coloca e o que me parece MUIto importante na colocação dele é o seguinte... é de que existe um mecanismo... existe um arcabouço social... de TAL forma (...) (HILGERT, 2009, p.23-24)

Das análises observadas nas ocorrências percebe-se que a **não-coincidência interlocutiva** pode assumir as seguintes funções: a) garantir as condições de interação e compreensão entre os

interlocutores; b) estabelecer um diálogo com seu interlocutor quanto ao sentido da pergunta/colocação feita; c) prevenir equívocos a ordem interacional, a alternância de turnos, na sequência de perguntas e respostas; d) chamar a atenção para expressões utilizadas na resposta a seu interlocutor; e) refutar o processo interacional, negando-se a discorrer sobre determinado tópico discursivo; f) anunciar ao interlocutor a delimitação do tópico discursivo segundo sua escolha ou o uso de determinados termos. g) pedir permissão para tomar o turno no desencadear de uma interação.

3.2 Não-coincidência entre as palavras e as coisas

Neste território encontram-se os enunciados que "representam as buscas, hesitações, fracassos, sucessos... na produção da 'palavra exata', plenamente adequada à coisa". (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.83). Por meio desses procedimentos, o falante se manifesta, quase sempre de forma explícita, que não lhe ocorre a formulação adequada para aquele ponto da evolução do texto, que está buscando essa formulação, que tem dúvidas e incertezas quanto à propriedade da denominação escolhida, ou que apresenta soluções aproximativas. Verifica-se nessa modalização uma ***incompatibilidade entre a palavra e a coisa a ser denominada.*** Ex: se se pode dizer...; na falta de algo melhor...

Nesta categoria metaenunciativa, é importante destacar que, nesse processo de busca da denominação apropriada, o falante mostra-se atento à construção de seu texto sempre determinado por seu interlocutor a quem precisa assegurar a compreensão de seu enunciado. Depreende-se desse fato que a construção da compreensão é um processo interativo, ou seja, envolve ambos os interlocutores.

(04)

L1 – olha ... eu não sou ninguém pra julgar isso mas eu tenho lido assim VE::ja que procura mais ou menos esclarecer muito ... o o leitor e o consumidor e tudo mais faz mais ou menos a Veja eu acho que é a única revista que tem (uma) preocupação de fazer [**assim] [uma espécie de defesa do consumidor]** ... e:: uma época que foi muito badalada essa história de letras de CÂMbio e de:: ações do tesouro e caderneta de poupança eles fizeram um estudo bom mesmo com gente que parece que me pareceu gente boa ... e fizeram ali um quadro demonstrativo que inclusive depois as ... essas agências que têm caderneta de poupança começaram a botar. (HILGERT, 2009, p.111).

Desse modo, os segmentos metaenunciativos que compõem essa modalização, mobilizam os interlocutores em torno da presença de uma incompatibilidade entre a palavra utilizada e "a coisa" a ser denominada, como se pode observar no exemplo a seguir.

(05)

L2 - (...) a musculatura começa a ficar um pouco flácida... mas aí não retorna nunca... sem exercício... o músculo é:: ... [**como é que vou dizer pra vocês? é uma::]** *[um eLÁStico]*...em uma fibra elástica... quanto mais tu trabalhares mais ela s/ela se distende né? Se pegar essas borrachinhas de dinheiro... – **que o nome técnico é atílio e ninguém diz...** – conforme tu vais indo ela arrebenta claro... fibra muscular é isso (...) (HILGERT, 2009, p.67)

Das análises feitas, percebe-se que a não-coincidência entre as palavras e as coisas revela importantes características do processo de construção da conversa: a) com muita frequência, não ocorrem de imediato aos falantes as palavras com as quais querem dizer as "coisas"; b) esse fato leva-os a inserir na evolução da conversa o próprio trabalho de busca dessas palavras; c) esse trabalho é, muitas vezes, explicitamente interativo, na medida em que o falante solicita ao interlocutor ajuda na busca do termo apropriado; d) nem sempre o trabalho de busca do termo adequado ou desejado é bem sucedido; e) em razão dessa última possibilidade, encontram-se nos enunciados conversacionais muitas formulações metaenunciativas que apontam para a solução denominativa por meio de um termo aproximado; f) esse caso e até mesmo a situação extrema em que nem uma solução aproximativa é encontrada não implica necessariamente um problema de compreensão que afete a continuidade da interação, pois o conjunto do desdobramento conversacional assegura assim mesmo a intercompreensão; g) em todos esses casos em que os falantes perseguem o objetivo de um dizer apropriado para o que querem ou precisam dizer manifesta-se, em alguma perspectiva, a construção interativa dos sentidos na conversa e, portanto, a busca de compreensão mútua; h) a não-coincidência entre as palavras e as coisas na construção do discurso impõem, na evolução da conversa, a constante negociação nas escolhas lexicais e a correspondente definição dos sentidos.

3.3 Não-coincidência do discurso consigo mesmo

Os procedimentos metaenunciativos que representam a categoria da não-coincidência do discurso consigo mesmo, procuram atribuir seu escopo a uma outra fonte enunciativa, na medida em que, segundo Authier-Revuz (2004, p.83), "assinalam, no discurso, a presença de palavras pertencentes a um outro discurso".

Esse procedimento metaenunciativo é, talvez, o que mais evidenicia a heterogeneidade da linguagem, uma vez que a não-coincidência do discurso consigo mesmo "é concebida como constitutiva tendo como referência o dialogismo bakhtiniano (considerando que toda *palavra*, por se produzir em "meio" ao já dito de outros discursos, é habitada por um discurso outro) [...]" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.193 – grifos da autora).

Dentre os efeitos de sentido possibilitados por essa modalização, a preservação da face do enunciador, por meio da designação de uma outra fonte enunciativa é o que se observa na maioria das ocorrências encontradas no *corpus* em estudo.

(06)

L1 – ah não comem

L2 – mas **carne de GAto como se dizia** ((risos)) o gato do vizinho

L1 – não eu vejo pelas serventes lá da escola onde eu trabalho que são:: normalmente mulheres que ganham:: duzentos duzentos e pouco ... têm filhos e filhas que contribuem ... quer dizer rapazes que normalmente trazem um pouco mais que as moças trazem ... e elas ainda têm outros bicos LAvam fazem faxi::na ...e:: ... outras costuram quer dizer é uma série de pequenas atividades ***que elas chamam de bico...***(3) e ajudam MUIto

> e mesmo assim elas só comem não não comem mais feijão não comem mais arroz comem polenta ... (...) (HILGERT, 2009, p.124)

No exemplo 06, há a ocorrência de dois procedimentos metaenunciativos com as características aqui apontadas da não-coincidência do discurso consigo mesmo. O primeiro, **[como se dizia]**, tem como escopo a expressão *[carne de gato]*. Já, o segundo procedimento, [**que elas chamam**], incide sobre o escopo [bico].

Na ocorrência, há as seguintes regularidades: a) nas expressões metaenunciativas há a presença de um verbo *dicendi*, diz e chamar, respectivamente; b) os escopos [carne de gato] e [bico] são formas da linguagem popular, não condizentes com um discurso formal culto; c) com a relação metaenunciativa o enunciador atribui o escopo a uma outra fonte enunciativa, estabelecendo fronteiras entre o seu discurso de falante culto e um discurso outro, representado por termos de um outro nível de linguagem.

Nas duas ocorrências existentes no segmento de fala analisado, fica explícito que há a presença de um outro discurso no interior do discurso enunciado, o que caracteriza a não-coincidência do discurso consigo mesmo.

Variações dessa forma de atividade metaenunciativa acontecem nos exemplos 07 e 08, transcritos a seguir:

> (07)
>
> L2 bom eu sou **[**magro e talvez de sem-vergonha**]** está? [**Como dizem na gíria]** porque:: não é que eu seja bom de prato mas eu como muito seguido... eu de manhã... eu tomo café de copo mas é um cafezinho legal... (...)
>
> (HILGERT, 2009, p.58)

> (08)
>
> L1 pêlo de carneiro de vison paguei seiscentos cruzeiros ... eu acho aqui eu não
>
> L2 pêlo todo pêlo de carneiro eu comprei lá paguei ... quatrocentos cruzeiros ... baratíssimo eu achei comprei um de:: ... como é o nome daquele bicho? ... um que uma pelezinha toda toda toda ela é crespinha
>
> L1 [carapinha**]** [**eles chamam]**
>
> L2 nã/ eu não sei como é que é eu não sei ... com gola e a barra conseguia esse casaco por esse preço ... (...)
>
> (HILGERT, 2009, p.117)

Das análises feitas, percebem-se algumas regularidades e revela algumas funções específicas no processo de construção da conversa: a) a glosa geralmente é desencadeada por um escopo que o falante não assume como seu discurso; b) a atividade metaenunciativa funciona como uma "delimitação de fronteiras" entre o discurso do enunciador e o de outra fonte enunciativa que por aquele é trazido para o plano do enunciado; c) a principal função das glosas desta categoria é preservar

a face do falante frente a seu interlocutor, atribuindo o termo ou expressão utilizada (escopo) a outra fonte enunciativa; d) a presença de um verbo *dicendi* (dizer, chamar, falar) aparece, na maioria das ocorrências, sendo a glosa uma espécie de comentário sobre o escopo, que fica suspenso no fluxo da informação do tópico que os falantes desenvolvem na conversa; e) as diferentes formações discursivas que contribuem para a formação discursiva do enunciador, muitas vezes se exteriorizam por meio das glosas desta categoria, deixando evidenciado que o discurso é tecido por discursos outros, trazendo a heterogeneidade para o plano da enunciado.

3.4 Não-coincidência das palavras consigo mesmas

As palavras da língua, enquanto não usadas em situações concretas de enunciação, caracterizam-se por sua amplitude e vaguidade semânticas. Como afirma Bakhtin (2003), a palavra da língua pode ser *neutra* e não pertencente a ninguém, ou pode ser *minha palavra*, quando usada em uma situação determinada, com uma intenção discursiva, assumindo sentidos específicos

A não-coincidência das palavras com elas mesmas é manifestada em glosas que designam, como uma recusa, ou ao contrário da aceitação dos fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho. Nelas o enunciador lança mão de uma termo e, logo em seguida, o refuta, procurando adequar o termo ou redefini-lo. Ex: X, é o caso de dizer... X, é a palavra!

(09)

L1 (...) então o que eu acho é o seguinte o que eu acho é o seguinte... éh particularmente... **[em termos...em termos bastante particulares mesmo... éh eu diria que::... a única coisa que::que nos resta é::... mantermos aquilo que eu chamo]** [a consciência íntegra]... entende? vamos ter que nós estamos vivendo há um manifestação fenomenológica que... que é irredutível não pode ser não pode ser... questionada ela está aí... e:: então vamos conviver não é? vamos conviver (HILGERT, 2009, p.26).

Vejamos outros exemplos em que a fixação de sentido é feita por meio das atividades metaenunciativas:

(10)

Doc ( ) crises internacionais

L2 os americanos ((risos))...

(...)

L2 (então vai vai) ((risos))

L1 agora vamos então vamos distinguir a pergunta de vocês... vocês querem... éh:: [**o sentido da pergunta qual é? crise em que sentido?]** Econômico social político... ah vocês não podem explicar a pergunta

L2 então va/

[

L1 não ( )

L2 vamos por etapa então (HILGERT, 2009, p.15)

Em (10), o segmento metaenunciativo **[o sentido da pergunta qual é? crise em que sentido?**] também revela uma não-coincidência das palavras consigo mesmas, uma vez que visa a fixar a pergunta, ou, mais explicitamente, o sentido da palavra [crise].

Segundo Authier-Revuz (1998, p.195), são quatro tipos de "figuras" que, pontualmente, "testemunham o encontro dos enunciadores com o equívoco que joga em suas palavras", elementos que encontramos na análise das ocorrências desta categoria, configuradas por: a) respostas de fixação de um sentido; b) figuras do dizer alterado pelo encontro do não-um: desculpas, reservas, modalidades irrealizantes do dizer, ligadas ao jogo de um "sentido a mais" (seria preciso dizer X, X se ouso dizer...); c) o sentido estendido no não-um (X, também no sentido de q, no sentido de no sentido de q, nos dois sentidos, em todos os sentidos da palavra); d) o dizer reassegurado pelo não um, frequentemente imprevisto, do sentido (X. é o caso de dizer; X, esta é a palavra! X para falar de uma palavra preciosamente ambígua...).

Além dos elementos apontados especificamente pela autora, destacamos outros aspectos importantes revelado no *corpus*, a saber: e) a fixação de sentido é a principal função desta categoria e pode ser feita por meio de diferentes recursos: tirar o caráter polissêmico das palavras; valorizar ou desfazer a homonímia; ampliar ou restringir o sentido de um determinado termo (seja do específico para o geral, ou vice-versa); ou ainda, atribuir sentidos especiais (técnicos, metafóricos, irônicos, etc.); f) em relação a sua estrutura formal, é comum o escopo anteceder à glosa, porém, em muitos casos o escopo é uma expressão representada em um longo segmento, um contexto, não restrito a um termo ou expressão, como analisado nas outras três categorias já abordadas.

3.5 A construção dos sentidos e da compreensão à luz da análise feita

Em relação às funções gerais desenvolvidas por cada categoria das não-coincidências, dois aspectos principais precisam ser distinguidos:

I) duas dessas atividades possuem **funções interativas**, uma vez que envolvem papéis interacionais dos interlocutores. São as categorias da **não-coincidência interlocutiva**, que, como o próprio nome afirma, se voltam para a configuração e o desenvolvimento da interação. Outra, é a categoria da **não-coincidência do discurso consigo mesmo**, a qual aponta para a configuração do *ethos* do enunciador (ao afirmar implicitamente "esse discurso não é meu"). Esta última categoria, aponta ainda para uma constante preocupação do falante com a preservação de sua face de falante culto da língua portuguesa.

II) outras duas não-coincidências do dizer revelam-se como atividades metaenunciativas que estão voltadas, mais especificamente, para uma **construção de sentidos das palavras utilizadas ou a serem utilizadas pelo enunciador na construção de seus enunciados.** É o caso da **não-coincidência das palavras com as coisas**, que deixa explícito que a formulação não consiste necessariamente em arrolar termos precisos de um repertório lexical definido, mas sim termos suficientes para os fins da

compreensão do que se quer dizer. Ainda, a **não-coincidência das palavras consigo mesmas** aponta para uma necessidade de fixação de sentido, de deixar claro para o interlocutor por que utilizou determinada palavra em seu enunciado.

Considerações finais

É possível observar pelos excertos analisados que, na manifestação de Authier-Revuz, referindo-se ao "locutor" (o falante), "sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas" (AUTHIER-REVUZ ,2004, p.13). Por isso, nessa manifestação metadiscursiva "se explicita a natureza heterogênea dos textos e, por isso, da linguagem" (HILGERT, 2006, p.164).

Nesta atividade, de se voltar para o seu dizer, o falante assume dupla função na enunciação: ao mesmo tempo em que anuncia, permanece atento a seu dizer, realiza observações sobre este dizer na medida em que julga que suas construções podem causar problemas de compreensão.

Em relação às **funções gerais** desenvolvidas por cada categoria das não-coincidências, podemos dividi-las em dois grupos distintos: um grupo, formado pelas categorias da não-coincidência interlocutiva e da não-coincidência do discurso consigo mesmo, categorias estas que possuem **funções interativas**, ou seja envolvem papeis interacionais entre os interlocutores; e, um segundo grupo, que revela as atividades metaenunciativas especificamente voltadas para uma **construção de sentidos que surgem das palavras em relação ao discurso,** utilizadas pelo enunciador na construção de seus enunciados. Este último grupo é formado pelas categorias da não-coincidência das palavras com as coisas e das palavras consigo mesmas.

Em termos gerais e de uma forma abrangente, as quatro categorias buscam assegurar o sucesso do processo interativo, que decorre tanto da sintonia interlocutiva na construção dos sentidos, quanto da garantia do falante de ser compreendido pelo ouvinte.

Referências

AUTHIER-REVUZ. Jaqueline. *Entre a transparência e a opacidade:* um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. *Palavras incertas:* as não-coincidências do dizer. Campinas-SP: Editora da UNICAMP,1998.

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

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística Geral I*.5.ed.Campinas, SP: Pontes, 2005.

DALLA COSTA, Sílvia Fernanda Souza. *A metaenunciação como processo de construção de sentidos e de compreensão na interação falada.* 2014 .159 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação.* 26.ed São Paulo: Cultrix, 2005.

HILGERT, José Gaston. O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In: PRETTI, Dino (org.). *Oralidade em diferentes discursos.* São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. (org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre*: diálogos entre dois informantes. Florianópolis: Insular, 2009.

O lugar da gramática na avaliação de textos escritos por estudantes do Ensino Fundamental II

Aline Oliveira da Silva[1]

1. Introdução

É senso comum que muitas aulas de Língua Portuguesa no Brasil são cenário para atividades de ensino de uma gramática descontextualizada que não dialoga com práticas de leitura e de escrita centradas na formação crítica e reflexiva de estudantes, que se sentem, em alguns casos, reféns de um sistema de educação que mais aprisiona que liberta. Diante dessa realidade, diversos estudiosos como Antunes (2007; 2014), Bakhtin (2009), Koch; Elias (2011), Possenti (2012), entre outros, constataram e ainda constatam que ensinar língua perpassa pela ampliação de sentido que possibilita ao sujeito compreender as relações sociais vivenciadas a partir da interação que se constitui pelo uso da língua.

Essa mudança de perspectiva dialoga com documentos oficiais, como os PCN (1997), doravante PCN, que também acreditam que o trabalho com a linguagem deve privilegiar a dimensão interacional e discursiva da língua como uma das condições plenas para a participação do indivíduo em seu meio social.

É importante salientarmos que essa dimensão interacionista proposta pelos PCN e as mudanças ocasionadas nas salas de aula brasileiras a partir da implementação desse documento oficial nas escolas são resultantes de estudos de teóricos da linguagem, como Geraldi (1984), que, desde o final da década de oitenta, ao lançar a primeira versão do livro *O texto na sala de aula*, já fazia referência à visão bakhtiniana de texto como lugar de interação, afirmando que, por meio da linguagem, o indivíduo insere-se em diversos contextos sociais.

Daí a necessidade de a escola criar condições de os estudantes utilizarem a língua para se relacionarem e oportunizar possiblidades a fim de eles desenvolverem habilidades com a escrita que possam ultrapassar o espaço escolar na perspectiva de eles terem confiança de escreverem em diversos contextos sociais. Entretanto, para que esse cenário aconteça na prática, é imperioso que sejam revistas as aulas de língua portuguesa, principalmente, aquelas em que a gramática normativa tem lugar cativo.

1 Mestra em Língua e Cultura pelo programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Segundo Bakhtin (2009, p. 111), "a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo". Desse modo, o ensino de gramática necessita acompanhar o caráter dialógico da linguagem, já que as pessoas não aprendem frases soltas, mas utilizam a linguagem no processo comunicativo que estruturam umas com as outras. Em razão de a língua, na visão bakhtiniana, apresentar-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, ela deve ser estudada do ponto de vista diacrônico. Nessa perspectiva, a forma linguística (cf. Bakhtin, ibidem) adquire importância a partir do momento em que se mostra variável e flexível.

A partir das reflexões propostas por Geraldi (Ibidem), Bakhtin e demais estudiosos a respeito da importância de um trabalho com a língua pautado na reflexividade, no uso crítico, o trabalho com os gêneros textuais fortaleceu-se à medida que houve uma compreensão acerca de que as interações sociais acontecem pautadas em um gênero específico, portanto, há a necessidade de se (re)pensar o fazer pedagógico sob essa nova perspectiva.

Assim como o ensino de gramática tem sofrido alterações, o mesmo acontece com as práticas de produção de texto escrita ou, ainda para muitos, as aulas de Redação, que recebem também os impactos dos estudos dos gêneros textuais, que, marcados por características peculiares, permitem reflexões a respeito do modo como cada texto é escrito, uma vez que cada gênero textual possui especificidades que o diferenciam dos demais. Assim, muitos professores passaram a realizar produções textuais escritas mais direcionadas a objetivos previamente traçados e não mais redações isoladas. É importante salientar que essas mudanças acontecem de maneira gradual e que, ainda hoje, há instituições de ensino que encontram dificuldades em abrir mão das redações tradicionais, que, em muitos casos, não aliam reflexividade à função social dos textos, é apenas um exercício de escrita para se pôr em prática determinado tema, como o tão exposto "minhas férias".

Diante desse contexto, a produção textual escrita passou-se a configurar como uma das atividades presentes nas aulas de Língua Portuguesa devido à compreensão que os professores possuem acerca da importância do trabalho com o texto escrito para a formação de sujeitos mais capazes de corresponderem às exigências da sociedade. Assim, muitos realizam práticas de escrita que dialogam com as necessidades dos alunos, bem como com questões sociais presentes em diferentes espaços de letramento. Ademais, configura-se como um dos objetivos gerais dos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997, p. 28) a expansão do uso da linguagem em instâncias múltiplas, proporcionando aos alunos "assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados". Posterior a esse momento de produção de textos, está o de análise, por parte do professor, do material elaborado pelos estudantes. Então, como proceder diante desse? Que postura assumir? Corrigir ou não os textos? Fazer ou não uma avaliação desses?

Em vista dessa problemática, este estudo objetiva analisar a correção feita, pela docente (participante da pesquisa desenvolvida por mim no mestrado), dos textos[2] de estudantes do Ensino Fundamental II, que também foram sujeitos da pesquisa, a fim de explicitar o lugar da gramática na avaliação dos textos dos alunos. Sendo assim, este estudo, de cunho qualitativo interpretativista, está balizado nas contribuições dos autores supracitados. O procedimento metodológico aconteceu a partir de uma revisão bibliográfica acerca da correção textual e do lugar da gramática no ensino de línguas. A partir das informações suscitadas pelas obras referendadas, analisou-se a correção da docente e os aspectos por ela evidenciadas no momento em que entrou em contato com o texto dos alunos.

2. A gramática na sala de aula e a aula de língua portuguesa

A língua portuguesa, assim como outras, possui uma gramática própria que a diferencia em meio a tantas particularidades. Aqui, refiro-me à "gramática 2: conjunto de regras que regulam o uso da norma culta" (ANTUNES, 2007, p. 30), visto que a autora revela diferentes visões de gramática na perspectiva de apresentar aos leitores possibilidades de uso e análise de uma gramática da língua. Diante desse contexto, muitos docentes optam, ao ensinarem a língua materna, por utilizarem essa gramática das regras, dos usos considerados aceitáveis na visão da língua socialmente prestigiada. Assim, reporto-me, ao longo deste estudo, a uma gramática descontextualizada, baseada no "decorar" regras de acentuação, fazer sabatina de verbos, na repetição exaustiva de preenchimento de lacunas com palavras corretas ou tempos verbais correspondentes, entre tantos exercícios sem reflexão dos quais muitos estudantes se tornam reféns.

Há, em diferentes escolas brasileiras, quem acredite que ensinar gramática é ensinar a preservar a língua, suas regras, um "modo único" de falar para todos, já que existe "uma norma" e quem não a segue está em desacordo com o "falar e escrever corretos", ou seja, não sabe a gramática (normas) da sua língua. Diante disso, diversos professores, ainda hoje, mesmo depois de estudos comprovarem que esse ensino está em desacordo com a vivência do aluno, que não o proporciona mudanças significativas à sua formação social e letrada, pautam suas aulas de língua em exercícios gramaticais desmotivadores, sem reflexão crítica.

Muitos docentes, por terem tido acesso a uma formação pedagógica que não privilegiava o ensino da língua centrado na reflexão crítica, mas na exaustão repetitiva de exercícios sem nenhuma análise criteriosa acerca dos usos da língua, bem como de sua função social, mantêm suas aulas com a mesma estrutura em que aprenderam, pois muitos acreditam que, se funcionou para eles, também funcionará para seus alunos. Ademais, alguns encontram dificuldades em planejar e executar aulas sob outra perspectiva. Todavia esses professores não compreendem o "prejuízo" que estão proporcionando aos estudantes quando a estes não lhes é oferecida a oportunidade de refletir sobre sua língua de maneira crítica, compreendendo os sentidos explícitos e implícitos do uso da linguagem.

2 Aqui só será exposto um texto de um estudante por conta da extensão deste artigo.

Ainda é importante destacar que esses docentes, mesmo que indiretamente, colaboram para que muitos discentes tenham maiores dificuldades de compreender a língua a partir de uma visão interacionista. "Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da redução, da simplificação que os fatos linguísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino" (ANTUNES, ibidem, p. 21). Este, muitas vezes, só demarca o lugar de exclusão social em que se encontram muitos indivíduos por, nem sempre, terem acesso a reflexões sobre os usos sociais da língua. Então, em que reside o problema do ensino da gramática na aula de Língua Portuguesa?

Para Possenti (2012, p. 16), "no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola, já que, em muitas instituições de ensino, o discurso atualizou-se, porém a prática não acompanhou tal mudança". Ainda há muitas instituições educacionais brasileiras que veem o ensino de língua a partir da visão do linguista suíço Ferdinand Saussure (2006), que concebe a língua como um produto, um conjunto de convenções e normas que os indivíduos acessam para estabelecerem comunicação uns com os outros. Daí a dificuldade de muitos (docentes e discentes) entenderem a relação dialógica de língua sugerida pelo filósofo russo e estudioso da linguagem, Mikhail Bakhtin (2009), que a define como resultante de um processo construído no uso coletivo pelos indivíduos a partir do momento em que interagem socialmente.

A visão que se tem de língua (produto social/relação dialógica) impacta o ensino de gramática na escola, residindo aí um dos problemas de como ensiná-la. A compreensão dessa percepção mantém estreita relação com a formação docente, conforme supracitado, já que o profissional da área de língua, muitas vezes, atualiza o discurso, mas mantém a prática enraizada a teorias que não dialogam com a formação social crítica do usuário da língua. É preciso que essa seja ensinada de maneira a conduzir os interactantes a perceberem que ela é um instrumento de poder, que eles necessitam usá-la de maneira clara, compreendo suas interfaces, seus contextos.

Como então proceder ao ensino de língua nas escolas? Como exercitar a gramática da língua materna, já que os alunos devem ter determinado grau de domínio da escrita e da leitura na língua que usam? A resposta a essas perguntas, segundo Possenti (2012), está na leitura e na escrita.

Para o autor,

> uma das medidas para que o grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de Português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua (Ibidem, p. 20).

Assim, para além do ensino de uma gramática centrada em terminologias, há diferentes atividades que podem ser realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, como a prática da leitura e da escrita. Muitos docentes acreditam que, por os discentes, principalmente os do Ensino Fundamental II, já lerem na língua materna, não é mais preciso trabalhar com eles a produção de leitura, basta, para alguns, apenas realizar leituras coletivas ou individualizadas de textos, que já é o suficiente.

Para Yunes (2002), há uma complexidade enorme no que a escola entende por leitura. A começar pelo conceito tradicional de leitura, principalmente, aquele atrelado à escolarização, em que se aprendiam sílabas, depois palavras, frases, de maneira isolada sem a compreensão de um contexto. Essa situação, para muitos professores, já foi ultrapassada, mas, conforme supracitado, ainda é repetida por alguns docentes por eles terem sido assim ensinados e acreditar que tal metodologia até então funciona. O que se observa com a manutenção dessas práticas de leitura é que muitos estudantes apresentam dificuldade de compreender o que leem, pois não veem sentidos naquelas palavras e frases soltas.

Assim,

> o bloqueio à leitura vai se delinear como o obstáculo mais sério a toda a aprendizagem qualificada, de tal modo que os problemas encontrados pelos estudantes – mesmo universitários – na compreensão e interpretação dos materiais de estudo, parecem advir deste fracasso de origem remota (YUNES, 2002, p. 15).

Diante desse contexto, o trabalho pedagógico de todos os professores, independente de qual disciplina leciona, mas, principalmente, os de Língua Portuguesa, é desenvolver condições de trabalho com a leitura, a partir dela e por meio dela para que os estudantes possam compreender, de fato, os diversos materiais a que tenham acesso e a importância de saberem ler para conhecerem que há diferentes sentidos para um mesmo texto. A partir dessa realidade, o ensino da gramática pode ser contextualizado, já que, de acordo com Antunes (2014, p. 25), "não existe uma gramática fora da língua". Assim a aprender de maneira isolada não se constitui proficiência para o uso social e interacional da linguagem.

Quando todas as instituições de ensino assegurarem plenamente um dos objetivos gerais para o Ensino Fundamental, proposto pelos PCN (1997, p. 33), "valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos", os estudantes poderão compreender que a leitura é uma atividade importante e necessária, que lhes possibilitará a ampliação de conhecimento e deve ser, por isso, trabalhada com mesmo empenho e dedicação que outros eixos da aprendizagem. Assim, no lugar de focar a gramática de maneira descontextualizada, sem sujeitos, sem intenções, como ainda se vê nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se ampliar a abordagem de aspectos notacionais por meio da leitura, interpretação e análise linguística contextualizadas.

Além da leitura, outra atividade que necessita de foco no processo de ensino-aprendizagem é a escrita, visto ser esta essencial ao desenvolvimento das relações interpessoais, à inserção das pessoas no mercado de trabalho, ao ingresso dos indivíduos em instituições de ensino, à participação em concursos, seleções, via prova escrita (Redação). Segundo Bazerman (2007, p. 110), "aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros [...]". Diante da complexidade dessa afirmação, as instituições de ensino necessitam garantir aos indivíduos o acesso à escrita, uma vez que, por meio dela, os

estudantes terão condições de melhor se inserirem no mundo letrado, interagirem com os seus pares, perceberem as intenções discursivas e assumirem um lugar de fala, pela escrita, com propriedade e segurança. Conhecer a escrita e suas possibilidades de (inter)relacionar-se é condição para o (re) conhecimento da existência do sujeito enquanto ser autônomo.

Assim, aos professores de língua cabe uma visão ampliada acerca das possibilidades de aprendizagem dessa, da gramática, via leitura e escrita de textos. É importante lembrar que muito mais que aprender regras e aplicá-las de maneira descontextualizada, o indivíduo aprende a língua e a escrevê-la tendo acesso a textos do seu convívio, que lhes revelam um padrão de escrita sem que ele precise assimilar regras para colocá-las em prática.

Diante desse contexto, os professores de língua precisam ficar atentos e serem cuidadosos em relação ao lugar reservado à gramática em suas aulas, entendendo que a concepção de língua que desenvolve é fundamental a esse exercício, de modo que haja espaço para práticas de leitura e de escrita.

3. Análise da produção textual escrita

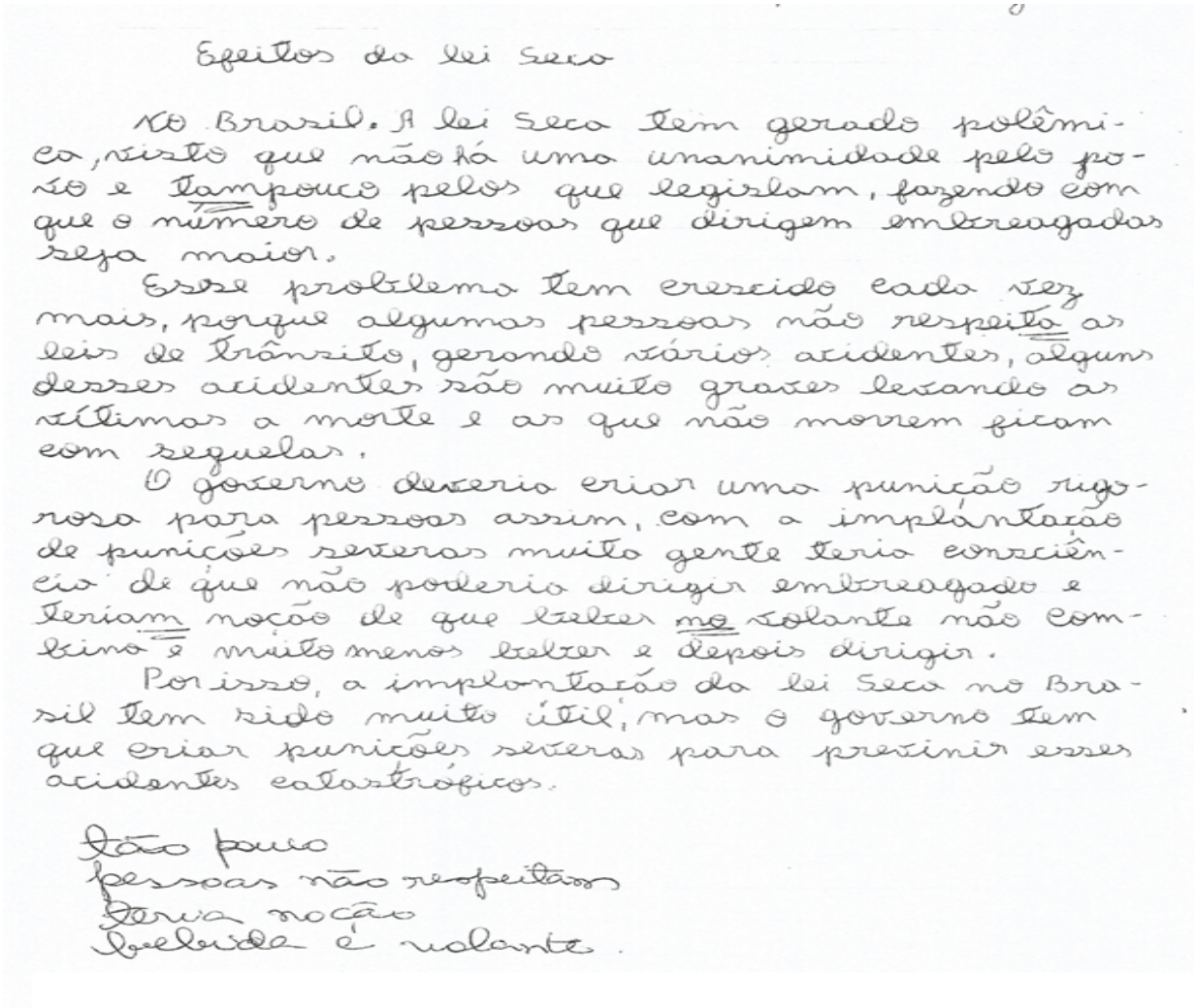
Assim como práticas de leitura, as de escrita também se configuram em muitas salas de aula de Língua Portuguesa. No entanto, diferentemente das de leitura, que podem ter objetivos de trabalho com o texto centrados em uma aula, a produção de escrita, em muitos casos, ultrapassa esse tempo, já que implica, a princípio, a interação entre quem solicitou o texto e quem o escreveu, por meio de uma correção ou avaliação, como normalmente acontece. Entretanto, como proceder a essa? O que corrigir ou avaliar nos textos dos alunos?

A pesquisa, por mim realizada durante o mestrado, buscou conhecer como acontecia o trabalho com a produção textual escrita em um colégio público, em 2014, no município de Salvador, Bahia, com estudantes que terminavam o Ensino Fundamental II, nono ano. Assim, o corpus que será aqui apresentado é fruto da coleta de dados desse estudo. Ao longo da última unidade letiva (quarta), acompanhei o desenvolvimento de sequências didáticas e planos de aula que tinham como pressuposto o trabalho com a produção de leitura e escrita. Foram então redigidos três textos: uma dissertação-argumentativa, a partir do tema do Enem 2013, “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, uma carta-aberta reivindicando mudanças estruturais nas instalações do colégio e uma resposta discursiva a uma questão sobre o uso do cérebro, a partir do módulo do Gestar, material usado em aula.

Pude observar, ao longo do período em que acompanhei o desenvolvimento da pesquisa, que a professora utilizou estratégias diferentes para abordar cada produção de escrita. Houve momentos em que ela levou textos no gênero a ser trabalhado como pretexto de leitura e também para aproximar os estudantes desse, e existiram outros em que a docente explicou o procedimento de composição do texto e deixou os alunos realizarem a produção escrita sozinhos, sem interferência. Após a escrita, todos os textos foram recolhidos ao término da produção e reentregues na aula seguinte com a correção da docente.

Em contato com os textos corrigidos dos estudantes, pude observar que não foi criado, entre as produções dos alunos e sua correção, um espaço de interlocução, uma vez que, em quase todas as produções textuais escritas, o exercício de corrigir o texto e devolvê-lo aos alunos encerrava-se no cumprimento da atividade, havendo apenas um texto que passou por uma reescrita (sendo este selecionado para exposição aqui), mas que também não foi além da correção dos itens selecionados pela docente.

Ademais, ainda observei que os aspectos pontuados pela professora foram os gramaticais, em que destacava elementos relacionados à concordância verbal, ortografia, pontuação, como podemos analisar a seguir:


Efeitos da lei Seca

No Brasil. A lei Seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo povo e tampouco pelos que legislam, fazendo com que o número de pessoas que dirigem embreagadas seja maior.

Esse problema tem crescido cada vez mais, porque algumas pessoas não respeita as leis de trânsito, gerando vários acidentes, alguns desses acidentes são muito graves levando as vítimas a morte e as que não morrem ficam com seguelas.

O governo deveria criar uma punição rigorosa para pessoas assim, com a implantação de punições severas muita gente teria consciência de que não poderia dirigir embreagado e teriam noção de que beber no volante não combina e muito menos beber e depois dirigir.

Por isso, a implantação da lei Seca no Brasil tem sido muito útil, mas o governo tem que criar punições severas para previnir esses acidentes catastróficos.

tão pouco
pessoas não respeitam
teria noção
bebida é volante.

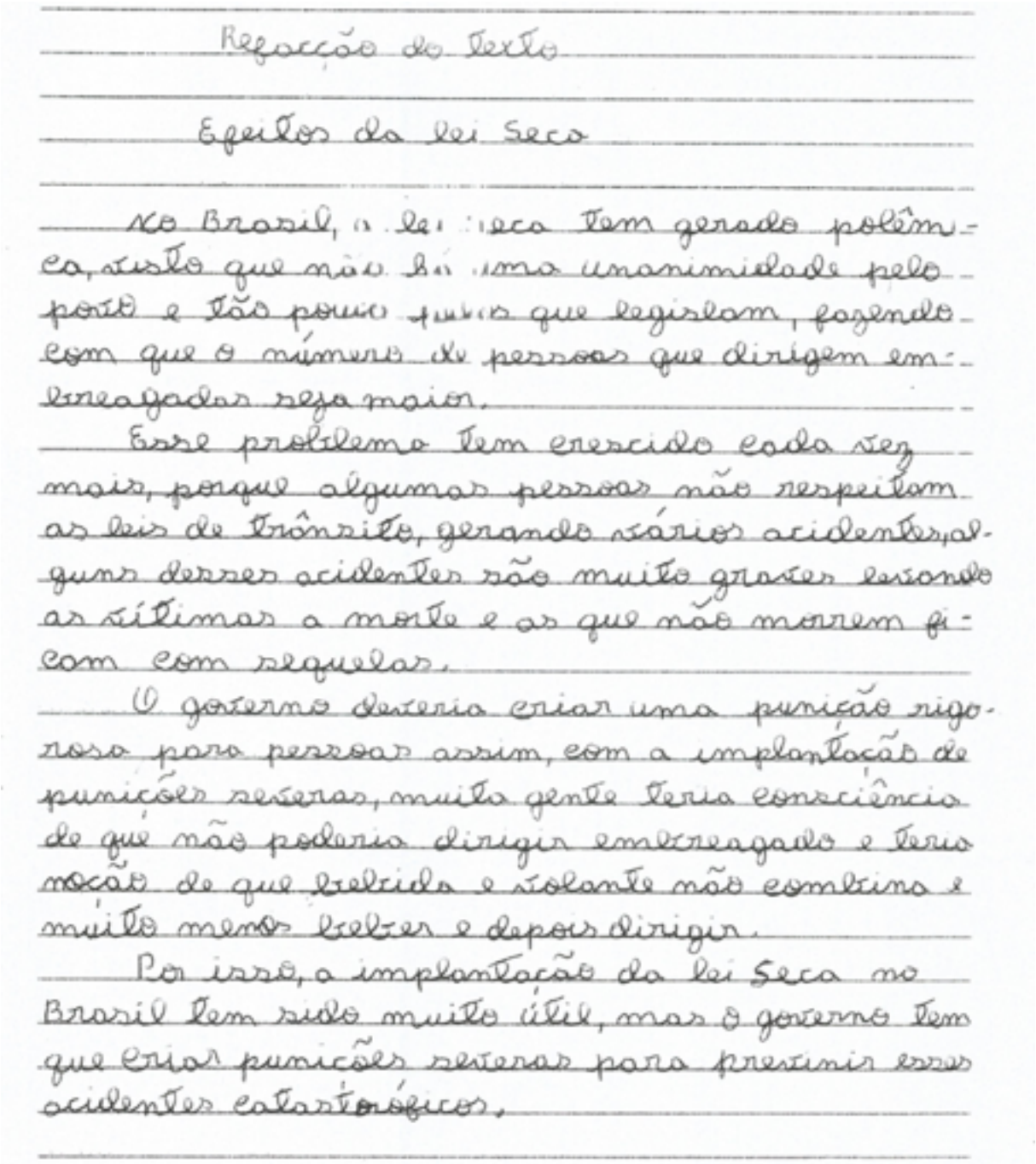
Em contato com o texto corrigido do estudante, verifiquei que a professora fez uso da *correção indicativa* proposta por Serafini (2000), ao sinalizar, na produção textual do aluno, com o código "=" (sinal de igual), palavras que necessitavam ser revistas por apresentarem falha de escrita ou de concordância.

Ao fazer referência à palavra "*tampouco*" (linha três do texto), observa-se que a professora sugeriu a substituição por "tão pouco". No entanto o uso feito da expressão "tampouco" pelo estudante estava correto, pois, no contexto: "*A lei seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo povo e tampouco pelos que legislam* [...]", ele pretendia reforçar uma ideia negativa, o que equivale a "também não". Ademais, em relação à concordância (outro aspecto sinalizado pela docente), foram marcadas a palavra "*respeita*" (linha sete), em que deveria ser usado o "respeitam" a fim de concordar com o sujeito "algumas pessoas", conforme se lê em: "[...] *porque algumas pessoas não respeita as leis de trânsito* [...]" e "*teriam*" (linha dezesseis) em que deveria ser o "teria", no singular, com o objetivo de harmonizar com o sujeito "muita gente", exposto em: "[...] *muita gente teria consciência de que não poderia dirigir embreagado e teriam noção de que beber no volante não combina* [...]". Ainda no que se refere ao uso do "=" (sinal de igual), a docente pontuou que o estudante deveria substituir o "*no*", em: "[...] *beber no volante não combina* [...]" por "bebida e volante". Aqui, constatei que não se trata de uma correção em si, mas de uma contribuição da professora, por entender que, talvez, ficasse mais claro e objetivo situar as duas palavras "bebida" e "volante" em um paralelismo sintático (KOCH; ELIAS, 2011).

Ao analisar os aspectos supracitados, constato que os itens pontuados compreendem a esfera gramatical, o que revela certo olhar da docente apenas para aspectos pontuais, não vendo o texto como possibilidade de ampliação de conhecimento, espaço de estudo, por exemplos, das relações coesivas, "das questões relativas às condições sociais de produção de circulação dos textos" (ANTUNES, 2007, p. 44).

Se fizermos uma leitura mais atenta do texto do estudante, encontraremos outros elementos que poderiam ter sido explorados pela professora a fim de que a produção tivesse sentidos ampliados para o aluno, como é o caso da apresentação de ideias a serem desenvolvidas e sustentadas com argumentos convincentes ao longo do texto. Além da reflexão a respeito da visão apresentada por ele sobre o tema em exposição.

Sem dúvida, há pontos importantes a serem vistos e analisados em uma produção textual que vão além dos gramaticais. Para muitos professores, os textos bem escritos são os que não apresentam "erros de gramática". Essa é uma visão simplista de corrigir uma produção textual, já que "saber gramática" não garante a eficiência dos objetivos para que se escreve o que se escreve.



Reescrita do texto

Efeitos da lei Seca

No Brasil, a lei seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo povo e tão pouco pelos que legislam, fazendo com que o número de pessoas que dirigem embriagadas seja maior.

Esse problema tem crescido cada vez mais, porque algumas pessoas não respeitam as leis de trânsito, gerando vários acidentes, alguns desses acidentes são muito graves levando as vítimas a morte e as que não morrem ficam com sequelas.

O governo deveria criar uma punição rigorosa para pessoas assim, com a implantação de punições severas, muita gente teria consciência de que não poderia dirigir embriagado e teria noção de que bebida e volante não combina e muito menos beber e depois dirigir.

Por isso, a implantação da lei Seca no Brasil tem sido muito útil, mas o governo tem que criar punições severas para prevenir esses acidentes catastróficos.

Em contato com o texto corrigido do estudante, constatei que ele foi além dos aspectos apresentados pela docente ao perceber que outros itens precisavam de revisão. Assim, verifico que, apesar de a docente não ter feito nenhuma referência à pontuação inicial usada pelo aluno em "*No Brasil. A lei seca* [...]", o aluno a modificou na versão escrita após a correção da professora, em que lemos: "*No Brasil, a lei seca tem gerado* [...]". Esse aspecto é significativo, pois, conforme pontua Ruiz (2001), o estudante compreende que pode ressignificar sua produção textual no momento da reescrita. Ademais, o aluno realizou todas as mudanças pontuadas pela docente e não percebeu a necessidade de fazer a concordância ao trocar "*beber no volante*" por "*bebida e volante*", ficando o trecho: "[...] *teria noção de que bebida e volante não combina* [...]".

Assim, vimos que nem sempre a segunda versão do texto apresenta modificações. Isso é decorrente do posicionamento assumido pela docente ao optar por um tipo de correção e não por outro. A leitura que a professora faz do texto do estudante o levará a fazer uma leitura da leitura da docente, conduzindo, assim, sua reescrita do texto. Então, se a professora não colabora com uma perspectiva de mudança, esta tende a não se concretizar.

Considero importante destacar que a escolha da correção (classificatória) feita pela docente não contemplou o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, já que essas não os conduziram à reflexão sobre o processo de escrita, os mecanismos necessários à organização das ideias, à clareza e à coesão do texto. Ademais, essa opção não dialoga com uma visão de língua interacional que vê, na relação aluno-professor, espaços múltiplos de aprendizagem.

Considerações finais

A aula de Língua Portuguesa, concebida como espaço também de aprendizagens, necessita garantir aos estudantes um trabalho com a linguagem que privilegie a dimensão interacionista e discursiva da língua como uma das condições plenas para a participação do indivíduo em seu meio social. Desse modo, o trabalho com a produção textual escrita não pode se desassociar dessa visão de língua, nem tão pouco ser concebida de maneira isolada, sem objetivos específicos que orientem os estudantes no momento da escrita. É importante que os alunos entendam por que escrevem o que escrevem. Assim, terão condições de organizar melhor as ideias em vista de atingir os objetivos da produção.

No que se refere aos aspectos gramaticais, levados em consideração na análise dos textos, no momento da correção, é importante que eles sejam pontuados sim, mas que não sejam os únicos itens corrigidos pela professora. É necessário que a produção de texto escrita seja compreendida como espaço de interlocução entre os sujeitos, momento em que se aprende a escrever a partir das contribuições do interlocutor, nesse caso, da professora. Ainda é imperioso, no trabalho com a produção textual escrita, discutir-se a respeito do sentido do texto que se escreve para a situação social a que se destina.

A partir da compreensão do ensino de língua, pautado em uma visão interacionista, é possível a mudança de perspectiva em relação ao ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Gramática Contextualizada*: limpando "o pó da ideias simples". 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAZERMAN, Charles. HOFFNAGEL, Judith Chambliss e DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). *Escrita, Gênero e Interação Social.* São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).* Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1984.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever:* as estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral.* Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. Adapt. Ana Maria Marcondes Garcia. 10 ed. São Paulo: Globo, 2000.

YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura:* complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

Encapsulamento entre gêneros em prova de redação: reflexões sobre o processo de didatização de gêneros textuais

Milene Bazarim[1]

Laura Dourado Loula Régis[2]

Introdução

Os resultados preliminares do projeto de pesquisa "Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos"[3] e, mais especificamente, os registros gerados no curso de extensão "Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental", oferecido a professores de Educação Básica da rede municipal de Campina Grande – PB, em 2016, revelam a urgência de reflexão a partir dos seguintes questionamentos: os professores da Educação Básica já se apropriaram satisfatoriamente do conceito teórico de gênero textual? Há conflitos entre as concepções de suporte, tipo e gênero textual? As dificuldades na apropriação desses conceitos provocam desalinhamentos na didatização? Como se dá o processo de didatização dos gêneros? Quais tensões emergem nesse processo? Os professores percebem a mixagem e o *encapsulamento entre gêneros textuais*?

Embora haja concordância sobre a 'democratização' do conceito de gênero textual (e discursivo), com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e demais documentos oficiais, reiteradas discussões teórico-metodológicas no âmbito acadêmico, e milhares de publicações sobre o tema, a apropriação desse conceito e de suas implicações para as práticas docentes parecem não ter ainda se efetivado de maneira satisfatória (HILA, 2009; MIRANDA, 2014).

1 Professora Assistente da Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, *Campus* Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Av. Aprígio Veloso, 882 – Bodocongó, CEP.: 58.429-140 - Campina Grande – PB, Tel.: (83) 2101-1221. Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP. milene.bazarim@gmail.com

2 Professora Assistente da Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, *Campus* Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Av. Aprígio Veloso, 882 – Bodocongó, CEP.: 58.429-140 - Campina Grande – PB, Tel.: (83) 2101-1221. Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. douradoloula@gmail.com

3 Os exemplos levados ao curso fazem parte dos registros que estão sendo analisados, pela Profa. Milene Bazarim, no âmbito do projeto "Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso" vinculado ao grupo de pesquisa "Teorias da Linguagem e Ensino" da UAL/UFCG.

Pelo menos é o que confirmam as dúvidas e conflitos teóricos apresentados pelos professores da educação básica no referido curso de extensão. A partir concepção de gênero textual, de modelo didático de gênero e de sequência didática do interacionismo sociodiscursivo (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MIRANDA, 2015), doravante ISD, as ações desenvolvidas nesse curso evidenciam desalinhamentos e tensões no processo de didatização, compreendido aqui como um processo de transformação de saberes nas/pelas práticas institucionais (RAFAEL, 2001).

Desse modo, embora todos os questionamentos acima sejam merecedores de uma discussão detida e prolongada nos diversos segmentos educacionais, neste trabalho, iremos nos centrar, especificamente, na dificuldade das cursistas em perceber a mixagem (SIGNORINI, 2001) de dois gêneros textuais: a prova de redação (gênero escolar, gênero catalisador[4]) e a notícia (gênero solicitado na proposta de produção), bem como que o gênero prova de redação *encapsula* o gênero notícia.

Inicialmente, faremos uma breve contextualização da pesquisa; a seguir, discutimos brevemente alguns dos conceitos mobilizados (gênero textual, hibridismo, mixagem, encapsulamento, sobreposição e solidarização); posteriormente, apresentados os resultados da análise; a partir desses resultados preliminares, encerramos o presente artigo com alguns encaminhamentos nas considerações finais.

Contextualização da pesquisa

Este trabalho, que se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada, constitui-se como estudo de caso feito a partir de uma pesquisa-ação. Os registros analisados, como já dito, foram gerados, no período de julho a dezembro de 2016, no curso de extensão *Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental*, uma ação formativa destinada a professores dos anos iniciais e a professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campina Grande - PB, bem como a graduandos de Letras e Pedagogia da UFCG.

A oferta desse curso faz parte de um conjunto de ações de estudo, extensão e pesquisa, com início no segundo semestre de 2015, que tinha como preocupação central refletir sobre a relação entre a pesquisa sobre gênero textual e seu ensino, discutindo necessidades e desafios para pesquisadores e professores.

Como principais razões para o estudo dessa relação, foram destacadas as seguintes: a) a existência de diferentes perspectivas de descrição para o ensino a partir de gênero textual; b) a compreensão de que a presença saliente dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa nem sempre garante trabalhos fundamentados em pressupostos claros; c) a constatação de que a ênfase no ensino a partir de gêneros textuais tem gerado a fuga do ensino da gramática, com desequilíbrio entre o estudo da diversidade textual e o estudo do componente linguístico dos gêneros (MIRANDA, 2015).

4 Nos termos propostos por Signorini (2006), os gêneros catalisadores "favoreceram o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação." (SIGNORINI, 2006, p.8). Os gêneros catalisadores, portanto, não são objeto de instrução nem o foco do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica.

O objetivo geral, os específicos e os conteúdos norteadores do curso em questão aparecem discriminados no Quadro I:

Quadro I. Objetivos geral, específicos e conteúdo do Curso de extensão
Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental

Objetivo geral
Subsidiar teórica e metodologicamente professores do Ensino Fundamental para a prática de ensino de língua portuguesa a partir da Sequência Didática de Gênero (SDG).
Objetivos específicos
1. Compreender a natureza do processo de didatização dos gêneros utilizando a SDG como instrumento didático. 2. Discutir a noção de gêneros textuais a partir das necessidades do processo de didatização. 3. Analisar e produzir uma SDG a ser aplicada no Ensino Fundamental. 4. Refletir sobre a problemática do ensino de gênero nos diferentes eixos do ensino de LP.
Conteúdo
Processo de didatização e elaboração de sequência didática de gênero (SDG). Noções de gêneros textuais. Ensino de gêneros textuais e eixos de ensino de Língua Portuguesa. Análise e propostas de atividades didáticas com ensino dos eixos de leitura, escrita e análise linguística.

É oportuno ainda informar que o curso de extensão foi dividido em dois módulos[5], de 45 horas. Os registros considerados neste trabalho referem-se ao Módulo I, mais especificamente, aos Encontros VII e VIII.

Sobre o *encapsulamento* entre gêneros textuais

> Para o ISD, os gêneros de texto são "reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem" (MACHADO, 2005, p. 249). Enquanto "construtos existentes *antes de* nossas *ações*, mas necessários para elas", os gêneros textuais encontram-se indexados às ações de linguagem, constituem uma "espécie de reservatório de modelos de referência", "são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada ação" (MACHADO, 2005, p. 250). (BAZARIM; PEREIRA [no prelo])

5 Participaram como ministrantes dos dois módulos do curso de extensão as seguintes professoras: Dra. Maria Augusta Reinaldo (UAL/UFCG/CG), Dra. Maria de Fátima Alves (UAED/UFCG/CG), Dra. Laura Dourado Loula Régis (UAL/UFCG/CG), Ma. Milene Bazarim (UAL /UFCG/CG) e Ma. Camilla Maria Martins Dutra (DL/UEPB).

Para além do processo de *hibridização*: "mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado" (BAKHTIN, 1998, p. 156), a partir do qual se pode perceber a presença de aspectos associados à língua falada na escrita nos gêneros, Signorini (2001) propõe que o hibridismo pode ser verificado em nível do processo de textualização:

> (...) no/pelo imbricamento, conjunção, ou "mixagem" – para usar um termo de Street (1984), não só de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também, de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais". (SIGNORINI, 2001, p.99)

Desse modo, o caráter híbrido, previsto no próprio processo de constituição de um determinado gênero, pode ser verificado também quando da mixagem de dois gêneros textuais, não se restringindo apenas à identificação de aspectos da fala na escrita ou vice-versa. De forma aproximada e complementar ao conceito de *mixagem de gêneros*, poderíamos propor a noção de *encapsulamento entre gêneros textuais*. A discussão em torno dessa noção sugere a retomada do conceito de *encapsulamento* da área de programação e da Linguística Textual.

Para a programação orientada a objetos, o *encapsulamento* é um dos conceitos fundamentais:

> O *encapsulamento*, também referido como ocultamento de informações, consiste em separar os aspectos externos de um objeto, os quais são acessíveis a outros objetos, dos detalhes internos de sua implementação, os quais permanecem ocultos para os outros objetos. (CASAGRANDE, 2012)

Nesta perspectiva, *encapsula*r consiste em uma técnica que faz com que detalhes internos do funcionamento dos métodos de uma classe permaneçam ocultos para os objetos.

Já para a Linguística Textual, o conceito de *encapsulamento* estaria restrito à materialidade linguística, na construção das redes de referenciação (referente e elemento coesivo), por exemplo: "*Encapsulamento* anafórico é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente o texto". (CONTE, 2003, p.177)

Para Koch (2004),

> É uma função própria particularmente das nominalizações que, conforme o mencionado, sumarizam as informações-suporte contidas em segmentos precedentes de texto, *encapsula*ndo-as sobre a forma de uma expressão nominal e transformando-as em objetos-de-discurso. (KOCH, 2004, p.70)

Apesar da apropriação do termo, não há equivalência de conceitos entre o *encapsulamento* da programação, da Linguística Textual e o de *encapsulamento entre gêneros textuais*.

Compreendemos, pois, que o processo *encapsulamento entre gêneros* extrapola a relação entre informações e termos de um mesmo texto e atinge a relação intergenérica. Nesse sentido, entendemos que há *encapsulamento* quando, na *mixagem* de dois ou mais gêneros, prevalecem os parâmetros situacionais/condições de produção de um.

Nos registros analisados, a prevalência dos parâmetros situacionais/condições de produção do gênero prova em relação ao gênero notícia está relacionada a *sobreposição* de saberes sobre ensinar e aprender língua. Assim, quando há a sobreposição dos saberes relacionados ao paradigma tradicional de ensino em relação aos paradigmas inovadores, por exemplo, um gênero da esfera escolar *encapsula* os demais gêneros, a ponto destes serem reduzidos somente ao aspecto formal/estrutural.

Para propor essa definição de *encapsulamento,* precisamos recuperar as contribuições de Rafael (2001, 2002) a respeito dos efeitos comuns ao processo de didatização: *solidarização* e *sobreposição* de termos e/ou noções teóricas. A partir da análise do *corpus* de sua pesquisa, Rafael (2001, 2002) concluiu que houve *solidarização* "quando o uso de termos e/ou de noções teóricas vindos de pelo menos duas fontes diferentes de conhecimentos de referência para analisar um fato linguístico" não incorreu em erros ou contradição teórica e que houve *sobreposição* "quando estagiários e/ou professoras colocaram lado a lado termos advindos de fontes, também diferentes, mas que, ao contrário da situação anterior, geraram uma contradição teórica ou não equivalência de sentido entre os termos." (RAFAEL, 2002, p. 128-129). Neste trabalho, no entanto, essas noções foram ampliadas para dar conta dos saberes relacionados aos paradigmas de ensino de língua.

Tensões na percepção da *mixagem* e *encapsulamento entre gêneros*

Norteados pelos objetivos e conteúdos do curso de extensão expostos no Quadro I, no sétimo e oitavo encontros, foi introduzida a discussão sobre a problemática do gênero como megainstrumento/ferramenta para o ensino de língua (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

A fim de identificar a percepção das cursistas sobre alguns desalinhamentos que podem surgir no processo de didatização dos gêneros textuais, foi realizada a análise de duas provas de redação. A discussão sobre a entrada do gênero textual na escola foi norteada pela leitura do artigo "Gêneros textuais na escola" (COSCARELLI, 2007).

No Quadro II, a seguir, os objetivos, conteúdos e etapas de execução das ações desse encontro podem ser melhor visualizadas.

Quadro II. Objetivos, conteúdo e metodologia do Encontro VII (Módulo I) do Curso de extensão

Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental

ENCONTRO VII (MÓDULO I), EM 01/09/2016			
Objetivo geral	Objetivos específicos	Conteúdo	Metodologia
Discutir a problemática do gênero como objeto de ensino	1) Analisar duas provas de produção de texto a fim de identificar alguns problemas que podem surgir na didatização de gêneros textuais; 2) Ler e discutir o artigo "Gêneros textuais na escola" (COSCARELLI, 2007); 3) (Re)discutir os resultados de análise a partir da leitura de Coscarelli (2007); 4) Selecionar o gênero textual a partir do qual será feita a sequência didática de gênero (SDG).	Introdução às noções teóricas de gênero textual e aos problemas envolvidos na didatização	**Análise das duas provas.** Primeira etapa: Análise de atividades de produção de texto propostas em materiais didáticos a fim de identificar alguns problemas que podem surgir na didatização de gêneros textuais. Segunda etapa: Apresentação e discussão da análise. Terceira etapa: Leitura de Coscarelli (2007). Após a leitura do artigo, as cursistas responderam a uma atividade com alguns questionamentos. Quarta etapa: Discussão de Coscarelli e (re)visão dos resultados apresentados na primeira etapa. Quinta etapa: Definição do gênero textual a ser didatizado.

Refletiu-se, de modo particular, no oitavo encontro, sobre o contexto de produção escolar dos gêneros e sua interferência na atividade de produção textual. Discutiu-se, especificamente, a partir da análise de duas provas, o *encapsulamento* do gênero prova de redação em relação ao gênero notícia e a perda da funcionalidade do gênero notícia. Por último, foram retomadas, para análise, com base em um roteiro entregue pelas professoras ministrantes, as propostas das atividades elaboradas pelas cursistas no Encontro 1.

As figuras 1 e 2 referem-se a uma das propostas de produção de textos apresentadas no curso[6] nos Encontros VII e VIII:

6 A outra proposta exemplificada, não considerada neste trabalho, corresponde a uma carta do leitor.

AVALIAÇÃO OFICIAL DE REDAÇÃO / 1°. Trimestre – AV1

Aluno (a):		**VALOR TOTAL: 1.0**
nº:	Série: 2°. A	Data: 24/02/2015.

INSTRUÇÕES GERAIS:

1) Duração da avaliação: **100 minutos**.
2) Esta avaliação contém: **01 (uma)** proposta de produção de texto.
3) Leia atentamente a proposta e as instruções específicas.
4) Utilize somente caneta azul ou preta.
5) **Não** é permitido o uso de dicionário.
6) **Não** é permitido o uso de corretivo.
7) **Não é permitido portar (mesmo que esteja desligado) e/ou utilizar, aparelhos de comunicação móvel e, calculadoras**. Se isso ocorrer, o aparelho será retirado e o aluno ficará com "zero" na avaliação.
10) **O uso do rascunho, na produção textual, é obrigatório.**

BOA AVALIAÇAO!

Querido(a) aluno(a),

Mais um ano se iniciou e esta avaliação continua sendo um momento importante para você e para mim, pois, de acordo com o seu desempenho, saberemos quais são as suas dificuldades na produção de uma notícia (texto com estrutura narrativa). A partir desse resultado, poderemos sugerir atividades para ampliar suas habilidades de escrita.
Assim, é importante que você se empenhe na produção do texto! É preciso ler (e compreender) a proposta de produção, as instruções específicas, organizar e controlar o seu tempo, produzir a primeira versão no rascunho, revisar o rascunho com atenção antes de passar a limpo (recomenda-se a leitura atenta dos critérios de correção para que você verifique se o seu texto está de acordo com tais critérios).

Recomenda-se que você utilize seu tempo da seguinte forma:

- ✓ **10 minutos** para a leitura da proposta, instruções e dos textos de apoio;
- ✓ **40 minutos** para elaboração da primeira versão do texto (rascunho);
- ✓ **20 minutos** para leitura e revisão da primeira versão do texto;
- ✓ **30 minutos** para escrita da versão definitiva do texto.

Bom trabalho!

Prof. xxxx

Figura 1. Proposta de redação 1.

PROPOSTA

Com base nas informações dos textos 1, 2 e 3, a seguir, e nas instruções específicas, produza **uma notícia**.

Texto 1

1) Nome completo: Maria da Silva

2) Turma: 3º ano A, Ensino Médio, Colégio xxxx
3) Por que você decidiu fazer o ENEM em 2014 se ainda estava no segundo ano do Ensino Médio?

O ENEM consiste em uma prova que exige concentração e monitoramento. Para fins de treino, decidi conhecer a prova um ano antes de me formar, assim não teria grandes problemas de interpretação nem de gestão de tempo por questão. Estar ciente de como funciona o processo de avaliação, correção e inscrição nos sistemas também foi uma etapa importante do processo, pois pude me aproximar mais da realidade enfrentada por um vestibulando.

4) O tema da prova de Redação foi "publicidade infantil em questão no Brasil". Quais os pontos positivos e negativos desse tema?

Figura 2. Proposta de redação 2.

Às cursistas, foram fornecidas informações gerais acerca do contexto da prova: 1) trata-se um exemplo proveniente uma escola privada do estado de São Paulo, na qual há aulas específicas para redação (2 aulas por semana); 2) nessa escola, as atividades eram organizadas em 3 trimestres; 3) por determinação da escola, eram duas provas de redação por trimestre[7]; 4) o gênero notícia, trabalhado com alunos da segunda série do Ensino Médio, estava previsto no material didático adotado pela escola, não se constituindo uma escolha da professora. Esclareceu-se ainda que a professora trabalhara o capítulo do material didático relacionado à linguagem jornalística e ao gênero notícia e que, antes da prova, houve a produção de uma notícia, a qual com apoio de material extra produzido pela própria professora, foi reescrita antes da prova.

Estamos considerando que nas atividades, conforme figuras 1 e 2, há uma *mixagem* dos gêneros 'prova de redação' e 'notícia' e ainda que o gênero prova *encapsula* o gênero notícia. Acreditamos que tal *encapsulamento* é resultado da sobreposição dos saberes relacionados ao paradigma tradicional de ensino em relação aos paradigmas inovadores. Embora pudesse amenizar, a ficcionalização das condições de produção na proposta não eliminaria esse *encapsulamento*, pois as condições reais de produção do gênero prova ainda se sobreporiam às do gênero notícia.

No exemplo, o professor é o único interlocutor do gênero produzido e prevalece a função da prova (examinar, conforme Luckesi, [2011]). No entanto, o texto produzido, enquanto estrutura e materialidade linguística, é o da notícia. Se considerarmos que na *mixagem* de dois ou mais gêneros prevalecem os parâmetros situacionais/condições de produção de um, neste caso específico, os parâmetros do gênero prova se sobrepõem aos do gênero notícia.

Com o propósito de conduzir as cursistas à percepção da *mixagem*, do *encapsulamento entre gêneros textuais* e demais pontos referentes ao contexto escolar de produção dos gêneros, foram fornecidas as instruções em slide, conforme a Figura 3, a seguir:

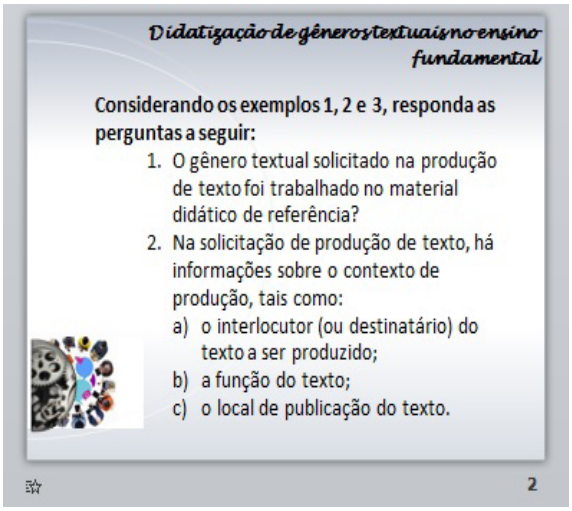


Figura 3. Slide com as instruções para análise dos Exemplos 1, 2 e 3.

7 Para cada trimestre, além das duas provas de redação, cada uma valendo 1 ponto, era atribuída uma nota de participação de até 1 ponto. A nota de redação, até 3,0 pontos, era somada a de literatura e gramática para a composição da média do trimestre de Língua Portuguesa

Na socialização das análises, ficou evidente que as cursistas: 1) identificaram que se tratava de uma prova de redação, mas não consideraram a prova como um gênero escolar/gênero catalisador; 2) não perceberam estavam explicitados os parâmetros situacionais/condições de produção do gênero prova de redação e não notícia; 3) notaram que o gênero textual a ser produzido era uma notícia e que na solicitação de produção não estavam explicitados os parâmetros situacionais/condições de produção do gênero textual notícia; 4) não conceberam os parâmetros situacionais/condições de produção da prova como fator determinante para o *encapsulamento* do gênero prova de redação em relação do gênero notícia;

A consideração da prova enquanto gênero textual se constitui, pois, como fator decisivo, nessa circunstância, para a percepção da *mixagem* de gêneros e, consequentemente, do processo de *encapsulamento*. Em razão de não considerarem a prova como gênero, não foi possível às cursistas perceberem a *mixagem* dos gêneros nem mesmo o processo de *encapsulamento*.

Ademais, embora tenham se atentado para a ausência de definição dos parâmetros situacionais/condições de produção do gênero notícia, o mesmo não o fizeram com o gênero 'prova de redação'.

Considerações finais

Apesar de estarem em um seção denominada considerações finais, as quais visam concluir o artigo, na verdade, apresentaremos apenas alguns encaminhamentos que conduzirão a nossa reflexão a partir desses resultados preliminares.

Primeiramente, tem merecido nossa atenção o fato de as cursistas, ao não compreenderem a prova como um gênero textual, apontarem para um possível esvaziamento da escola enquanto uma esfera e/ou campo de atividade humana[8]. Isso nos conduz a (re)pensar a escola não só como um *locus* de circulação e de (re) produção de gêneros textuais, mas também como *locus* de produção de gêneros ainda que esses gêneros não sejam as ferramentas a partir das quais se dá o ensino de Língua Portuguesa para os alunos da Educação Básica.

Esse encaminhamento se torna ainda mais pertinente quando nos referimos aos gêneros textuais catalisadores que fazem parte da rotina do professor, tais como plano de ensino, plano de aula, sequência didática, prova, projeto, relatório etc., os quais no contexto de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, precisariam se tornar também um megainstrumento e/ou ferramenta a partir dos quais se daria o ensino das capacidades de linguagem necessárias à interação na escola e à mediação do processo de ensino-aprendizagem da língua.

8 Nos termos propostos por Bakhtin (2003, p. 261): "O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional."

Considerando que os gêneros textuais que se constituem como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa não são aqueles produzidos no campo de atividade humana da escola, a ficcionalização nos parece inevitável. No entanto, quais seriam os limites, até que ponto a ficcionalização acarretaria a sobreposição de saberes que pode culminar no *encapsulamento entre gêneros* textuais?

A discussão sobre os efeitos de "solidarização" e "sobreposição", os quais são inerentes ao à didatização, no processo de formação inicial e continuada dos professores também tem sido proposta como um encaminhamento do grupo a partir desses resultados. A nossa hipótese é que ao (re)conhecer esses efeitos, os professores podem ter maior controle sobre eles, evitando *encapsulamento*s como o que foi exemplificado no curso de extensão.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *A estética da criação verbal.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAZARIM, Milene; PEREIRA, Regina Celi Mendes. *As marcas enunciativas em diferentes gêneros: o que distingue as cartas pessoais das cartas escolares?* [no prelo]

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.

CASAGRANDE, Ludimila Monjardim. Programação orientada a objetos. *Encapsulamento*: pacotes e modificadores de acesso. 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ludimila_monjardim/poo-07*encapsulamento*>. Último acesso em: 15/jun./2017.

CONTE, Maria-Elizabeth. *Encapsulamento* anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. *Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003, p. 177-190.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Veredas on line – ENSINO*. 2/2007. Juiz de Fora: MG-UFJF, 2007, p. 78-86. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf. Último acesso em: 01/set./2016.

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.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

HILA. Claudia Valéria. Ressignificando as aulas de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.) *Gêneros textuais*: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.

KOCH, Ingedore G.V. *Introdução à Linguística Textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O ato de avaliar a aprendizagem na escola. In: _____. *Avaliação da aprendizagem:* componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011, p. 263-294.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI; Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.) *Gêneros textuais, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MIRANDA, Florência. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. *Calidoscópio.* Vol.02; N.02, jul/dez 2004. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6446/3591>. Acesso em 22/08/2016.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In _____; LEURQUIN. E; COUTINHO, M. A.(org.) *Formação docente*: textos, teorias e práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RAFAEL, E.L. Da Linguística à sala de aula: construção de conceitos de texto e de coesão textual. *Tese de Doutorado.* IEL/UNICAMP,2001. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219369

RAFAEL, Edmilson Luiz. Reflexões em torno dos efeitos da transposição didática nas aulas de língua materna. *Revista do Gelne.* Fortaleza. v. 4, n. 1/2, p. 104-106, 2002.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In Signorini, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Gêneros catalisadores, letramento e formação de professores.* São Paulo: Parábola, 2006.

Emergência de uma TAG na aquisição de primeira língua?

Pablo Faria[1]

1. Introdução

Quando entramos em contato com formalismos gramaticais, tais como a Gramática Transformacional (CHOMSKY, 1965), a Gramática Categorial (STEEDMAN, 2000) ou a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1986), entre vários outros formalismos propostos na literatura, é natural que vejamos a todos eles como alternativas meramente descritivas do fenômeno linguístico, sem correlatos estritos com o que de fato se dá na cognição. Alguns formalismos, vale ressaltar, nasceram de e compromissados com metas de plausibilidade psicológica, como é o caso dos modelos chomskyanos. No entanto, após décadas de estudos formais em que vários formalismos foram abandonados, revistos, outros criados, é difícil negar esta crescente impressão de que ainda levará tempo para que possamos avaliar e afirmar com segurança a (maior) plausibilidade deste ou daquele formalismo.

Entretanto, acredita-se que um dos caminhos para progredir nessa direção é avaliar tais formalismos em relação ao fenômeno da aquisição da linguagem. Noam Chomsky, por exemplo, afirma que a teoria linguística só pode atingir um "nível de adequação explanatória" (superando o nível de adequação descritiva) se for capaz de oferecer respostas satisfatórias aos problemas de aquisição (CHOMSKY, 1986). Em outras palavras, é preciso que a teoria não apenas descreva o conhecimento linguístico, mas que as propriedades que se postulam como componentes deste conhecimento sejam aprendíveis pela criança ou que se possam demonstrar como parte da predisposição inata da mesma. Portanto, é preciso que os formalismos dialoguem com os estudos de aquisição, fornecendo subsídios à construção de teorias de aprendizagem mais precisas e de maior alcance empírico. Neste sentido, cabe-nos perguntar onde, nos estudos de aquisição, esse diálogo com a teoria gramatical pode emergir de modo mais claro.

Numa perspectiva formal, é possível resumir as investigações sobre aquisição da primeira língua a três questões fundamentais: (a) o que é o conhecimento linguístico a ser adquirido? (b)

1 Doutor em Linguística, UNICAMP. Investiga a teoria gramatical e a aquisição da linguagem a partir de uma perspectiva computacional.

como a criança adquire este conhecimento? E (c) por quais estágios (do conhecimento) ela passa durante o processo? Dada a natureza multifacetada do conhecimento linguístico, a resposta a cada uma destas questões será, evidentemente, resultado da integração de inúmeras respostas a questões pontuais, incidentes sobre diferentes aspectos da linguagem. E, também em função disto, embora estas questões estejam apresentadas segundo uma ordem lógica de necessidade, a prática investigativa nessa área mostra que é comum ir e vir de uma questão a outra, revisando respostas previamente dadas a cada uma.

O diálogo entre a teoria gramatical e os estudos de aquisição se dá de forma mais evidente nas investigações das questões (a) e (b). Substancialmente, a questão (a) é respondida através dos formalismos propostos pela teoria gramatical, na medida em que especificam as propriedades e componentes do conhecimento linguístico. Entretanto, os formalismos não especificam quais aspectos do sistema proposto devem ser aprendidos e quais aspectos seriam inatos. Uma exceção a isto seria a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1986), na medida em que princípios e parametrizações propostos seriam todos parte da dotação inata. Infelizmente, essa teoria carece de uma sistematização no nível da que se encontra noutros formalismos gramaticais. Assim, de modo geral, a teoria gramatical não discute questões de aprendibilidade relativas às propriedades e à maquinaria dos sistemas gramaticais propostos.

Cabe, portanto, às respostas à questão (b) – para além de elucidar os mecanismos de aprendizagem envolvidos – distinguir o que uma criança precisa aprender do que ela *não* precisa, isto é, propriedades da linguagem cuja presença se deve a predisposições inatas da espécie humana. Respostas à questão (c) também podem contribuir nesse sentido, na medida em que demonstrem a emergência precoce de aspectos do conhecimento linguístico: neste caso, haveria razões para considerar a hipótese de que se devem a fatores inatos. Outra possibilidade é a identificação de mudanças endógenas no conhecimento da criança, isto é, mudanças que aparentemente não têm origem direta em estímulos externos identificáveis, o que seria uma evidência de que tais mudanças derivam de propriedades intrínsecas à gramática.

Para tornar essa discussão mais concreta, tomemos como exemplo as categorias sintáticas das línguas. No que diz respeito à questão (a), seria importante compreender e especificar a natureza destes elementos da gramática, bem como suas inter-relações. Uma vez especificadas suas propriedades, pode-se partir para a questão (b), investigando através de observações empíricas e estudos experimentais se categorias sintáticas são aprendidas ou se são parte do conhecimento inato da criança e, caso sejam aprendidas, como se daria este processo. Essa questão da natureza das categorias sintáticas nos estágios iniciais tem inclusive sido motivo de intenso debate na área de aquisição (TOMASELLO, 2000a, 2000b; YANG, 2013a, 2013b).

Nas seções seguintes, a aquisição de categorias sintáticas é debatida no contexto de uma modelagem computacional de aquisição de primeira língua proposta em Faria (2013). O objetivo é mostrar como um formalismo gramatical, em particular, a *Gramática de Adjunção de Árvore* – "Tree

Adjoining Grammar", doravante TAG (JOSHI & SCHABES, 1991, 1997), encontra guarida neste modelo, aparecendo assim como uma alternativa psicologicamente plausível para representação do conhecimento gramatical do falante e da criança no processo de aquisição da linguagem. Em outras palavras, a aquisição da sintaxe das línguas pode ser vista como a gradual emergência de uma TAG, resultante da interação entre a dotação inata, na medida em que impõe uma certa estruturação aos dados de entrada, e os procedimentos de aprendizagem lexical e sintática.

O artigo se organiza da seguinte forma: na **seção 2**, é introduzido o modelo computacional, com foco nos aspectos relevantes para a presente discussão. Na s**eção 3** é feita uma breve introdução à TAG, razão pela qual leitores que já conhecem este formalismo podem passar diretamente à **seção 4**. Nesta, argumentamos que a gramática adquirida pelo modelo computacional apresenta propriedades que a tornam compatível com uma TAG. Ademais, mostramos que a gramática adquirida pode ser vista como uma possível implementação da "*bare phrase structure*", como proposta em Chomsky (1995). Na **seção 5**, são feitas breves considerações sobre a plausibilidade psicológica do modelo e sobre a aquisição sintática no modelo em relação às propostas de Tomasello (2000a, 2000b). A **seção 6** encerra o artigo com considerações finais.

2. Um modelo computacional de aquisição

Em Faria (2013) é proposto e implementado um modelo computacional, apelidado "IASMIM", para simular aspectos da aquisição lexical (palavras e sentidos) e da aquisição sintática. Relativamente antiga (há modelos pelo menos desde a década de 1970), a área de modelagens computacionais de aquisição vem se desenvolvendo continuamente e abarcando os mais diversos aspectos e abordagens (ver KAPLAN *et al.*, 2008; PEARL, 2010; YANG, 2011, para uma visão geral).

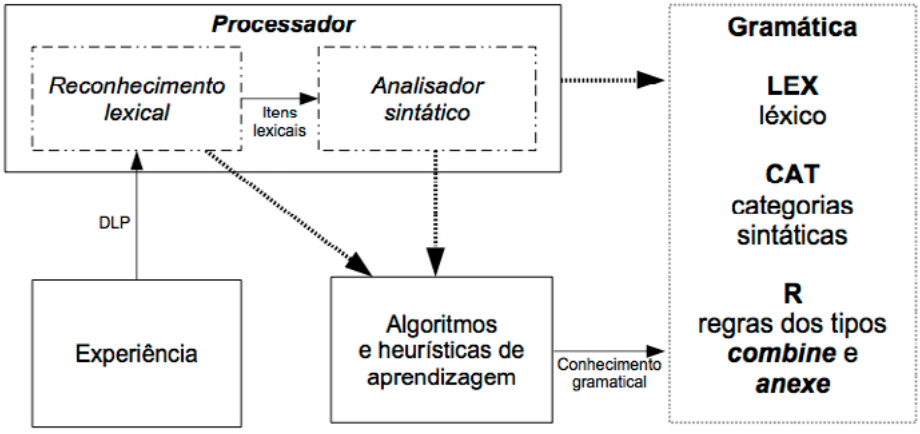


Figura 1. Componentes do modelo de aquisição: os dados linguísticos primários (DLP), o processador (lexical e sintático), os procedimentos de aprendizagem e a gramática, composta pelo léxico (LEX), pelas categorias sintáticas (CAT) e pelas regras do processador (R), todos adquiridos.

A arquitetura do modelo é ilustrada na Figura 1. Concebido com o objetivo de integrar os diferentes aspectos envolvidos na aquisição e evitar sobreposições de papéis, cada componente tem suas próprias atribuições e não pode prescindir dos outros. A ilustração explicita o fluxo de informação (setas contínuas) entre os componentes e as dependências entre eles (setas espessas pontilhadas), para fins de processamento e aquisição. O modelo é *baseado em erro*: o aprendiz tenta processar o enunciado e apenas dispara os procedimentos de aprendizagem quando sua gramática momentânea se mostra insuficiente.

Apesar de inspirado na Gramática Gerativa, o modelo apresenta várias particularidades quanto ao modo como a informação é representada e transita entre os componentes. Por exemplo, assume-se que todas as propriedades constituintes das categorias sintáticas provém dos dados de entrada, em particular, das estruturas semântico-conceituais (cf. JACKENDOFF, 1983, 1990) que acompanham os enunciados linguísticos que compõem o corpus (i.e., a experiência do aprendiz). No modelo, estas estruturas implementam a assunção de que o aprendiz é capaz, para citar Chomsky (1965), de "representar informação estrutural sobre estes sinais" (as sentenças). Em outras palavras, assume-se que parte do dado de entrada é uma representação estruturada do sentido do enunciado, de natureza semântico-conceitual. O posterior "recorte" dessas estruturas, de modo a determinar o conteúdo de cada categoria sintática, é guiado pela morfologia da língua, por ocasião da aquisição lexical. Como ilustração, tomemos o dado de entrada em (1) a seguir:

(1) *O papai pegou um pato.*
CAUSE(BECOME(**pegar**, INDEF(**pato**)), DEF(**papai**))

(2) *pegou* = CAUSE(BECOME(**pegar**, _), _)
o = DEF(_)
um = INDEF(_)
papai = **papai**
pato = **pato**

O que vemos acima é o par (enunciado, sentido[2]) como recebido pelo aprendiz. Caberá ao procedimento de aquisição lexical (FARIA, 2015) estabelecer o pareamento correto entre cada palavra do enunciado e a parte do sentido que lhe cabe, como mostram as entradas em (2). Para isso, o aprendiz precisará processar diversos enunciados, usando uma estratégia de aprendizagem trans-situacional. À medida em que o vocabulário do aprendiz cresce e ele se torna capaz de reconhecer todas as palavras de um enunciado, a aquisição sintática entra em cena. No modelo, assume-se que categorias sintáticas são aprendidas. A dotação "inata" do aprendiz inclui a capacidade de criar e atribuir rótulos aos itens

2 Para fins de simplificar a apresentação, o exemplo foca apenas nas propriedades lexicais mais básicas, deixando de fora propriedades de tempo, aspecto, entre outras. Além disso, são exibidos o que Jackendoff chama de "símbolos conceituais" (DEF, **pato,** CAUSE etc.), mas no modelo cada um corresponde a um ou mais atributos numa estrutura de traços (ver FARIA, 2013, p. 101-112) do tipo que se usa em gramáticas de unificação (SHIEBER, 1986).

lexicais e suas combinações. É capaz ainda de generalizar a partir da observação da distribuição dos itens lexicais, criando rótulos mais abstratos para conjuntos de itens que se comportam sintaticamente da mesma forma. Nestes casos, tais categorias são sub-especificadas para os atributos (semântico-conceituais) identificados como irrelevantes para a determinação de seu papel sintático.

3. TAG

A TAG é um formalismo gramatical para a descrição da sintaxe das línguas naturais. A breve descrição apresentada aqui é baseada em Joshi & Schabes (1991). A TAG se caracteriza por ser uma gramática moderadamente sensível ao contexto, isto é, gera uma classe de linguagens que inclui as linguagens livres de contexto e algumas linguagens sensíveis ao contexto (mas não toda a classe, daí a TAG ser considerada "moderadamente" sensível ao contexto). Diferentemente de outros formalismos, os objetos elementares de uma TAG são árvores (e não palavras), o que a torna mais exatamente um sistema gerador de árvores e não de expressões linguísticas.

Árvores elementares podem ser de dois tipos: árvores *iniciais* e árvores *auxiliares*. Árvores iniciais são árvores cujos nós de fronteira consistem de terminais e não-terminais, estes marcados para substituição (símbolo). Árvores auxiliares são como as iniciais, exceto por um nó não-terminal particular (marcado com "*") na fronteira da árvore, chamado "nó base" ("foot node"), que deve ter o mesmo rótulo do nó raiz. Numa versão "lexicalizada" da TAG, toda árvore elementar tem pelo menos um símbolo terminal (denominado "âncora") na fronteira. Na Figura 2 temos um exemplo de cada tipo de árvore, todas lexicalizadas, visto que contém pelo menos um item terminal.

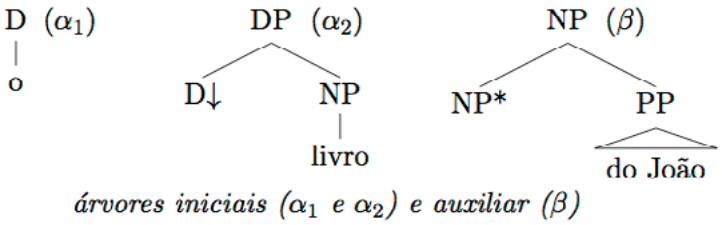


Figura 2. Tipos de árvores elementares na TAG.

A TAG dispõe de duas operações composicionais básicas: *substituição* e *adjunção*.[3] A adjunção permite derivar uma nova árvore γ a partir da adjunção de uma árvore auxiliar β a uma árvore α qualquer que contenha um nó não-terminal cujo rótulo seja idêntico ao rótulo dos nós raiz e base de β. A substituição, por sua vez, ocorre apenas nos nós não-terminais na fronteira de uma árvore, em que um nó não-terminal n é substituído por uma árvore cujo nó raiz tem o mesmo rótulo de n. A Figura 3

3 Conforme Joshi & Schabes (1991), originalmente a TAG continha apenas a operação de adjunção. Porém, segundos os autores, o acréscimo da operação de substituição permite gerar gramáticas mais compactas.

apresenta o esquema visual das duas operações, como exemplificado em Joshi & Schabes (op.cit.).

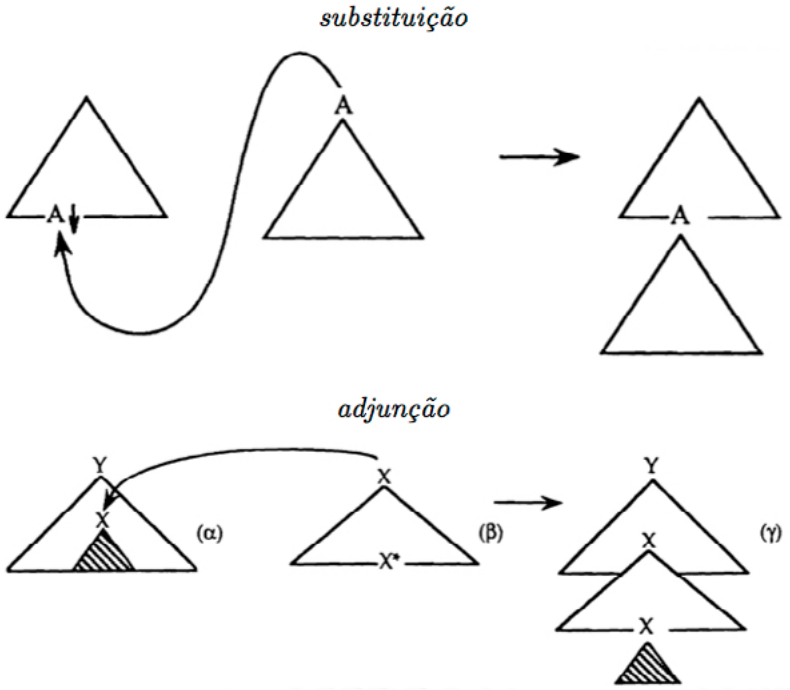


Figura 3. Operações composicionais na TAG.

Às estruturas produzidas através das operações composicionais da TAG dá-se o nome de *árvores derivadas*. Em versões tradicionais, derivações iniciam por uma árvore inicial cujo nó raiz seja *S*. O conjunto T_G de árvores de uma TAG *G* é o conjunto de árvores completas derivadas a partir de árvores iniciais tipo-*S*. A linguagem L_G descrita por *G* é o conjunto de produções (sequência de terminais) de todas as árvores em T_G.

Estudos tem demonstrado o potencial da TAG para a análise linguística. Kroch & Joshi (1985), por exemplo, aplicam a TAG na análise e descrição de construções envolvendo verbos de alçamento (como com o verbo "parecer") e de controle (como o verbo "tentar") e ainda na análise de movimento-Qu na formação de interrogativas-Qu em inglês. Segundo os autores, a distinção entre os dois tipos de verbo é facilmente formulável na TAG e, além disso, a relação entre construções de alçamento e passivas encontra aí uma expressão formal. Os princípios de subjacência e da categoria vazia podem receber uma formulação local, devido ao modo como encaixamento é tratado na TAG ou, de modo geral, ao modo como recursão e restrições de co-ocorrência (como a subcategorização) são fatorados na TAG. Este formalismo tem sido aplicado a outros fenômenos, tais como subida de clíticos, "code switching", aspectos de ligação ("binding"), entre outros (ABEILLÉ & RAMBOW, 2000).

4. Encaixando as peças

Assumamos que a TAG pode ser considerada um modelo plausível do conhecimento gramatical de um falante. Sendo assim, a primeira pergunta que devemos fazer, enquanto estudiosos de aquisição, é: como o falante fixaria o conhecimento relativo à gramática, em particular, às árvores iniciais e auxiliares? Supor que sejam inatas não resolveria o problema, pois seria necessário apresentar evidências empíricas dessa dotação e, em todo caso, ainda seria necessário explicar como este conhecimento seria "ativado", por assim dizer, no decorrer da aquisição, visto que a criança não o exibe desde o começo.

A opção aqui, portanto, será a de analisar como tais estruturas poderiam ser adquiridas e neste caso o modelo IASMIM apresentado acima oferece um caminho possível. Vamos retomar o dado exemplificado em (1). Além da aquisição lexical indicada ali, que implica identificar as porções do sentido do enunciado relativas a cada item lexical, o aprendiz terá que aprender como as palavras se combinam. Nesse processo, no caso do IASMIM, o aprendiz é auxiliado pelo acesso ao sentido do enunciado[4], que é estruturado, como vimos. Numa situação menos idealizada, há evidências de que a criança recorre não apenas a pistas semânticas, mas também a pistas prosódicas, por exemplo, que lhe indicariam limites de constituintes no interior do enunciado (CHRISTOPHE *et al.*, 2008), e mesmo pistas sintáticas, em estágios mais tardios da aquisição. Assim, guiado pela informação semântica, o aprendiz modelado eventualmente será capaz (como parte da aquisição sintática) de reconstruir a estrutura semântico-conceitual a partir dos itens lexicais, produzindo a estrutura da Figura 3.

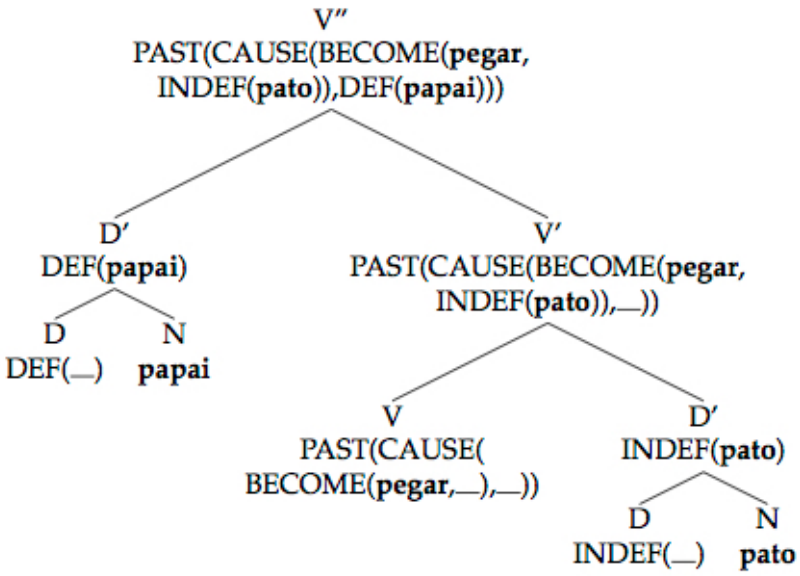


Figura 3. Visão composicional da estrutura semântica.

4 A modelagem assume que o aprendiz teria acesso ao sentido de enunciados cujos conceitos são concretos e que estes, mais tarde e em conjunto com outras fontes de informação, alavancariam (sintaticamente) a aquisição de conceitos abstratos, para os quais seria pouco plausível supor o acesso a seu sentido pela criança.

Como dito anteriormente, na aquisição/processamento sintático são criados (quando necessário) e atribuídos rótulos categoriais aos sentidos próprios aos itens lexicais e às suas combinações. Em outras palavras, a informação semântico-conceitual em cada nó da estrutura arbórea acima é o conteúdo dos rótulos sintáticos respectivos.[5] Note que a estrutura acima é endocêntrica: qualquer nó não-terminal da árvore domina um e apenas um nó cuja informação semântico-conceitual é *isomórfica* à do próprio nó (p.e., INDEF(**pato**) x INDEF(_)). É esta relação entre dois nós sintáticos que determina qual termo é núcleo do sintagma.

Ademais, é possível ainda determinar relações de projeção mais distantes, como é o caso dos nós V e V'' acima: como os dois também são isomórficos, V é núcleo (não imediato) de V''. Consequentemente, o DP "o papai" poderia ser visto como um "merge secundário" a V, no sentido de Chomsky (1995). De modo geral, propomos que estruturas como a da Figura 3 podem mesmo ser vistas como implementações da noção de "*bare phrase structure*" em Chomsky (op.cit.), em que a propriedade "é núcleo de" pode ser estabelecida por inspeção das propriedades dos objetos sintáticos. Obtém-se, assim, um exemplo de como tais postulações teóricas teriam realização concreta.

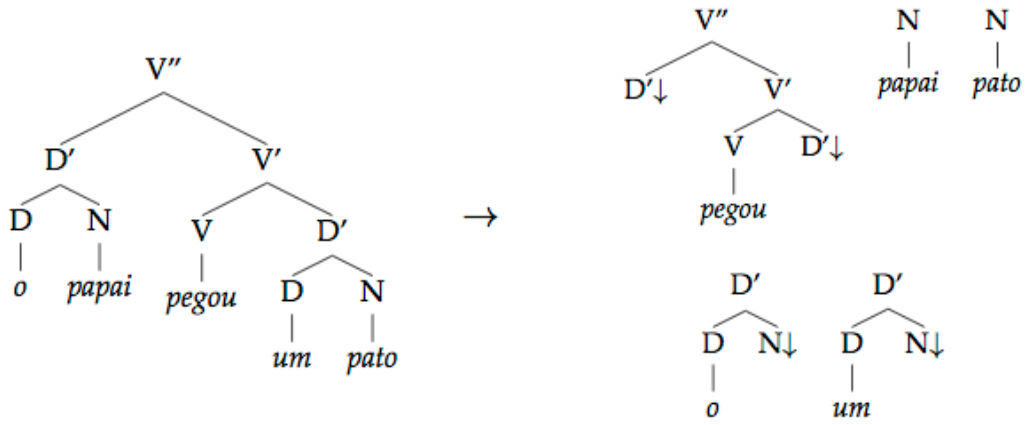


Figura 4. Extração de árvores elementares próprias de uma TAG lexicalizada.

Seguindo adiante, a estrutura acima abre uma possibilidade ainda mais interessante, do ponto de vista aquisicional. Para melhor visualizá-la, consideremos a Figura 4, acima. Um procedimento simples permite extrair da árvore à esquerda as árvores elementares à direita:

(3) ***Procedimento de extração de árvores elementares***
Para cada item lexical, (a) percorra os nós que o dominam, subindo enquanto os nós forem isomórficos, e (b) quando não puder mais subir, extraia a espinha dorsal percorrida, substituindo os nós que não fazem parte dela por nós de substituição.

5 Na Figura 3 são usados rótulos mnemônicos para facilitar a apresentação, mas no modelo rótulos são nomeados simplesmente como "N" seguido de um número sequencial, gerado automaticamente para cada novo rótulo criado (p.e., N001, N002, e assim por diante). Portanto, o modelo incorpora a assunção de que rótulos são como "ponteiros" para acesso a certos conjuntos de propriedades semântico-conceituais, nada mais.

Ao final deste procedimento, obtém-se um conjunto de árvores elementares que refletem propriedades de seleção e de subcategorização (entre outras) vinculadas diretamente aos itens lexicais por meio de seus rótulos sintáticos. Dessa forma, o falante teria acesso direto e local às várias propriedades sintáticas de uma dada categoria ao simplesmente instancia-la, seja na derivação, seja no processamento de um enunciado.

Perceba que não há postulação de nenhuma estrutura extra ou informação *ad hoc* na gramática: está-se apenas tornando explícitas relações inerentes a estruturas gramaticais como a da Figura 3, relações que, estando disponíveis, espera-se que tenham algum papel no conhecimento gramatical do falante. Apesar de não ter sido exemplificada a questão das árvores auxiliares, próprias de relações de adjunção, cremos que sua extração se daria relativamente nas mesmas bases, através de adaptações (não necessariamente triviais) no procedimento em (3) para lidar com tais casos, em que não apenas a espinha dorsal e os nós de substituição devem ser extraídos, mas também os nós de adjunção.

5. Sobre plausibilidade, previsões e outros desdobramentos

É importante discutir, mesmo que brevemente, a plausibilidade do modelo apresentado aqui. De modo geral, o IASMIM foi concebido para atender a certas assunções tradicionais na área de modelagem cognitiva do processo de aquisição. Seu processador sintático, inspirado no processador implementado em Berwick (1985), embute limitações de memória de trabalho, tais como uma janela de antecipação de apenas dois itens lexicais e de apenas dois nós cíclicos. Isso significa que qualquer decisão do processador só pode ser tomada com base no item atual em análise, nos dois itens que o sucedem no enunciado e em até dois sintagmas em construção (se houver). Além disso, o aprendiz aprende com um enunciado de cada vez, sem acesso a enunciados previamente apresentados.

Por outro lado, a assunção de uma representação semântico-conceitual estruturada e disponível é passível de questionamentos importantes. Embora seja plausível supor que tenhamos capacidades conceituais que nos disponibilizam algum tipo de representação mental não-linguística da experiência, não há um consenso sobre qual seria a natureza dessa representação. Por exemplo, seria ela um conjunto hierarquizado de atributos semânticos ou seria apenas um conjunto não estruturado? No IASMIM, assume-se uma representação altamente estruturada. Porém, sem uma fundamentação mais robusta para este aspecto do modelo, tanto teórica quanto empírica, é difícil estabelecer sua plausibilidade.

Entretanto, colocando por um instante estas considerações (e outras similares) de lado, há algumas previsões interessantes a considerar. Por exemplo, se de fato o falante tem acesso a árvores elementares e às dependências que estas embutem, espera-se que o acesso a elas promova expectativas no processamento de enunciados, em termos de resolução. Tais expectativas já foram atestadas em estudos psicolinguísticos, tais como o de Clifton *et al.* (1984), entre vários outros. Além disso, se a

gramática do falante tem propriedades de uma TAG, espera-se observar mudanças de caráter dedutivo no desenvolvimento gramatical da criança, que poderíamos considerar endógenas, dado o alto grau de articulação da gramática, na medida em que uma mesma categoria está envolvida em diversas árvores elementares. Ou seja, um simples dado de entrada que leve a alguma nova generalização categorial num dado contexto pode ter seu efeito espraiado para outros lugares da gramática em que a mesma categoria esteja envolvida. No sentido inverso, a observação deste tipo de mudança na gramática de uma criança seria evidência de uma gramática subjacente altamente articulada.

Todavia, esse caráter dedutivo de certos progressos no desenvolvimento do aprendiz modelado ocorreria ao lado de passos mais indutivos e graduais. Isso em função do fato de que as categorias são adquiridas a partir dos itens lexicais e com base em sua distribuição. Este fato torna o modelo capaz de refletir estágios iniciais da criança que, segundo Tomasello (2000a, 2000b), seriam menos produtivos e melhor compreendidos como "item-based". No IASMIM, categorias sintáticas são inicialmente fortemente vinculadas a itens lexicais, se destacando destes gradualmente à medida em que são identificados os atributos semânticos irrelevantes para a sintaxe. No entanto, diferentemente das propostas de Tomasello (op.cit.), o modelo não sofre do problema de mudança qualitativa da gramática, dos estágios iniciais para os tardios: enquanto em Tomasello não é claro de que modo a criança passa de uma gramática "item-based" para uma gramática com categorias sintáticas abstratas, no IASMIM isso é resultado de um processo de generalização que é parte inerente dos procedimentos de aprendizagem.

6. Considerações finais

Neste artigo, exploramos as possibilidades teóricas de um modelo computacional de aquisição, no que diz respeito à aquisição de categorias sintáticas e, em especial, ao modo como uma TAG emerge no modelo enquanto representação formal do conhecimento gramatical adquirido, resultante das relações semântico-conceituais que se estabelecem entre as categorias adquiridas. Uma vez que o modelo computacional se mostre psicologicamente plausível, poderíamos argumentar que a TAG aparece como candidata ao nível de adequação explanatória, na medida em que se mostra compatível com o fenômeno da aquisição da linguagem conforme compreendido no modelo.

Não é possível, entretanto, afirmar que a TAG seja o único formalismo compatível. Talvez, outros formalismos também possam descrever satisfatoriamente o conhecimento gramatical, como apreendido pelo modelo. Para esclarecer isso são necessárias mais investigações e maior alcance empírico na modelagem, em termos dos fenômenos linguísticos tratados. Construções simples como a usada aqui para fins de ilustração são insuficientes para distinguir de modo convincente entre as várias opções teóricas. Este é um passo decisivo que esperamos dar em estudos futuros.

Referências bibliográficas

ABEILLÉ, A. e RAMBOW, O., eds. (2000) *Tree Adjoining Grammars: Formalisms, Linguistic Analyses and Processing*, Stanford, CA: CSLI Publications.

BERWICK, R. C. (1985). *The Acquisition of Syntactic Knowledge*. The MIT Press, Massachusetts.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.

CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger, New York.

CHOMSKY, N. (1995) Bare phrase structure. In: Webelhuth, G., editor. *Government and Binding theory and the Minimalist Program*. Oxford: Blackwell; p. 383-439.

CHRISTOPHE, A., MILLOTTE, S., BERNAL, S. e LIDZ, J. (2008) Bootstrapping Lexical and Syntactic Acquisition. *Language and Speech*, Vol 51, Issue 1-2, pp. 61–75.CLIFTON, C., FRAZIER, L. e CONNINE, C. (1984) Lexical expectations in sentence comprehension, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Volume 23, Issue 6, Pages 696-708.

FARIA, P. (2013). *Um modelo computacional de aquisição de primeira língua*. Doutorado, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

FARIA, P. (2015). A computational study of cross-situational lexical learning of brazilian portuguese. In *Proceedings of the Sixth Workshop on Cognitive Aspects of Computational Language Learning*, pages 45–54, Lisbon, Portugal. Association for Computational Linguistics.

JACKENDOFF, R. (1983). *Semantics and Cognition*, volume 8. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.

JACKENDOFF, R. (1990). *Semantic structures*, volume 18. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.

JOSHI, A. K. e SCHABES, Y. (1991). *Tree-adjoining grammars and Lexicalized Grammars*. University of Pennsylvania Department of Computer and Information Science, Technical Report No. MSCIS-91-22.

JOSHI, A. K. e SCHABES, Y. (1997). Tree-adjoining grammars. In Rozenberg, G. & Salomaa, A., editors, *Handbook of Formal Languages*, pages 69–123. Springer Berlin Heidelberg.

KAPLAN, F., OUDEYER, P-Y. e BERGEN, B. (2008) Computational Models in the Debate over Language Learnability. *Infant and Child Development*, 17(1), p. 55-80.

KROCH, A. S. e JOSHI, A. K. (1985) *The Linguistic Relevance of Tree Adjoining Grammar*, April, Technical report, Department of Computer & Information Science, University of Pennsylvania.

PEARL, L. (2010). Using computational modeling in language acquisition research. In E. Blom and S. Unsworth, editors, *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. John Benjamins.

SHIEBER, S. M. (1986). *An Introduction to Unification-Based Approaches to Grammar*. Mi- crotome Publishing, Brookline, Massachusetts, 3rd, 2003 edition.

STEEDMAN, M. (2000). *The Syntactic Process.* MIT Press, Cambridge.

TOMASELLO, M. (2000a). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11:61–82.

TOMASELLO, M. (2000b). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74:209–253.

YANG, C. (2011). Computational models of syntactic acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*.

YANG, C. (2013a). Ontogeny and phylogeny of language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(16), 6324-6327.

YANG, C. (2013b) Who's afraid of George Kingsley Zipf? Or: Do children and chimps have language? *Significance*, V. 10, Issue 6, pages 29-34, December.

As políticas linguísticas e o ensino de língua inglesa: uma reflexão a partir das representações dos alunos

Camila Souza de Andrade[1]

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira[2]

Introdução

Os efeitos da globalização iniciada no último terço do século XX exerceram grande impacto nas relações econômicas e sociais, bem como no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que os contextos interacionais plurilíngues se multiplicaram. Nesse cenário, o conhecimento de línguas estrangeiras e, principalmente, da língua inglesa tornou-se uma necessidade ainda mais evidente, a fim de se estabelecer uma interação, virtual ou presencial, além das fronteiras. O domínio de pelo menos um idioma, além de sua primeira língua, tornou-se uma necessidade básica para profissionais de diversas áreas, bem como para estudantes em formação, considerando-se os programas de mobilidade acadêmica e de internacionalização da universidade.

Se no Brasil, o conceito de política linguística não figura explicitamente nas questões relacionadas às demais orientações governamentais de interesse público, o termo é utilizado por linguistas por considerá-lo como pertencente ao âmbito dos procedimentos relativos a *polis* (*politikós*), estreitando a relação entre poder e línguas, entre as decisões políticas sobre as línguas e seu uso dentro da sociedade.

Assim, o ensino de inglês, no Brasil, vem sendo oficialmente assegurado ao longo dos anos pelos diferentes regimes políticos e suas decisões em termos de políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras. Sabemos que a Lei de Diretrizes e Base de 1971 reduziu de doze para onze anos o tempo de escolaridade básica no Brasil, e que isso provocou a diminuição do ensino de línguas no programa curricular não afetando, contudo, o tempo de ensino do inglês.

Mais recentemente, em 2005, a Lei 11.161 assegurava a oferta do ensino de espanhol, porém, em 2016, a medida provisória nº746 que trata da reforma do Ensino Médio torna obrigatório o ensino do inglês e como facultativo o ensino de outras línguas estrangeiras. Contudo, apesar de termos legislações que reconheçam a importância de se aprender o inglês, o mesmo não é valorizado no espaço escolar e nem sempre ocorre de maneira eficaz (LEFFA, 2011; SIQUEIRA, 2011; OLIVEIRA, 2011).

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense.

2 Professora Doutora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Modernas (GLE) e do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Vice-Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LBPEC) da UFF.

Nesse trabalho investigamos as representações linguísticas que os alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Niterói atribuem à língua inglesa a fim de destacar sua motivação em relação ao processo de ensino-aprendizagem desse idioma. Entendemos o conceito de representações linguísticas como um conjunto de saberes sociais que são compartilhados e relativos à língua, e que essas representações possuem fortes ligações com o processo de aprendizagem, podendo fortalecê-lo ou torná-lo menos eficaz (CASTELOTTI & MOORE, 2002).

Representações linguísticas e políticas linguísticas

As pesquisas sobre representações coletivas realizadas por Durkheim em 1895 foram germinais para os estudos sobre representações. Para esse sociólogo, as representações coletivas são "o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam" (JODELET, 2001, p.34). Na década de 60, o psicólogo Serge Moscovici, influenciado pelos estudos de Durkheim, retoma a noção de representação e desenvolve uma teoria chamada Representações Sociais.

Assim, essa teoria se desenvolveu no âmbito da psicologia social com o intuito de investigar as construções coletivas de significados. Na proposta de Moscovici, as representações associam-se às práticas sociais devido ao processo interacional, e não apenas pelo envolvimento de indivíduos em grupos, como era defendido por Durkheim. Além disso, o autor acrescenta que as representações são uma forma de conhecimento que circula, se entrecruza, se cristaliza e se transforma continuamente através de palavras e gestos na sociedade. Moscovici define as representações sociais como:

> um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (1976: xiii). (MOSCOVICI, 2007, p.21)

Jodelet (2001) acrescenta que as representações são criadas pelos indivíduos como forma de se ajustar ao mundo e se manter informado, compreender, interpretar e tomar decisões sobre o que está à nossa volta (JODELET, 2001). De acordo com a autora, as representações são fenômenos complexos e são ativadas na vida social e define representação social como:

> uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legitimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p 22)

As representações não são certas e nem erradas, nem tampouco permanentes, isto é, elas são flexíveis e podem ser alteradas (CASTELLOTI E MOORE, 2002). Expandindo um pouco mais a temática, as autoras reconhecem que as representações possibilitam que os indivíduos e os grupos se

categorizem e decidam quais características consideram relevantes na construção de sua identidade em relação aos outros.

No que concerne ao campo de estudo das representações, Sá (1998) afirma que os estudos acerca das representações sociais não se restringem apenas no âmbito da psicologia social, mas também está presente em pesquisas de disciplinas aplicadas, como educação, enfermagem e serviço social.

No campo educativo, as representações por ter relação com a linguagem, ideologia e imaginário, constituem elementos essenciais à analise dos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem (ALVES-MAZZOTTI, 2008). A autora destaca que o estudo das representações sociais pode ser favorável, pois investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que usamos para classificar e interpretar os acontecimentos da realidade.

O conceito de representação, como aponta Castelloti e Moore (2002), está cada vez mais ligado aos estudos linguísticos. Refere-se à representação que os indivíduos fazem acerca das línguas, de suas normas, características, *status* diante às outras línguas. As autoras afirmam que os estudantes projetam imagens acerca das línguas, dos países onde estas são faladas e de seus falantes, constroem também representações da língua materna e da língua estrangeira, que está sendo aprendida, e as diferenças e semelhanças entre essas línguas são associadas às estratégias que os alunos adotam no processo de aprendizagem.

Seguindo essa mesma direção, Rodrigues (2012) afirma que as representações linguísticas são construídas pelo aglomerado de imagens, posições ideológicas e crenças que determinados grupos sociais têm a respeito das línguas e das práticas linguísticas suas e dos outros. Ampliando a definição, Calvet (2004, p.163) afirma que as representações linguísticas são "a maneira como os falantes pensam as práticas, como se situam com respeito aos outros falantes e às outras práticas e como situam a sua língua com respeito às outras línguas em contato." Ademais, o autor destaca que as representações estabelecem não só os juízos sobre as línguas e maneiras de falar, mas também são responsáveis pela criação de estereótipos e pelo desenvolvimento das próprias práticas linguísticas.

O estudo das representações linguísticas nos permite compreender a relação que os indivíduos estabelecem com sua língua, bem como com outras línguas (COSTA E PEREIRA, 2012). As autoras destacam que a análise das representações linguísticas é um fator importante para a compreensão de questões relacionadas à língua como, por exemplo, a regressão/desaparecimento de uma língua, as políticas para revitalização de línguas, segurança/insegurança linguística e as abordagens para o ensino de línguas. No que tange o ensino de línguas, as autoras destacam que uma representação favorável a respeito de uma determinada língua pode fazer com que seu ensino-aprendizagem seja mais eficaz.

Castelloti e Moore (2002) ressaltam que o estudo das representações é extremamente importante para que os educadores possam entender certos fenômenos de aprendizagem e elaborar atividades apropriadas para os alunos. As autoras afirmam que as representações devem ser vistas como uma parte inerente da aprendizagem e devem ser incorporadas nas políticas linguísticas e nas

metodologias de ensino. Além disso, elas destacam que a relação entre as políticas linguísticas e as estratégias de ensino também dependem das representações, visto que elas moldam decisões, práticas e processos de aprendizagem.

No que concerne ao conceito de política linguística, para este trabalho nos amparamos na definição proposta por Calvet (2007, p.11) que postula que a política linguística é "determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade".

No que diz respeito à política educacional brasileira, atualmente contamos com mais de uma política linguística voltada para o ensino de línguas estrangeiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem que o ensino de língua inglesa é importante para o estudante na sociedade globalizada em que vivemos. Cabe aqui destacar que este documento reconhece que a língua inglesa é importante para a sociedade, mas também critica o monopólio linguístico do inglês nas escolas e menciona que as instituições de ensino devem ofertar o ensino de outras línguas estrangeiras e não apenas o ensino de inglês.

Além dos PCN, o ensino médio também é norteado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). No que concerne às habilidades comunicativas a serem desenvolvidas no ensino de LEs no ensino médio, as OCEM priorizam a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada a serem desenvolvidas ao longo dos três anos do ensino médio, como é ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 1. Competências comunicativas a serem desenvolvidas conforme a OCEM

Primeiro ano do Ensino Médio	✓ Leitura ✓ Comunicação oral ✓ Prática escrita
Segundo ano do Ensino Médio	✓ Leitura ✓ Comunicação oral ✓ Prática escrita
Terceiro ano do Ensino Médio	✓ Leitura ✓ Comunicação oral ✓ Prática escrita

Fonte: OCEM

As OCEM ressaltam que cabe a cada escola avaliar o que deve ser trabalhado levando em conta suas necessidades. Esse documento propõe que o ensino de leitura seja feito de maneira continua e prevê que em algumas regiões o ensino desta habilidade, no terceiro ano do ensino médio, seja feito de modo mais intensivo, visto que os alunos precisarão dominar esta competência comunicativa devido aos exames de vestibulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sofreu algumas modificações no ano de 2016 e uma destas modificações estava relacionado ao ensino de língua estrangeira. Com a reforma da LDB o ensino de inglês passa a ser obrigatório na educação básica e as escolas poderão ofertar o ensino de outra língua estrangeira, preferencialmente o espanhol, porém em caráter optativo. Essa medida diverge do que é proposto nas outras políticas linguísticas e, além disso, exclui o ensino das outras línguas estrangeiras.

Dialogando com essa reforma da LDB, em 2017 foi lançada a terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que prevê o ensino apenas da língua inglesa no espaço escolar, excluindo assim, mais uma vez, as outras línguas estrangeiras do currículo da educação básica. As políticas linguísticas vigentes propõem um ensino de inglês que não seja pautado apenas na estrutura linguística, mas sim, que seja um ensino que contribua para o desenvolvimento do aluno como cidadão do mundo globalizado.

No que concerne à importância do ensino de inglês, reconhecemos que o ensino de desta língua é de fato importante, porém não concordamos com uma política linguística que exclua o ensino das outras línguas estrangeiras. Sobre essa temática, concordamos com Grin (2005) que aponta em seus estudos que não se deve apenas incentivar o ensino do inglês, pois quanto mais línguas estrangeiras o estudante souber mais ele poderá se destacar.

De qualquer modo, além de uma política linguística educacional favorável, o aprendizado de uma língua estrangeira requer motivação por parte dos aprendizes. Os pesquisadores canadenses Gardner e Lambert (1972) destacaram que a motivação, em interação com variáveis sociais e individuais, é um fator preponderante no processo de aprendizagem de línguas. Os autores definem dois tipos principais de motivação: a motivação integrativa e a motivação instrumental. A primeira é uma disposição positiva em relação ao grupo de falantes da língua estrangeira e ao desejo de interagir com eles. A segunda é mais utilitária, tem relação com os ganhos pragmáticos derivados da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Aspectos metodológicos

O contexto deste estudo foi uma escola pública localizada no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Selecionamos um grupo de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos, sendo 14 alunos do sexo feminino e 7 alunos do sexo masculino. Dos 21 alunos participantes da pesquisa apenas 1 aluna, é moradora do município de Itaboraí, os demais estudantes residem nos municípios de Niterói e São Gonçalo. Cabe aqui salientar que aos alunos, foi garantido o anonimato, a fim de desinibi-los e estimulá-los a responder com sinceridade.

A presente pesquisa se enquadra nos moldes da pesquisa qualitativa, pois não se propõe testar relações de causa e consequência entre fenômenos e nem gerar leis que podem ter um alto grau de generalização (BORTONI-RICARDO, 2008). Os dados aqui apresentados foram coletados a partir de

um questionário composto por trinta perguntas e foi aplicado com a ajuda da professora regente da turma e na própria sala de aula. O questionário pode ser dividido em duas partes: a primeira com o objetivo de traçar o perfil social dos alunos e a segunda de investigar as representações acerca da língua inglesa.

Discussão dos dados

Com a reforma da LDB no ano de 2016 ficou estipulado que o ensino de inglês fosse obrigatório nas escolas. Entretanto, em algumas instituições, o ensino dessa língua já era obrigatório, como é o caso dessa escola onde a pesquisa foi realizada. A respeito disso, questionamos os alunos em relação à obrigatoriedade do ensino de inglês no espaço escolar. Alguns discentes mencionaram que gostariam que tivessem mais opções de línguas estrangeiras na escola e que eles pudessem escolher qual língua cursar. Porém a maioria afirmou que é importante o ensino obrigatório da língua inglesa no espaço escolar, pois reconhecem que essa língua é utilizada para a comunicação internacional e que nem todos os colegas fazem cursos livres.

No que diz respeito à maneira como o inglês poderia contribuir para suas vidas, os alunos atribuem ao inglês o *status* de língua global, língua internacional e língua facilitadora da comunicação mundial. Para a maioria, o aprendizado da língua inglesa é essencial para obter sucesso no mercado de trabalho.

Em relação ao contato com a língua inglesa, os alunos afirmam manter contato com o inglês fora do espaço escolar através das redes sociais, músicas e séries. No entanto, esse contato com o inglês não parece ser suficiente para esses estudantes, pois quando questionados sobre o que facilitaria o processo de aprendizagem deles a maioria assinalou que gostaria de ter mais contato com a língua e também mais tempo para se dedicar ao idioma. Diante dessa resposta, notamos que os estudantes reconhecem a falta de dedicação ao estudo da língua inglesa como fator prejudicial ao processo de aprendizagem. Mas por qual motivo esses alunos não se dedicam mais ao estudo do inglês? Se eles não trabalham, como responderam no questionário, por que não se dedicam mais ao estudo da língua? Os alunos parecem declinar de um papel mais ativo no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Quanto às línguas estrangeiras que os alunos dizem ter estudado na escola, a maioria aponta que durante seus anos de escolarização tiveram a oportunidade de aprender o espanhol no espaço escolar e, apenas, um estudante menciona ter estudado francês na escola. Esse dado nos confirma a predominância da oferta do espanhol e do inglês como línguas estrangeiras na escola. Ao contrário daquilo que propõem os PCN, o ensino de línguas no âmbito escolar parece restrito apenas ao espanhol e ao inglês.

No que diz respeito às habilidades comunicativas a serem desenvolvidas nas aulas de língua inglesa, as OCEM (2006) sugerem que o ensino seja focado nas habilidades de leitura, prática escrita e oral contextualizadas ao longo do Ensino Médio. Quando questionados acerca das habilidades mais e menos importantes, a maioria dos alunos afirma que a compreensão auditiva é a mais importante,

e a menos importante seria a produção escrita. O fato de os alunos terem a representação de que a compreensão auditiva é mais importante do que as demais interfere diretamente em sua prática ao estudar a língua, pois esses estudantes afirmaram que para estudar inglês eles costumam assistir séries e/ou filmes, escutar músicas e traduzir músicas.

Em relação ao que facilitaria o processo de aprendizagem de inglês, os alunos destacaram que gostariam de ter mais contato com a língua. Cabe aqui destacar que uma parcela bem pequena respondeu que gostaria de ter mais aulas de inglês no espaço escolar para ajudar no processo de aprendizagem da língua. Em tal caso, podemos afirmar que os estudantes, em sua maioria, não reconhecem as aulas de inglês oferecidas no ambiente escolar como facilitador da aprendizagem da língua inglesa. Essas respostas são interessantes, pois os alunos assinalaram que gostariam de ter mais contato com o idioma, no entanto eles não gostariam de ter mais aulas de inglês na escola. Os alunos acrescentaram que gostariam de utilizar a comunicação oral em língua inglesa durante as aulas e que fossem trabalhadas todas as habilidades comunicativas.

Sobre essa temática, Souza (2013) ressaltou que embora as OCEM recomendem o ensino das habilidades orais, escritas e de leitura, essa recomendação não é garantia de que o ensino de tais habilidades ocorrerá nas salas de aula. De fato, a autora estava certa, pois através das respostas dos alunos, podemos perceber que as aulas de inglês parecem ser baseadas nos moldes da pedagogia tradicional, ou seja, pautado em um ensino instrumental da língua.

A BNCC (2016) destaca que para que a disciplina de língua estrangeira ocupe seu lugar junto às demais disciplinas na formação da cidadania e que ela tenha relevância para o aluno, ela terá que enfrentar alguns obstáculos, dentre os quais: a superação de uma visão tecnicista de língua. O documento ainda destaca que o ensino de língua estrangeira na educação básica não deve se tratar de "compreender um conjunto de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, pelo uso e para o uso." (BRASIL, 2016, p. 68).

A aula pautada nos moldes de uma visão tecnicista da linguagem faz com que os alunos não se sintam motivados com a disciplina de língua inglesa na escola. É necessário que os professores estejam atentos às questões relacionadas ao ensino de línguas e as políticas linguísticas em vigor para não estar em desacordo com as orientações e diretrizes propostas (ALMEIDA E SILVA, 2017).

Ao serem questionados como eles gostariam que fossem as aulas de inglês, os estudantes utilizaram os seguintes adjetivos: dinâmicas, motivadoras, atrativas, interativas, extrovertida. Mas como tornar as aulas mais atrativas? Quando questionados como eles gostariam que fossem as aulas de inglês, os estudantes sugeriram que as aulas de inglês fossem com músicas e filmes. Por se tratar de um público adolescente, a preferência dos discentes por esses gêneros pode estar relacionada ao entretenimento que tais gêneros proporcionam.

De um modo geral, os alunos apresentaram indícios de desmotivação com as aulas de língua inglesa no espaço escolar. Essa desmotivação nos parece relacionada com a prática docente e a frustração daquilo que os estudantes esperavam aprender nas aulas de inglês na escola. Uma possível

solução para essa incompatibilidade seria repensar as práticas docente e discente, visto que o processo de aprendizagem no contexto escolar possui dois atores de suma importância: o aluno como agente ativo e participativo do processo de sua aprendizagem e o professor como agente mediador entre o aluno e a busca por novos conhecimentos (DAHER, 2008).

Considerações finais

Embora relativamente perene na legislação educacional brasileira, o ensino de inglês como língua estrangeira ainda não apresenta resultados compatíveis com o tempo de aprendizagem dessa língua na escola. A primeira conclusão a que chegamos é que, se as políticas linguísticas educacionais adotadas até então para a promoção do ensino do inglês na escola ainda não surtiram o efeito esperado precisamos, além de leis que garantam seu ensino, ouvir os sujeitos envolvidos no processo e rever as práticas relacionadas ao ensino dessa língua que nem é vista como tão estrangeira assim.

A análise das representações aponta a ausência de motivação e de engajamento por parte dos aprendizes em relação ao processo de aprendizagem da língua inglesa em contexto escolar. Destacamos o engajamento para salientar que ensino-aprendizagem demanda um investimento pessoal tanto do professor quanto do aluno. Porém, nem mesmo a motivação instrumental, extrínseca, favorece uma relação mais afetiva com o aprendizado da língua inglesa.

Ao apontar possíveis estratégias a serem incorporadas ao ensino da língua, os alunos sinalizaram ao professor outros caminhos que poderiam ser considerados no planejamento de atividades em sala de aula e, assim, motivá-los a aprender e a utilizar a língua estrangeira para além do ambiente escolar. Desse modo, esse estudo nos permitiu assegurar que a compreensão das representações dos alunos pode auxiliar o docente a refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre os fatores que desmotivam os alunos no processo de aprendizagem de inglês no espaço escolar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L.C.B., SILVA, F.M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva plurilíngue: políticas linguísticas no contexto escolar. *Interletras*, ISSN Nº 1807-1597. V. 6, Edição número 25, Abril/Setembro 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

BORTONI-RICARDO, S.. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parabolá Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais:* ensino fundamental (PCNs). Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais:* ensino médio (PCNs). Brasília, DF, 2000.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio***.** OCEM/06. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF, 2016.

CALVET, L. J. *Por una ecoloxía das linguas do mundo*. Compostela: Edicións Laiovento, 2004.

_____. *As políticas linguísticas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

COSTA, D., PEREIRA, T. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. *Revista Gragoatá*. n.32, p.171-188, 1.sem. 2012.

CASTELLOTTI, V; MOORE, D. *Representations sociales des langues et enseignements. Conseil de l'Europe:* Strasbourg, 2002.

DAHER, A.F.B. *Aluno e professor: protagonistas do processo de aprendizagem*. PMCG, 2008.

GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learnin*g. Rowley, MA: Newbury House. 1972.

GRIN, F. *O ensino das línguas estrangeiras como política pública.* Relatório encomendado pelo Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris, 2005. Disponível em:<(http://lingvo.org/grin/raporto_grin_pt.pdf)> Acesso em: 20 fev.2017.

JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*. São Paulo: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, R. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RODRIGUES, L. C. B. Atitude, Imaginários, Representação e Identidade Linguística: Aspectos Conceituais. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n. 04 – Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 1998.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chagando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, M. M. M. F. *A avaliação da política linguística para o ensino de língua estrangeira: o impacto linguístico no programa Ciências sem fronteiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

Anexo

Questionário para Aluno

1. Idade:
2. Série:
3. Sexo : ( ) Feminino / ( ) Masculino
4. Bairro:
5. Cidade:
6. Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não
   Em caso afirmativo, em que atividade? _____

7. Você tem acesso a internet em casa?
   ( ) Sim
   ( ) Não

8. Você tem TV a cabo?
   ( ) Sim
   ( ) Não

9. Qual tipo de música você gosta? (Pode colocar mais de uma opção)
   ( ) Funk (Exemplo: Anita, MC Marcinho, Ludmila)
   ( ) Samba (Exemplo: Zeca Pagodinho, Fundo de Quintal, Jorge Aragão)
   ( ) Pagode (Exemplo: Pixote, Thiaguinho, Mumuzinho)
   ( ) Sertanejo (Exemplo: Jorge e Mateus, Luan Santana, Vitor e Léo)
   ( ) Forró (Exemplo: Gaviões do Forró, Falamansa, Mastruz com Leite)
   ( ) Axé (Exemplo: Ivete Sangalo, Cláudia leite, Chiclete com Banana)
   ( ) Religiosa (Exemplo: Padre Fábio de Melo, Aline Barros, Oficina G3)
   ( ) MPB (Exemplo: Djavan, Lenine, Ana Carolina)
   ( ) Pop internacional (Exemplo: Lady Gaga, Rihana, Justin Bieber)
   ( ) Pop Nacional (Exemplo: Lulu Santos, Jota Quest, kid Abelha)
   ( ) Bossa nova (Exemplo: Tom Jobim, Vinícius de Morais, Toquinho)
   ( ) Rock internacional (Exemplo: Coldplay, Iron Mader, Bom Jovi)
   ( ) Rock nacional (Exemplo: Capital Inicial, Paralamas do Sucesso, Charlie Brown)
   ( ) Reggae (Exemplos: Natiruts, Chimaruts, Armandinho)
   ( ) Rap (Exemplos: Gabriel O Pensador, Marcelo D2, Racionais MC)
   ( ) Clássica (Exemplo: Bethowen, Bach, Mozart)
   ( ) Blues/Jazz (Exemplo: BB king, Eric Clapton, Norah Jones)
   ( ) Outros. Qual gênero? _____

10. Você escuta mais música em que língua?
    ( ) Português
    ( ) Inglês
    ( ) Outra Língua. Qual? _____

11. Você costuma ir ao cinema? Quantas vezes ao ano?
    ( ) 1 a 3 vezes
    ( ) 3 a 5 vezes
    ( ) mais de 5 vezes
    ( ) não vou ao cinema

12. Você costuma ir ao teatro? Quantas vezes ao ano?
    ( ) 1 a 3 vezes
    ( ) 3 a 5 vezes
    ( ) mais de 5 vezes
    ( ) não vou ao teatro

13. Na sua opinião, para aprender inglês é necessário que:
    (Marque por ordem de preferência de 1 a 5, em que 1 é o mais importante e 5 o menos importante)
    ( ) tenha boa memória
    ( ) ser inteligente
    ( ) não ser tímido
    ( ) gostar de outras culturas
    ( )gostar de se comunicar

14. O que você acha mais importante?
    (Marque por ordem de preferência de 1 a 4, em que 1 é o mais importante e 4 o menos importante)
    ( ) saber ler em inglês
    ( ) saber falar em inglês
    ( ) saber escrever em inglês
    ( ) compreender em inglês

15. Você acha o inglês?
    ( ) fácil
    ( ) difícil

16. Na língua inglesa você costuma:
    ( ) ler
    ( ) ouvir músicas
    ( ) assistir séries e filmes
    ( ) consultar gramáticas
    ( ) escrever nas redes sociais
    ( ) conversar com estrangeiros
    Outros: _____

17. Para aprender a língua inglesa é fundamental estudar:
    (Marque por ordem de preferência de 1 a 3, em que 1 é o mais importante e 3 o menos importante)
    ( ) gramática
    ( ) pronúncia
    ( ) vocabulário

18. Além do inglês, você já estudou outra língua estrangeira na escola?
    ( ) Não
    ( ) Sim. Qual língua? _____

19. Por que você optou por estudar inglês no ensino médio?
    ( ) acho mais útil
    ( ) já faço curso e acho o inglês da escola mais fácil
    ( ) gosto do idioma
    ( ) Outro: _____

20. Você faz ou fez curso de inglês fora da escola?
    ( ) Não
    ( ) Sim. Caso sim, por quanto tempo? _____

21. Há alguma língua que você ache mais "bonita"?
    ( ) Não
    ( ) Sim. Qual língua e por quê? _____

22. Há alguma língua que você ache mais "feia"?
    ( ) Não
    ( ) Sim. Qual língua e por quê? _____

23. Há algum país que você gostaria de visitar? Por quê?
    ( ) Não
    ( ) Sim. Qual? _____

24. Há algum país que você NÃO gostaria de visitar? Por quê?
    _____

25. O que você faz para estudar o inglês?
    ( ) lista de vocabulários com traduções
    ( ) assistir filmes/séries em inglês
    ( ) escutar músicas
    ( ) traduzir músicas
    ( ) conversar com nativos através de redes sociais
    ( ) decorar regras gramaticais

26. No que você acha que o inglês pode contribuir para a sua vida?
    _____
    _____
    _____

27. Você gosta de estudar inglês?
    ( ) adoro
    ( ) detesto
    ( ) gosto
    ( ) não gosto
    ( ) é indiferente

28. Na sua opinião, o que facilitaria seu processo de aprendizagem do inglês? *(Caso seja necessário, pode marcar mais de uma opção).*
    ( ) mais vocabulário
    ( ) facilidade de entender o que é falado em inglês
    ( ) mais motivação
    ( ) ser extrovertido
    ( ) mais conhecimento de gramática
    ( ) mais tempo para me dedicar ao idioma
    ( ) mais contato com o idioma
    ( ) mais aulas de inglês na escola
    ( ) Outro: _____

29. Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de língua inglesa na escola?
    _____
    _____
    _____

30. O que você acha da obrigatoriedade do ensino do inglês na escola?
    _____
    _____

O *ingliding* do falar porto-alegrense: da percepção à produção linguística

Samuel Gomes de Oliveira[1]

Introdução

A variável linguística que é objeto deste estudo é o ditongo centralizado decorrente do processo de *ingliding* que, no português falado em Porto Alegre (RS), afeta vogais em sílabas tônicas (***né***~***néah***, *ag**o**ra*~*ag**oah**ra*). Embora nem todos os porto-alegrenses produzam estes ditongos centralizados, e a consciência da variável seja diferente a depender do grupo social, pessoas que não pertencem à comunidade de fala de Porto Alegre percebem o *ingliding* como um estereótipo (LABOV, 2008 [1972]), que é associado a um tipo humano específico: o *magrão* porto-alegrense (BATTISTI, 2013). Para os porto-alegrenses, o *ingliding* é um marcador (LABOV, 2008 [1972]), – já que não apresenta o mesmo nível de consciência social do estereótipo, mas mesmo assim parece colaborar na composição de um estilo (OLIVEIRA, 2015) – ou índice de segunda ordem (SILVERSTEIN, 2003) – visto que, estando sujeito a um constante processo de reinterpretação, indexa tanto categorias macrossociais, como local de residência e classe social, quanto avaliações sociais (OLIVEIRA, 2016).

Este trabalho retoma os principais resultados de minha monografia, apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (OLIVEIRA, 2016), que teve orientação da Profa. Dra. Elisa Battisti. Parte-se dos resultados de percepção e de atitudes a respeito do *ingliding* (OLIVEIRA, 2015) com o intuito de avançar para análise de dados de produção linguística do processo.

1. O *ingliding* característico do falar de Porto Alegre (RS)

Ingliding é um processo fonético em que há a transformação perceptível de uma vogal simples em um ditongo centralizado. Donegan (1978) explica que, no *ingliding,* um *glide* se cria pela perda de tensão e abaixamento da vogal ao final de sua produção. A Figura 1 ilustra, com exemplos do português, o *ingliding*.

1 Mestrando em Estudos da Linguagem (Sociolinguística) do PPG/Letras da UFRGS e bolsista CNPq. E-mail: samuelgdo@gmail.com.

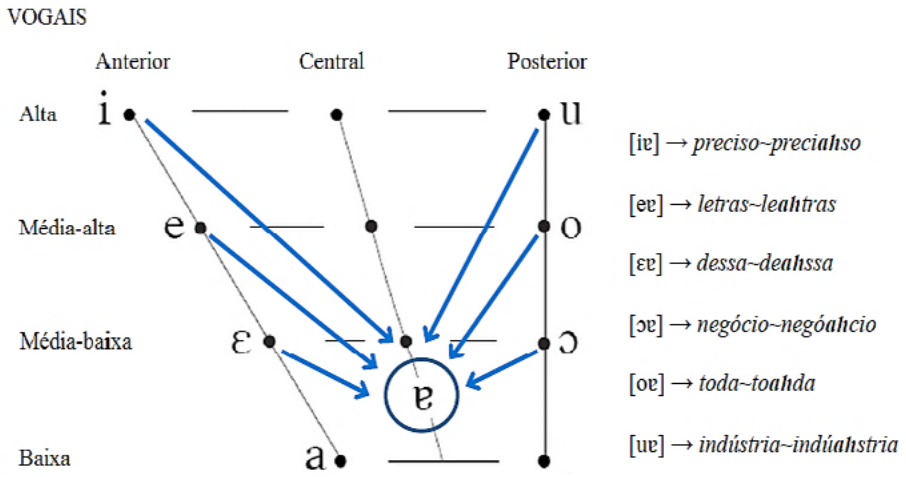


Figura 1 – Representação de *ingliding* sobre o trapézio das vogais

Fonte: Oliveira (2016, p. 33)

O *ingliding* do português de Porto Alegre não resulta de ditongação assimilatória (BATTISTI, 2013) e pode ter motivação entoacional. Em Battisti e Oliveira (2014), dados de uma comunicadora de rádio porto-alegrense de 55 anos, tomada como protótipo do padrão com *ingliding*, foram analisados acusticamente. Verificou-se que as realizações com ditongação centralizada percebida ocorrem em vogais alongadas, que são proeminentes e estão em final de constituinte prosódico, frequentemente no final de frases entoacionais. Isso pode indicar uma motivação para o surgimento de *ingliding*: a marcação de limite de frase entoacional. Além disso, observou-se, em números brutos, maior ocorrência de *ingliding* nas vogais médias baixas para os dados de fala da falante prototípica.

Em etapa seguinte da pesquisa, realizei estudo de percepção e atitudes a respeito do *ingliding* em Porto Alegre (OLIVEIRA, 2015). Foram aplicados dois instrumentos a oito participantes, nativos porto-alegrenses, sendo um do sexo masculino e um do sexo feminino para cada uma das quatro zonas da cidade (Central, Norte, Leste e Sul)[2]. Os instrumentos replicaram a técnica de falsos pares (LAMBERT *et al.*, 1960) e a técnica de mapas desenhados (PRESTON, 1989), e foram baseados nos instrumentos de Oushiro (2015) e Rosa (2014) para os métodos.

Os resultados apontaram tendência a considerar o ditongo centralizado como característico do falar porto-alegrense e associado a moradores da região central da cidade, principalmente do bairro Bom Fim, bairro de bons índices econômicos que foi frequentemente referido pelos participantes nos desenhos que fizeram dos mapas de Porto Alegre em relação aos falares identificados. Além disso, os resultados mostraram tendência a classificar aqueles que têm o falar marcado por *ingliding* como pessoas que apresentam *sotaque* em seu falar e que podem ser *descontraídas*, *desencanadas*, *descoladas* e *preguiçosas*.

2 A divisão da cidade em quatro zonas respeita o zoneamento municipal para a circulação do transporte coletivo e coincide com a ideia dos porto-alegrenses sobre áreas da cidade. Há um mapa dessa divisão em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_img/regioes_atendimento_cores.jpg Acesso em 11/06/2017.

Tais resultados permitiram a representação de um campo indexical, baseado em Eckert (2008), do falar com *ingliding*. Este campo indexical está representado na Figura 2.

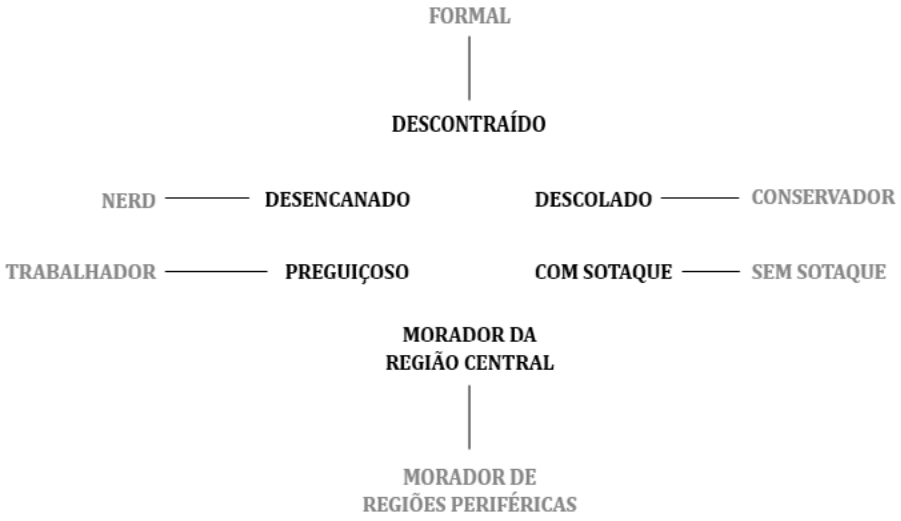


Figura 2 – Campo indexical do *ingliding* no português de Porto Alegre (RS)

Preto = significados associados à presença de *ingliding*

Cinza = significados associados à ausência de *ingliding*

Fonte: Battisti e Oliveira (2016, p. 24)

O campo indexical é construído a partir do pressuposto de que uma variável não possui significados estáticos, mas significados gerais que se especificam em certos contextos estilístico-ideológicos. O campo indexical é, conforme Eckert (2008), um campo de significados potenciais ideologicamente relacionados que estão sujeitos à reinterpretação constante. É o que acontece com o *ingliding* do falar porto-alegrense:

> As avaliações sugerem que o *ingliding* possua uma gama de significados potenciais, construídos e interpretados mediante o uso dessa variável em certas práticas sociais. Criam-se *personas*[3] mobilizando-se *ingliding* (ou sua não realização) e significados relacionados, constituidores de um campo indexical.
> (BATTISTI e OLIVEIRA, 2016, p. 24).

Em Battisti e Oliveira (2016), os resultados das etapas anteriores da pesquisa sobre o *ingliding* estão reunidos para elaboração do campo indexical da Figura 2. Com estes resultados de percepção em mãos, resta analisar dados de produção linguística, gerados a partir de entrevistas sociolinguísticas, de

3 *Persona* é uma forma de individualidade ou identidade definida com respeito a uma comunidade. "Nós nos tornamos quem somos tomando parte nas relações de engajamento que constituem nossa comunidade" (WENGER, 1998, p. 152). Nesse sentido, os indivíduos, participantes de diferentes comunidades de prática em seu cotidiano – no trabalho, na família, nos círculos de trabalho e de lazer – podem construir e assumir *personas* distintas em função de seus objetivos e de sua forma de participação nos grupos.

maneira a contemplar o condicionamento linguístico e extralinguístico do *ingliding*, seu significado social e sua relação com aspectos da organização social de Porto Alegre. É a isso que me dedico em meu estudo (OLIVEIRA, 2016), em que há não só a retomada do percurso da pesquisa como a apresentação dos resultados desta nova etapa do estudo, que estão aqui sintetizados.

2. Objetivos

O estudo de *ingliding* de vogais em sílabas tônicas no português de Porto Alegre (RS) tem o objetivo de comparar resultados de percepção e atitudes (OLIVEIRA, 2015) com resultados de produção linguística, com o intuito de:

(a) Investigar a configuração da comunidade de fala de Porto Alegre relacionando presença *versus* ausência de *ingliding* a seus estratos sociais.

(b) Verificar quais variáveis linguísticas e extralinguísticas condicionam a aplicação da regra de *ingliding* no português brasileiro falado em Porto Alegre.

(c) Investigar a relação entre *ingliding* e a construção de estilo dos falantes que possuem falar marcado pelo processo, relacionando o uso da variante com *ingliding* e os resultados quantitativos de categorias macrossociais a fatores qualitativos que indiquem, nos estilos, a ideologia por trás dos significados sociais associados ao processo.

(d) Buscar, através de investigação da sócio-história de Porto Alegre, relações entre grandes mudanças e movimentos sociais da cidade e o emprego de *ingliding* que contextualizem os estilos e significados sociais atualmente associados à variante em questão.

Os objetivos deste estudo foram traçados de maneira a proporcionar uma análise complementar entre abordagem macrossociolinguística e perspectiva estilística (ECKERT, 2005): enquanto o estudo macrossociolinguístico – de primeira onda – busca padrões de variação na cidade de Porto Alegre e suas motivações linguísticas e sociais por meio de amostra estratificada representativa da comunidade de fala, o estudo a partir da abordagem estilística – de terceira onda – busca saber o que está por trás do uso de *ingliding* na construção de estilo, o que, ao considerar que variáveis linguísticas são parte constitutiva dos estilos, dá respostas sobre a construção de categorias e significados sociais.

3. Metodologia

A metodologia do presente estudo é composta de dois tipos de análise, realizadas a partir de dados obtidos de entrevistas sociolinguísticas que constituem a amostra piloto do acervo LínguaPOA[4]:

4 Resultado da pesquisa "Variação Fonético-Fonológica e Classe Social na Comunidade de Fala de Porto Alegre" (em andamento junto ao CNPq desde 2015), coordenada pela Profa. Dra. Elisa Battisti, o acervo LínguaPOA (em constituição) armazena dados de informantes estratificados por gênero, idade, escolaridade e zona em que moram.

análise de regra variável (quantitativa) e análise de conteúdo (qualitativa). Foram entrevistados um homem e uma mulher de cada uma das quatro zonas de Porto Alegre. A Tabela 1 reúne as informações da amostra. Estão demarcados bairros de renda mais alta em comparação com o outro bairro da mesma zona. As informações socioeconômicas de *classe* foram obtidas através de questionário nos moldes do Critério Brasil 2015[5].

Tabela 1. 8 informantes da amostra piloto do acervo LínguaPOA

Inf.	Sexo	Zona	Bairro	Idade	Escolaridade	Classe
1	M	Central	Bom Fim	25	Superior	B1
2	F	Central	Azenha	44	Superior	B2
3	M	Norte	Navegantes	34	Superior	B2
4	F	Norte	Sarandi	26	Superior	B2
5	M	Leste	Morro Santana	26	Médio	C1
6	F	Leste	Chácara das Pedras	22	Superior	A
7	M	Sul	Restinga	22	Superior	B1
8	F	Sul	Ipanema	47	Superior	A

Fonte: Oliveira (2016, p. 47)

O projeto LínguaPOA tem a devida aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa, de modo que todos os informantes entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As informações pessoais dos informantes foram coletadas através de Ficha de Entrevista. Os informantes foram contatados via indicação (uma pessoa contatada indicou outra com características relevantes à pesquisa). Foram selecionados apenas informantes que nasceram e residem na cidade de Porto Alegre. As entrevistas possuem duração média de 50 minutos e seguem roteiro elaborado pelo grupo de pesquisa para o LínguaPOA.

3.1 Análise de Regra Variável

Os dados foram submetidos à análise de regra variável com o programa computacional R, versão 3.3.0, e pacote Rbrul, versão 2.3.2 (JOHNSON, 2016). As variáveis linguísticas independentes consideradas foram: vogal nuclear (/i/, /e/, /ɛ/, /ɔ/, /o/, /u/), contexto fonológico seguinte (após

5 Critério Brasil de Estratificação Econômica da ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa) válido a partir de 01/01/2015. Disponível em: http://www.abep.org/ (Acesso em 12/06/2017). A distribuição em classes do Critério Brasil obedece a um sistema de pontos atribuídos de acordo com as variáveis: itens de conforto (quantidade de banheiros, automóveis, geladeiras, etc.); grau de instrução do chefe da família, isto é, pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio (nível de escolaridade); e acesso a serviços públicos (distribuição de água, pavimentação da rua). Os pontos relativos a cada variável são proporcionais à influência de cada fator no cálculo geral. Quanto mais pontos um informante obtém, mais alto é seu índice de classe social conforme a ordenação a seguir: A > B1 > B2 > C1 > C2 > D-E.

amalgamação: pausa, oclusiva, fricativa, tepe, lateral, nasal, *glide*), posição do acento na palavra (monossílabo tônico, oxítono, paroxítono, proparoxítono), estrutura prosódica[6] (limite de palavra prosódica, limite de frase fonológica, limite de frase entoacional) e tipo de sílaba[7] (sílaba aberta, sílaba fechada). A informante nº8 foi a única a apresentar aplicação significativa do processo de *ingliding* em seu falar, razão pela qual só pôde ser realizada rodada estatística com as variáveis linguísticas.

Acredita-se, conforme resultados preliminares (BATTISTI e OLIVEIRA, 2014) que o *ingliding* tenda a ocorrer em vogais médias baixas e em final de frase entoacional, podendo ser favorecido, também, por sílaba aberta, por este tipo de sílaba estar associado a alongamento vocálico. A variável *contexto fonológico seguinte* é incluída na análise sob hipótese de que, por o *ingliding* não ser um processo resultante de assimilação, esse grupo de fatores não deve condicionar o processo. Testa-se, por fim, a influência da posição do acento na palavra.

3.2 Análise de Conteúdo

A análise qualitativa e interpretativa do conteúdo das entrevistas é possível graças a um roteiro que, além de suscitar fala espontânea, engloba assuntos relevantes para: situar os informantes em grupos profissionais e sociais; compreender suas práticas profissionais e de lazer; medir suas atitudes explícitas a respeito de Porto Alegre, Brasil e mundo; evidenciar suas aspirações, gostos pessoais, desejos para o futuro e também posições ideológicas.

É a partir da análise interpretativa destes aspectos, a serem tratados de maneira sistemática, que os estilos dos informantes são considerados em sua relação com a realização dos ditongos centralizados. Essa análise permite relacionar as categorias macrossociais a expressões de identidade, compreendendo como os estilos, tomados como construção social de *persona*, podem se relacionar com essas categorias. A partir da análise daquilo que os informantes declaram nas entrevistas, é possível comparar os resultados de produção linguística com os resultados do estudo de percepção (OLIVEIRA, 2015) e com os dados obtidos através de levantamento da sócio-história de Porto Alegre, além de indicar comunidades de prática de interesse para estudos específicos de terceira onda da variante com *ingliding*.

4. Resultados e discussões

Os resultados estão apresentados em duas subseções conforme seus métodos de obtenção. As análises e discussões retomam resultados obtidos e hipóteses aventadas em etapas anteriores deste estudo. São explorados, também, elementos da sócio-história de Porto Alegre considerados relevantes para o processo estudado.

6 Considera-se, para cada vogal tônica, apenas o constituinte de nível mais alto na hierarquia prosódica.

7 Considerando o número limitado de fonemas que podem ocupar a posição de coda silábica no português brasileiro, essa variável precisa ser rodada separadamente de *contexto fonológico seguinte* para que não haja sobreposição de fatores.

4.1 Análise de Regra Variável

A codificação dos dados linguísticos a serem submetidos à análise quantitativa de regra variável apontam o primeiro resultado: o grupo de fatores *estrutura prosódica* passou a delimitar a variável dependente. Na análise dos dados, considerou-se que todas as ocorrências de ditongo centralizado estão no último elemento tônico da frase entoacional[8], o que fez com que este constituinte prosódico passasse a figurar como condição para aplicação de *ingliding*.

Não parece fortuito que o falar com *ingliding* seja percebido como "cantado", portanto. Essa percepção pode estar associada ao fato de o processo ser efeito de marcação da frase entoacional, conforme hipóteses anteriores (BATTISTI e OLIVEIRA, 2014), em que há coocorrência de efeitos duracionais e melódicos (FROTA, 1998). Se a proeminência é assinalada por um complexo de pistas fonéticas que refletem maior força articulatória e possível regularidade rítmica (LADD, 2008), faz sentido que o *ingliding* do falar porto-alegrense, por ocorrer em vogais com maior duração em borda de frase entoacional, acabe por acentuar marcação de ritmo e seja percebido como característico de um falar "cantado".

As variáveis linguísticas selecionadas como condicionadoras do *ingliding* a partir dos resultados obtidos na rodada estatística com o pacote RBrul (JOHNSON, 2016) foram, em ordem de relevância, *vogal nuclear* (Tabela 2) e *tipo de sílaba* (Tabela 3).

Tabela 2. Resultados da análise de regra variável para a variável *vogal nuclear*

Fator	Exemplo	Ocorrência	Proporção	Peso Relativo
[ɛ]	*n**e**tos*	73/268	27%	0,85
[ɔ]	*ag**o**ra*	32/138	23%	0,84
[e]	*l**e**tras*	13/378	3%	0,45
[o]	***ô**nibus*	2/170	1%	0,20
[i]	*pa**í**s*	3/338	1%	0,14
	TOTAL	123/1292	9,5%	
Input: 0,04				Significância: 0,000

Fonte: Oliveira (2016, p. 57)

As vogais médias baixas /ɛ, ɔ/ favorecem a aplicação do processo, o que reforça a hipótese gerada a partir dos números absolutos da falante prototípica analisada por Battisti e Oliveira (2014). As demais vogais[9] desfavorecem a aplicação do processo, o que sugere que a posição articulatória

8 Foram consideradas as rupturas percebidas em fronteiras de constituintes prosódicos (OLIVEIRA, 2016, p. 54).

9 Nos dados analisados, não foi contabilizada nenhuma ocorrência de aplicação de *ingliding* em [u], o que tornou necessária a exclusão deste fator nesta análise.

das vogais exerça influência sobre a aplicação de *ingliding*. Em termos articulatórios, as vogais médias baixas estão mais próximas do *glide* central do que as demais. Para que o *ingliding* ocorra nas vogais médias altas e altas, elas têm de ser abaixadas e centralizadas num esforço articulatório maior, o que pode tornar mais improvável que, nesses casos, o *glide* central surja antes do término da emissão vocálica.

Em relação ao *tipo de sílaba*, observa-se que a sílaba aberta favorece a aplicação de *ingliding*, e a sílaba fechada desfavorece a aplicação do processo. Tal resultado pode ser explicado pelo tempo fonético disponível para o surgimento dos ditongos centralizados nas sílabas abertas, sílabas sujeitas a alongamento vocálico.

Tabela 3. Resultados da análise de regra variável para a variável *tipo de sílaba*

Fator	Exemplo	Ocorrência	Proporção	Peso Relativo
Aberta	*v**o**zes*	109/778	14%	0,62
Fechada	*det**e**sto*	14/514	3%	0,38
	TOTAL	123/1292	9,5%	
Input: 0,04			Significância: 0,001	

Fonte: Oliveira (2016, p. 58)

Se a formação de ditongos centralizados no falar porto-alegrense constitui-se de aumento de duração vocálica e centralização perceptível da vogal, a sílaba aberta apresenta posição disponível para preenchimento com o vocoide que emerge. Ao desfavorecer o alongamento vocálico, as sílabas fechadas desfavorecem, também, a aplicação de *ingliding*.

A não seleção da variável *contexto fonológico seguinte* vai ao encontro das primeiras análises do *ingliding*, que o diferenciam do conceito de ditongo *falso* justamente por não resultar de assimilação de traço do som seguinte (BATTISTI, 2013). A não seleção de *posição do acento na palavra* mostra que o *ingliding*, que ocorre apenas em sílabas tônicas, parece não ser condicionado pela posição do acento no item lexical, mas estar associado, como se observou, à proeminência prosódica. Análises com um maior número de dados podem fortalecer ou sugerir novos caminhos para as explicações sugeridas.

A proporção total de aplicação de *ingliding* nos dados de fala analisados – da informante nº8 – foi de apenas 9,5%. Essa proporção é intra-individual, a variação na comunidade poderá ser verificada futuramente, após ampliação da amostra. No entanto, o fato de a aplicação ser baixa, somado ao fato de que somente 1 de 8 informantes tem aplicação significativa do processo em seu falar, permite um questionamento interessante: por que o *ingliding* é percebido como típico de Porto Alegre?

Se nem todos os porto-alegrenses têm seu falar marcado por *ingliding*, aqueles que o têm são, também, os que compõem o imaginário a respeito do falar da cidade. A falante prototípica analisada

(BATTISTI e OLIVEIRA, 2014) tem perfil social semelhante ao da informante nº8: sexo feminino, classe social alta, segunda faixa etária. Comunicadora da rádio, esta falante prototípica contribui para a percepção que associa o *ingliding* ao falar de Porto Alegre. Ela atuou na Ipanema FM, rádio que teve importante papel no que foi considerado um movimento jovem ocorrido nos anos 1980 – que, em Porto Alegre, teve como palco o bairro Bom Fim (MIGOTTO, 2015)[10] –, pois dava espaço aos jovens na divulgação de seu trabalho musical na época de efervescência cultural e crescimento do *rock* gaúcho. É a *persona* deste movimento cultural que motiva a criação de personagens estereotipados como o Magro do Bonfa, interpretado pelo humorista André Damasceno, que tem o falar *arrastado* e *cantado* percebido como típico de Porto Alegre.

As práticas daqueles que têm seu falar marcado por *ingliding* serão discutidas na subseção a seguir, dedicada à análise de conteúdo da entrevista realizada com a informante nº8. A relação entre o *ingliding* e o período pós-ditadura que motivou o surgimento do movimento cultural dos anos 1980 parece cada vez mais evidente: a informante nº8 também fez parte deste movimento.

4.2 Análise de Conteúdo

A análise qualitativa de conteúdo teve como objetivo a identificação do estilo da informante nº8 a partir de suas práticas. Para tanto, foram considerados seus comportamentos e atitudes explícitas, bem como posições ideológicas, declaradas ou inferidas do que foi dito na entrevista. Parte-se do pressuposto de que, conforme Eckert (2008), os movimentos estilísticos são sempre associados a questões ideológicas salientes. Além disso, considera-se que tratar uma variável linguística a partir da perspectiva estilística é admitir que ela não possui apenas um significado social associado a si, mas vários. Ao considerar o *ingliding* como *índice de segunda ordem* (SILVERSTEIN, 2003) e recurso para construção de estilo, acredita-se que o uso da variável esteja, em um constante processo de ressignificação, associado a movimentos ideológicos.

O conteúdo da entrevista[11] da informante nº8 permite concluir que suas práticas e atitudes estão em sintonia com grupos que participaram do movimento dos anos 1980. A percepção de que o *ingliding* está associado à *zona central*, *bairro Bom Fim* e a pessoas *descontraídas*, *descoladas* e *desencanadas* (OLIVEIRA, 2015) não é fortuita, mas tem origem histórica e reflexos na identidade dos usuários da variante. A informante viveu o movimento cultural do Bom Fim nos anos 1980 e, mesmo que não more na zona central de Porto Alegre, frequenta e adora o centro da cidade que, para a informante, é onde está a "vida cultural de Porto Alegre".

10 "*Filme Sobre um Bom Fim* retrata o movimento jovem ocorrido em Porto Alegre nos anos 1980. Em sintonia com a efervescência cultural de outras capitais brasileiras como Brasília, Salvador, Rio de Janeiro, Recife e São Paulo, no bairro Bom Fim surgiu o rock gaúcho, o cinema urbano e as experimentações na televisão e nas artes dramáticas. Este movimento fez do bairro o epicentro de uma transformação de comportamento que ajudou a influenciar as gerações seguintes de todo o país. O mundo era um antes dos anos 80, depois tudo mudou". (MIGOTTO, 2015, contracapa do DVD)

11 Em virtude do espaço limitado, não estão reproduzidos, aqui, trechos completos da entrevista em questão. Estes trechos de entrevista transcrita podem ser lidos em Oliveira (2016, p. 61-71).

A informante não se apresenta, hoje, como *persona* prototípica do movimento dos anos 1980, o que indica parecer adequado considerar a *reconstrução* ou *ressignificação* do campo indexical do *ingliding*: embora não se valha das mesmas práticas da época de adolescente, os resultados dessa época vivida conservam traços em sua identidade social que são, hoje, reinterpretados e compõem o seu estilo. Para falantes que tenham seu falar marcado por *ingliding*, mas que não tenham vivenciado o movimento dos anos 1980, o *ingliding* terá significados renovados conforme seu uso por porto-alegrenses ao longo do tempo. É provável que esta reconstrução dos significados sociais conserve, em alguma medida, características associadas aos estilos dos jovens que compuseram o movimento cultural dos anos 1980, tendo em vista a percepção de que o *ingliding* é característico do bairro Bom Fim.

A informante nº8, além de frequentar e gostar muito da zona central, é favorável à descriminalização do uso das drogas e tem posicionamento político de esquerda. Suas práticas e posicionamentos ideológicos estão afiliados ao que se atribui ao movimento jovem dos anos 1980 no Bom Fim (MIGOTTO, 2015). A característica *preguiçoso* associada ao falar com *ingliding* também pode mostrar relação entre o processo e as pessoas do movimento dos anos 1980, composto em grande parte por artistas que, num período com resquícios de repressão militar, eram considerados como transgressores e frequentavam os bares do Bom Fim. Pode haver, aí, a visão de que estes jovens eram *preguiçosos* por estarem nas ruas e não envolvidos em uma carga horária de trabalho que os impedisse de participar dessas práticas.

Ao falar de sua adolescência nos anos 1980, a informante afirma:

> Nós somos sobreviventes, de repente, desse afã de liberdade que surgiu nos anos oitenta, *né*. O adolescente dos anos oitenta é um adolescente extremamente louco. Louco, louco, louco.
> (Informante nº8)

A informante compara o que era o Bom Fim nos anos 1980 ao que é, hoje, a Cidade Baixa, comparação também presente em Migotto (2015). Se os bares de Porto Alegre também se concentram na Cidade Baixa, a vida cultural noturna da cidade continua concentrada na Zona Central, e é possível que os frequentadores desta zona partilhem, como a informante nº8, práticas e posições ideológicas com aqueles jovens do Bom Fim dos anos 1980. Para a informante nº8, que foi adolescente nos anos 1980, resta, do "afã de liberdade" vivido nesse período, o caráter crítico, urbano, de inovação cultural, e o posicionamento ideológico em favor dos movimentos sociais e da *liberdade*, elemento que talvez deva figurar no centro do campo indexical do *ingliding* que, reinterpretado, é um dos traços que compõem o seu estilo.

Considerações finais

Os resultados deste estudo a respeito do *ingliding* reforçam hipóteses de pesquisa e lançam luz às etapas futuras da investigação, ainda pioneira. Em termos linguísticos, parecem ser condicionadores

do processo as variáveis *vogal nuclear* e *tipo de sílaba*: o surgimento do ditongo centralizado, que ocorre em vogais tônicas alongadas em final de frase entoacional, é favorecido por vogais médias baixas e sílabas abertas. Em termos sociais, suspeita-se de um possível perfil social favorecedor, hipótese que ainda precisa de confirmação em uma amostra maior de dados: sexo feminino, segunda faixa etária, classe social alta, relação com a vida cultural da Zona Central de Porto Alegre.

Hoje, a mídia porto-alegrense é composta, em grande parte, por profissionais cujo perfil parece favorecer aplicação de *ingliding*: frequentadores de bairros de alto índice econômico da Zona Central e que gozam de prestígio no meio cultural. Talvez isso explique o fato de o falar com *ingliding* ser tomado como característico dos porto-alegrenses por pessoas de fora da comunidade de fala de Porto Alegre.

Do ponto de vista da construção de *estilo*, os significados sociais atribuídos ao *ingliding* reconstroem as identidades sociais vinculadas às reivindicações e à ideologia do movimento jovem dos anos 1980 que teve o bairro Bom Fim como palco. Embora seja possível encontrar, nas pessoas que compuseram este movimento, uma explicação para os significados sociais atrelados ao *ingliding* nos testes de percepção e atitudes (OLIVEIRA, 2015), reforçada pelos resultados da informante nº8 deste estudo, o processo não deve estar limitado àqueles que fizeram parte deste movimento, já que estes significados estão sujeitos à constante reconstrução:

> Por ser índice de segunda ordem, os valores atribuídos ao *ingliding* estão potencialmente sujeitos a reinterpretação a cada novo uso da língua. Esse processo de ressignificação tem a ver com a construção identitária daquilo que os usuários de *ingliding* atribuem a *ser* porto-alegrense, o que vai além da concepção de estilo somente como pertença à comunidade, mas associa-se com a herança que se tem do movimento artístico-cultural que, embora tenha ocorrido principalmente no Bom Fim nos anos 1980, pode ter influenciado a construção estilística de pessoas de diferentes regiões da cidade. Se as pessoas, por meio da língua e outros elementos, não só refletem como constroem o social, o uso de um traço percebido como típico do porto-alegrense tem o poder de construir um estilo que o define enquanto tal.
> (OLIVEIRA, 2016, p. 73)

Estas e outras afirmações provenientes das análises dos resultados deste trabalho constituem hipóteses que serão aprofundadas e testadas nas etapas seguintes da pesquisa. Atualmente, o estudo do *ingliding* do português falado em Porto Alegre (RS) alcança novos resultados como tema de minha dissertação de mestrado, hoje em desenvolvimento sob orientação da Profa. Dra. Elisa Battisti, na linha de pesquisa em Sociolinguística do PPG/Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além de ampliação do *corpus* estudado, conforme o acervo LínguaPOA ganha dados de novas entrevistas sociolinguísticas, e aprimoramento da metodologia aqui adotada, o trabalho contará com análise dos dados a partir da teoria social de Bourdieu (2015 [1979/1982]) – que teve seus primeiros passos em Battisti e Oliveira (2017) –, com o intuito de, ao levar em conta as práticas dos agentes sociais que têm seu falar marcado por ditongos centralizados, aprofundar o estudo de *ingliding* em sua relação com *classe social* e *estilo de vida*.

Referências bibliográficas

BATTISTI, E. Realizações variáveis de vogais tônicas em Porto Alegre (RS): Ditongação ou ingliding? *Fragmentum*, n. 39, p. 60-78, 2013.

BATTISTI E; OLIVEIRA, S. Alongamento e ingliding de vogais em sílabas tônicas no português falado em Porto Alegre (RS). *Revista (Con)Textos Linguísticos*, n. 11, v. 8, p. 39-56. Vitória, 2014.

BATTISTI, E; OLIVEIRA, S. Significados sociais do ingliding de vogais tônicas no português falado em Porto Alegre (RS). *Revista Todas as Letras*, n. 2, v. 18, p. 14-29, 2016.

BATTISTI, E; OLIVEIRA, S. *Classe social e significados sociais do ingliding de vogais tônicas no português de Porto Alegre (RS)*. Comunicação oral em simpósio temático do X Congresso Internacional da ABRALIN. Niterói: UFF, 2017.

BOURDIEU, P. *A distinção: Crítica social do julgamento.* São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2015 [1979/1982].

DONEGAN, P. *On the natural phonology of vowels*. PhD Dissertation. Graduate School of the Ohio State University, 1978.

ECKERT, P. *Variation, convention, and social meaning*. Plenary talk. Annual meeting of the Linguistic Society of America. Oakland, CA, 2005. Disponível em:

<http://lingo.stanford.edu/sag/L204/EckertLSA2005.pdf> (Acesso em 11/06/2017).

ECKERT, P. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, v. 12(4), p. 453-476, 2008.

FROTA, S. *Prosody and focus in European Portuguese*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Lisboa, 1998.

JOHNSON, D. *RBrul version* 2.3.2, 2016.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Editora Parábola, 2008 [1972].

LADD, D.R. *Intonational phonology*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LAMBERT, W., HODSON, R., GARDNER, R. & FILLENBAUM, S. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60(1), p. 44-51, 1960.

MIGOTTO, B. *Filme Sobre um Bom Fim*. [Filme-vídeo]. Roteiro e Direção de Boca Migotto. DVD / NTSC, 88min. Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, S. O estereótipo do falar porto-alegrense: Percepções e atitudes sobre o falar com ingliding e alongamento vocálico. *An@is Fórum FAPA:* XIV Fórum FAPA. Edição 7. Porto Alegre, p. 358-374, 2015.

OLIVEIRA, S. *O ingliding característico do falar de Porto Alegre (RS): Um estudo de produção, percepção e atitudes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: Avaliação, produção e percepção linguística*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística. Universidade de São Paulo, 2015.

PRESTON, D. *Perceptual Dialectology: Nonlinguists' views of Areal Linguistics*. Dordrecht/ Providence: Foris Publications, 1989.

ROSA, R. *A comunidade de fala de Porto Alegre no estudo da variação linguística: Identificando subcomunidades*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, v. 23, p. 193-229, 2003.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Análise da produção de sílabas CVCV em língua inglesa por brasileiros[1]

Otávio Augusto Rodrigues Bernardo Silva[2]

Introdução

A língua materna, ou L1, é a primeira língua que uma criança aprende e tem contato. Ela é geralmente a língua utilizada no dia a dia do indivíduo, e por esse motivo deixa marcas de características culturais, que se relacionam diretamente com a forma de ver o mundo por parte da pessoa, e também com questões fisiológicas (referentes aos movimentos dos órgãos fonatórios). O processo de aprendizado ocorre em diversas fases, mas é sabido que, antes de produzir os sons, cada criança aprende a distinguir os diversos fonemas e especificações acústicas da língua.

Já a segunda língua, ou L2, pode ser qualquer outra língua estudada após o conhecimento prévio de uma língua materna. É o caso de um brasileiro que se comunica utilizando-se da sua língua materna, a língua portuguesa, e frequenta um curso para aprender inglês, espanhol, alemão, ou qualquer outra língua. Diversos motivos levam uma pessoa a aprender uma nova língua: exigências do mercado de trabalho, turismo, hobbies, necessidade acadêmica (diversos artigos e manuais encontram-se em outros idiomas). Quando a língua materna já está bem estabelecida e o indivíduo já possuí certa idade, geralmente após a adolescência, é quase impossível que a L1 não exerça influência sobre as L2 aprendidas. Isso não é problemático como um todo, mas eventualmente certos fonemas podem causar má interpretação do que foi dito, e gerar problemas de comunicação. Para o produtor do som, não houve problema algum na emissão da palavra. Todavia, para o receptor, também falante da L2, pode haver alguma confusão por diferenças entre os sons nas duas línguas.

Este trabalho compromete-se em analisar um dos casos problemáticos: como o brasileiro produz a última vogal da palavra *lucky*, da língua inglesa. Adotamos a concepção fonológica de sílaba para dividirmos a composição silábica das palavras analisadas em Consoante/ Vogal/ Consoante (CVC), e Consoante Vogal/ Consoante/ Vogal (CVCV). Em palavras CVC do português brasileiro, o falante nativo tende a adicionar uma vogal paragógica ao final da sílaba (ao invés de falar [lʌk], fala [‘lʌki].

1 Trabalho orientado pela Profª Drª Maria Lúcia de Castro Gomes, docente pela UTFPR, responsável pelo grupo de pesquisa de Estudo dos Sons da fala da universidade

2 Estudante de graduação do curso de licenciatura em Letras Inglês da UTFPR. O trabalho foi desenvolvido a partir da disciplina de Estudos do Texto, contida no segundo período do curso.

Isso altera a quantidade de sílabas da própria palavra (agora existem duas sílabas). Vários pontos merecem atenção a partir dessa observação. O primeiro é que na língua inglesa, palavras como *big* terminam em oclusão consonantal, estrutura que praticamente não ocorre em língua portuguesa. Existem palavras como *pacto* e *advogado* em que sílabas terminam com consoantes oclusivas e o brasileiro tende a acrescentar uma vogal paragógica ao final da sílaba, aumentando também dessa forma o número de sílabas pronunciadas. A segunda é que a língua inglesa também possuí palavras CVCV, como *funny*, e essa última vogal possui uma duração maior que o do português.

Para a análise, gravações de brasileiros de diferentes níveis de proficiência foram utilizadas com a finalidade de servirem como amostra de dados acústicos. Os demais detalhes serão descritos na seção "metodologia".

Embasamento teórico

A Fonética é a disciplina que estuda a produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório [1]. É a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente sons utilizados em linguagens humanas. As principais áreas da fonética são: Fonética Articulatória, que compreende o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório; Fonética Auditiva que compreende o estudo da percepção da fala; Fonética Acústica que compreende os estudos das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte; e, Fonética Instrumental que compreende o estudo das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais.

Uma apresentação da fonética articulatória é fundamental para o desenvolvimento de nosso trabalho. Os órgãos que utilizamos na produção da fala, e que compõem o aparelho fonador, não têm como função primária a articulação de sons, mas fazem parte de outros sistemas do corpo humano. Podemos dividir em três grupos principais os órgãos envolvidos no processo de produção da fala: o sistema respiratório, o sistema fonatório e o sistema articulatório [1].

O sistema respiratório consiste dos pulmões, dos músculos pulmonares, dos tubos brônquios e da traqueia. O sistema respiratório encontra-se na parte inferior à glote, que é denominada cavidade infraglotal. O sistema fonatório é constituído pela laringe, onde localizam-se os músculos estriados que podem obstruir a passagem da corrente de ar e são denominadas cordas ou pregas vocais. O espaço decorrente da não obstrução destes músculos laríngeos é chamado de glote. A epiglote é a parte com mobilidade que se localiza entre a parte final da língua e acima da laringe. O sistema articulatório consiste da faringe, da língua, do nariz, dos dentes e dos lábios [1].

Os três sistemas descritos caracterizam o aparelho fonador e são fisiologicamente responsáveis pela produção dos sons da fala. Levando-se em consideração as características fisiológicas do aparelho fonador, pode-se afirmar que há um número limitado de sons possíveis de ocorrer nas línguas naturais [1].

Entende-se por segmento consonantal um som que seja produzido com alguma forma de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção. Na produção de um segmento vocálico, a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central, e, portanto, não há obstrução ou fricção. Certos segmentos têm características fonéticas não tão precisas, seja de consoante ou de vogal. Esses segmentos são denominados semivogais, semicontóides ou glides [1].

Na produção de sons vocálicos, os articuladores não estão próximos, sendo assim, há a passagem de ar sem obstrução. Podem-se descrever os sons vocálicos pela posição da língua e dos lábios. Caso a língua encontre-se baixa na boca, há uma vogal baixa ([a]). Caso a língua encontre-se alta, tem-se uma vogal alta (/[i]). A altura da língua é inversamente proporcional à abertura da boca. Se o ponto mais alto da língua estiver na parte frontal da boca, há uma vogal frontal ou anterior ([e]). Se a língua estiver próxima da parte anterior da boca, há uma vogal posterior. As vogais podem ser descritas como arredondadas ([o]) ou não arredondadas ([e]) [2].

Com relação à sílaba, a concepção adotada é a fonológica [1], segundo a qual a sílaba é um movimento de força muscular que se intensifica atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva desta força. A estrutura da sílaba é composta por três partes: uma parte nuclear que é preenchida por um segmento vocálico; e, duas partes periféricas, opcionais (*onset*), anterior ao núcleo, e coda, posterior ao núcleo, preenchidas por segmentos consonantais. Toda sílaba apresenta obrigatoriamente um pico ou núcleo. O núcleo de uma sílaba pode ser acentuado ou não. O acento é uma propriedade caracterizada pela tonicidade. A sílaba analisada neste artigo conta com um *onset* consonantal, uma velar não vozeada, [k] seguida de um núcleo vocálico composto de uma vogal frontal, fechada e sem arredondamento dos lábios [i:].

Uma sílaba tônica ou acentuada é produzida com um pulso torácico reforçado. Portanto, na produção de uma sílaba acentuada temos um jato de ar mais forte. Adotamos o termo vogal tônica para denominar uma vogal que tenha proeminência acentual em relação às outras vogais. As sílabas que contêm vogais tônicas são marcadas por um apóstrofo em transcrições fonéticas, como em [’vaca]. Vogais átonas podem ser pretônicas ou postônicas. Vogais pretônicas antecedem a sílaba tônica e vogais postônicas sucedem a sílaba tônica, [2]. Vogais átonas podem ter acento secundário ou serem isentas de acento. No caso da última sílaba de *lucky*, encontramos uma vogal átona postônica.

A sílaba na língua inglesa pode ser muito mais complexa do que no português brasileiro, e apenas isso tem potencial de gerar muitas dificuldades para o aprendiz do inglês como L2. É possível existirem codas com três ou até quatro consoantes em sequência, como em *prompt* [3]

Diversos fatores podem influenciar na duração de qualquer produção. “Tais fatores variam desde a altura vocálica, o ponto de articulação da vogal adjacente, até fatores sintáticos e semânticos” [4].

A duração relativa das vogais no português brasileiro tem a seguinte ordem: Tônicas, pretônicas e postônicas (observamos que a postônica tende a ser a mais lenta). [4].

A hipótese investigada aqui parte da dificuldade do nativo brasileiro em produzir uma vogal átona final tão longa quanto a do nativo da língua inglesa (amostras de dados de três americanos e uma britânica foram analisados). Discute-se que, após o falante da L2 reconhecer sua vogal encurtada, tende a exagerar na duração da mesma, produzindo um som ainda mais longo que o do nativo. Essa hipótese também foi verificada. [5]

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, foram analisados áudios referentes a quarenta e dois participantes, sendo trinta e sete brasileiros e cinco falantes nativos de língua inglesa). Tal amostra foi dividida nas seguintes categorias (conforme Quadro Comum Europeu): grupo 1, composto por sete membros, referente a falantes de nível A1 e A2; grupo 2, composto por quinze membros, referente a falantes de nível B1; grupo 3, composto por oito membros, referente a falantes de nível B2; grupo 4, composto por sete membros, referente a falantes de nível C1 e C2; grupo 5, composto por cinco membros, referente a falantes nativos.

Levantaram-se três hipóteses para serem testadas nesta pesquisa:

a) O falante brasileiro vai produzir a vogal átona final mais curta dependendo do nível de proficiência;

b) O falante menos proficiente pode apagar a vogal final;

c) O falante em nível mais avançado pode produzir uma vogal mais alongada (até exagerada).

Como parâmetros para análise, destacou-se o trecho "*When I was young I used to dream about being a lucky man in a famous gambling city*". Foi escolhido o sintagma *a lucky man* para comparação com *lucky* (palavra de interesse da pesquisa" [6]. As medições foram feitas no software livre Praat e utilizou-se a duração relativa de [i:] em *lucky* comparada com a duração do sintagma supracitado para proporcionar equiparação de dados.

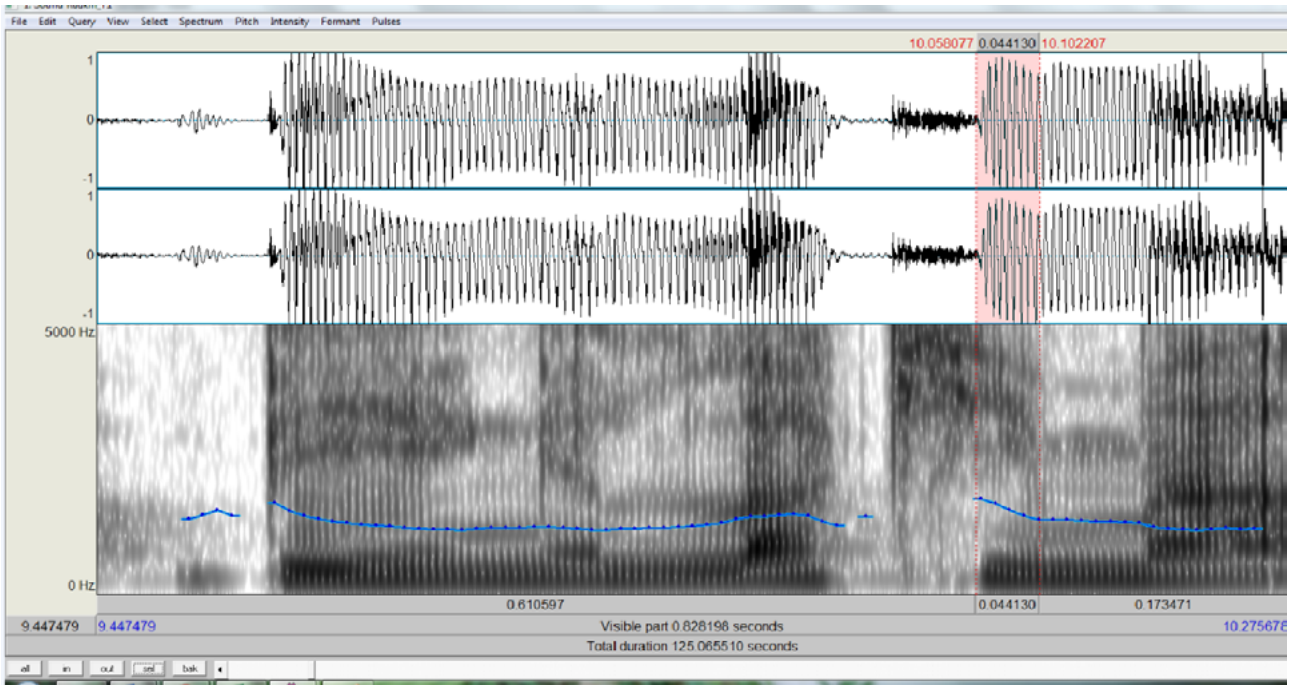


Figura 1. Exemplo de espectrograma do software Praat. A vogal final encontra-se destacada em vermelho.

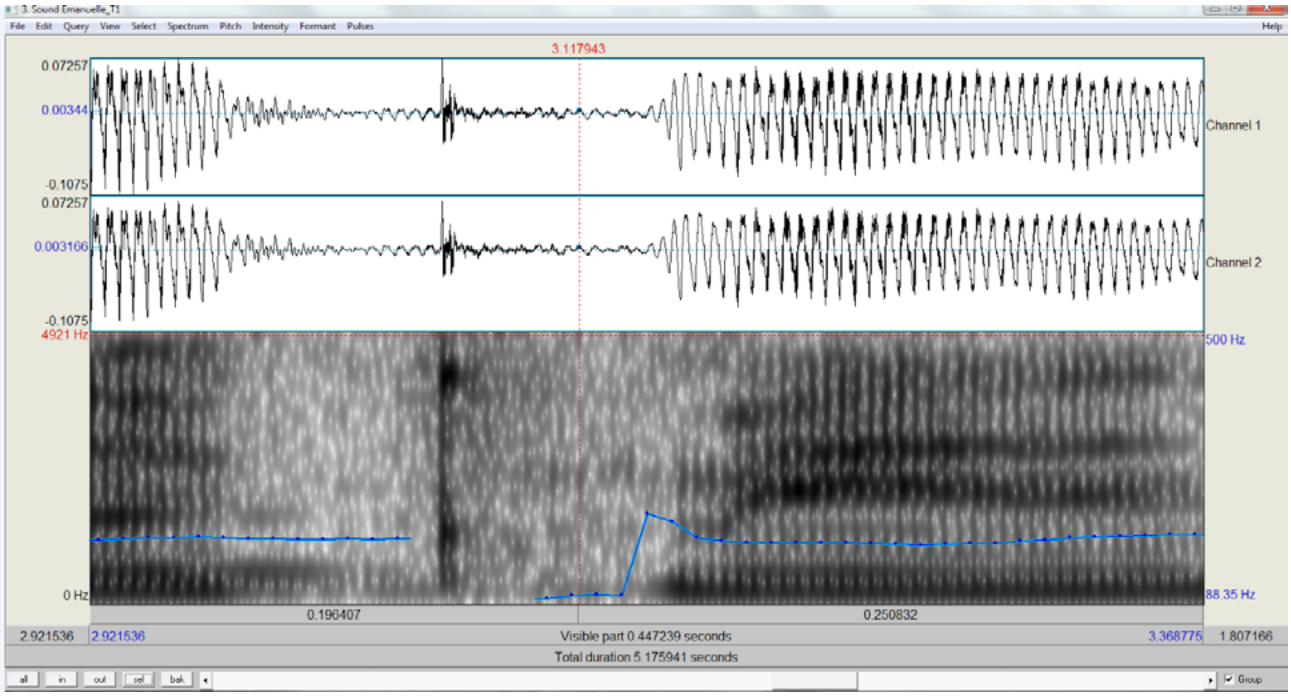


Figura 2. Exemplo de espectrograma do software Praat. A vogal final foi apagada pela falante nativa de português brasileiro.

Resultados e discussões

A pesquisa realizada pode ser vista como um exercício teórico, para coleção de dados e análise ou especulação por parte dos alunos, porém, ela abre para discussão (a partir das três hipóteses base da pesquisa) o ensino de uma L2, além do trabalho que os professores poderiam elaborar para combater problemas de inteligibilidade provindos de influências da língua materna no aprendizado de línguas posteriores.

As três hipóteses utilizadas como pilares da pesquisa:

a) Hipótese 1: A omissão da vogal pode ocorrer em diversos níveis de proficiência; (confirmada)

b) Hipótese 2: Há maior quantidade de omissões entre falantes menos proficientes; (não confirmada)

c) Hipótese 3: Não há necessariamente exagero na pronúncia do falante mais proficiente. (não confirmada)

Quadro 1. Resultados numéricos.

Grupo	Duração relativa da vogal átona final	Apagamentos
Proficiência A1 e A2	0,021s	5 de 7 (71,43%)
Proficiência B1	0,022s	8 de 15 (53,3%)
Proficiência B2	0,041s	4 de 8 (50%)
Proficiência C1 e C2	0,032s	1 de 4 (25%)
Nativos	0,076s	Nenhum (0%)

Entre as hipóteses pode se averiguar uma temática bem clara: a noção de relação entre nível de aprendizado e omissão (ou exagero na pronúncia, no caso da terceira hipótese) da pronúncia do i (como na palavra analisada *lucky*), algo que já foi discutido no livro O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês, uma compilação de artigos que serviu como referência e base para a presente pesquisa.

O livro *O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês* providenciou uma teoria interessante que, por sua vez, tornou-se o interesse da discussão apresentada pela pesquisa: O nível de aprendizado não seria necessariamente o fator que definiria a pronúncia ou omissão (como visto pelas hipóteses pós aplicação da metodologia) mas sim o jeito com que os aprendizes trabalham com a pronúncia: a omissão da pronúncia em exercícios ou a separação deles de um contexto geral, ou seja, o trabalho com pronúncia apenas para ensiná-la em vez de ser aplicada em exercícios mais tangíveis e autênticos.

O manuseio de conteúdos por parte das instituições escolares, em qualquer nível desde a concepção das apostilas à aplicação das matérias em provas, é em grande parte arcaico para L2 (e em alguns casos até para L1), favorecendo gramática e exercícios que ensinam primariamente o conteúdo

e em segundo plano alguma aplicação dele para a vida do aprendiz, levando a uma cisma entre prática acadêmica (listas de exercício tornam-se a norma e o conhecimento do aluno) e as necessidades para utilizar essas informações em sua vida, podendo levar até ao desinteresse.

Uma ênfase nesse ensino contextualizado, porém abrangente de questões gramáticas e fonéticas tem um impacto no aprendizado do aluno (referente a essa pesquisa especificamente na produção de sons que não estão presentes na língua materna), além de regimentar uma experiência interdisciplinar (caso seja a rota escolhida do professor) ou mais aplicada, propriamente dito, facilitando a conexão pelos próprios alunos entre o conteúdo e a realidade ao seu redor sem sacrificar ou comprometer o estudo.

Conclusões

A língua materna é um recurso da comunicação de preço imensurável por estar presente no nosso dia a dia, em todas as tarefas sociais e todas ações que alcancem algum ser humano, o ensino dela não é isento de efeitos colaterais, porém: o ser humano adapta os órgãos ao utilizar-se demais da língua, tornando o aprendizado de uma L2 que não partilhe de todos as produções sonoras equivalentemente um tanto quanto complicado, o aprendiz pode não produzir (omitir ou silenciar) esses sons ou até trocá-los por sons mais aproximados àqueles presentes no seu dia a dia, possibilitando margem para ininteligibilidade.

A criação de um sotaque não é um ponto negativo, nem um empecilho ao aprendiz, porém ele deve ser observado atentamente pelo educando para evitar problemas de compreensão por parte de ouvintes que podem dificultar a futura (ou presente dependendo do aluno) carreira.

O estigma do trabalho com pronúncia, visto por muitos como uma tentativa de apagar um sotaque próprio ou nacional por parte do docente é uma visão arcaica e mal direcionada, visto que a ênfase nessa área não visa padronizar a fala do aluno, mas sim diminuir o risco de problemas causados por ininteligibilidade tais como a omissão do [i:] em lucky analisada na presente pesquisa. Essa omissão pode causar problemas contextuais ao mudar classe gramatical da palavra e, portanto, o seu significado na sentença.

Um trabalho mais aprofundado com a pronúncia de alunos em todos os níveis de aprendizado de LEM é necessário enquanto concilie os exercícios com uma autenticidade e visão contextualizada da utilidade primária de toda língua: a comunicação.

Referências bibliográficas

[1]CRISTÓFARO SILVA, Thais. *Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios***.** Editora Contexto. 7 ed. São Paulo. 1998.

[2] LADEFOGED, Peter; JOHNSON, Keith. *A Course in Phonetics***.** Wadsworth Cengage Learning. 6 ed. Boston. 2011.

[3]FERREIRA, Ana P. P. *Pet or Petty? Diferenças entre Palavras CVC e CVCV do Inglês por Aprendizes Brasileiros: Uma Análise Acústic***a.** 2007. 138 f. Tese (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2007.

[4] DUBIELA, Mateus R. *A Vogal Frontal Átona Final Produzida por Falantes de Curitiba: Subsídios para uma Abordagem Dinâmica dos Sons da Fala.* 2016. 216 f. Tese (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2016.

[5]FLEGE, James E.; SCHIRRU, Carlo; MACKAY, Ian R. A. *Interaction between the Native and Second Language Phonetic Subsystems.* Speech Comunications. Volume 40. Issue 4. 2003. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167639302001280. Acesso em 04 de novembro de 2016.

[6] GOMES, Maria 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**.**

As tecnologias digitais e a formação dos licenciandos em letras na UFRB: desafios e contribuições para a práxis pedagógica

Fernanda Maria Almeida dos Santos[1]

1. Introdução

No mundo contemporâneo, o desenvolvimento e a constante ampliação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm propiciado significativas mudanças na vida e nas (rel) ações humanas. Trata-se de um momento da história da humanidade marcado, principalmente, pela reconfiguração de práticas e de modalidades midiáticas, pela desterritorialização e virtualização dos saberes e pela conectividade global. Esses novos valores implicam, evidentemente, novas formas de relação com o saber e processos de ensino e aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos.

Ao interligar o mundo em redes globais e interativas, permitindo uma distribuição universal e instantânea de informações e a produção coletiva do conhecimento, as Tecnologias Digitais – de modo especial – têm possibilitado o desenvolvimento de múltiplas práticas linguístico-discursivas que permitem aos sujeitos introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para interagir e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da linguagem em diferentes contextos de produção e interpretação de sentidos. Assim sendo, as discussões e os métodos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na sociedade hodierna não podem deixar de considerar as implicações das Tecnologias Digitais no desenvolvimento das práticas de letramentos. E mais: os processos de formação docente, sobretudo nos cursos de Licenciatura em Letras, devem estar atrelados às atuais práticas linguísticas (multimodais e multiculturais) que permeiam um século marcado pelo avanço das tecnologias informacionais.

Mas, embora o debate em torno dos multiletramentos esteja estreitamente vinculado à área de Letras/Linguística e as práticas de leitura e escrita devam ser desenvolvidas em todas as fases da vida humana (não apenas no período inicial de alfabetização), as discussões sobre o tema são

1 Doutorado em Língua e Cultura (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), E-mail: fernandasantos83@hotmail.com

muito mais enfatizadas nos cursos de Pedagogia do que nos de Letras. Os currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras, na maioria das vezes, ainda são bastante engessados em sua estrutura. Há uma grande preocupação com o ensino teórico de Linguística/Língua Portuguesa (o que também é de suma importância), mas – muitas vezes – as disciplinas práticas e/ou de caráter pedagógico não conseguem inter-relacionar três elementos essenciais para a formação/profissionalização dos graduandos: *teorias linguísticas*, *práticas de ensino* e *realidade socioeducacional*. Evidentemente, o trabalho disciplinar, realizado isoladamente em sala de aula, não contempla essa necessidade. Além disso, é necessário articular as práticas de ensino às atividades de pesquisa e extensão, a fim de promover uma formação docente menos pulverizada e mais condizente com o futuro campo de atuação profissional dos licenciandos.

É nesse sentido que o presente trabalho propõe uma discussão sobre o processo inicial de formação de professores, analisando como atividades/projetos de capacitação no âmbito das tecnologias digitais – ao articular ensino, pesquisa e extensão – podem contribuir para a formação de graduandos da área de Letras e, consequentemente, para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos na educação básica. Para tanto, discute-se, inicialmente, neste artigo, como as tecnologias digitais podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica, enfatizando a importância de uma formação docente voltada para o trabalho com os multiletramentos, sobretudo nos cursos de Licenciatura em Letras. Posteriormente, ressalta-se, com base na proposta do Centro de Formação de Professores da UFRB e de alguns dados acerca do uso das TIC no contexto educacional de Amargosa-BA – município onde o Centro fica localizado, a necessidade de mudanças no processo de formação docente e apresenta-se uma proposta desenvolvida com graduandos do Curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no âmbito do projeto *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*. Por fim, analisam-se os desafios e as contribuições do projeto para a formação dos licenciandos em Letras da UFRB e apresentam-se as expectativas futuras.

Espera-se, portanto, por meio deste trabalho, alcançar o objetivo de fomentar uma discussão teórica no campo dos estudos linguísticos e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação superior, com reflexões sobre o uso das Tecnologias Digitais no processo de formação docente.

2. Tecnologias digitais, multiletramentos e a formação docente na área de letras: uma relação possível

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos – propiciados pelas agências de desenvolvimento de alta tecnologia e impulsionados pela participação cada vez mais intensa dos indivíduos – acompanham, incitam e favorecem a ampliação dos processos informacionais e comunicativos dentro de uma perspectiva global. Num contexto em que o uso das tecnologias se incorpora, de diversas maneiras, ao cotidiano dos sujeitos, as informações se tornam muito mais

interativas, ganham plasticidade e são compartilhadas em tempo e espaços ilimitados, promovendo novos modos de aprendizagem e novas formas de relação com o saber.

Segundo Lévy (1993), as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Mas é o próprio uso das tecnologias que constitui a humanidade, uma vez que reorganiza, de algum modo, a visão de mundo de seus usuários e modifica seus reflexos mentais. Por isso, ao considerar a *tecnologia* uma "reapropriação mental do fenômeno técnico" e as *tecnologias da informação* primordialmente "tecnologias da inteligência"[2], o autor supera a visão dicotômica entre homem/máquina, cultura/tecnologia e institui uma correspondência fundamental entre o desenvolvimento da tecnologia e o da cognição humana.

De fato, ao estabelecer uma relação com a informação, cada indivíduo desenvolverá um processo cognitivo que envolverá aprendizagem e construção de saber. E, sem dúvida, as diversas tecnologias auxiliam nesse processo de aprendizagem, seja por ampliar e alterar a dinâmica de aquisição do conhecimento, seja por favorecer o desenvolvimento de competências que são enriquecidas instantaneamente e em tempo real. Desse modo, qualquer reflexão sobre os mecanismos de formação e aprendizagem na sociedade pós-moderna deve ser fundamentada em uma análise prévia das mudanças contemporâneas nas relações humanas com o saber (cf. LÉVY,1999).

Sob essa ótica, a aprendizagem da língua portuguesa no contexto escolar precisa ser desenvolvida, não numa perspectiva curricular centrada em aspectos metodológicos e/ou conteudísticos, mas numa abordagem social, interdisciplinar e etnográfica (epistemológica e metodologicamente voltada para a percepção das diferenças entre os grupos humanos, culturas e sociedades), que favoreça a dinâmica da construção do conhecimento por meio da efetiva inserção dos educandos em diversificadas práticas de uso das tecnologias. Isso requer, obviamente, mudanças nos processos de formação docente e, portanto, nos currículos dos cursos de Licenciatura no Brasil.

No que concerne especificamente aos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras, nota-se que – além de privilegiarem uma especialização do saber (ora na área Linguística, ora no campo da Literatura) – são constituídos, em sua maioria, por disciplinas práticas e/ou de caráter pedagógico que não contemplam o uso das tecnologias digitais nem conseguem inter-relacionar três elementos essenciais para a formação/profissionalização dos graduandos: *teorias linguísticas*, *práticas de ensino* e *realidade socioeducacional*, gerando uma pulverização na formação dos licenciados e a frágil preparação do profissional para o exercício do magistério na educação básica.

Gatti (2010) apresenta uma análise dos currículos de 32 (trinta e dois) cursos de Licenciatura em Letras de diferentes universidades localizadas nas cinco regiões brasileiras. Para tanto, observa o projeto pedagógico dos cursos, o conjunto de disciplinas ofertadas e suas ementas. Com base nas análises realizadas, a autora confirma – entre outros aspectos – que os saberes relacionados ao

2 Não simplesmente porque emergem da criação dos primeiros dispositivos materiais capazes de realizar conexões artificiais a fim de imitar a inteligência humana, mas, principalmente, pelo fato de quase sempre exteriorizarem e retificarem uma função cognitiva, uma atividade mental.

uso das tecnologias estão praticamente ausentes nos currículos dos cursos. Lima e Loreiro (2016) também enfatizam que a utilização das tecnologias não produz novas metodologias e didáticas no processo de formação dos licenciandos. Nesses moldes, a formação inicial – baseada em uma proposta aplicacionista do conhecimento teórico – não é vinculada à realidade socioeducacional e à diversidade cultural presente em nossa sociedade nem às práticas multimodais e multiculturais que permeiam um século marcado pelo avanço tecnológico.

Obviamente, a mera vinculação dos conhecimentos teóricos ao uso das tecnologias digitais, por si só, não garante uma transformação pedagógica, mas – sem dúvida – o desenvolvimento de práticas interativas e interpretativas, que envolvam propósitos, valores culturais e recursos tecnológicos variados, englobando os **multiletramentos**, propicia uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa.

> [...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

Além da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos que circulam nessas sociedades, uma das ideias-chave acerca da noção de *multiletramentos* é a crescente complexidade e inter-relação dos diferentes modos de significado: linguístico, visual, áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que "of the modes of meaning the Multimodal is the most significant, as it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships"[3] (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 28).

Seguindo essa linha de pensamento, Rojo (2009) enfatiza que o surgimento e ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na análise sobre os letramentos: 1) a intensificação e diversificação da circulação das informações nos meios analógicos e digitais de comunicação; 2) a diminuição das distâncias espaciais, seja em termos territoriais e/ou culturais; 3) a diminuição das distâncias temporais; 4) a multissemiose. Nesse sentido, a autora ressalta que, para ser ética e democrática, a escola precisa estar atenta às múltiplas exigências do mundo contemporâneo e possibilitar a inserção dos alunos em diferentes práticas de *letramentos*[4]. Evidentemente, "[...] se a escola assumir uma concepção de leitura e escrita como práticas sociais, pode sim, promover atividades significativas, tanto para alunos quanto para professores. São novos letramentos, novos alunos, novos professores, novos cenários". (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p.11)

3 Tradução nossa: "dos modos de significação, o Multimodal é o mais importante, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas".

4 De maneira abrangente, a autora utiliza o termo *letramentos* para se referir aos multiletramentos (nos quais inclui os letramentos vernaculares ou das culturas locais e, consequentemente, o letramento digital), aos letramentos multissemióticos e aos letramentos críticos e protagonistas.

Por isso, a utilização das Tecnologias Digitais no processo de formação dos licenciandos em Letras pode contribuir para a profissionalização dos graduandos, sobretudo, por: i) estimular a interação entre diferentes sujeitos, espaços e saberes no processo de construção do conhecimento; ii) possibilitar uma aprendizagem pautada em ações didáticas e metodológicas vinculadas ao mundo contemporâneo e às atuais necessidades dos estudantes da educação básica; iii) propiciar mudanças de atitude do futuro professor em direção à inovação educativa, por meio da compreensão prática de fenômenos teóricos-metodológicos. Assim, o desenvolvimento de atividades voltadas para o uso das TIC pode promover significativas alterações na formação do docente da área de Letras e, consequentemente, no ensino de língua portuguesa na educação básica.

3. O centro de formação de professores da UFRB e a formação dos licenciandos em letras no âmbito do projeto *As interfaces digitais e o ensino de língua portuguesa na educação básica*

O Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) fica localizado no município de Amargosa-BA[5] e é um dos sete *campi* dessa Universidade. O referido Centro, que começou a funcionar em outubro de 2006, oferta, atualmente, oito cursos de Licenciaturas: Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Em seu processo de construção, o CFP tem priorizado o fortalecimento dos cursos de licenciaturas, reconhecendo a relevância da educação no contexto do qual a universidade faz parte, e vem desenvolvendo ações com vistas a contribuir para a superação das desigualdades sociais e, particularmente, dos baixos indicadores educacionais que caracterizam a região do Vale do Jiquiriçá.

No que tange à educação no município de Amargosa-BA, mais especificamente, algumas mudanças são necessárias, sobretudo em relação ao uso das Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Ferreira (2016), por meio de uma pesquisa realizada no ano de 2015, constatou que – dentre as 36 escolas municipais em funcionamento na cidade Amargosa-BA, estando 8 localizadas na zona urbana e 28 na zona rural – 23 instituições (8 escolas na zona urbana e 15 na zona rural) possuíam um laboratório de informática. No entanto, apesar de 64% das escolas possuírem um laboratório que favorece o desenvolvimento de atividades digitais, foi constatado que – em boa parte das instituições – os laboratórios de informática ficam fechados, seja por não haver no Projeto Pedagógico das escolas uma proposta para o uso das *interfaces* digitais, seja pela falta de manutenção necessária e não funcionamento de alguns computadores. Ademais, nos últimos anos, não foram oferecidos cursos de formação continuada na área de tecnologias para os docentes da rede municipal.

5 O município de Amargosa localiza-se na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, numa zona fronteiriça entre o Litoral e o Semi-Árido, e é conhecido como "Cidade Jardim" pela beleza de suas praças e jardins, grande atrativo para os moradores e visitantes da cidade. Dista 235 km da capital do Estado, Salvador, possui uma área de 463,181 Km2 e, em 2010, o município possuía uma população estimada em 34.351 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Atualmente, Amargosa é sede da 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia.

Nesse sentido, é preciso que a formação docente inicial, sobretudo nos cursos de Licenciatura do Centro de Formação de Professores da UFRB, assuma a responsabilidade social de articular ensino, pesquisa e extensão em suas atividades acadêmicas, englobando – na formação dos licenciandos – aspectos epistemológicos e didático-pedagógicos que propiciem reflexões e, ao mesmo tempo, promovam o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o uso das tecnologias digitais na educação básica.

Por isso, no intuito de aliar o ensino de língua portuguesa ao uso das tecnologias digitais na educação básica e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação dos licenciandos em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e, consequentemente, para a educação no município de Amargosa-BA, elaboramos – para o período de 2015 a 2018 – o projeto intitulado *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.* O referido projeto foi esboçado, inicialmente, com o objetivo geral de "investigar o processo de ensino e aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa em contextos tecnológicos, analisando os entraves, desafios e contribuições das *interfaces* digitais para o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental II em escolas da rede pública estadual de Amargosa-BA". No entanto, a investigação logo evidenciou que um dos principais entraves para o ensino de língua atrelado ao uso das tecnologias mais contemporâneas no contexto educacional diz respeito às lacunas no processo de formação inicial dos licenciandos em Letras.

Evidentemente, o projeto já visava à formação dos graduandos em Letras, pois – em seus objetivos específicos – propunha, entre outras coisas, "possibilitar o incremento de atividades que favoreçam atividades de letramento em contextos digitais de aprendizagem" e "colaborar com a formação de discentes do Curso de Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira da UFRB na iniciação à pesquisa". Contudo, tratava-se de uma formação mais voltada para a iniciação à pesquisa. Por isso, foi necessário ampliar os objetivos do projeto e promover atividades de formação para o trabalho com os multiletramentos – articulando ensino, pesquisa e extensão –, a fim de contribuir para a formação dos licenciandos em Letras e, consequentemente, para o desenvolvimento de práticas de pedagógicas na educação básica.

Por não haver disciplinas relacionadas, especificamente, ao uso das Tecnologias Digitais na grade curricular do curso de Letras da UFRB, as atividades foram/são desenvolvidas no âmbito do projeto (com carga horária de 12h semanais) e atentam-se para alguns objetivos que embasam o uso das tecnologias mais contemporâneas nos cursos de formação de professores:

> Dar a conhecer as novas tecnologias da informação e comunicação (o que são e como funcionam); analisar sua articulação com os processos de ensino-aprendizagem (vantagens e desvantagens da aplicação da tecnologia no currículo); permitir que o futuro professor adquira habilidades mínimas no manejo de hardware e software; permitir uma mudança de atitudes do futuro professor em direção à inovação educativa, numa mudança de atitude através do conhecimento. (MARINHO, 2008, p. 27)

A ingressão dos alunos no projeto ocorre semestralmente. A proposta sempre é apresentada aos discentes do curso de Letras no *Reencôncavo* – um evento realizado no CFP/UFRB no início de cada semestre letivo. Alguns estudantes são vinculados ao projeto por meio de uma bolsa de pesquisa, extensão ou permanência e, por isso, submetem-se aos processos seletivos, seguindo os critérios institucionais. Outros se inserem voluntariamente nas atividades. Nesse caso, não é necessário participar de um processo seletivo. Basta ter interesse e disponibilidade para se envolver nas atividades. De modo geral, o projeto conta, em média, com a participação de 10 a 15 estudantes, em cada semestre letivo. E, como as atividades são sempre modificadas, o mesmo estudante pode atuar no projeto na quantidade de semestres que for de seu interesse. Mas os alunos são sempre orientados a participar das atividades por, no mínimo, um ano.

Uma experiência de formação docente desenvolvida no âmbito do Projeto *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*, no ano de 2016, diz respeito às atividades com (hiper)gêneros multimodais. Participaram do processo formativo referente ao tema 12 (doze) graduandos do 5º ao 12º semestre do curso de Letras da UFRB, com idades de 20 a 44 anos, sendo 2 (dois) estudantes de gênero masculino e 10 (dez) de gênero feminino.

Por meio da aplicação de um questionário com esses estudantes, percebemos que a ingressão dos licenciandos no projeto tem sido motivada por fatores, como: a necessidade de ampliar os conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias digitais; a necessidade de se vincular a um projeto acadêmico; o contato com outros estudantes participantes do projeto e o acesso às atividades desenvolvidas; o respeito às atividades desenvolvidas pela coordenadora do projeto. Além disso, verificamos que os integrantes do projeto nunca realizaram cursos de formação voltados para o uso das TIC no ensino e apresentam pouca ou nenhuma experiência de atuação docente. Apenas 7 (sete) graduandos fizeram curso de informática (presencial ou *online*); 2 (dois) estudantes atuaram como docentes num curto período; 4 (quatro) realizaram estágio supervisionado relativo ao curso; e 1 (um) foi monitor de um projeto acadêmico que costuma utilizar as TIC.

Os dados comprovaram a necessidade da realização de um trabalho de formação docente que envolvesse as seguintes etapas: i) capacitação teórico-metodológica; ii) ação pedagógica; iii) reflexão sobre a ação. No que concerne à primeira etapa – *capacitação teórico-metodológica*, foi fundamental para subsidiar, epistemologicamente, as práticas didático-pedagógicas e desenvolver o envolvimento natural dos sujeitos com os elementos e *interfaces* necessárias à ação pedagógica. Nessa fase, foram privilegiadas o desenvolvimento de ações, como: realização de pesquisas no contexto digital para exploração de diferentes gêneros/ hipergêneros textuais; leitura de textos teóricos sobre o tema, em ambiente virtual e não virtual; análise interativa dos textos, em contexto digital e não digital.

Já por meio da segunda etapa – *a ação pedagógica*, objetivamos ampliar a aprendizagem dos discentes no que diz respeito à preparação de atividades e ao desenvolvimento de ações educativas no espaço escolar. Essa etapa foi segmentada nas seguintes fases: i) análise do contexto escolar; ii) planejamento de atividades; iii) realização de oficinas pedagógicas. Para o desenvolvimento

dessas ações, contamos com a parceria de uma escola da rede pública de Amargosa-BA. A escola foi escolhida por oferecer ensino fundamental II, nos turnos matutino, vespertino e noturno, e possuir um laboratório de informática em condições de uso.

A partir da análise contextual, os graduandos planejaram oficinas pedagógicas para serem aplicadas no ambiente escolar. Foram elaboradas atividades que não necessitassem do uso da *internet*, devido ao precário acesso à rede na escola, e todo material necessário para a realização das oficinas era previamente inserido nos computadores por meio diferentes pastas e arquivos. Em cada pasta, disponibilizávamos músicas, vídeos, imagens e outros textos relacionados ao tema e gênero(s) a serem trabalhados. O Quadro 1 expõe uma das oficinas planejadas.

Quadro 1. Oficina elaborada para o trabalho com estudantes do 6º ano do ensino fundamental II

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	ATIVIDADES
Quiz	Apresentando o gênero	- Leitura de texto disponível em mídia digital; - Prática do jogo *Quiz*, a partir da leitura do texto. O jogo envolveu conhecimentos interdisciplinares sobre o tema "Surgimento e uso do celular na sociedade contemporânea".
	Conhecendo o gênero	- Observação de tutorial para produção de *Quizes* em programa de apresentação eletrônica.
	Produzindo o gênero	- Seleção e leitura de diferentes textos (tema de livre escolha pelos alunos); - Seleção de um texto; - Produção de *Quiz*, usando o programa de apresentação eletrônica; - Reelaboração do jogo com base nas orientações dadas pelos mediadores.
	Compartilhando o conhecimento	- Interação entre os alunos por meio do Jogo.
	Avaliando o processo de aprendizagem	- Para a avaliação das atividades realizadas na oficina, os alunos foram orientados a postar mensagens num grupo fechado criado na rede social *Facebook* (no intuito de continuarmos virtualmente interagindo com eles após as oficinas).

Fonte: Elaboração própria

É importante destacar que essa oficina (com uma carga horária total de 4h) foi realizada em dois dias letivos e atendeu dois grupos de estudantes. O principal objetivo da ação pedagógica foi fomentar práticas de multiletramentos no ambiente escolar, estimulando a leitura de diferentes gêneros textuais e a produção de textos. No processo de elaboração das oficinas, foram respeitadas as propostas apresentadas pelos licenciandos. A autonomia dos graduandos foi privilegiada, e os mesmos foram orientados em todos os momentos em que foi preciso. A leitura e a análise de textos teóricos também foram necessárias nessa fase.

Quanto à aplicação das oficinas, ocorreu nos sábados letivos. Por meio das ações realizadas, pudemos verificar a desenvoltura dos graduandos, acompanhar a efetividade do trabalho proposto e observar as dificuldades enfrentadas por eles para o desenvolvimento das atividades. Pudemos perceber que, quando preciso, estratégias foram rapidamente elaboradas e que houve a interação entre os graduandos e o auxílio mútuo na execução das atividades.

Por fim, na terceira etapa – a *reflexão sobre a ação*, os graduandos foram estimulados a analisar as ações desenvolvidas na escola (contribuições, dificuldades enfrentadas e desafios), observar as atividades produzidas pelos alunos e elaborar textos com base nos resultados encontrados. Nessa etapa, privilegiamos – então – as seguintes ações: análise das ações desenvolvidas, com base no planejamento proposto; produção de relatos de experiência e/ou artigos científicos; incentivo à apresentação das experiências de ensino e dos trabalhos produzidos por meio delas, em seminários e eventos acadêmicos. Em relação a esse último aspecto, é válido ressaltar que duas integrantes do projeto apresentaram trabalhos, na modalidade pôster, no X Congresso Internacional da Abralin. Trata-se dos trabalhos: *Uma análise da variação do uso da língua portuguesa na rede social Facebook em Amargosa-BA*, de autoria da discente Letícia Santana de Souza, e *O uso das TIC no processo ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) em Amargosa-BA*, de autoria da graduanda Malu Santos da Silva.

O processo formativo evidenciou que as ações desenvolvidas contribuíram para a profissionalização dos licenciandos e, consequentemente, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na educação básica, mas – também – revela desafios a serem enfrentados. Um dos entraves para o desenvolvimento das atividades está relacionado à realidade que temos encontrado no contexto escolar. Os computadores dos laboratórios de informática das escolas nem sempre estão em funcionamento, geralmente devido à falta de manutenção periódica e adequada. Além disso, a conexão à *internet*, na maior parte das instituições, é feita de modo limitado e não permite o desenvolvimento de algumas atividades. Mas se, por um lado, esses aspectos interferem na realização de algumas atividades, por outro lado, possibilitam aos licenciandos experienciar os desafios da prática docente e elaborar planejamentos condizentes com a infraestrutura das escolas.

Outro entrave – o principal deles – é o fato de que não conseguimos envolver todos os estudantes do curso de Letras da UFRB nas práticas desenvolvidas. Na verdade, os participantes são apenas cerca de 5% do total dos licenciandos em Letras na referida universidade. Isso provavelmente ocorre porque, como o curso é oferecido nos turnos vespertino ou noturno, contempla muitos discentes que trabalham e/ou residem em outros municípios e não têm disponibilidade para participar do projeto. Ademais, vários estudantes estão inseridos em outras atividades de pesquisa e/ou extensão e alegam não ter tempo para participar de diversas atividades.

Desse modo, uma das formas de garantir a participação de todos seria por meio da oferta de uma disciplina obrigatória para os alunos do curso. Mas, nesse caso, o trabalho voltado para a formação no âmbito das Tecnologias Digitais seria incipiente, pois a carga horária de 68 horas/aulas é exígua para o desenvolvimento de todas atividades necessárias. Portanto, o ideal é que

as ações didáticas e metodológicas vinculadas ao uso das TIC estejam integradas aos diferentes componentes curriculares do curso. Por isso, além da formação dos licenciandos, é necessário promover ações para a formação continuada dos professores universitários. Enquanto isso não acontece, ações pontuais – como as que temos desenvolvido – podem contribuir, ainda que parcialmente, para a profissionalização dos licenciandos. A seção seguinte reforça essa informação com dados apresentados pelos próprios estudantes.

4. As tecnologias digitais e a formação inicial dos professores na UFRB: com a palavra os licenciandos

No intuito de avaliar as atividades que estão sendo desenvolvidas no âmbito do projeto *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica* e analisar a visão dos licenciandos acerca do processo formativo, aplicamos – no começo do ano de 2017 – um questionário com os integrantes do projeto.

Todos os alunos reconheceram a importância das atividades desenvolvidas para o processo de formação docente. Ao serem questionados sobre as principais contribuições do projeto, os discentes relataram: "O projeto ajudou bastante no que refere a maneira como devemos nos portar em sala de aula enquanto futuros docentes. Além de ampliar o conhecimento sobre as tecnologias e de como posso usá-la para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos"; "Passei a ter um novo olhar em relação a utilização das tecnologias em sala de aula"; "As melhores contribuições foram o contato com os alunos das escolas, através das oficinas realizadas". Um dos sujeitos ainda revela a importância do projeto para o desenvolvimento das atividades de pesquisa: "[...] o projeto é de fundamental importância, pois foi através do mesmo, que comecei a construção do meu projeto de pesquisa, e isto me deixa muito satisfeita pois o projeto trás ajuda não só para mim mas para todos".

Ao serem questionados sobre *O que mudou na sua formação profissional após a ingressão no projeto?*, os discentes revelam: "Enquanto futuro docente acredito que, na forma de se repensar o planejamento das aula e embasamento teórico sobre as tecnologias"; "A visão sobre as tecnologias. O conhecimento sobre as diversas formas de agregar os aparelhos digitais no processo de ensino-aprendizado"; "A minha maneira de ver o ensino e de como podemos melhorar o aprendizado do aluno, mudando nossas metodologias em sala de aula"; "Neste projeto foi possível ter várias experiências para minha formação, me ajudou a pensar melhor sobre a educação de forma mais prática e criativa envolvendo o ensino de Língua Portuguesa".

No que concerne às perspectivas em relação ao projeto, os graduandos destacam: "Está sendo um projeto tanto teórico quanto prático, então acredito que precisamos de mais teorias e práticas para continuarmos tendo um bom desempenho"; "[...] seria muito bom estender o projeto para outras escolas"; "Acredito que o projeto possa melhorar no quesito de promover futuramente um evento no CFP, tratando de temas e ações voltadas as tecnologias na aprendizagem de línguas".

Assim, os alunos ratificam que o projeto tem contribuído para a formação dos licenciandos do curso de Letras da UFRB no que concerne ao uso das Tecnologias Digitais e, consequentemente, para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos na educação básica, suscitando mudanças na práxis pedagógica. Por isso, as ações precisam ser ampliadas, englobando novas propostas, espaços e sujeitos.

5. Conclusão

Por meio das análises realizadas neste trabalho, fica explícito, que – apesar dos avanços obtidos – ainda há alguns desafios a serem enfrentados para o desenvolvimento de atividades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais no processo de formação docente. Mas, certamente, sem ações como as que foram aqui apresentadas, alguns estudantes não teriam a oportunidade de participar de atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão no âmbito das Tecnologias Digitais, o que contribui para a sua formação profissional e, consequentemente, para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos na educação básica. O depoimento de um estudante que integra o projeto reitera um objetivo imprescindível ao docente contemporâneo: "Entender essa nova conjuntura e olhar para as novas tecnologias como algo que venha a somar no processo de ensino e aprendizagem". Eis aí um mais dado que comprova a relevância das atividades realizadas e impulsiona a continuidade/ ampliação das nossas ações.

Referências bibliográficas

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: Alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. *Multiletramentos e multimodalidade*: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016.

FERREIRA, I. P. *O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em uma Escola da Rede Pública Municipal de Amargosa*: Relevância e Desafios para o aprendizado no Ensino Fundamental I. Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Coleção TRANS)

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).

LIMA, L.; LOUREIRO, R. C. Relação entre Tecnologias Digitais e Docência: a Compreensão de Licenciandos sobre Tecnodocência. *Informática na Educação*: Teoria & Prática. Porto Alegre, v.19, n.3, set./dez. 2016.

MARINHO, S. P. P. *As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica*: o que pensam alunos de licenciatura. Relatório técnico de pesquisa. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2008.

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

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

Estudo diacrônico do objeto direto anafórico em cartas pessoais de Florianópolis

Cecília Augusta Vieira Pinto[1]

Introdução

Há uma grande dificuldade de se fazer análise sociolinguística em documentos históricos e preparar um *corpus* que abarque sincronias passadas, pois, além de dispormos de "textos escritos que tenham sobrevivido no tempo por acaso", estes geralmente são fragmentários e desprovidos de componentes do contexto social e da situação em que se originaram (cf. CONDE SILVESTRE, 2007). Além disso, somente teremos disponíveis dados de uma certa camada da sociedade - aquela dos grupos alfabetizados, geralmente homens de *status* social médio/alto -, e apenas alguns gêneros textuais, de determinados estilos – a maioria deles mais formais.

Quanto ao contexto social, quando trabalhamos com textos antigos, não o conhecemos em primeira mão: temos um contexto social desconhecido, que precisa ser reconstruído a partir de investigação histórica. Considerando esses e outros desafios, Labov (1994) define o fazer sociolinguística histórica como sendo "a arte de fazer bom uso de maus dados".

Conde Silvestre (2007) diz que não é qualquer documento escrito que pode servir de base para uma investigação sociolinguística, pois nem todos os textos apresentam o mesmo grau de variabilidade. O autor elenca, baseado em Schneider (2002), alguns tipos de texto que podem ser utilizados com certas garantias para se estudar a variação e a mudança linguística, como registros de comunicação oral (especialmente aqueles transcritos no momento em que a fala estava acontecendo), por exemplo, declarações de juízes e advogados; diálogos de personagens em obras literárias, ou recriação estereotipada de dialetos; cartas pessoais, diários, pronunciamentos prescritivos sobre determinados usos considerados vulgares (relatos de viajantes, relatos de estrangeiros, etc.).

Além de não ser qualquer texto escrito que pode ser usado para uma pesquisa sociolinguística histórica, é preciso levar em conta o que diz a Crítica Textual em relação ao estado em que esse texto chega às nossas mãos. Cambraia (2005) diz que a Crítica Textual busca a restituição da forma genuína dos textos, livre de deturpações e censuras, buscando resgatar a memória cultural da sociedade que está se estudando.

1 Doutoranda da Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista Capes. E-mail: cecilia88augusta@gmail.com

> No domínio dos estudos linguísticos, os textos escritos, não raramente, são utilizados como *corpus*, isto é, fonte de dados para o conhecimento da língua. Uma descrição linguística só tem validade se, de fato, os textos adotados como fonte de dados espelharem o emprego efetivo da língua (ainda que apenas na sua modalidade escrita): textos com deturpações levam um linguista a considerar, como atestação de uma palavra ou de uma estrutura linguística, algo que é simplesmente erro de cópia e que, portanto, não reflete o uso real da língua. (CAMBRAIA, 2005, p. 20)

Os membros do Projeto *Para a História do Português Brasileiro de Santa Catarina* (PHPB-SC)[2] têm todo esse cuidado para que os textos que constituem o banco de dados sejam transcritos de forma fidedigna ao texto original. Marcotúlio (2010) e Rumeu (2013) mencionam que essas edições mais fidedignas ao original foram propostas por Spina (1977, p.60) e são divididas em i) diplomática – que seria a reprodução completa e perfeita do original, no que diz respeito aos sinais e lacunas, abreviaturas, ligaduras, "inclusive nos erros e passagens estropiadas"; e ii) semi-diplomática (ou diplomático-interpretativa) – que procura facilitar a leitura, desdobrando as abreviaturas e incluindo notas elucidativas. O Projeto PHPB-SC segue os parâmetros desta última edição, a semi-diplomática.

Pensando no que foi dito, faremos neste trabalho um estudo em tempo real de longa duração (cf. LABOV, 1994), analisando cartas pessoais escritas por diferentes missivistas de Florianópolis e região, datadas entre o fim do século XIX e o fim do século XX, oriundas do Projeto PHPB-SC. Buscaremos descrever e analisar brevemente os usos variados das formas do objeto direto anafórico (pronome clítico, sintagma nominal ou objeto nulo), na amostra selecionada, com base na Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]).

O presente artigo está assim organizado: na primeira seção, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos, trazendo brevemente a Teoria da Variação e Mudança, bem como a especificação de nossas amostras e de nosso objeto de pesquisa; na segunda seção, trazemos os resultados relacionados à variação do objeto direto anafórico, nas amostras selecionadas; em seguida, vêm as conclusões e as referências bibliográficas que nos auxiliaram neste trabalho.

1. Aspectos teórico-metodológicos

1.1 Teoria da Variação e Mudança e o Problema da Transição

A teoria da Variação e Mudança, proposta por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) – doravante WLH -, procura romper a noção linguística que identifica estruturalidade com homogeneidade. A ideia é considerar que a língua é heterogênea e ordenada e que ela continua estruturada, mesmo enquanto vão ocorrendo as mudanças linguísticas. Se as mudanças fossem

2 O PHPB-SC tem como propósito coletar, catalogar e editar documentos que constituirão um *corpus* representativo da escrita catarinense dos séculos XIX e XX. O projeto se enquadra na metodologia de trabalho do PHPB Nacional, de levantamento e catalogação de fontes específicas, representativas do português escrito ao longo dos séculos, oriundas de levantamentos em arquivos históricos do Brasil.

abruptas ou repentinas, elas certamente interromperiam a comunicação entre as pessoas, o que parece não ser o caso.

A mudança, portanto, não é discreta, mas gradual e contínua, o que significa dizer que as formas antigas não são abruptamente substituídas pelas novas: há fases intermediárias em que as formas antigas e novas, tratadas nesse arcabouço teórico como variantes, coexistem e concorrem. Aos poucos, o uso de uma variante (no caso da variante velha) em relação à outra (a nova) vai diminuindo, até que a mudança se complete.

Nesse modelo teórico, WLH propõem discussões acerca de cinco problemas empíricos para uma Teoria da Variação e Mudança Linguística: i) o Problema da Restrição, que se ocupa com as restrições gerais da mudança, bem como investiga quais as mudanças possíveis e quais as condições possíveis (ou impossíveis) de mudança de uma estrutura de determinado tipo (fonológica, morfológica, morfossintática, sintática etc); ii) o Problema da Transição, que procura traçar o percurso de mudança da língua, de um estágio a outro; iii) o Problema do Encaixamento, que busca respostas sobre como as mudanças observadas estão encaixadas na matriz de concomitantes linguísticos e extralinguísticos; iv) o Problema da Avaliação, que procura verificar como as mudanças observadas podem ser avaliadas pelos falantes; e v) o Problema da Implementação, que busca descobrir a origem de uma mudança e a causa de sua propagação, levando sempre em conta a vida social da comunidade em que as mudanças ocorrem.

Quanto ao Problema da Transição, seu principal desafio é encontrar o caminho pelo qual um estágio de uma mudança linguística evoluiu a partir de um estágio anterior. Uma das análises relacionadas a esse problema é a mudança em tempo real, que considera dados de períodos afastados e visualiza a mudança real ocorrida entre dois ou mais períodos de tempo. Essa análise nos fornece evidências robustas de um processo de mudança, permitindo que se verifiquem estágios mais ou menos avançados desse processo.

Um estudo de longa duração irá observar diacronicamente as mudanças ocorridas em certa variedade da língua. Como não temos disponíveis gravações em áudio da língua falada de séculos atrás, esse tipo de estudo se baseia em análise de amostras de textos escritos de diferentes épocas afastadas uma da outra, visualizando a mudança real ocorrida entre várias décadas ou séculos.

Em nosso trabalho, comparando os dados de diferentes amostras, faremos um estudo em tempo real de longa duração, analisando a escrita de diferentes indivíduos de Florianópolis, em momentos afastados no tempo. Trabalharemos, então, com a seguinte pergunta relacionada ao problema da transição: podemos apontar uma mudança em tempo real na escrita de Florianópolis, em relação ao nosso objeto de estudo, comparando as amostras que vão do fim do século XIX ao fim do século XX?

Nossa hipótese, conforme os estudos de Cyrino (1997) e Costa (2011), é a de que, com o passar do tempo, haverá diminuição do uso de pronome clítico, e a implementação de uma nova variante – o objeto nulo – que imaginamos ser usada com baixa frequência nos anos iniciais do *corpus* analisado. Cremos que o sintagma nominal anafórico (doravante SN) já aparecerá na amostra mais

antiga, mas sua frequência irá aumentar no decorrer das outras amostras. Descreveremos melhor as amostras, a seguir.

1.2 As amostras analisadas

Neste trabalho, utilizamos três amostras datadas do fim do século XIX ao fim do século XX, oriundas do Projeto PHPB-SC.

Amostra Cruz e Sousa

Essa amostra é composta por 35 cartas datadas entre 1872 e 1897, de quatro missivistas nascidos em Desterro (antigo nome da cidade de Florianópolis).

Cruz e Sousa, um dos precursores do simbolismo no Brasil, trabalhou em jornais de Santa Catarina e do Rio de Janeiro, chegando a dirigir um deles, a Tribuna Popular. Sofreu muito preconceito por conta de sua raça negra, chegando a ser recusado como promotor da cidade de Laguna-SC (cf. ALVES, 1956; NUNES DE SOUZA, 2015). Temos, nessa amostra, uma carta sua para seu amigo Virgílio Várzea e quatro cartas para sua noiva Gavita.

Virgílio Várzea, amigo de Cruz e Sousa, estudou jornalismo e literatura e trabalhou em serviços burocráticos. Liderou, de 1883 a 1887, a "Guerrilha Literária Catarinense" contra o conservadorismo romântico, visando a implantar a "Ideia Nova" - a renovação estética do Realismo-Naturalismo. Virgílio Várzea jamais aceitou o nome da cidade "Desterro", achava ignorante e eivado de brutalidade. Fez uma campanha para que o nome da capital fosse mudado para Ondina[3] (cf. ALVES, 1956; NUNES DE SOUZA, 2015). Registrava esse nome em suas cartas. Nessa amostra, temos 12 cartas suas para seu amigo Cruz e Sousa.

Araújo Figueredo, também poeta simbolista e amigo de Cruz e Sousa, iniciou sua vida profissional como tipógrafo, passando posteriormente a colaborar em vários jornais, tanto de Florianópolis como de outros lugares do país. No exercício de funções públicas, foi secretário do município de São José - Grande Florianópolis - e secretário da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (cf. ALVES, 1956; NUNES DE SOUZA, 2015). Dispomos de 14 cartas suas para seu amigo Cruz e Sousa.

Por fim, temos quatro cartas dos pais de Cruz e Sousa: Guilherme Sousa e Guilherme da Cruz. O pai biológico de Cruz e Sousa, Guilherme da Cruz, bem como sua mãe, foram escravizados e o filho tinha três anos quando os pais receberam alforria. O senhor Marechal Guilherme de Sousa, que herdou os escravos da família, alforriou todos os escravos de sua fazenda e acolheu o menino Cruz e Sousa como filho, dando-lhe tutela, educação refinada e seu sobrenome (cf. ALVES, 1956). Nessa

3 Na mitologia, "ondina" é um espírito da natureza que vive em rios, lagos e mares. Trata-se de uma espécie de sereia, figura da imaginação poética.

amostra, temos quatro cartas que parecem ser dos dois pais, ambos chamados Guilherme: três cartas assinadas pelo pai adotivo e uma carta, não assinada, que imaginamos ser do pai biológico[4].

As cartas desta amostra são de assuntos variados que envolvem amizade, amor, política e trabalho, conforme os exemplos.

1) 1888 – Ondina, 16 de outubro. [...] A tal historia da Ondi- | na venceu a massa publi- | ca: cahiu-lhe n'alma, avas- | sallou-lhe o espirito. Es- | plendido resultado! E hontem, na sessão | da Assembléa provincial, o sym- | pathico e espirituoso velhóte, | que possuè idéas adiantadas, Luiz | de Medeiros, deputado de S. José | apresentou o seguinte projecto, | lendo e apoiando-o no artigo | da Tribuna a que me refiro | acima: "Fica mudado o nome | desta capital, passando-se | a chamar, em vez de Desterro, | [fol. 2v] Ondina. Abençoado e glorioso | homem! (Virgílio Várzea, década de 1880)

2) Muito desejo que goses | saude junto teu filhinho e mu- | lher meu netinho e nora, muito | pesso a Deus que sejão felises e | lanço minha a benção, pois só agora é que eu sobe que tinha | te casado. Abraça por mim a mi- | nha nora e querido netinho. (Guilherme de Sousa, década de 1890)

3) Quando estou ao teu lado, Ga- | vita, esqueço-me de tudo, das ingra- | tidões, das maldades, e só sinto que os | teus olhos me fazem morrer de | prazer. Adeus ! Aceita um beijo | muito grande na bocca e vem que | eu espero por ti no sabbado, como um louco. Teu – Cruz. (Cruz e Sousa, década de 1890)

Amostra Vale

São 25 cartas datadas entre 1964 e 1970, escritas por onze missivistas: jovens moças nascidas em Florianópolis e região, que escrevem a um mesmo destinatário (N).

O destinatário N, nascido em Nova Trento (Grande Florianópolis), é músico, professor de português e faz shows com seu conjunto musical em diversas cidades de Santa Catarina, onde conhece essas jovens que lhe escrevem. As jovens tinham em torno de 18 a 24 anos, a mesma idade do destinatário (cf. NUNES DE SOUZA, 2015). Os assuntos das cartas são de ordem pessoal, de amizade e amor, conforme os exemplos a seguir.

4) Prezado [Destinatário] N! | Não podes imaginar a alegria que | me causou o recebimento de teu bilhête. | Em primeiro lugar quero agradecer-te pelo | postal que me envias-te. || Não pensei que seria lembrada tão facilmente || Sabes! você e seus colegas, não | seram esquecidos facìlmente aqui. || Ficarão grandes recordações suas e de | seus colegas que jamais se apagaram. (Remetente B, década de 1960)

4 Essa hipótese precisa ser melhor investigada, mas acreditamos que a carta não assinada seja do pai biológico, pois apresenta particularidades que não aparecem nas cartas assinadas, como uma letra mais disforme, texto com períodos truncados, variações frequentes de concordâncias nominal e verbal, etc.

5) Sei que nesta altura do tempo, talvez não mais | esperasse minha carta; porque eu egoisticamente | deixei para escrever somente hoje por ser um | dia aborrecido. || Chove torrencialmente (lá fora é claro) Do rádio ouço | músicas suaves que dão vontade de dançar, por | isso pensei em você. Pois estava dançando quan- | do lhe vi. Mas... deixemos os sentimentalismos pa- | Ra o Altemar Dutra, que é "sentimental demais". || Mudemos para melhor. Gosta de rir? Pois bem | aqui vão algumas piadas para rir aí no Beco | [fol. 2r] Biguaçú. (Remetente E, década de 1960).

Importante lembrar que, neste trabalho, essa amostra é particular, pois se trata de missivistas "não ilustres", no sentido de que não são pessoas públicas e são [- letrados] do que os missivistas das outras amostras, que chamaremos de "ilustres". É preciso ter o cuidado de não juntarmos essas diretamente com as cartas de escritores renomados da literatura catarinense, temos que relativizar os resultados. Nunes de Souza (2015), ao trabalhar com as formas de tratamento em Florianópolis, usou esta amostra apenas a fim de comparação com as amostras dos "ilustres", considerando que ainda não temos coletadas cartas de "ilustres" de Florianópolis para suprir essa época do século XX.

Amostra Harry Laus

Composta de 35 cartas, datadas entre 1984 e 1992, do escritor catarinense Harry Laus, que escreve para sua tradutora e amiga, Claire Cayron.

Conforme Nunes de Souza (2015) e Grando (2016), Harry Laus nasceu em Tijucas (Grande Florianópolis), em 1922. Antes de se consagrar como escritor, serviu ao exército. Também foi jornalista e crítico de arte. Suas obras foram de pouco reconhecimento no Brasil, mas tiveram melhor repercussão na França, traduzidas por Claire Cayron. Trabalhou em diversos jornais e foi funcionário público nos museus de arte de Joinville e de Santa Catarina. Segundo seus diários e algumas cartas, o autor era homossexual e sofreu perseguição em sua vida por conta disso.

No início da amostra, os assuntos das cartas são apenas profissionais, mas no decorrer do tempo, vão transparecendo a amizade que foi sendo construída, além dos assuntos profissionais, conforme os exemplos.

6) Celeste vai sexta-feira para uma espécie de hotel - mosteiro, em Angelina, uma cidadezinha perto daqui. Anda meio mal do coração, cansada, etc. e vai tentar recuperar-se das últimas confusões. Ficará uns vinte dias, por conta de Ruth que ainda não foi embora. Pretende ir depois que Celeste voltar. E o pior é que estamos sem empregada, mais uma vez, e as coisas não ser ficar fáceis. Mas isto é problema que nem devia te falar. Desculpe. (Harry Laus, década de 1990)

7) E por falar no "Juiz", fiquei muito contente por teres decidido inclui-lo. Gosto muito dele por uma estranha razão. O soldado Lira existiu, assim mesmo com este nome, e era muito belo. Embora sempre o tivesse desejado, nunca fiz nada com ele, pois minha situação

> de Sub-Comandante do Batalhão não recomendava. Numa noite de sábado, quando eu voltava para casa, em Corumbá, no Mato Grosso, vi Lira que me viu e fez continência para mim. Senti um impulso tremendo de convidá-lo mas não o fiz. Domingo de manhã cedo me bateram na porta para avisar: - O Lira morreu! (Harry Laus, década de 1980)

1.3 O objeto de pesquisa

O *corpus* utilizado em nossa análise é constituído de sentenças com verbos transitivos diretos ou transitivos diretos e indiretos que têm como complemento interno um objeto direto anafórico que retoma um sintagma nominal de terceira pessoa do discurso – esse objeto deve estar retomando algum elemento citado anteriormente pelo informante, ou algum elemento de conhecimento compartilhado, que esteja explícito no texto.

A variável dependente, a variação da (não) realização do objeto direto anafórico, se apresenta através de três[5] diferentes variantes, neste estudo:

a) **SN:** Pelo paquete de 18 deste escre- | vi-te e aos amigos dahi, | indo todas essas cartas | ***n'um só pacote remettido | á ti***, á rua do Lanodi 21 : | 17. Se te mudasses dessa casa | antes desse dia, procura | **o tal pacote** alli. (Amostra Cruz e Sousa, Araújo Figueredo, década de 1890);

b) **Pronome Clítico:** ***Jorge*** está na Alemanha mas chegará em Paris quinta ou sexta-feira, dias 16 e 17 deste, Hotel de L'Abbaye. Telefonei para Ceres pedindo que **o** procure e também escrevi a ele. (Amostra Harry Laus, década de 1980);

c) **Objeto Nulo:** Desculpa me por não ter escrito | antes a você por falta de ter | esquecido ***a sua caixa postal*** na casa | que aparava antes || E não avia tempo para buscar **Ø**. (Remetente R, década de 1960);

A partir de resultados de estudos sociolinguísticos sincrônicos e diacrônicos já realizados (Omena, 1978; Duarte 1986, 1989; Cyrino 1997; Marafoni 2004, 2010; Costa, 2011), controlamos algumas variáveis independentes, que poderiam condicionar a variação do objeto direto anafórico, a saber: (i) animacidade do referente; (ii) topicalização do referente; (iii) função sintática do referente; (iv) forma do verbo (tempo ou forma nominal); (v) transitividade verbal e estrutura projetada pelo verbo; (vi) preenchimento/posição do sujeito na sentença do anafórico; (vii) amostra; (viii) década; (ix) missivista.

Neste trabalho especificamente, traremos resultados somente da variável linguística 'animacidade do referente', relacionada à variável social 'amostra'.

5 Tínhamos, em princípio, cinco variantes (SN, pronome clítico, pronome demonstrativo, pronome reto e objeto nulo), porém, não houve dados de pronome reto nas amostras investigadas; e os quatro dados de pronome demonstrativo que surgiram foram amalgamados aos dados de SN.

Esperamos (cf. OMENA, 1978; DUARTE, 1986, 1989; CYRINO, 1997; MARAFONI, 2004; COSTA, 2011) que: i) na amostra mais antiga de nosso *corpus*, do final do século XIX, o pronome clítico será frequente tanto com referentes [+ animado], quanto com referentes [- animado]; se houver objeto nulo ou SN, aparecerão principalmente quando o referente for [- animado]; e ii) nas amostras do século XX, referentes [- animado] influenciarão a ocorrência, principalmente, de objetos anafóricos nulos, além do SN; e a frequência de pronomes clíticos será maior quando o referente for [+ animado]. Nossos resultados serão apresentados na próxima seção.

2. Resultados

Quando se trata de amostras distantes umas das outras em relação ao tempo, é preciso tomar cuidado ao juntá-las em uma mesma rodada estatística, pois pode ser que as forças que condicionam os usos de uma amostra não sejam as mesmas de outra amostra, por exemplo, de 100 anos depois. Tarallo (1993), ao citar o estudo de Berlinck (1989), chama atenção para este fato: o tratamento quantitativo de Berlinck foi importante, pois a autora submeteu seus três conjuntos de dados às mesmas variáveis, porém, em rodadas separadas, o que permitiu que ela constatasse motivações diferentes em cada *corpus*, em relação à ordem VS da sentença. É recomendado, portanto, que sejam realizadas rodadas separadas, por cortes de períodos de tempo em comum. É assim que apresentaremos os resultados deste trabalho.[6]

No geral, foram coletados 295 dados de objetos anafóricos, em que 83 (28,1%) eram de objeto nulo; 118 (40%) de pronome clítico; e 94 (31,9%) de SN anafórico. Por amostra, os resultados estavam assim distribuídos:

Tabela 1. Frequência das variantes em cada amostra

Variantes	**Amostra Cruz e Sousa (1872-1897)**		**Amostra Vale (1964-1970)**		**Amostra Harry Laus (1984-1992)**		**Total**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Objeto Nulo	23	23,2	21	37,5	39	27,8	83	28,1
Pronome Clítico	56	56,6	15	26,8	47	33,6	118	40,0
SN	20	20,2	20	35,7	54	38,6	94	31,9
Total	99	100	56	100	140	100	295	100

6 Considerando que temos poucos dados coletados por período de tempo, realizamos uma rodada com todas as amostras juntas, apenas para termos um panorama geral dos condicionadores da variação, no *corpus* analisado. As variáveis selecionadas pelo programa estatístico foram: 'animacidade' e 'estrutura projetada pelo verbo', quando a rodada era referente a objetos nulos *versus* objetos preenchidos (nulo como aplicação da regra); e 'animacidade' e 'amostra', quando a rodada era referente a clíticos *versus* SNs (clítico como aplicação da regra).

O gráfico abaixo ilustra a tabela 1, para melhor visualização da frequência das variantes no decorrer do tempo.

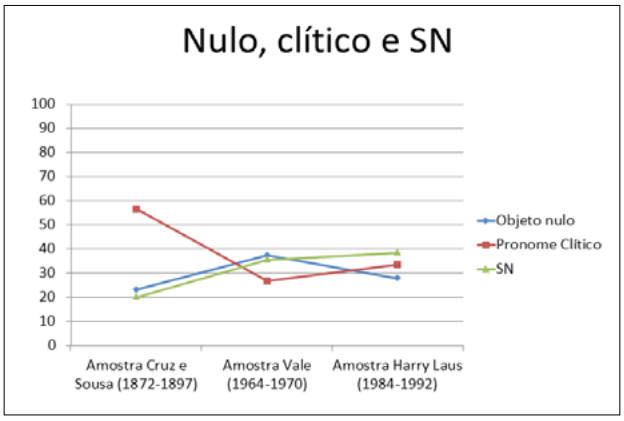


Gráfico 1. Frequência das variantes em cada amostra

Em relação ao pronome clítico, vemos uma frequência maior, de 56,6%, na amostra referente ao fim do século XIX, assim como esperávamos; e uma frequência menor, de 33,6%, ao final do século XX. A amostra "não ilustre", referente à década de 1960, apresentou um percentual de 26,8% de pronome clítico, provavelmente por conta da especificidade da amostra, que é composta de missivistas jovens, que estudaram, em sua maioria, até o equivalente ao ensino médio de hoje.

A mesma especificidade deve ser levada em conta quando olhamos para a frequência de objeto nulo. No final do século XIX, a frequência de objeto nulo foi de 23,2%; e aumenta levemente para 27,8% nos anos finais de nosso *corpus*. Porém, a amostra da década de 1960 aponta um percentual de 37,5% de objeto nulo, transparecendo o frequente uso desta variante em contextos menos formais, já nesta época.

A trajetória do SN anafórico segue, conforme nossa hipótese, aumentando sua frequência no decorrer do tempo: na amostra inicial, a frequência de SN foi de 20,2%; na amostra "não ilustre", alcançou 35,7%; e chegou a 38,6% na última amostra, referente ao final do século XX.

Sobre a variável independente 'animacidade do referente', os resultados são trazidos no gráfico a seguir:

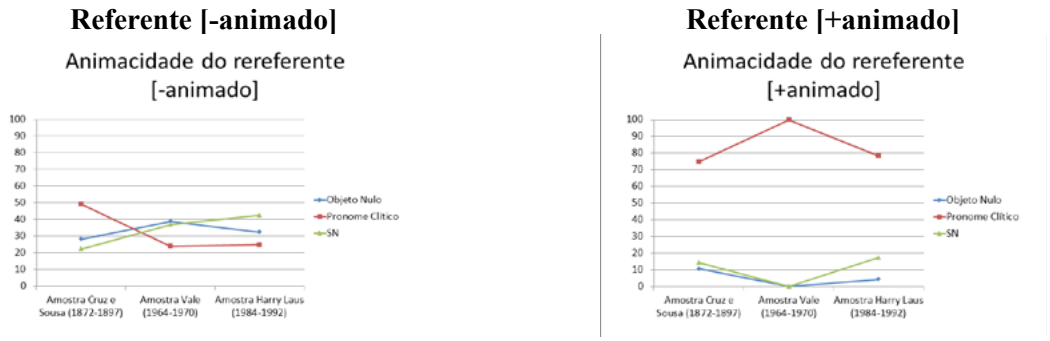


Gráfico 2. Frequência das variantes, segundo a variável 'animacidade do referente'

Na amostra referente ao final século do XIX, atestamos nossa hipótese de que haveria alta frequência de pronome clítico tanto com referentes [+ animado] (75%), quanto com referentes [- animado] (49,3%). Em relação ao objeto nulo e ao SN anafórico, ambos foram mais frequentes com referentes [- animado] (28,2% e 22,5%, respectivamente), do que quando o referente era [+ animado] (10,7% e 14,3%, respectivamente), conforme esperávamos.

Na amostra Harry Laus, do final do século XX, podemos, novamente, atestar nossa hipótese: o pronome clítico foi muito mais frequente em contextos de referente [+ animado], com 78,3% de percentual, do que em contextos com referente [- animado], com apenas 24,8% de percentual. O objeto nulo foi pouquíssimo frequente quando o referente era [+ animado], conforme esperávamos, com apenas 4,3%; e, quando o referente era [- animado] sua frequência foi de 32,5%. Sobre o SN anafórico, referentes [- animado] influenciaram seu uso mais do que os referentes [+ animado], atestando nossa hipótese (42,7% e 17,4%, respectivamente).

Na amostra "não ilustre", temos pouquíssimos dados de referente [+ animado] - apenas dois – e eles são de pronome clítico (por isso os 100%). Quando o referente era [- animado], o objeto nulo, com 38,9%, e o SN, com 37%, foram mais frequentes do que o pronome clítico, que teve 24,1%, atestando nossa hipótese.

Trazemos abaixo exemplos de referentes [– animado] e [+ animado], respectivamente:

8) N mandei ***uma carta*** a você mais com | toda a serteza que você não recebeu **Ø** porque mandei | o lumero [número] erado. (Amostra Vale, Remetente R, década de 1960)

9) O portador desta é ***o nosso bom e | querido Bittencourt*** que vae sortir- | se ahi de calçado. Não **o** largues | através desse immenso e ruidoso | Rio de Janeiro. (Amostra Cruz e Sousa, Virgílio Várzea, década de 1880)

Nossos resultados são importantes, pois conseguimos visualizar, mesmo que brevemente, o comportamento das variantes do objeto direto anafórico, relacionadas ao fator intralinguístico 'animacidade do referente', em três diferentes amostras ao longo de um século, verificando a mudança em curso arrolada ao Problema Empírico da Transição.

3. Considerações finais

Ao fazermos um trabalho sociolinguístico com dados provenientes de sincronias passadas, é preciso criar estratégias para enfrentar os desafios metodológicos que, inevitavelmente, aparecerão. Neste trabalho, trouxemos algumas dessas estratégias sugeridas por Conde Silvestre (2007), bem como Labov (1994), Cambraia (2005), Marcotúlio (2010) e Rumeu (2013), que estão nos auxiliando no estudo histórico do objeto direto anafórico na escrita de cartas pessoais de Florianópolis.

No geral, nossos resultados aqui apresentados apontam que, com o passar dos anos, houve diminuição do uso de pronome clítico e aumento do uso de SN anafórico. Quanto ao objeto nulo,

houve um pequeno aumento de sua frequência de uma amostra para a outra, entre os missivistas "ilustres"; já na amostra "não ilustre", o uso de objeto nulo foi maior do que as outras variantes. Percebemos claramente o Problema Empírico de Transição, postulado por WLH (2006 [1968]), atuando, ao verificarmos a mudança linguística em curso, na análise em tempo real de longa duração.

Em relação à variável 'animacidade do referente', no geral, atestamos nossa hipótese de que o pronome clítico seria mais frequente em contextos de referente [+ animado] e que os contextos de referente [- animado] influenciariam os usos de objeto nulo e SN anafórico.

Pretendemos dar continuidade a este trabalho, ampliando as amostras (também de outras regiões de Santa Catarina), a fim de mapearmos o máximo de cartas no período de um século.

Referências bibliográficas

ALVES, H. L. *Cruz e Sousa: o dante negro.* São Paulo: Associação cultural do negro, 1956.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à Crítica Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONDE SILVESTRE, J. C. *Sociolinguística Histórica*. Madrid: Editorial Gredos, 2007.

GRANDO, V. Formas de tratamento nas cartas de Harry Laus para Clair Cayron: uma análise sociolinguística. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

_____. *Principles of linguistic change – Internal factors*. Cambridge: B. Blackwell, 1994.

MARCOTÚLIO, L. L. *Língua e história: o 2° marquês do Lavradio e as estratégias linguísticas da escrita no Brasil Colonial.* Rio de Janeiro: Ítaca, 2010.

NUNES DE SOUZA, C. M. A alternância entre tu e você na correspondência de florianopolitanos ilustres no decorrer de um século. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

OMENA, N. P. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1978.

RUMEU, M. C. de B. *Língua e sociedade: a história do pronome 'você' no português brasileiro.* Rio de Janeiro: Ítaca, 2013.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática Brasileira: O português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In.: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.). Português brasileiro: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

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

Atas oitocentistas do sertão baiano através do olhar filológico

Bárbara Bezerra de Santana Pereira[1]

Introdução

Tomamos como base teórico-metodológica os preceitos da Filologia Textual e de disciplinas afins, para apresentarmos aspectos intrínsecos e extrínsecos das primeiras atas da Câmara de Vereadores de uma vila do interior da Bahia dos anos 1800. A Imperial Vila de Tucano forma-se como tal, aos 21 dias do mês de março do ano de 1837, quando esta é desmembrada do município de Itapicuru de Cima, porém, continuando a fazer parte dessa mesma comarca.

As atas que por ora serão descritas são as primeiras do livro de registros da, à época, recém instituída Câmara de Vereadores. Aspectos como os "as mão que escrevem", ou seja os *scriptores*, bem como os principais assuntos tratados no documento são matérias do presente artigo.

Vale destacar que o *corpus* analisado apresenta informações referentes a dois períodos importantes e conturbados da história do Brasil, o Regencial e o Segundo Reinado. Assuntos como a Sabinada e o golpe da maioridade de D. Pedro II fazem-se presentes nas linhas do manuscrito. Além desses registros, podemos conhecer os trâmites legislativos da época e, consequentemente, sua realidade sócio-política. Ter acesso a informações referentes à vida política de uma determinada sociedade não apenas contribui com a preservação da memória desta, como também contribui para que as informações contidas nesses escritos sejam base para interpretações de diversas naturezas e materiais de pesquisa para estudiosos de variadas áreas. Como destacado por Ubirajara de Farias Prestes Filho, ao tratar do acervo documental da Câmara Municipal de São Paulo,

> Ao se preservar a documentação da administração pública da cidade, o objetivo não é construir uma versão oficial da história, mas disponibilizar informações para que a própria sociedade construa suas versões, que podem ser plurais. Por isso a necessidade do registro público ser disponibilizado e preservado por um longo prazo. (CÂMARA MUNICIPAL de São Paulo, 2010, p.12-13)

1 Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: baletras02@hotmail.com

Sentimos ainda mais forte a necessidade de preservação/publicação desses registros, quando tratamos de uma sociedade em que pouco se conhece acerca de sua história. Salvo os trabalhos do historiador Rubens Rocha, principal referência quando o assunto é a história de cidade de Tucano, pouco se publicou acerca do município. Esse mesmo pesquisador escreveu, no ano de 2010, um livro sobre a história da Câmara Municipal de Tucano, tomando como fonte de pesquisa o livro de atas que apresentamos como *corpus* desta pesquisa.

Acreditamos que, quanto mais acesso a fontes como essas, mais pesquisas serão realizadas e, consequentemente, mais conhecimentos produzidos e informações descobertas.

As atas

Ao analisarmos qualquer gênero de documento de épocas pretérita, podemos observar o quanto essa espécie de texto tem a nos oferecer, seja no âmbito linguístico, histórico, cultural ou qualquer outro, dependendo do conteúdo tratado. Como bem colocado por Marchuschi (2002, p. 19) os gêneros textuais são "[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social". Quando relacionamos esta definição às atas, atestamos exemplarmente esse conceito. De modo geral, ata é o registro escrito do que ocorre numa determinada reunião ou assembleia. Para tentarmos ser mais precisos na definição desse gênero, destacamos o conceito apresentado por Melo (2006, p. 13), "A ata materializa na escrita as falas, e essas falas revelam histórias daquele espaço social, no âmbito restrito e amplo." As histórias, através das falas materializadas nas atas, revelam certamente ricas realidades de mundo.

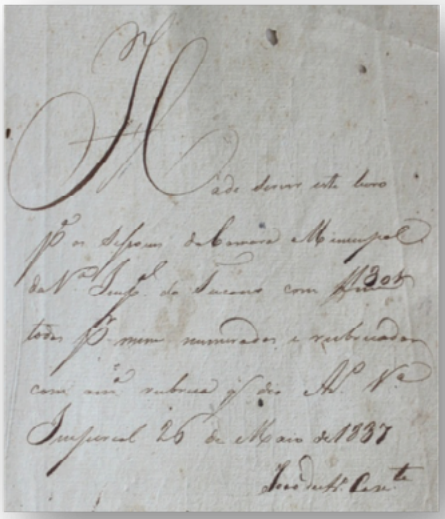
Do ponto de vista da redação, a ata possui um texto "formulaico". De acordo com Bellotto (2002), as atas são formadas por três seções: o protocolo inicial (no qual encontramos informações como data, local, endereço, nomes das pessoas que participaram da reunião, declaração de abertura, entre outras informações), o texto (relato dos assuntos discutidos, normalmente segue uma pauta previamente divulgada) e o protocolo final (o fechamento do documento, o qual possui uma fraseologia própria e ao final aparecem as assinaturas das pessoas que fizeram parte da reunião). Ao longo deste artigo, veremos exemplos de algumas das seções acima descritas e, consequentemente, nos serão reveladas histórias que foram materializadas e chegaram até os dias de hoje através das páginas desse gênero textual.

As mãos que escrevem

Antes de partirmos para as atas em si, faz-se necessário conhecer um pouco das "mãos" que registraram, ou melhor, materializaram essas falas e acontecimentos de outrora. Trataremos brevemente sobre os principais *scriptores* das primeiras atas do livro. As poucas informações que possuímos sobre

esses escreventes foram depreendidas das próprias atas. Sendo estas nossas únicas fontes, não nos foi possível apresentar, ainda, um perfil biográfico e/ou informações mais precisas sobre essas pessoas. Para uma melhor visualização, apresentamos os nomes completos, através dos fac-símiles de suas assinaturas, seguidos de trechos de seus escritos. Através desses fac-símiles e textos editados, podemos ter uma noção e inferirmos acerca dos graus de habilidade na escrita de cada *scriptor*. Vale salientar que, no presente artigo, não nos aprofundaremos acerca de análises dessa natureza.

O primeiro a escrever no livro, a enumerá-lo e rubricá-lo por inteiro foi **João de Araujo Cavalcante,** primeiro presidente da Câmara. Ele redigiu o termo de abertura e, como já colocado, assinou e enumerou todos os fólios do livro.



Háde Servir este livro | p*ara* as Sessoens daCamara Municipal | daV*il*a Imp*eri*al do Tucano com fo*l*h*as*[↑301] | todas p*o*r mim numeradas e rubricadas | com a m*inh*a rubrica q*ue* diz Ar*auj*o V*il*a | Imperial 26 de Maio de1837 | Joaõ de Ar*auj*o Cav*alcan*te

Figura 1. Termo de abertura

Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

A segunda letra que aparece no documento analisado é a do vereador e secretario interino da Vila do Itapicuru de Cima**, José da Costa Doria**. Este escreveu o Termo de Posse da Câmara da Vila de Tucano. Vejamos sua assinatura, bem como um trecho do termo de posse:

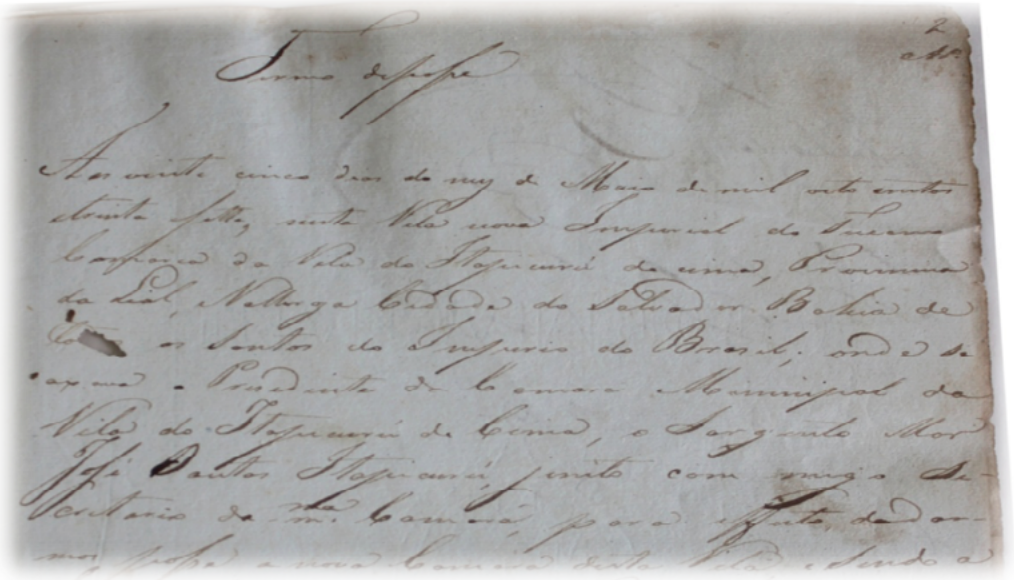


Figura 2. Trecho do fólio 2 recto

Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

Termo deposse

Aos vinte cinco dias do mez de Maio de mil oito centos | etrinta sette, nesta Vila nova Imperial do Tucano | Comarca da Vila do Itapicurú de cima, Provincia | da Lial, eValloroza Cidade do Salvador Bahia de | to[dos] os Santos do Imperio do Brasil, onde se | axava o Presidente da Camara Municipal da | Vila do Itapicurú de Cima, o Sargento Mor | José Dantas Itapicurú, junto com migo Se- | cretario da m*es*ma Camara, para effeito dedar- | mos posse a nova Camara desta Vila (...)[2]

2 Vale salientar que, para este artigo, a presença dos parênteses com reticências (...) indica simplesmente a presença de fragmentos do texto original, não significa símbolo dos critérios de transcrição que adotamos. Sendo assim, nas transcrições dos fólios que se seguem, aparece esse símbolo apenas para indicar trechos escolhidos do conteúdo total.

O terceiro *scriptor*, seguindo a ordem apresentada no livro, é **Manoel Pereira de Oliveira**. Através do documento, concluímos que ele era professor e o secretário oficial da Câmara. A grande maioria das atas editadas até o presente momento foi escrita por ele. Com uma grafia impecável, apresenta uma clara habilidade com a escrita, levando-nos a concluir que, por ser professor, logo, autoridade como detentor da cultura escrita, foi escolhido para ser o secretário da Câmara e, consequentemente principal escrevente dos registros da instituição.

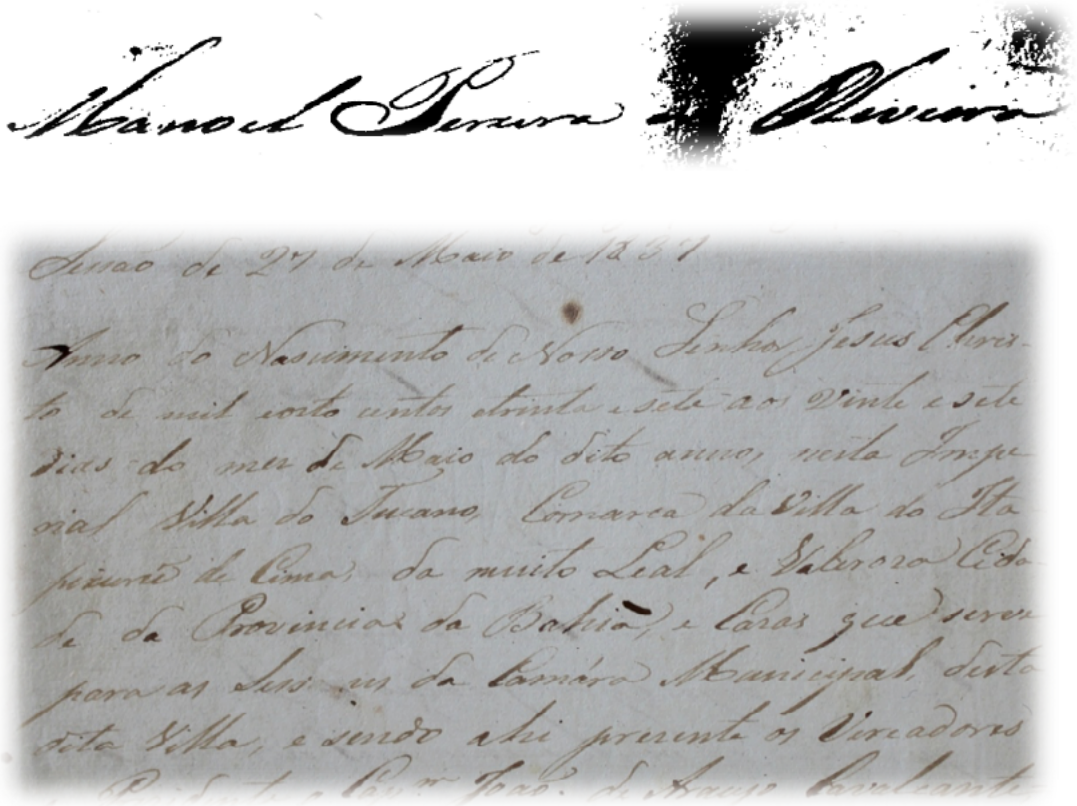


Figura 3. Trecho do fólio 5 verso

Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

Sessaõ de 27 de Maio de 1837

Anno do Nascimento do Nosso Senhor Jesus Chris- | to de mil eoito centos etrinta e sete aos vinte e sete | dias do mez de Maio do dito anno, nesta Impe | rial Villa do Tucano, Comarca da Villa do Ita- | picurú de Cima, da muito Leal, e Valeroza Cida- | de da Provincia da Bahia, e Casas que serve | para as Sess[oe]ns da Camára Municipal, desta | dita Villa (...)

Francisco Borges Ferreira e Silva é o nome de uns dos secretários interinos que, na ausência do secretário oficial, eram incumbidos de redigir a ata a sessão. Sua grafia apresenta algumas peculiaridades, que podem ser panoramicamente observadas e comparadas às dos outros *scriptores*.

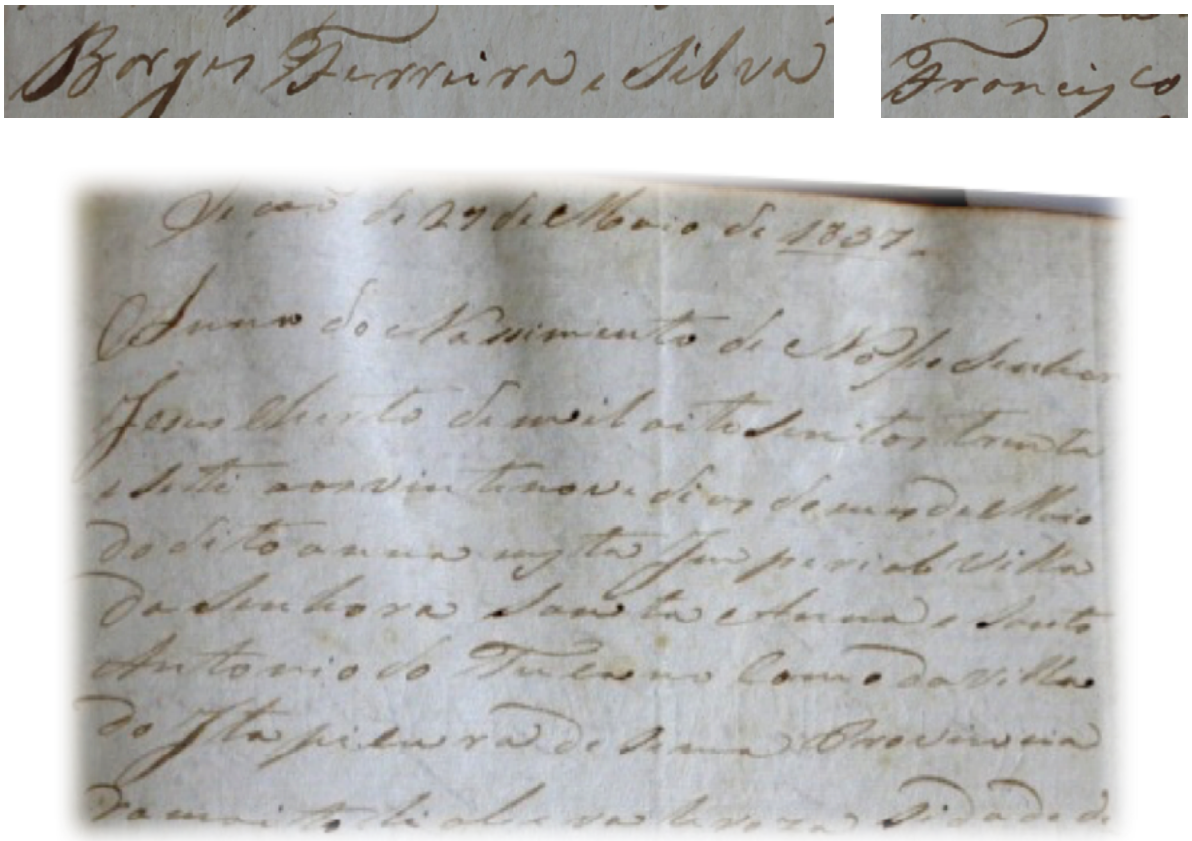


Figura 4. Trecho do fólio 8 verso

Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

Seçaõ de 29 de Maio de 1837

Anno do Nassimento do Nosso Senhor | Jesus Chirto de mil oito sentos trinta | e setti aos vinte nove dias do mes de Maio | do dito anno nesta Imperial Villa | da Senhora Santa Anna e Santo | Antonio do Tucano como da villa | do Itapicura de Sima Provincia | da moito Lial e valoroza sidade de- | Sam Salvador Bahia de todos os San- | tos do Imperio do Brazil [...]

O quinto *scriptor* do livro é Patricio Jozé Gois, que, além de secretário interino, exerceu as funções de escrivão de órfãos, vereador e vice presidente. Vale destacar sua patente de tenente.

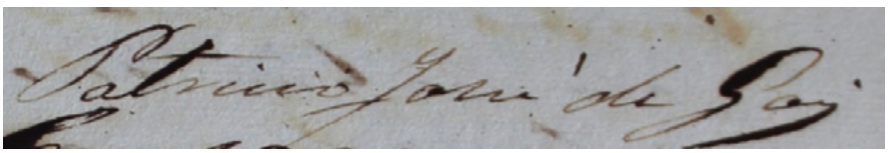


Figura 5. Trecho do fólio 34 recto

Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

Seção do dia 8 de Março de 1840

Anno do Nacimento de Nosso Senhor Jesus | Christo demil oito centos e quarenta aos oi- | to dias domes de Março do dito anno nesta | Imperial Villa da Senhora Santa Anna | Santo Antonio do Tucano Com arca | do Itapicurú de Cima Provincia damui | to Leal Valoroza Cidade de Saõ Sal- | vador Bahia de todos os Santos do Im- | perio do Brazil [...]

Salientamos que foram destacados apenas os cinco primeiros *scriptores* do livro. O documento também apresenta outras "mãos", além de diversas assinaturas dos membros das sessões. Ao longo dos 39 anos de registros, podemos encontrar, através da escrita, figuras outras que fizeram parte dessa história.

Conteúdos do documento

Por se tratar de um livro de registros, no qual eram escritos os assuntos referentes às ações, deliberações e acontecimentos que ocorriam nas sessões da Câmara, este manuscrito traz em suas linhas, como principal gênero textual, as atas dessas reuniões. Entretanto, vale destacar textos com o caráter de registro, porém não necessariamente atas, são eles: os termos de abertura, de posse e de juramentos (o termo de encerramento não foi encontrado). Sendo assim, encontramos no livro

registros referentes a assuntos como: instalação da Câmara, nomeações dos membros, aberturas de ofícios, requerimentos, votações, descrições de leis e regras, entre outras deliberações.

Para o presente trabalho, escolhemos dois assuntos, historicamente relevantes, tratados nas atas. Para tanto, faz-se necessário uma breve contextualização acerca do período histórico que compreende o documento.

No dia 7 de abril do ano de 1831, tendo em vista problemas de ordem político-econômica nos âmbitos interno e externo, Dom Pedro I é forçado a abdicar do trono do Império Brasileiro em favor de seu filho, Dom Pedro II, este com apenas 5 anos. Por conta da idade do novo imperador, sucedeu no país um período conhecido como Regencial, no qual o Brasil ficou sob a administração de políticos em nome do imperador, até este atingir sua maioridade, nesse caso, antecipada. Temas como a unidade de território do país, centralização ou descentralização do poder, o grau de autonomia das províncias e das Forças Armadas foram focos de discussões e debates políticos no Brasil nessa época, sendo este, de acordo com o historiador Boris Fausto (2015, p. 139) o período " [...] um dos mais agitados da história política do país e também um dos mais importantes".

Muitas revoltas ocorreram no país nesse período, dentre elas a Guerra dos Cabanos, em Pernambuco (entre os anos de 1832 e 1835); a Cabanagem, no Pará (de 1835 a 1840); a Sabinada, na Bahia (1837 a 1838); a Balaiada, no Maranhão (de 1838 a 1840) e a Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul (de 1836 a 1845). Apesar de não se enquadrarem numa "moldura única", como bem colocado do Fausto (2015), elas estavam relacionadas às incertezas do momento e da organização política.

Com anteriormente colocado, o período dos registros do livro de atas abrange os anos de 1837 a 1876. Sendo assim, alguns dos acontecimentos, seja na província da Bahia, seja do império do Brasil, reverberavam social e politicamente nas vidas das pequenas vilas imperiais. A seguir trazemos trechos de duas atas que tratam desses assuntos, a saber: a Sabinada e a antecipação da maioridade de D. Pedro II.

Em 6 de novembro de 1837, na Bahia, dá-se início a uma revolta conhecida como Sabinada, a qual tinha por objetivo o desligamento do governo provincial, estabelecendo uma república provisória, enquanto durasse a menoridade de D. Pedro II. Segue um trecho de uma ata, datada de 8 de dezembro de 1837, na qual os membros da sessão recebem um ofício e uma proclamação convocando homens a se apresentarem para lutar nos campos de batalha para a "*para deffença da nossa Patria***".**

> "E logo na mesma Sessaõ foi lido o offi-| cio e com elle acompanhando huma Proclamaçaõ, vin-| do ao Prezidente desta Camàra, pelo Ilustrissimo Senhor | Doutôr Juiz de Direito, para o fim damesma Camà-| ra provocar homens para se apprezentarem ao mes-| mo Doutôr Juiz de Direito para da hi descerem com | guia para a prezença do Illustrissimo Senhor Prezi-| dente da Provincia, que se axa na Cidade de Santo | Amaro, e da hi Seguirem para os campos de Pirajá | para deffença da nossa Patria, como consta do mes-| mo officio, e Proclamaçaõ.(...) E logo na mesma Sessaõ delibera-| raõ a convocarem os povos para o fim acima ditto, e-| os que naõ poderem seguir darem alguma coiza para | as mesma pessoas que lá se axaõ, e os que houverem | di descerem". (Fólio 15 recto)

Durante o período regencial, o clima de insegurança e incerteza no campo político do império propiciou a antecipação da maioridade de D. Pedro II. Este, com apenas 14, anos toma posse como Imperador do Brasil, em 23 de julho de 1840. A informação acerca da elevação ao trono de Pedro II, chega à Vila Imperial de Tucano quase 5 meses depois, em 8 de dezembro de 1840, através de um ofício enviado pelo presidente da Província da Bahia, datado de 7 de agosto do dito ano. Abaixo segue um trecho que descreve como a notícia foi recebida pelos cidadãos da Vila e quais providências tomadas.

> (...) passou a Ler um o fficio do-│ Excelen*tissimo* S*enho*r Prizedente desta Pro-│ vincia de 7 de Ag*ost*o deste corrente│ anno em q*ue* participara a esta │ Camara a Ver ci aclamado,│ na Corte do Rio di Jane*i*ro, S*ua* Ma*gestade*│ I*mperial* o S*enho*r D*om* Pedro 2º em Sua maior│ idade (...) visto pelos ditos Veriadoures│ arebatados d'um justo inthu-│ ziasmo declaraõ q*ue* emediata│ mente hoje mesmo, se proce-│ deci na Aclamaçaõ do S*enho*r D*om*│ Pedro Segundo Imperador│ do Brazil (...)ea vendo ja predispos-│ to todas as couzas p*ar*a soleni-│ zar este acto, convidou logo│ a Camara, e povo q*ue* prezente│ sea chava q*ue* da li se dirigiriam│ a Matriz, para asistirem a úm│ desente, e solene Te-Deum (...)(...) dirigendo-se a úma das Jane-│ llas o Senhor Prezidente em Altas Vo-│ zes deo os seguintes Vivas: Vi-│ vas S*ua* M*agestade* o S*enho*r D*om* Pedro Segundo│ em sua maioridade= Viva a Re-│ ligiaõ dos nossos Pais= Viva a-│ constituiçaõ do Imperio=│ Viva auniaõ Brazileira= Viva│ opovo, e Autoridades desta Imperial Villa│ do Tucano. que foraõ correspondidos│ pelo povo com estrondozos aplau-│ dos, e acclamaçoes a S*ua* M*agestade* I*mperial(..)* (Ata de 8 de dezembro de 1840. Fólios 41r a 43 r.)

Consideração finais

A memória e a história da humanidade encontraram no texto escrito sua salvaguarda. Seja na parede de uma caverna, no barro, no metal, no papiro, no pergaminho, no papel ou na tela de um computador, esses registros constituem fonte principal de conhecimentos e informações. Através de um manuscrito de épocas passadas, podemos ter acesso a uma outra realidade social, cultural, política e, a partir daí, tentarmos delimitar os contornos de nossa história até o momento presente.

Ao analisarmos as atas aqui apresentadas, depreendemos que, por mais simples ou burocrático que um documento seja, ele traz em seu cerne um importante retrato sócio-histórico. Além dos conteúdos (sejam eles importantes historicamente ou meras "aberturas de ofícios") e das histórias contadas através dos fólios, podemos vislumbrar alguns perfis do homem de outrora por meio da análise de sua escrita. Quem escrevia? Qual sua posição social? Por que ele era o *scriptor*?

Perguntas surgem a cada leitura feita e a cada linha editada. E continuaremos a perguntar, a buscar respostas ou, simplesmente, a conhecer uma realidade de mundo da qual somos frutos.

Referências

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documentos de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

CÂMARA MUNICIPAL de São Paulo: 450 anos de história/Câmara Municipal de São Paulo; texto e pesquisa Ubirajara de Farias Prestes Filho. São Paulo: Câmara Municipal, 2010.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 14, ed atual. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A.(Org.) *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Bahia século XIX*: uma província no império. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MELO, Rosineide. *Atas: registro de lutas discursivas da Escola Peixoto Gomide de Itapetinga*. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROCHA, Rubens. *História de Tucano*. Feira de Santana: [s.n.], 1978.

_____. *Câmara Municipal de Tucano*: primeiras providências, atos e realizações desde 26 de maio de 1837. Tucano: Tibiriçá Gráfica Rápida e Editora, 2010.

O imaginário sobre o golpe de 2016: silenciamentos e contradições

Evandra Grigoletto[1]

Helson Flávio da Silva Sobrinho[2]

Sobre as condições de produção do golpe: reflexões iniciais e delimitação do *corpus*

Tratar do imaginário que se construiu e se sedimentou sobre o processo de afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, impõe que mergulhemos na cena política brasileira a partir da sua eleição, em final de 2014. Impõe, igualmente, que pensemos todo esse processo a partir da luta de classes, das disputas entre direita e esquerda, ricos e pobres, eleitores do PT e do PSDB, e tantas outras oposições que poderíamos aqui elencar e que nos mostram a divisão, as contradições, os silenciamentos que atravessaram os discursos que se inscreveram na cena política no referido período. Para tanto, vamos recuar no tempo e destacar os principais fatos que julgamos ser fundamentais para entender como se engendrou o percurso do Golpe, dando destaque, sobretudo, a enunciados que circularam nas redes sociais de dezembro de 2015 a agosto de 2016, período em que se efetivou, de fato, o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff. Antes de irmos aos fatos, no entanto, importa ainda destacar dois aspectos: 1) estamos considerando esse processo um acontecimento histórico[3] na cena política do Brasil; 2) alguns enunciados continuam circulando, mesmo após o término do processo propriamente dito, (re)atualizando sentidos e contribuindo para a cristalização de um imaginário sobre o Golpe. Passemos aos fatos:

Outubro de 2014: Dilma Rousseff (PT) é reeleita para presidir o Brasil para um mandato de 4 anos, vencendo o candidato do PSDB, Aécio Neves. Imediatamente após a eleição, o candidato

1 Doutora em Teorias do Texto e do Discurso pela UFRGS (2005). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

2 Doutor em Linguística pela UFAL (2006). Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAL. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq.

3 Estamos tomando aqui o acontecimento histórico, conforme Dorneles (1999, p. 158), que, ao falar sobre a apropriação que a história faz dos acontecimentos, comenta que, "Por essa impossibilidade de ser dito no seu todo, o acontecimento histórico, o evento, em si mesmo, é real. A história não narra o real, mas a realidade é constituída pela/na trama da discursividade. A simbolização do fato vai constituí-lo como algo de aparente estabilidade lógica, desestabilizável pela mudança da posição sujeito interpretante." Ou seja, trata-se de fatos empíricos, que se produzem em datas específicas e que são simbolizados discursivamente para, a partir daí, ganhar a estabilidade de um acontecimento histórico.

derrotado e o seu partido solicitam ao TSE "auditoria para verificar "lisura" da eleição"[4]. Inconformados com a derrota, eleitores de Aécio Neves produzem e fazem circular, sobretudo nas redes sociais, inúmeros discursos de ódio aos eleitores de Dilma, culpando os Estados do Norte e Nordeste do País pela reeleição da candidata petista. Um exemplo desses discursos de ódio é a postagem do Facebook, de uma eleitora paulista, que afirma o seguinte: "se eu ver um cangaceiro nordestino fdpaqui em sp eu mato", e que virou notícia[5] no Jornal do Comércio de Pernambuco.

Últimos meses de 2014, primeiros meses de 2015: mesmo antes da Presidenta tomar posse do 2º mandado, começam a ocorrer manifestações nas ruas, pedindo o fim da corrupção, as quais são convocadas, sobretudo pelas redes sociais, através de enunciados como: #foradilma; #foraPT; #chegadeCorrupção. Tais *hashtags*[6] circularam coladas a um outro enunciado, "Não vamos desistir do Brasil", que foi proferido pelo então candidato à Presidência da República, Eduardo Campos, um dia antes de sua trágica morte, e virou uma espécie de slogan de oposição ao PT.[7] Após a posse de Dilma Rousseff, tais enunciados continuam a reverberar, sobretudo nas redes sociais, mas também fora delas, e começam a aparecer colados a um outro enunciado: *#impeachment* já. A campanha pelo *impeachment* estava instalada. Grandes protestos foram realizados em março e abril de 2015[8], aos quais se juntaram os panelaços promovidos durante os pronunciamentos da presidenta Dilma Rousseff em cadeia de RV e TV. As cores verde e amarela, nas roupas dos manifestantes, eram predominantes, remetendo às cores da bandeira do Brasil e sugerindo "patriotismo".

Agosto de 2015[9]: eleitores, sobretudo do candidato derrotado, voltaram às ruas para se manifestar contra o governo da Presidenta Dilma Rousseff[10], reforçando o coro pelo *impeachment*.

Destacamos, até o momento, fatos que antecederam a instalação do processo de *impeachment* propriamente dito, mas que, entendemos, são fundamentais para compreendermos as condições de

4 Notícia disponível em: http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/10/psdb-pede-ao-tse-auditoria-para-verificar-lisura-da-eleicao.html. Acesso em 28 fev. 2017.

5 Disponível em: https://www.facebook.com/jornaldocommercioPE/photos/a.305127089503462.95103.196984146984424/988397231176441/?type=1&theater. Acesso em 28 fev. 2017.

6 Estamos entendendo, no presente trabalho, que as *hashtags* apresentam o mesmo funcionamento do enunciado em relação à produção de sentidos, embora saibamos que elas surgiram e circulam, sobretudo, nas redes sociais.

7 Analisamos o enunciado "Não vamos desistir do Brasil", em outros dois trabalhos, em coautoria com FabieleStockmans De Nardi. Quais sejam: 1) GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. As fronteiras do discurso outro: o papel da memória em processos de modalização autonímica de empréstimo. *Revista Investigações*. Vol. 28, nº especial, dez. 215.Disponível em: http://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1859. Acesso em 28 fev. 2017; 2) GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. "Não vamos desistir do Brasil": os embates de sentido nos modos de (re)atualização do enunciado. In: BARONAS, R. L. et al. (Orgs.) *Pequenas frases na política brasileira, francesa e anglo-saxônica*: abordagens discursivas. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 115 – 134.

8 Notícias relacionadas a esses protestos estão disponíveis em: http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1603286-protestos-contra-o-governo-reune-quase-1-milhao-pelo-pais.shtml; http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2015/04/1615923-100-mil-foram-a-paulista-em-12-de-abril-77-defendem-impeachment.shtml. Acesso em 28 fev. 2017.

9 Entre abril e agosto de 2015, a campanha pelo *impeachment* continuou recorrente nas redes sociais, através da repetibilidade de enunciados que já destacamos: #foradilma, #foraPT, #chegadecorrupção, #impeachment já, entre outros que remetem a essa mesma rede de sentidos. Optamos, nessa breve retrospectiva histórica, por destacar somente os principais fatos que marcaram esse processo, já que entendemos que eles são representativos dos discursos que se inscrevem na FD do *impeachment*.

10 Notícia disponível em: http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/08/16-de-agosto-manifestacoes-pelo-brasil.html. Acesso em 28 fev. 2017.

produção que circunscrevem e nos dizem sobre a tese do Golpe, enunciada, primeiramente, como veremos a seguir, pela própria presidenta afastada.

Início de dezembro de 2015: pedido de *impeachment*, elaborado pelos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Conceição Paschoal, é acolhido pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, após o PT ter se recusado a votar pelo arquivamento do processo contra Cunha no Conselho de Ética. É interessante destacar, como a própria mídia noticiou, que "De 132 pedidos de impeachment desde Collor, ação contra Dilma é 2ª aceita[11]".

Janeiro a abril de 2016: em vários pronunciamentos públicos, feitos por Dilma Rousseff nesse período, ela enuncia que "*Impeachment* sem crime de responsabilidade é golpe"[12]. E o enunciado "não vai ter golpe", também proferido pela própria Presidenta, é reiteradamente repetido pelos brasileiros que se identificam com a tese do Golpe e inscrevem seus discursos na Formação Discursiva[13] do Golpe, rechaçando os sentidos que se inscrevem na FD antagônica, aquela que nomeia o processo de afastamento de Dilma Rousseff de *impeachment*.

17 de abril de 2016: já conhecida como uma sessão histórica, transmitida ao vivo para todos os brasileiros, a Câmara dos Deputados "autoriza instauração de processo de *impeachment* de Dilma com 367 votos a favor e 137 contra"[14]. O processo segue então para o Senado para a decisão final.

12 de maio de 2016: o Senado Federal, por um placar de 55 a 22, vota pela admissibilidade do processo de *impeachment*[15]. Nessa data, Dilma Rousseff foi afastada temporariamente da Presidência da República por um período de 180 dias, para aguardar o julgamento do mérito da acusação contra ela. Em seu discurso de despedida, reafirma, por várias vezes, a tese do Golpe. Destacamos aqui apenas dois enunciados desse discurso: "diante da decisão do Senado, eu quero, mais uma vez, esclarecer os fatos e denunciar os riscos para o País de um *impeachment* fraudulento, um verdadeiro golpe" [...]. "Quando uma presidente eleita é cassada sob a acusação de um crime que não cometeu, o nome que se dá a isso, num mundo democrático, não é *impeachment*, é golpe"[16]. Nessa mesma data, o vice-Presidente, Michel Temer do PMDB, assume, de forma interina, a Presidência do Brasil.

11 Disponível em: http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/12/03/de-132-pedidos-de-impeachment-desde-collor-acao-contra-dilma-e-2-aceita.htm. Acesso em 28 fev. 2017.

12 Recortamos aqui um exemplo, publicado na notícia disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-03/dilma-reafirma-que-impeachment-sem-crime-de-responsabilidade-e-golpe. Acesso em 28 fev. 2017.

13 Estamos entendendo aqui Formação Discursiva (FD), conforme Pêcheux (1975), como aquilo que pode e deve ser dito em determinadas circunstâncias sócio-históricas e ideológicas, apagando, por sua vez, aquilo que não pode e não deve ser dito, nessas mesmas circunstâncias. Voltaremos à discussão sobre FD nas análises.

14 Disponível em:http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/507325-CAMARA-AUTORIZA-INSTAURACAO-DE-PROCESSO-DE-IMPEACHMENT-DE-DILMA-COM-367-VOTOS-A-FAVOR-E-137-CONTRA.html. Acesso em 28 fev. 2017.

15 Dados disponíveis em: http://infograficos.estadao.com.br/politica/placar-do-impeachment-senadores/votacao-relatorio/. Acesso em 02 mar. 2017.

16 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2nbeswI6ZsI. Acesso de 02 mar. 2017.

Final de agosto de 2016: de 25 a 31 de agosto de 2016, ocorreu a sessão de julgamento final do processo de *impeachment*. Em 29 de agosto, Dilma faz seu discurso de defesa e responde a questionamentos dos senadores. Reafirma, nessa ocasião, várias vezes a tese do Golpe. Numa sessão histórica, que durou vários dias, em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff teve seu mandato cassado por 61 votos dos 81 senadores. No entanto, manteve o direito de ficar elegível e de exercer qualquer cargo público[17]. Destacamos, aqui, apenas, dois trechos do discurso de despedida da Presidente nesta data: "É o segundo golpe de estado que enfrento na vida. O primeiro, o golpe militar, apoiado na truculência das armas, da repressão e da tortura, me atingiu quando era uma jovem militante. O segundo, o golpe parlamentar desfechado hoje por meio de uma farsa jurídica, me derruba do cargo para o qual fui eleita pelo povo. [...] O golpe é contra o povo e contra a Nação. O golpe é misógino. O golpe é homofóbico. O golpe é racista. É a imposição da cultura da intolerância, do preconceito, da violência."[18].

1º de setembro de 2016: a hashtag #SomosTodosGolpistas, criada de forma irônica pelos apoiadores do Golpe, "chegou ao 1º lugar dos *Tranding Topics do Twitter* com *posts* machistas, racistas, xenófobos e permeados de ódio contra as políticas sociais dos governos petistas que permitiram, por exemplo, que negros cursassem a universidade".[19]

Essa breve retrospectiva histórica, ainda que constitutivamente lacunar, nos permite entender em que condições sócio-históricas os discursos sobre o Golpe se inscreveram. Os fatos empíricos aqui destacados nos ajudam a mapear o percurso de sentidos, que vai do slogan "Não vai ter golpe" à hashtag "#somostodosgolpistas". Eles constroem, entre outros fatos, a memória coletiva que entrará para a história brasileira sobre esse processo de *impeachment*. Um acontecimento histórico, como diria Pêcheux (1999, p, 50), que "é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória.". E essa inscrição do acontecimento no espaço da memória, alerta-nos Pêcheux (1999), não se dá sem contradições.

Portanto, a partir do acontecimento histórico, dessa memória coletiva, que tende a ser saturada de sentidos, constrói-se uma memória discursiva, constitutivamente lacunar, a qual vai se inscrever "nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída pelo historiador" (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

Os fatos acima destacados desse acontecimento histórico também representam um modo de os brasileiros se relacionarem, via discurso, com a realidade da cena política brasileira, o que se dá via imaginário. E essa relação se dá, necessariamente, via ideologia. Retomando uma afirmação de Althusser,

17 Informações disponíveis em: http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/sentenca-de-dilma-rousseff-no-julgamento-do-impeachment.html. Acesso em 02 mar. 2017.

18 Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2016/08/31/interna_politica,799583/video-assista-na-integra-ao-discurso-de-dilma-rousseff-pos-impeachm.shtml. Acesso em 03 mar. 2017.

19 Disponível em: http://www.revistaforum.com.br/segundatela/2016/09/01/apoiadores-do-golpe-tomam-rede-social-com-mensagens-de-odio-e-contra-os-pobres/. Acesso em 03 mar. 2017.

cuja ideia já foi destacada no resumo deste trabalho, "a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (ALTHUSSER, 2008, p. 203). Ou seja, ao produzirem discursos, os indivíduos são interpelados em sujeito pela ideologia (ALTHUSSER,1998).

Assim, o que está em jogo nos processos discursivos, como nos diz Pêcheux (1969), não são mais os sujeitos empíricos, mas as posições sócio-ideológicas que esses sujeitos representam. Nas palavras do autor,

> em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma serie de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem casa um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 2010, p. 81-82).

Portanto, nomear o acontecimento histórico que ora estamos tomando como objeto de análise, como Golpe ou *impeachment,* supõe reconhecer as posições sociais antagônicas a partir das quais os sujeitos se identificam com um ou outro sentido. De um lado, os eleitores de Aécio e dos partidos de direita de um modo geral, representantes, em sua maioria, de uma elite brasileira, brancos, com nível superior e com boa condição financeira, que acreditavam que o processo de *impeachment* era a melhor saída para o país e para acabar com a corrupção do governo petista; de outro, os eleitores de Dilma e de outros partidos de esquerda, representantes, em sua maioria, da classe mais pobre, trabalhadores assalariados, negros, que acreditavam que o afastamento de uma Presidenta eleita constituía-se num Golpe à democracia. É importante destacar, no entanto, que esse é o imaginário dominante que se construiu em torno dos apoiadores do Golpe ou do *impeachment*, produzido pelos efeitos das evidências ideológicas elementares: o sujeito livre e responsável por seus atos; o sentido pleno, completo, único. Apagam-se, assim, as contradições que atravessaram todo esse processo, bem como as diferentes posições político-ideológicas que fazem com que os sujeitos se identifiquem com um ou outro sentido. O efeito ideológico faz parecer que se trata apenas de uma luta entre ricos e pobres, entre coxinhas e petralhas[20], que todos os cidadãos brasileiros que se filiam aos sentidos do Golpe são "burros", tem baixa escolaridade, ganham bolsa-família, etc, em oposição àqueles que se filiam aos sentidos do *impeachment*, que são ricos, tem nível superior, renda alta etc.

Essas são as formações imaginárias que atravessaram os discursos sobre o processo de *impeachment*. Para analisarmos o imaginário sobre o Golpe, elegemos materialidades discursivas que circularam em comunidades e páginas do Facebook, tanto apoiando como rechaçando o golpe. As materialidades analisadas foram recortadas das páginas do Facebook "Fora Dilma", "Impeachment já. Fora Dilma Rousseff", "Não ao golpe 2016", e da comunidade "Não ao golpe". Entendemos que tais materialidades são representativas para analisar esse acontecimento da cena política brasileira, já

20 O termo "Petralha" foi criado pelo jornalista Reinado Azevedo e é resultado da fusão de "petista" com "metralha", dos irmãos metralhas (uma quadrilha de ladrões atrapalhados que compõem as Histórias em Quadrinhos do Tio Patinhas). A origem do termo "coxinha" é desconhecida e seu sentido não é consensual, mas para os internautas o termo é sinônimo de almofadinha, riquinho.

que, no Facebook, circulam diferentes materialidades, muitas delas vindas ou fazendo referência às notícias veiculadas na mídia. Trata-se também de materialidades que nos dizem muito do sentimento dos brasileiros nesse momento histórico. Aliadas a essas materialidades, que apresentaremos no item de análises, resgataremos alguns enunciados destacados no relato dos fatos que acabamos de apresentar. No entanto, antes de adentrarmos nas análises propriamente ditas, aprofundaremos, no próximo item, a discussão teórica em torno das noções de ideologia e imaginário.

Ideologia e imaginário nas práticas discursivas

Neste momento, passaremos a refletir sobre a relação entre ideologia e imaginário nas práticas discursivas, para, em seguida, tratar do discurso do/sobre o Golpe em sua concretude histórica na sociedade capitalista brasileira. Assim, partiremos da perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso com filiação às obras de Michel Pêcheux e ensejaremos formulações na tentativa de articular ideologia e imaginário, tomando o sujeito e o discurso como *lócus* desta problemática.

Em "Semântica e Discurso", Pêcheux articula questões de caráter científico, filosófico e político que entrelaçam o linguístico e o histórico para tratar do sujeito e do discurso. Ressaltamos que não é por acaso que ele passa por questões que tocam mais de perto o imaginário e a ideologia. De fato, crítico das perspectivas subjetivistas (idealistas), Pêcheux se inscreve na perspectiva do materialismo histórico. Desse modo, esclarece: "O ideológico, enquanto 'representação' imaginária, está, por essa razão, necessariamente subordinado às forças materiais 'que dirigem os homens' (as ideologias práticas, segundo Althusser), reinscrevendo-se nelas". (PÊCHEUX, 1995, p.73).

Assim, partimos dessa compreensão, ou seja, a de que o ideológico se apresenta como "representação imaginária" e está imbricado (subordinado) às forças materiais. Isso significa que há uma relação necessária entre ideologia e imaginário, tendo como base dessa articulação as relações sociais e históricas de produção e reprodução de uma determinada sociedade, neste caso da sociedade capitalista, particularmente a brasileira.

Desse ponto de vista, é possível demarcar o lugar do qual falamos para tratar de ideologia e imaginário. Ou seja, entendemos, junto com Pêcheux, que o discurso materializa a ideologia, e sendo aquele efeito de sentidos entre interlocutores, as relações que se estabelecem na produção desses efeitos passam por relações imaginárias inscritas na processualidade histórica.

Mas, explicar essas questões não é um percurso fácil e, para o limite deste texto, faremos em forma de síntese, destacando que, na Análise do Discurso, a categoria da Ideologia é fundamental, porque permite compreender a constituição do sujeito pela interpelação ideológica, permite compreender as formações ideológicas em suas contradições e forças em lutas. É também, por meio da análise do ideológico, materializado no discurso, que é possível entender a produção de evidências de sujeitos e sentidos. Conforme Orlandi: "A ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência" (ORLANDI, 1994, p. 56).

Em nosso estudo, é preciso levar em consideração que a ideologia produz evidências de sentidos e sujeitos por meio dos discursos. O sujeito na AD é sempre uma posição ideológica, não se trata, pois, de sujeito empírico, mas do indivíduo interpelado em sujeito. Esse entendimento explica como o sujeito, constituído pela ideologia, também se esquece das causas que o determinam (esquecimento ideológico), toma a palavra e pensa ser a fonte do sentido e, ao mesmo tempo, formula dizeres acreditando que só pode se expressar daquela maneira (esquecimento enunciativo). Este efeito de evidência do sujeito, que simula coincidir consigo mesmo, e do sentido, como "O" sentido, é um *efeito* e *trabalho* do discurso nas relações sociais de reprodução/transformação das relações de produção.

Já dissemos que, quando falamos de sentidos e sujeito, estamos também ressaltando sua inscrição nas práticas históricas, ou seja, na sua concretude histórica das lutas de classes. Dito isso, cabe retornar a questão da relação linguagem-mundo para destacar que ela é perpassada pela ideologia e pelo imaginário e, nesse caso,

> Para a AD, é via imaginário e/ou relações imaginárias que o sujeito se relaciona com a realidade. Essa relação não é direta, ela é mediada pela linguagem enquanto campo simbólico de elaboração do sentido. O imaginário não se opõe à realidade, mas é parte constitutiva dela, é um efeito do real. O discursivo é a ligação entre a ordem do imaginário – do ideológico, e a ordem simbólica – a ordem das palavras. A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção. O que determina essa direção é a relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários. (MORALES, 2008, p. 43).

Ou seja, os mecanismos imaginários atravessam a relação do sujeito com a linguagem e, por sua vez, determinam, pelo funcionamento ideológico, a direção dos sentidos do discurso. Assim, retomamos a afirmação Althusseriana que a ideologia *é uma representação da relação imaginária dos indivíduos às suas condições de existência.* Nessa perspectiva, as condições reais de existências são as condições materiais de produção (que consistem em forças produtivas – equipamentos, máquinas, força de trabalho; e também nas relações de produção que na atualidade prevalecem as relações entre as classes antagônica do capital e do trabalho). No entanto, tais relações materiais não se apresentam na linguagem de forma direta (mecânica); pelo contrário, mediações acontecem e, nessa relação entre linguagem e mundo, a ideologia, em suas representações imaginárias, constitui sentidos e sujeitos por meio das práticas discursivas. Acrescentamos a isso, que as contradições constituem o que Pêcheux (1975) chamou de "*as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção",* repercutindo, "com deslizamentos, deslocamentos, etc., no todo complexo das ideologias teóricas sobre a forma de relações de *desigualdade-subordinação que determinam os "interesses" teóricos em luta numa conjuntura dada."* (PÊCHEUX, 1995, p. 191. Grifos do autor)

Em nosso entendimento, portanto, as práticas discursivas são práticas sócio-históricas que materializam os processos discursivos e, como "todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes" (PÊCHEUX, 1995, p. 92), ele é constituído por contradições e silenciamentos que correspondem às dominâncias ideológicas e política de uma conjuntura histórica, como veremos a seguir.

Silenciamentos e contradições na produção de sentidos sobre o golpe

Chegamos às análises propriamente ditas. O trajeto analítico que aqui será apresentado é desafiador porque envolve questões múltiplas (teórico-analítica e política) que nos remetem ao processo histórico em movimento dinâmico e contraditório que se materializa (textualiza) em inúmeras formulações discursivas delimitadoras de sentidos e sujeitos. Tomemos, para início da análise, as seguintes materialidades discursivas, publicadas na página do Facebook, intitulada "Fora Dilma."

21

FORA DILMA Vitória

28 de junho de 2016 •

Defensores de vagabundos vão dizer que é golpe.. mas é o norma de quem é vagabundo igual mas não se assume.. tá aí a conta pra você que paga seus impostos.. #DesobedienciaCivilJá #LulaNaCadeia#ForaComuna #DilmaNaCadeia

22

O enunciado "FORA: DILMA" começa a circular muito antes da instalação do processo de *impeachment*, conforme mostramos no breve relato dos fatos que fizemos no item anterior, recuperando as condições de produção nas quais o Golpe foi gestado. Tal enunciado parece implacável no seu efeito de repetição nas redes sociais, pois joga com os sentidos de mando e, por sua vez, exclama uma "expulsão" que é direcionada à presidenta eleita. Ao mesmo tempo, esse dizer vai tecendo de antemão um vir a ser do acontecimento: o Golpe/*impeachment*. No caso em estudo, estamos refletindo como esse dizer vai produzindo ressonâncias e aglutinando sujeitos nessa posição discursiva que, astutamente, coloca em causa um mandato de uma presidenta democraticamente eleita.

A forma exclamativa "FORA" faz, de modo violento, tanto o "julgamento" como a "condenação" de Dilma Rousseff como algo já-dado, assombrando assim os eleitores de Dilma e outros tantos sujeitos, pois o "FORA" vem de setores da mídia tradicional, das elites e classes médias e de dentro do próprio Aparelho de Estado, que, contrário a Dilma e ao PT, se significaram "naturalmente" como oposição política, pois "a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial" (SERCOVICH *apud* ORLANDI, 1994, p. 57).

É preciso destacar que esse enunciado, por outro lado, aponta para os sujeitos que, ao dizerem "FICA", inscrevem-se seus discursos e se identificam com a FD do Golpe. Portanto, diante da situação posta como iminente, explicitam a ilegalidade do *impeachment*: trata-se, pois, de um Golpe.

21 Disponível em: https://scontent.frec3-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/1005706_495825690490686_116076905_n.jpg?oh=37d21570484e5ea44766730eec21fd2a&oe=5946A72C. Imagem de capa da Página do Facebook, intitulada "Fora Dilma"

22 Postagem realizada em 28 de junho de 2016. Disponível em: https://scontent.frec3-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/1005706_495825690490686_116076905_n.jpg?oh=37d21570484e5ea44766730eec21fd2a&oe=5946A72C. Acesso em 19 fev. 2017.

No entanto, na FD antagônica, estes sujeitos são significados como "Defensores de vagabundos" que "vão dizer que [o *impeachment*] é golpe". Logo, produz-se uma generalização, sugerindo que todos os sujeitos que se identificam com o golpe são "vagabundos". Assim, apagam-se as contradições e um sentido aparece como evidente.

Retomemos, agora, a materialidade não-verbal, que compõe a imagem de capa da página do Facebook. Numa composição que combina fogo com a foto do coringa, o personagem-vilão do desenho do Batmann, a imagem recupera a memória de uma capa do Estado de São Paulo durante o processo de *impeachment*, em que o rosto de Dilma aparecia sendo queimado pelo fogo da tocha olímpica. Ou seja, a imagem sugere que vilões/corruptos (referindo-se a Dilma) devem ser "expulsos" do Palácio do Planalto, sentido que é reforçado com o enunciado "Fora: Dilma". E, assim, vai se construindo um imaginário sobre o *impeachment* como a única alternativa para "salvar" o País.

Diante desse contexto sociopolítico, mais divisões de sentidos se processaram nesse trajeto social, corroborando com os sentidos de Golpe na tentativa de frear seu possível acontecimento. Vejamos, nas materialidades discursivas abaixo, retiradas da comunidade do Facebook "Não ao golpe":

#NãoAoGolpe e sim democracia.. Somos brasileir@s, somos o povo e não covardes![23]

24

As contradições estão postas (postadas) nessas materialidades discursivas que revelam o embate político, e estão postas em várias direções e posições-sujeito. De um lado, o "FORA DILMA" exigindo o "*impeachment*"; de outro, os sentidos de que essa movimentação política é um "GOLPE", ou seja, uma manobra dos donos do poder. Assim, a trajetória de sentidos diferenciando posições e dizeres, como "NÃO vai ter Golpe", "GOLPE nunca mais", entre outros, se produzem tornando o possível *impeachment* questionável, quebrando os efeitos de transparência de sentidos, tensionando as posições-sujeito, inscrevendo outro gesto de interpretação.

Observamos, na imagem em que um senhor carrega um cartaz com os dizeres "Não vai ter golpe nunca mais", que o rosto/corpo do manifestante aponta, para além da materialidade linguística

23 Descrição da comunidade do *Facebook* intitulada "Não ao golpe!"
24 Postagem realizada em 24 de maio de 2016. Disponível em: https://scontent.frec3-2.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/13256126_475342232672519_1178738231440863795_n.jpg?oh=538c2a535f46411b2cfd4e253640cb4a&oe=59487743. Acesso em 19 fev. 2017.

posta no cartaz, um passado. Ao enunciado, já sedimentado na FD do Golpe, "Não vai ter Golpe", há o acréscimo de um adjunto adverbial de tempo que remete à memória do Golpe de 64. Além disso, chama a nossa atenção nesse cartaz o jogo das cores, em que o "não" e o "nunca mais" aparecem em vermelho; o primeiro sobre um fundo branco, sugerindo esperança, e o segundo sobre um fundo negro, lembrando o fascismo, a dureza que foi a ditadura. Também é muito significativo o modo como a palavra "Golpe" é grafada, sendo o "o" substituído pelo símbolo da Rede Globo. Esse significante aí se coloca para acrescentar outro efeito: o Golpe é "patrocinado" pela Globo. E tal sentido repetiu-se insistentemente e continua ressoando na FD do Golpe. Inscritos nessa mesma direção de sentidos, outros enunciados circularam no interior dessa FD, a exemplo de "mídia golpista", "globo golpista" e "fora globo".

A mídia, assim, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, atua de forma implacável para silenciar (ORLANDI, 2002) os sentidos sobre a tese do Golpe, designando sempre o processo de *impeachment* como processo democrático. O imaginário paradoxal vai se construindo, então, de um lado, como uma ruptura/afronta à democracia e, de outro, como um exemplo de democracia. Tal sentido é reforçado no enunciado *hasthtag* que descreve a comunidade na qual essa foto foi postada: #NãoAoGolpe e sim democracia. Ou seja, numa relação parafrástica, dizer sim ao Golpe é dizer não à democracia.

Hoje, consumado, o Golpe, às avessas, continua ressignificando na FD do *impeachment*. Num movimento irônico, para não dizer dissimulado, os apoiadores do Golpe, lançam a hashtag #somostodosgolpistas. Assim, os sujeitos que se inscrevem na FD do *impeachment* passam a se identificar, às avesssas, com o sentido do Golpe. Ratificam, de certa maneira, que o processo foi golpista e, uma vez consumado o fato, dissimulam, ironizam, fazem chacota do sentido que se cristalizou na FD antagônica. É como se dizessem aos adversários políticos: "sim, foi golpe, e daí?" e o grito "Fora Dilma" encontrou eco entre os políticos conservadores. E as evidências então se mostram no corpo verbal, no imaginário linguístico de que nos fala Pêcheux (1975). Tudo aquilo que foi negado, silenciado durante todo o processo de *impeachment*, agora aparece na sua materialidade mais perversa, apontando os efeitos de sentido para uma só direção, a saber: no governo Temer, pobre, negro, homossexual e qualquer representante da diversidade não tem vez. As contradições vêm à tona e está confirmada a tese do Golpe, tantas vezes enunciada por Dilma Rousseff: "O golpe é contra o povo e contra a Nação. O golpe é misógino. O golpe é homofóbico. O golpe é racista. É a imposição da cultura da intolerância, do preconceito, da violência.".

Considerações finais: há o *outro* nas sociedades e na história

O que resta hoje dessa discursividade? Quando fazemos essa pergunta para encaminhar nossas conclusões, estamos buscando refletir sobre como essa discursividade vem se processando historicamente. A palavra Golpe continua a ser dita para demarcar posições, e ela continua frequentando

as redes sociais, as mídias e as falas do cotidiano. A nosso ver, essa palavra materializa de modo mais forte a contradição do recente acontecimento histórico brasileiro, pois é disputada, afirmada, negada, e redefinida: É Golpe / Não é Golpe / Golpe é...

Através das análises aqui desenvolvidas, observamos que há um imaginário que se quer dominante, ou mesmo, quer dominar os sentidos de Golpe, recobrindo-os para negá-los em sua inscrição hitórica material. Esse imaginário se entrelaça com o funcionamento da ideologia e as contradições de classes. O desafio é compreender que as contradições discursivas são manifestações das contradições materiais e ideológicas e, por isso, os sentidos do Golpe podem, paradoxalmente, desvelar os interesses capitalistas dos donos do poder econômico e político, no entanto, podem também reinscrever os sentidos na ordem do capital, assegurando sua reprodução social e, para isso, tenta-se silenciar o Golpe, recobrindo o acontecimento, naturalizando sua existência histórica.

Por isso mesmo, é necessário também compreender que, nessas práticas discursivas, os sentidos conflitantes tendem ao estabilizado, mas a deriva sempre se instala. Isso porque os rituais ideológicos, mesmo dominantes, são sempre capazes de falhas e porque, como diz Pêcheux (2002, p.54) "há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar":

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Aparelhos ideológico de estado*. 7ª Ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

DORNELES, E. F. O discurso do MST: um acontecimento na estrutura agrária brasileira. In. INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso.* Coleção Ensaios, v. 12. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 149-172.

MORALES, B. de S. V. Sujeito: imaginário, simbólico e real. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Orgs.). *Práticas discursivas e identitárias*: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 34-46.

ORLANDI, E. P. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. Em aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan-mar. 1994. p. 53-59.

_____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 5º ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PÊCHEUX, M. [1975] *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª Ed., São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

_____. [1969] Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso.* Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 59-158.

_____. [1983] *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. [1983] Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49 – 57.

Narrativa do acontecimento discursivo: o caso de abril de 1964

Tamires Bonani[1]

Samuel Ponsoni[2]

Palavras de abertura

Este artigo se refere a uma reflexão social-científica sobre um dos períodos ditatoriais brasileiros, a saber, entre 1964 e 1985, no qual um conjunto de poderes civil-militar acenderam ao poder governamental. Essa ascensão não se deu de forma tranquila e/ou como um processo natural de escrutínio popular, como já vigorava à época, sob nenhum aspecto da ordem social, pois, além da não participação popular, abriu-se dois campos discursivos de dizer que buscaram, ao menos no início, criar condições logicamente estabilizadas de discurso para uma narrativa do acontecimento histórico, evidentemente cada qual para suas próprias evidências ideológicas.

Claramente, dois grupos se opuseram: os que viam a tomada de poder como uma "revolução", salvadora da ordem social-política, e os que viam o processo como um golpe de Estado, o qual culpava o lado "revolucionário" como o causador da desordem social, ao romper com os processos institucionais em vigência[3].

1 Tamires Bonani é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desenvolveu projeto de mestrado cuja pesquisa, no âmbito da Anáise do Discurso, é fomentada pela Fapesp. Fez parte deste mestrado na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, sob supervisão de Dominique Legallois. Mais especificamente, preocupa-se com os pequenos enunciados que circulam no ambiente político midiático brasileiro. É formada em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Fez intercâmbio acadêmico na Universidad de Buenos Aires, com ênfase em Neurolinguística e Edição Editorial. É integrante do Grupo de Estudos "Laboratório de Estudos Epistemológicos e de Discursividades Multimodais" (LEEDIM/ UFSCar). E-mail: tamy_bonani@hotmail.com.

2 Samuel Ponsoni é docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e pós-doutorando pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/PNPD. Tem doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos –UFSCar. Desenvolve pesquisas nas áreas de teoria e análise linguística e análise do discurso, com ênfase nos temas de discurso e comunicação política e análise do discurso literário. É integrante do Grupo de Estudos "Laboratório de Estudos Epistemológicos e de Discursividades Multimodais" (LEEDIM/ UFSCar). E-mail: sponsoni@yahoo.com

3 A narrativa do acontecimento como golpe teve pouco tempo para se perpetuar, uma vez que o Estado passou a ser um regulador social por meio de leis de cerceamento, como, por exemplo, as censuras midiáticas, de conteúdo educacional, editorial, entre outras. A narrativa de golpe encontra vazão a partir de "retrovisor" da história, em tempos nos quais as censuras já não mais existia e se pôde fazer as constatações históricas necessárias a partir de diversos campos de saber.

Dito de outra maneira, e para além da necessidade de ser criar um "monumento" histórico e simbólico à lembrança de todas as gerações sobre esse acontecimento histórico, buscamos compreender como a partir do dia 1 de abril do ano de 1964[4] foi possível iniciar uma narrativa do acontecimento histórico, em que existiam claramente duas vozes de saturação social: golpe, do lado dos que foram apeados; revolução, do lado dos que participaram da ascensão civil e militar ao poder governamental.

Sendo assim, como foi possível conjugar os elementos da ordem da história e os elementos da ordem da língua, para fazer surgir uma narrativa do acontecimento discurso que: a) contribuiu para o contigenciamento das demandas sociais; b) criou um direcionamento discursivo, ideológico e histórico dos sentidos; c) barrou, em larga medida, as outras vozes sociais, principalmente a voz social que digladiava diretamente com o termo Revolução, a saber, "golpe".

É de um mirante discursivo, sobretudo de orientação francófona, que buscamos analisar os materiais de análise a partir do procedimento metodológico que, em um mesmo processo, se propõem a descrever/interpretar elementos linguísticos e elementos discursivos, compreendidos na dimensão da narrativa do acontecimento, conceito norteador do artigo e que nos fundamentaremos teoricamente. Compreensão teórica de discurso que, para nós, está ligada à manifestação e à materialização ideológica dos modos de produções e organização sociais na materialidade linguística, textual[5]. Tal processo discursivo se marca por meio de "um o quê" e um "como" os efeitos linguísticos se inscrevem na história e no mesmo processo como a história se materializa no linguístico.

Assim sendo, parte-se do princípio de que a linguagem, nas mais diferentes materialidades significantes, não se resume aos seus constituintes formais e/ou usuais, mantendo com o real uma relação de simples nomenclatura, mas sim que está materialmente incrustada de historicidade, *acontecimentalizando* esse real a cada manifestação de linguagem a partir de múltiplas coerções. Inscrevem-se, dessa forma, no paradigma materialista dos estudos da linguagem.

Questões teóricas

De forma basal, nosso artigo terá pressupostos teóricos do conceito de narrativa do acontecimento, de Jacques Guilhaumou(2009, 2007), pesquisador este que é um dos expoentes no campo da Análise do Discurso francesa, domínio epistemológico onde se funda e se origina também grande parte do ferramental teórico e metodológico deste texto, os quais exporemos na sequência.

Esse conceito de narrativa do acontecimento visa a pensar na relação triádica acontecimento, memória e direcionamento de sentidos por meio, sobretudo, de uma narrativa do acontecimento discursivo (GUILHAUMOU, 2009). A princípio, é preciso reconhecer, antes e acima de tudo, que uma

4 Sem dúvida, esse ainda é um tema bastante atual, efervescente e polêmico no âmbito histórico e social do Brasil. É possível dizer isso, pois em 2014 houve diversas manifestações acerca deste acontecimento histórico, dado que completaram-se 50 anos do dia em que se apeou do poder governamental o então presidente, eleito a partir do sufrágio, João Goulart.

5 Há tendências mais contemporânea que admitem compreensões analíticas para além da materialidade linguística textual, como, por exemplo, as que unem materialidades visuais aos discursos.

parte dessa concepção triádica, o termo acontecimento, recobre um grande arco de usos nas teorias sociais. No entanto, mais especificamente, no escopo da Linguística, apreende-se acepções que vão desde os estudos mais estruturalistas da língua até os discursivos, caso como nos proporemos a discutir.

Dessa maneira, o acontecimento de uma narrativa discursiva coaduna-se ao funcionamento do que é designado pela Análise do Discurso de orientação francesa (adiante, vez ou outra, AD) como memória discursiva ou elementos que a compõem, construindo-a ou negando-a em determinadas direções.

Segundo Pêcheux, teórico de base da Análise do Discurso, a memória discursiva é considerada como um espaço de regularização da materialidade discursiva, espaço potencial de coerência dos sentidos a um determinado direcionamento ideológico (PÊCHEUX, 2007). Na leitura e interpretação dos acontecimentos, a memória vem a preencher os implícitos, permitindo a interpretação do texto e reestabelecendo o que não está dito na enunciação e abrindo espaço a um caminho de rumores públicos.

Portanto, não se pode tratar a memória como algo cristalizado, um fenômeno rígido e fixo, ou, um jazigo em que se pode observar os fatos históricos repousantes. A memória social deve ser compreendida como uma construção e, ainda que memória, uma dinâmica tensiva em que se pode observar diversas nuanças histórico-sociais por meio das vozes legitimadas que contam essas próprias nuanças.

Por isso, quando se fala em memória "ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais" (GONDAR, 2008 *on-line*). Além do mais, a memória é feita de pessoas, acontecimentos, personagens e lugares. Acontecimento, personagens e lugares colaboram para a constituição da memória, seja consciente ou inconscientemente: "A memória de grupos e coletividades se organiza, reorganiza, adquire estrutura e se refaz, num processo constante de feição adaptativa" (MENESES, 1992, p. 11). Assim, a memória é feita de lembrança e de esquecimento. Sem o esquecimento seria impossível a memória humana, é por isso que a memória é seletiva – seleciona ou descarta. Todavia, não como algo espontâneo e/ou somente cognitivo. A seleção é também, e sobretudo, histórica, feita pela forma como se canalizam os acontecimentos que reverberam a escrita social da história, inclusive das ciências e suas epistemologias, como é a o caso desse nosso material de análise.

Ainda mais no interior do canteiro de trabalho da própria Análise do Discurso, em Jean-Jacques Courtine tem-se que a memória é também uma forma preenchimento e também de esquecimento**.** Ou seja, a memória que vem a preencher, uma espécie de produtor de um efeito de consistência e sustentação no interior da formulação do dizível e a memória também como espaço vazio e deslocamento, cuja manifestação proporciona um efeito inverso ao anteriormente dito, isto é, de inconsistência na reformulação dizível discursivo (COURTINE, 2009).

Aquilo que pode e deve ser dito, colocado em circulação acerca dos acontecimentos históricos, já deve sempre estar dito, como uma forma de saber consolidado pelas construções ideológicas e históricas, inclusive das epistemologias científicas, e se constituindo dessa forma, no seu frasco exterior, na sua ordem do enunciável, no seu interdiscurso, e se mostrando na tensão entre a narrativa que se dá a circula e as outras todas que serão deslegitimada, passando ao largo da história, mesmo sendo um fato histórico, contextual e existente, como o Chapéu de Clémentis.

Ainda nessa relação de acontecimento incrustado também na memória do discurso, outro teórico importante dos estudos do discurso que também tratou detidamente deste tema é Pierre Achard. Este teórico (ACHARD, 2007) entende esta regularização como a lei de uma série que marcaria o processo de produção de sentido ao longo da história dando estabilidade. Esta regularização do que seriam dizíveis logicamente estabilizados pode ser perturbada pelo acontecimento discursivo ou não, já que este também pode escapar à inscrição mais evidente dentro da memória, ao permanecer em formas mais ou menos latentes. Não a latência de um sentido psicanalítico, mas na interrelação entre o possível não realizado, o possível realizado e o impossível de se realizar em determinado acontecimento discursivo e sua relação de memória. Entretanto, no caso de ela ser perturbada, a memória discursiva incorpora este acontecimento e instaura uma nova série de repetição.[6]

Nessa toada, de uma memória social atrelada constitutivamente ao acontecimento, Pêcheux analisa o enunciado *On a gagné* (Ganhamos) na vitória eleitoral da esquerda, representada por François Mitterand, na França em 1981(PÊCHEUX, 2008). Refere-se, ainda o filósofo francês do discurso, aos primeiros comentários, às reações dos responsáveis políticos das eleições presidenciais mostrando que eles "vão começar a "fazer trabalhar" o acontecimento (o fato novo, as cifras, as primeiras declarações) em seu contexto da atualidade e no espaço da memória que ele convoca e que já começa a reorganizar..." (2008, p. 19). No exemplo de Pêcheux, podemos ver como se instaura, a partir de um acontecimento histórico, um deslocamento e uma abertura para outra organização da memória.

É possível dizer que, em Pêcheux, há a dupla forma-limite de inscrição do acontecimento na memória, ou seja, o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever e o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.

Nessa esteira teórica, segundo Mónica Zoppi-Fontana, o acontecimento marcaria também ruptura, interrupção e emergência:

> [...] a ruptura de uma prática pela transformação dos rituais enunciativos que a definem; a interrupção de um processo de reformulação parafrástica de sentidos pela mudança das condições de produção; enfim a emergência de um enunciado ou de uma posição enunciativa novos que reconfiguram o discurso, e através deste participam do processo de produção do real histórico (ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 51).

6 Achard faz uma metáfora da regularização da memória com as séries matemáticas de números; existe, numa série um princípio organizacional que não está explícito. Este princípio é identificado na ordem do discurso nos implícitos, nas repetições, nas paráfrases, nas retomadas etc. O Acontecimento Discursivo quebra com essa série, mexendo nas filiações da memória e instaurando uma nova ordem no discurso, um novo princípio de estabilização.

Esta noção, como podemos ver nos autores supracitados, a qual parte de um acontecimento histórico até se tornar um acontecimento discursivo[7], já banhado por uma interpretação advinda do arcabouço teórica da AD, se diferencia-se de outras noções também ligadas a noções de acontecimento social, como de Eliseu Verón, mesmo trabalhando objetos de comunicação política. Assim, os acontecimentos sociais não são objetos que se encontram prontos em alguma parte na realidade e cujas propriedades e avatares nos são dados a conhecer de imediato com maior ou menor fidelidade. Eles existem na medida em que as mídias os elaboram (VÉRON, 1987).

Mas é ainda no próprio Pêcheux que observamos uma identificação teórica fundamental. Para este autor o acontecimento existe na discursividade da contingência do real da história, seguindo sua primeira tese materialista: "O real existe, necessariamente, independente do pensamento e fora dele, mas o pensamento depende, necessariamente, do real, isto é, não existe fora do real" (PÊCHEUX, 1988, p. 232). As mídias, por exemplo, podem reforçar o acontecimento discursivo dando-lhe materialidade na repetição para que ele dure e "pegue" em uma nova regularidade do discurso. Apesar dessa explanação de cunho mais conceitual-histórico acerca da compreensão de acontecimento, a qual nos servirá de base metodológica, nosso artigo se assenta teoricamente no conceito de narrativa do acontecimento, de Jacques Guilhaumou.

Guilhaumou, um dos responsáveis direto por trazer em seus trabalhos alguns conceitos foucaultianos que se tornaram elucidativos no escopo de estudo da AD, entre eles, os conceitos de enunciado, arquivo, história e acontecimento, mostra-nos que o acontecimento não é mais redutível somente à situação enunciativa nem ao chamado contexto histórico. A situação, quer se trate de um elemento do mundo real, quer se trate, mais simplesmente, de uma situação dita de enunciação, é conjuntamente "momento genético da realidade" e "lugar de sentido". O acontecimento, portanto, é formulado por um conjunto heterogêneo de enunciados constitutivos do acontecimento discursivo, no interior do arquivo.

Para dar conta do exposto, o autor propõe que o acontecimento seja abordado a partir de uma ordem racional: 1) acontecimento linguístico; 2) acontecimento discursivo; 3) narrativa do acontecimento. Segundo ele:

> Ao se considerar o acontecimento linguístico estamos interessados em problemas de gradação do concreto ao abstrato, da norma referencial de língua, da tipificação histórica de sujeitos e objetos cognitivos. Diferentemente, em se tratando de acontecimento discursivo, consideraremos, na perspectiva aberta por Michel Foucault (1969), apenas a simples inscrição do que é dito como elemento atestado do enunciado (...) saímos do mundo dos nomes e dos referentes para entrar no universo da reflexividade do discurso, dos recursos próprios dos sujeitos da enunciação implicados no acontecimento (GUILHAUMOU, 2009, p. 124).

7 É preciso diferenciar (DELA-SILVA, 2008) a noção de acontecimento discursivo do acontecimento histórico que consiste no factual – o que realmente ocorre, do acontecimento jornalístico que reúne as interpretações realizadas pela mídia. O acontecimento discursivo diz respeito à ordem do funcionamento dos sentidos, da construção dos sentidos.

A partir dessas reflexões, o pesquisador avança propondo que se contemple a noção de "acontecimentalidade", que se concretiza daquilo que ele nomeia de narrativa do acontecimento. Ao ser assim compreendida, a narrativa do acontecimento relança, então, a ação infinita da interpretação, permite uma abertura máxima das narrações acerca de um dado objeto de mundo, assimila ação e pensamento, associa o ato e a revelação, torna memorável a vida da heroína e do herói, do vilão ou da vilã. Introduz-nos, dessa maneira, no agir político verdadeiro, no sentido em que a ação política é trazida ao julgamento desinteressado da dimensão universal do acontecimento singular, a exemplo de Kant ao julgar com entusiasmo a Revolução Francesa (GUILHAUMOU, 2009, p. 137).

O método de descrição-interpretação em Análise do Discurso

O tópico que aqui se faz é a acerca do método que nos embasa, e portanto orienta nossa metodologia de análise, o qual consiste em observar a questão da descrição e interpretação dos enunciados produzidos a partir do acontecimento histórico mudança política-institucional de 1964. Dessa forma, o norte condutor para esse quesito metodologia dos *corpora* segue as premissas de descrever e interpretar. Esse processo é bastante bem abordado por Michel Pêcheux(2008).

Para nos explicitar esse procedimento nos diz o filósofo que lançou a "pedra angular" da teoria do discurso na França que a apreensão do próprio da língua se dá não somente pelos elementos lógicos ou elementos frásticos da língua, mas também por aquilo que lhe é próprio, um real de condição de existência, algo que exista tanto no plano material quanto no plano simbólico e que, muitas vezes, escapa a toda tentativa de torná-lo [este real e próprio da língua] em algo logicamente estabilizado. E para dessa forma proceder:

> A primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas. Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar: essa concepção da descrição supões ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela não se instala: o real da língua. (...) Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como condição de existência(princípio), sob forma de existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan. (PÊCHEUX, 2008, p. 50)

Como vemos na citação, é dessa característica inescapável da língua, existir no material e no simbólico, que a questão do descrever e do interpretar como uma abordagem discursiva dos objetos nos acontecimentos se faz crucial ao trabalho de pesquisa em análise do discurso.

A busca do analisa de discurso em objetos que orbitem nos limites do que, convencionalmente, coloca-se como logicamente estabilizado faz-se pertinente e necessária a encontrar o que também se encontra nesse próprio limite: os equívocos, as falhas, as rupturas, os *nonsense*, os chistes, as metáforas, as metonímias, as representações de mundos possíveis, como, por exemplo, ora se faz o acontecimento discursivo da comunicação política, objeto no qual nos debruçamos.

Ademais, essa maneira de descrição dos acontecimentos, dos conjuntos textuais, de tipos de discurso, entre outros, não se altera, exceto se existir formas de interdição que se busque prender os sentidos em um universo logicamente estabilizado, em um princípio basilar que é o de que o(s) sentido(s) de todo enunciado pode derivar para outros sentidos, e todo enunciado, assim como o sentido, é possível de ser descrito em uma série de pontos possíveis de deriva, abrindo a picada na floresta de sentidos para a interpretação. E "É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso" (PÊCHEUX, 2008, p. 53). Esse é o espaço das disciplinas de interpretação.

Busca-se a compreensão de outros discursos, elementos linguísticos, imagens, narrativas, sujeitos, códigos, gêneros, sentidos, que circulam na história social, ou seja, que já estão lá em alguma medida, para descrevê-los e interpretá-los a partir de filiações identificadoras, como redes de memórias sócio-históricas, no momento presente ao fato analisado dos acontecimentos discursivos, sejam eles um evento, um texto, uma sentença, enfim, mas sempre com a possibilidade de múltiplos territórios de sentidos. Assim:

> Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. E é nisto que se justifica o termo de disciplina de interpretação, empregado aqui a propósito das disciplinas que trabalham neste registro. (PÊCHEUX, 2008, p. 55)

Em uma leitura mais afoita, pode-se pensar que essa questão da descrição/interpretação, batimento que Pêcheux coloca como força-motriz dos trabalhos de análise do discurso nos acontecimentos, nos faz crer que essas mesmas interpretações sejam tais quais outrora pensou-se "obras abertas". Todavia, o próprio pensador francês chama à atenção para que essa interpretação não deve ser um "não importa o que". E que de fato há sim uma questão-problema nas práticas de análise discursiva em determinar o momento próprio da interpretação e o momento próprio da descrição.

A isso, soluciona-se ao analista compreendendo que descrição dos objetos no acontecimento discursivo coloca em evidência o jogo próprio que os enunciados estão submetidos, possibilitando assim a compreensão de lugares de furos, apagamentos, ressaltos, recalques, espaços de derivada dos sentidos, lugares vazios para encaixe de sentidos, processos históricos de significação de uma imagem, palavra etc.), para disso, desse discurso-outro virtualmente presente na leitura da interpretação discursiva, se fazer a gestão dos processos históricos no discurso, tal qual pretende-se aqui com a noção-conceito de narrativa do acontecimento discursivo da comunicação política.

Uma pequena análise

Na empresa dessa metodologia analítica, o artigo traz, da época contextual-histórica, que tratam sobretudo dos dois(2) primeiros dias depois do acontecimento de abril. Toma-se a exemplo de modelo teórico analítico uma capa de um dos jornais mais importantes à época, **O Globo** – *Corpus*-1

– aliás mantendo-se importante, em termos de circulação, leitura e formação de opinião pública, até os dias atuais, e uma capa do Jornal **Última Hora** – *Corpus*-2 – este já extinto, mas que foi resistente e aliado do governo Jango.[8]

JANGO NO RIO GRANDE
E MAZZILLI EMPOSSADO
ULTIMA HORA DEPREDADA E INCENDIADA
JANGO DISPENSA SACRIFÍCIO DOS GAÚCHOS
EXTRA
Ultima Hora
A VINDITA FRIA
TÔDA FROTA DE REPORTAGEM DESTRUÍDA A BALA E A FOGO

Imagem 1: jornal *O Globo,* 2 de abril de 1964

FUGIU GOULART E A DEMOCRACIA ESTÁ SENDO RESTABELECIDA
EMPOSSADO MAZZILLI NA PRESIDÊNCIA
TEXTO NA 6ª PÁGINA
O GLOBO
Ressurge a Democracia!
CASTELO BRANCO ADVERTIRA OS COMANDOS:
As Fôrças Armadas São Para Defender a Lei, Não a Baderna
A VIOLÊNCIA CONTRA "O GLOBO"
A ASSEMBLÉIA DE PERNAMBUCO VOTOU O "IMPEACHMENT" DE ARRAES

Imagem 2: jornal *Última Hora*, 2 de abril de 1964

Trabalhando com o procedimento descrição-interpretação e, mais ainda, tomando como objeto o enunciado, dado que, como define Ducrot, o enunciado como objeto analítico, que é diferenciado da frase, "invenção dessa ciência particular que é a gramática" (1987: 164). Enquanto Ducrot, por um lado, concebe a frase como "uma entidade linguístico abstrata, idêntica a si mesma em suas mais diversas ocorrências" (1987: 89), entende, por outro lado, o enunciado como uma "(...) manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc* de uma frase" (1987: 89), tem-se o acontecimento histórico, a mudança no poder, dada em ruptura, sendo verberada no acontecimento histórico por um dos conjuntos de vozes sociais, que é o discurso do jornal. Em questão o *Corpus*-1, faz o acontecimento trabalhar equacionando uma contingência de demanda social, qual seja, do movimento do acontecimento histórico para aquele que será discursivizado, num gesto de passagem natural, como um já-lá, à espera de ser mobilizado; com essa passagem "naturalizada", deixa-se aberta uma fresta de sentido possíveis para criar-se um direcionamento discursivo, ideológico e histórico, o qual irá buscar a "pega" social em adesão de outros agentes discursivos – além do espaço midiático, outras instituições

8 Imagem 1: O Globo (Rio), 2 de abril de 1964. Descrição da primeira folha tem-se, em formato-padrão: "Empossado Mazzilli na Presidência"; logo acima da Manchete: "Fugiu Goulart e a Democracia está sendo restabelecida"; Título do editorial: "Ressurge a democracia!". Imagem 2: Última hora(Rio), 2 de abril de 1964. Descrição da primeira folha tem-se, em formato-padrão:"Jango no Rio Grande e Mazzilli Empossado"; "Última hora depredada e incendiada; "Jango dispensa sacrifício dos gaúchos"; "A vindita fria"; "Tôda frota de reportagem destruída a e a fogo".

do Estado, que não podiam ou não deviam ou não queriam, naquele momento, fazer-se resistente ao rumo da tentativa de criação dos rumores públicos.

Ao fazer esse apontamento do dizer discursivo, tornando a ruptura institucional um movimento e um processo democrático, barra-se outras vozes sociais, principalmente a voz social que digladiava diretamente com o efeito de sentido "revolução", a saber, a de que a ruptura fora, em verdade, um "golpe" ao estado democrático e de direito. Um corpo estranho que tenta-se incrustar ao acontecimento discursivo como uma via – talvez a única, no projeto de dizer do jornal do *Corpus*-1 e seus aliados ideológicos – a ser percorrida, abrindo-se um espaço de sentido possível apenas a ideia de revolução como salvamento democrático, do país, da ordem política e social de uma maneira geral. Corroboram com isso os enunciados, tal como: "Fugiu Goulart e a Democracia está sendo restabelecida", em que, ao trazer o dizer em forma de sentença completa "Fugiu Goulart(então presidente) tem-se um asseveramento de que nem a voz de Goulart se dispôs a resistir, já que um dos sentidos de fugir é exatamente o de partir em retirada sem resistência, acovardar-se, desistir, seguido pela outra sentença trazendo a palavra "democracia" com a primeira letra em caixa alta, como um signo de grandeza e bem social a ser mostrado, um imperativo categórico, tal qual um dever-agir, além de equipara-se um conceito teórico-político, o de estado democrático, a um nome próprio, tão singular e tão saturado de sentidos, como nos diz o próprio Michel Pêcheux.

> Há, ainda, um ponto a examinar, relativo à questão do nome próprio: esse ponto, cujo exame nos permitirá prosseguir na elaboração do que estamos entendendo por "pré-construído", consiste no fato de que nenhuma determinação pode ser aplicada ao nome próprio, pela excelente razão de que o nome próprio (...) é resultante, precisamente, da operação de determinação "levada ao extremo" (PÊCHEUX, 1988, p. 99, destaque do autor)

Dessa forma, a democracia, grande bem social e tida como um nome próprio, com o mais alto grau de saturação ideológica, está se restabelecendo a partir do acontecimento histórico da tomada de poder por militares, mas que, primeiramente, se restabelece nos efeitos de sentido discursivos, ao ser endossada no acontecimento discursivo por um dos grandes canais de voz social, o discurso midiático, mais especificamente o jornal **O Globo**, de ampla tiragem, leitura e formação de opinião, torna-se também civil e cria uma narrativa própria a esse acontecimento, tentando, com isso, acrescentar um dos sentidos que direcionam que a tomada de poder pode ser figurativizada como uma grande revolução que salvara o país de um regime que estava no poder e, implicitamente, seria o oposto a esse arco de triunfo semântico, histórico e ideológico.

Além disso, é possível dizer que a primeira adesão ao rumor social a ser narrado em forma de acontecimento discursivo é a do próprio jornal **O Globo**, ao trazer seu editorial – o qual, entre os gêneros textuais jornalística, se incumbe de ser a voz opinativa oficial do jornal – o título "Ressurge a democracia". A primeira voz social que se inclui no direcionamento de sentido de uma "revolução" que estabelece a ordem social é o próprio jornal, utilizando-se de dois pontos de vazão discursiva distintos: a voz e o ponto de vista da configuração da capa, o "rosto" e a coletânea dos destaques

noticiosos de um dia, quadra histórica, acontecimentos factuais etc., e a voz e o ponto de vista do próprio jornal ante aos fatos.

Embora pareçam fazer parte de um mesmo projeto de dizer e um mesmo projeto ideológico, e de fato, em muitas medidas, fazem parte desses projetos, há uma dissociação dos pontos de vista discursivos, que objetivam, neste caso do *Corpus*-1, em criar um efeito de adesão e de um fazer trabalhar os elementos da ordem histórica na ordem da língua e do discursivo.

Já pela segunda capa, o *Corpus*-2 do artigo, do jornal **Última hora,** é possível observar uma narrativa para o mesmo acontecimento que concorre para efeitos de sentido bastante diferentes. Em "Jango no Rio Grande e Mazzilli empossado", a ator político ex-presidente, claramente, está envolto em uma trama conspiratória, ou efeitos de sentido de um golpeamento, pois, ainda em território brasileiro, é destituído, empossando o então presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, o primeiro na linha sucessória.[9] Diversas memórias buscam se inscrever na narrativa do acontecimento feita pelo **Última hora,** mas uma delas, como um discurso-outro como um contingente de materialização, pode ser compreendida nas frases do ator político que empossou Ranieri Mazzilli, Auro de Moura Andrade, presidente do Senado à época. Frases essas como "a nação está acéfala", dita por Moura Andrade, dão conta de corroborar a narrativa da fuga do presidente e não apenas de ele estar em um outro lugar, diferente da capital federal, Brasília, mas ainda em território brasileiro, no sul do país – o que aliás justifica o próprio ato oficial de Moura Andrade em declarar vaga a presidência. A figura do ex-presidente passa de um pusilânime chefe da nação que foge no *Corpus*-1 a um sujeito que abdica do apego ao poder e à vaidade e, em um ato de altivez, "dispensa o sacrifício dos gaúchos", descrição linguística que concatena sentidos de uma formação de discursos a se inscreverem na memória da narrativa do acontecimento em um sentido bastante eufórico. A democracia narrada no *Corpus-1* – regime político em que supostamente as diversas demandas sociais são atendidas, trazendo certa pacificação – dá lugar à chamada de a "Última hora depredada e incendiada" e "Toda frota de reportagem destruída a e a fogo" o que coloca em xeque o *Corpus*-1 em "democracia sendo reestabelecida", além do próprio editorial "Ressurge a democracia" e também "Castelo Branco[10] advertira: forças armadas são para defender a lei, e não a baderna" presentes em **O Globo.**

Considerações finais

É possível observar a partir das análises ancoradas nas teorias discursivas aqui arroladas que de uma necessidade de inscrever a memória no acontecimento discursivo constrói-se, em uma mesmo acontecimento histórico, diversas possibilidades de narrativas, que vão contigenciando e dando vazão

9 É preciso recordar que, antes de 1964, além de presidente e vice-presidente serem eleitos em escrutínios eleitorais distintos, havia um outro elemento conjuntural político que, depois da renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961 – o primeiro mais votado na eleição de 1960 – João Goulart assume, sob forte pressão contra, como presidente em um regime parlamentarista, com Tancredo Neves de Primeiro-Ministro, situação que mudou em 1962 após plebiscito decidindo pelo presidencialismo que entra em vigor em 1963. Dessa forma, não havia vice em linha sucessório, por consequência assumiu o presidente da Câmara dos Deputados.

10 O primeiro presidente militar a ser eleito pelo Congresso aos 11 de abril de 1964.

a múltiplos efeitos de sentidos. Isso é uma forma de estruturação dos rumores públicos, fazendo aquilo que Michel Pêcheux nos diz como a "pega" dos acontecimentos (Pêcheux, 2008). Evidentemente, outros elementos, neste episódio de 1964, estão envolvidos, como a própria correlação de forças e também elementos de diversas ordens institucionais. Entretanto, ao se examinar os elementos linguísticos e os elementos discursivos, é possível compreender a formação do processo discursivo que, no caso em questão, prevaleceu a ideia de "revolução" ao grupos sociais "vencedores", o que, de forma nenhuma, apagou a voz dos grupos que se identificavam na alteridade, ou seja, compreendendo o acontecimento e os processos históricos como efeitos de sentido de um golpe. Arriscaríamos dizer que essa possibilidade de entendimento de golpe, no momento da formação do processo histórico no acontecimento de abril de 1964, se deu, para além da existência de grupos em francas lutas de classes e ideológicas, pela própria inscrição da memória na narrativa do acontecimento de efeitos de sentidos de golpe, deixando, portanto, uma espécie de porta entreaberta de identificações e resistências em mundos possíveis da narrativas que não estavam atinadas aos sentidos de revolução.

Referências bibliográficas

ACHARD, P. 2007. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD P. (Ed.). *Papel da memória***.** Campinas, SP: Pontes.

ACHARD P. (Ed.) 2007. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes.

COURTINE, J-J. 1999. O Chapéu de Clémentis. In: *Os múltiplos territórios da Análise de Discurso*. F. INDURSKY E M. C. LEANDRO FERREIRA (Ed.). Porto Alegre, Ed. Sagra Luzzatto.

COURTINE, J. J. 1999. O discurso inatingível: marxismo e linguística (1965-1985). Trad. Heloisa Monteiro Rosário. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 6.

DELA-SILVA, S. C.2008. *O acontecimento discursivo da televisão no Brasil*: a imprensa na constituição da TV como grande mídia. Tese doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

DREIFUSS, R.A. 1981.*1964: a conquista do Estado*. Rio de Janeiro: Vozes.

GONDAR, Jô. 2008. Memória individual, memória coletiva, memória social. In. *Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas* **- Ano 08, número 13. Disponível em: <**http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero13-2008/jogandar.htm>. Acesso em: 6 fev. 2017.

GUILHAUMOU, J. 2009. *Linguística e história*. São Carlos, SP: Pedro e João editores.

MENESES, Ulpiano bezerra de. 1992. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. In. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.34. São Paulo, p. 09-24.

PÊCHEUX, M. 2008. *O discurso*: *estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes.

PÊCHEUX, M. 1988. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. 2007. Papel da memória. In: ACHARD. P. (Ed.) *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes.

VÉRON, E. (Ed.). 1987. *El discurso político, lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

ZOPPI-FONTANA, M. C. *Cidadãos modernos*: discurso representação política. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Uma leitura de "O Alienista" sob as lentes da crítica textual e da linguística histórica

Ceila Maria Ferreira[1]

No que costumeiramente chamamos de campo profissional, há anos nos dedicamos, entre outras atividades de ensino e de pesquisa – entre elas, a realização de uma edição crítica das narrativas de viagem de Eça de Queirós, coordenada pelo professor Carlos Reis -, e à escrita de um segundo romance, à realização de uma edição crítica e comentada da coletânea de contos intitulada *Papéis avulsos*, coletânea essa da lavra de Machado de Assis. Tal obra foi publicada pela primeira vez ainda em vida de Machado, mais precisamente no ano de 1882, pela Lombaerts & C e trouxe novamente a público doze contos daquele que ficou mais tarde conhecido pela alcunha de Bruxo do Cosme Velho. Dissemos trouxe novamente a público, pois embora, muitos desses contos tenham, em *Papéis avulsos*, ganhado nova roupagem, todos eles foram anteriormente publicados em periódicos. Vale ressaltar que a edição crítica que estamos preparando, com a colaboração de alunos, alunas, ex-alunos e ex-alunas da Universidade Federal Fluminense, é um dos projetos desenvolvidos pelo Laboratório de Ecdótica da UFF, o Labec-UFF, e deverá ser entregue à publicação no final deste ano de 2017.

Portanto, muito do que vamos apresentar neste evento da ABRABLIN, se relaciona ao que estamos desenvolvendo na referida edição crítica. E escolhemos falar sobre "O Alienista", pois tal conto, além de ser um dos mais famosos e conhecidos de Machado de Assis, é o primeiro na ordem de apresentação dos contos em *Papéis avulsos*. Além disso, foi publicado, ainda em vida de Machado, com significativas e substantivas modificações e, após seu falecimento, vem ganhando novas edições que, em alguns casos, contribuem para silenciar alguns dos que podemos chamar reforços de jogos de sentidos que se encontram materializados nas páginas da edição em livro de 1882, a última em vida de Machado. Se não bastassem tais observações, "O Alienista" vem ganhando, ao longo do tempo e após a morte de Machado, edições em separado, o que, de certa forma, contribui para a contestação até mesmo de sua classificação dentro do gênero conto. Sobre essa classificação, não vamos discuti-la aqui neste trabalho. Aqui, sem discussão, vamos chamá-lo de conto, tal qual o chamou seu autor na ADVERTENCIA que abre *Papéis avulsos*[2]. Nos limitaremos, nestas páginas, a falar sobre algumas

1 Professora de Crítica Textual lotada no Departamento de Ciências da Linguagem do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora geral do Laboratório de Ecdótica da UFF (LABEC-UFF). Doutora em Letras pela FFLCH-USP. É também escritora e tem um romance publicado que foi premiado pela UBE-RJ.

2 Mantivemos aqui a grafia com que tal capítulo aparece na edição de *Papéis avulsos* de 1882.

variantes encontradas a partir do cotejo realizado entre o texto de "O Alienista" publicado em *A Estação* e o publicado em livro, ainda em vida de Machado de Assis.[3] Falaremos também sobre a importância de preservarmos formas linguísticas detentoras de sentidos, além de nos reportarmos também a formas e expressões que nos ajudarão também a datar a história que é contada nas páginas de *Papéis avulsos* e na edição saída um pouco antes da publicação da referida coletânea de contos, a vinda à luz em *A Estação*, Jornal Illustrado para a Familia **,** em que "O Alienista" começou a ser publicado no dia 15 de outubro de 1881, como também para identificarmos relações entre a história de Simão Bacamarte e a da Casa Verde com outras histórias, assim como com os dias de hoje, pois uma das funções da Filologia/Crítica Textual é aproximar o texto de seus leitores ao longo do tempo, o que também intensifica a importância dos comentários exegéticos.[4] Já dizia Luciana Stegagno Picchio, em *A lição do texto* : "Mas o problema do filólogo é exactamente esse: como vencer o ruído do tempo?" [5] (PICCHIO, 1979, p. 214). E podemos inquirir também: como despertar o interesse de leitores e de leitoras de hoje por textos do passado, até mesmo por textos que aparentemente não precisaríamos despertar ninguém para lê-los, pois são deveras saborosos como "O Alienista"? Tal pergunta se justifica, porque há quem diga que Machado é um autor difícil e que seus textos não seriam apropriados para leitores e leitoras adolescentes, por exemplo. Acreditamos que "O Alienista" é uma das portas para adentrarmos na obra de Machado de Assis. Daí também nosso interesse por esse conto em particular. Além disso, no momento, estamos escrevendo a Introdução da edição crítica de *Papéis avulsos* e este trabalho também irá auxiliar-nos na organização de nossas ideias. Contudo, para darmos continuidade ao trabalho que ora apresentamos, é preciso dizer que, fui também instigada a escrevê-lo a partir do conhecimento do interesse especial que um bolsista de desenvolvimento acadêmico (PROAES-UFF) vinculado ao Projeto *Papéis avulsos*, Uédipo Ferreira, vem apresentando pela Linguística Histórica, ainda mais numa época como a nossa em que a Linguística Histórica ainda sofre ataques, alguns deles advindos de leituras, a nosso ver equivocadas, do *Curso de linguística geral*. Além disso, muito nos instigou, para a escrita deste trabalho, aproximações e distinções entre Linguística Histórica e Filologia/Crítica Textual, como também a proposta deste Simpósio.

Sobre tais aproximações e distinções, é muito salutar um famoso texto de Ivo Castro, um dos mais prestigiosos filólogos da atualidade que, por sinal, será homenageado, neste ano de 2017, em um congresso de Linguística Histórica. Pois bem, esse texto é quase um manifesto de defesa da Filologia como Crítica Textual. Seu nome: "O retorno à Filologia". Foi publicado pela primeira vez em 1995, em uma obra em homenagem ao saudoso Celso Cunha, também linguista e filólogo.[6]

3 Na edição crítica que estamos realizando, tal cotejo foi realizado por Fabiana Patueli e revisto por Marilene Andrade. No momento, está sendo revisto por mim e, depois, passará às mãos de Nilda Cabral, professora aposentada de Crítica Textual da UFF. Ou seja, ele passará por três revisões. É preciso também dizer que, para a edição crítica, a publicação de "O Alienista" em *A Estação* foi primeiramente buscada, nas dependências da Biblioteca Nacional (RJ) por Maria Cristina Jerônimo a nosso pedido.

4 A grafia do nome do jornal foi mantida conforme a edição consultada por nós.

5 A grafia do trecho citado está conforme a da edição de 1979.

6 A edição que utilizamos para este trabalho do texto "O retorno à Filologia" foi a que está disponível na Internet.

São palavras do Coordenador da Equipa Pessoa a respeito da distinção entre Linguística e Filologia:

> Esta associação sinonímica entre linguística e filologia é muito comum, ainda hoje. Embora correndo o risco de simplificar demasiado, creio que nos meios universitários americanos (e também nos brasileiros), se pratica apenas a distinção entre linguística histórica, igualada a filologia, e as restantes linguísticas. A distinção funciona sobretudo como auto-denominação para os profissionais destas disciplinas, pois são os principais interessados em escapar a generalizações do tipo "Vocês, os filólogos..." Os diacronistas, talvez por estarem mais familiarizados com a mudança das coisas, não se importam de ser confundidos com um filólogo. Mas um filólogo, especialmente se estiver interessado em questões teóricas e metodológicas e na exploração de novos objectos de estudo, sentirá que a confusão não lhe faz justiça. […] (CASTRO, 1995, p. 1).[7]

E por quê não lhe faz justiça? Porque o campo de atuação da Filologia, segundo o texto de Ivo Castro e segundo muitos de nós, filólogos, é o da Crítica Textual. E o que entendemos por Crítica Textual? A entendemos como o estudo da transmissão de textos e de como aproximá-los da última redação autoral ou de testemunhos que dela se aproximam. Além disso, a Crítica Textual estuda a materialidade dos textos, as etapas do processo de sua construção e de sua gênese e os aproxima, por meio de interpretações e de comentários, do leitor de hoje. Esse hoje, meus caros leitores e minhas caras leitoras, corresponde ao tempo presente.

Vale lembrar que em *Caminhos da linguística histórica*: ouvir o inaudível (SILVA, 2008, p. 13-14), Rosa Virgínia cita um trecho do referido texto de Ivo Castro, mais a parte em que ele escreve sobre um tempo em que era "apropriado e tradicional" a linguistas e a filólogos serem conhecidos por filólogos (SILVA, 2008, p. 13). Contudo, ela também apresenta distinções entre Linguística e Filologia, além de externar uma leitura muito pertinente do texto de Ivo Castro (SILVA, 2008, p. 14). Além disso, cita também Luciana Stegagno Picchio em *A lição do texto*, mas a passagem em que a filóloga italiana diz que :

> Filólogo é quem, utilizando todos os instrumentos dos quais pode dispor, estudando todos os documentos, se esforça por penetrar no epistema [espaços sincrônicos ideologicamente unitários] que decidiu estudar, procurar a voz dos textos e de um passado que já não considera sufocado pelos estados sobrepostos. (SILVA, 2008, p. 14 apud 1979, p. 234)

Podemos salientar também que a professora recentemente falecida da Universidade Federal da Bahia, na referida publicação, destaca a importância, para a realização de análises histórico-diacrônicas, de edições realizadas "com *rigor filológico* e com o objetivo claro de servir a estudos linguísticos" (SILVA, 2008, p. 15).

Ainda segundo Rosa Virgínia, a Linguística Histórica pode ser dividida em Linguística Histórica *Lato Sensu* e Linguística Histórica *Stricto Sensu.* Ainda segundo ela, a Linguística Histórica *Lato Sensu* é todo "o tipo de linguística que trabalha com corpora datados e localizados" e a Linguística História Stricto Sensu é a que considera "fatos extralinguísticos ou sociais" (SILVA, 2008, p. 10).

7 Foi mantida a grafia da referida edição publicada na Internet.

Ouvir o inaudível, conforme o subtítulo da obra acima citada de Rosa Virgínia, que remonta, segundo a autora, a um trecho de uma obra de Lass, quando esse fala sobre dados utilizados por quem trabalha com Linguística Histórica. Romper o ruído do tempo, segundo a filóloga italiana Luciana Stegano Picchio, eis o problema fundamental do filólogo.

Como podemos depreender da leitura dos textos citados neste trabalho e de nossa prática, no meu caso, como filóloga, Filologia e Linguística Histórica se aproximam, mas não se equivalem. Uma precisa da outra para a realização de seus trabalhos, de suas pesquisas.

Lembramos também da definição de Filologia, proposta por César Nardelli Cambraia, como estudo global de um texto (CAMBRAIA, 2005, p. 18).

Na edição crítica que estamos realizando, o texto crítico, aquele que foi preparado a partir do trabalho de transmissão do texto escolhido como base da edição, a em livro de 1882, irá apresentar uma grafia atualizada conforme o novo acordo ortográfico da língua portuguesa. Contudo, as mudanças gráficas contidas em nossa edição serão explicitadas ao leitor, o que poderá facultar também que tal edição seja utilizada para estudos de língua, como também porque não faremos mudanças da pontuação presente na edição em livro de 1882. Os erros tipográficos contidos na edição em livro de 1882 foram corrigidos e todas as emendas foram anotadas no aparato crítico. Contudo, pretendemos que a edição crítica que está sendo preparada pelo Grupo *Papéis avulsos*, vinculado ao Laboratório de Ecdótica da UFF também seja fonte de trabalhos de historiadores da literatura, críticos literários e leitores em geral. Esperamos também que tal edição crítica venha a ser base para edições de texto crítico de divulgação da obra de Machado de Assis.

A respeito de "O Alienista", ele foi publicado pela primeira vez em *A Estação,* Jornal Illustrado para a Familia nas seguintes datas: 15 de outubro de 1881, 31 de outubro de 1881, 15 de novembro de 1881, 15 de dezembro de 1881, 31 de dezembro de 1881, 31 de janeiro de 1882, 15 de fevereiro de 1882 e 15 de março de 1882. Após isto, foi publicado na coletânea de contos intitulada *Papéis avulsos*, saída em novembro de 1882, pela Lombaerts & C., a mesma tipografia que publicava *A Estação*.

Em *A Estação,* o referido conto, entre outras variantes em relação ao publicado em livro em 1882, apresenta um final que não aparece na edição em livro publicada em vida do autor.

Podemos perceber que algumas das alterações em relação ao texto de "O Alienista" publicado em *A Estação,* consubstanciadas no texto publicado na edição em livro de 1882, alterações essas muito provavelmente realizadas pelo próprio Machado de Assis, contribuíram para que o texto ganhasse maior espaço para dúvidas, incertezas e mesmo ambiguidades que não colocam em causa a maestria do escritor e, sim, reforçam a interseção e mesmo o enfraquecimento das fronteiras entre uma das dicotomias que dão sustentação ao texto que é: razão/loucura. De um texto para outro, ou seja, do texto publicado em *A Estação* para o publicado em livro, em 1882, e, nos dois textos, à medida que o leitor vai prosseguindo na leitura do conto, dúvidas sobre a sanidade do dr. Simão Bacamarte e acerca

dos limites entre razão e loucura vão crescendo. Nessa operação de semear espaços para dúvidas no texto final, publicado em livro, em 1882, a citação explícita de data contida no texto publicado em *A Estação* e a informação sobre a *causa mortis* de o alienista não estão presentes.

Vejamos, em três exemplos citados aqui neste trabalho, algumas das diferenças entre os textos de "O Alienista" publicados em *A Estação* e em *Papéis Avulsos*, ambos publicados em vida de Machado de Assis. Essas diferenças, podemos chamá-las de variantes.

Os trechos que aparecem na coluna da esquerda das tabelas foram retirados da edição crítica que estamos preparando no Laboratório de Ecdótica da UFF (Labec-UFF), com um grupo de alunos e de ex-alunos da Universidade Federal Fluminense, e que tem como base a edição em livro de 1882, intitulada *Papéis avulsos*. Os trechos que estão à direita foram retirados de *A Estação* de 15 de março de 1882. As diferenças entre eles aparecem aqui marcadas em negrito. Tal marcação não está presente nem na edição em livro de 1882 nem no publicado em *A Estação*. O texto da edição crítica apresenta uma transcrição crítica atualizada da grafia da edição de *Papéis Avulsos*, saída em 1882. Já na transcrição do texto de *A Estação*, mantivemos a grafia presente naquela publicação. Ou seja, optamos por uma transcrição conservadora da grafia de tal texto.

O primeiro exemplo que apresentamos foi retirado da parte final de "O Alienista". Na edição crítica (assim como no texto-base de 1882), é do capítulo final do conto, o XIII, que tem o título de PLUS ULTRA![8], páginas 89-90. Se me permitem uma digressão, tal expressão significa, em português, Mais Além! e tem, nos dois textos, um sentido irônico como também um sentido que reforça a ideia de apagamento das fronteiras entre uma das mais importantes dicotomias que dão sustentação ao conto, a já citada: razão/loucura. Voltando à explicação acerca da notação dos exemplos, em *A Estação*, também é desse capítulo e, como já dissemos, saiu publicado no dia 15 de março de 1882. Vale dizer que a edição crítica que estamos preparando manteve a divisão por páginas, linhas e parágrafos presentes na edição em livro de 1882. Vamos então aos exemplos:

Era decisivo. Simão Bacamarte curvou a cabeça, juntamente alegre e triste, e ainda mais alegre do que triste. Ato continuo, recolheu-se à Casa Verde. Em vão a mulher e os amigos lhe **disseram** que ficasse, que estava perfeitamente são e equilibrado: nem rogos nem sugestões nem lágrimas o detiveram um só instante. A questão é científica, dizia ele; trata-se de uma doutrina nova, cujo primeiro exemplo sou eu. Reúno em mim mesmo a teoria e a prática.	Era decisivo. Simão Bacamarte curvou a cabeça, juntamente alegre e triste, e ainda mais alegre do que triste. Acto continuo, recolheu-se á Casa Verde. Em vão a mulher e os amigos lhe **pediram** que ficasse, que estava perfeitamente são e equilibrado: nem rogos nem suggestões nem lagrimas o detiveram um só instante. A questão é scientifica, dizia ele; trata-se de uma doutrina nova, cujo primeiro exemplo sou eu. Reuno em mim mesmo a theoria e a pratica**, á maneira de Jesus, que usou tudo o que pregou.**

8 Expressão latina. É o lema da Espanha, como também de Carlos I da Espanha, conhecido também como Carlos V do Sacro Império Romano, segundo um artigo da Wikipidea cujo título é *Plus Ultra* publicado em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Plus_Ultra> . Acesso em 10/06/2017.

Neste primeiro exemplo, temos as seguintes diferenças substantivas:

a) A troca do verbo pedir pelo verbo dizer que, a meu ver, abranda a fala das personagens acerca de sua objeção ao auto-recolhimento de Simão Bacamarte à Casa Verde;

b) A retirada de "á maneira de Jesus, que usou tudo o que pregou [...]." Tal retirada pode estar ligada ao apagamento de uma das pistas de organização da edição em livro de 1882, pois, na ADVERTENCIA que abre aquela publicação, há a imagem dos contos que, como pessoas, se sentariam à mesa por vontade do pai/autor. Ainda na ADVERTENCIA, há uma citação retirada do *Apocalipse*, último livro do *Novo Testamento*, como também uma referência a Diderot, um dos filósofos e escritores iluministas franceses– que também tem entre suas obras contos - do século XVIII, século em que muito provavelmente se passa a história contada no conto, na edição em livro de 1882 e quase a totalidade da historia contada em *A Estação*. Vale lembrar que os contos que formam a publicação em livro de 1882 são em número de doze, assim como são doze os apóstolos que estiveram presentes à última ceia antes da crucificação de Jesus. Retirando à referência explícita a Jesus, tal pista ficaria um pouco mais encoberta.

Vamos ao segundo exemplo. Nos textos da edição crítica (que tem por base a edição em livro de 1882) e na de *A Estação*, tais trechos vêm logo após aos do primeiro exemplo citado neste trabalho. Na tabela abaixo, assim como na primeira, o texto que aparece à esquerda é o do texto crítico que tem por base a edição em livro de 1882 e o que vem à direita é o de *A Estação*. Vejamos:

- Simão! Simão! meu amor! dizia-lhe a esposa com o rosto lavado em lágrimas. Mas o ilustre médico, com os olhos acesos da convicção científica, trancou os ouvidos à saudade da mulher, e brandamente a repeliu. Fechada a porta da Casa Verde, entregou-se ao estudo e à cura de si mesmo. Dizem os cronistas que ele morreu dali a dezessete meses, no mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada. Alguns chegam ao ponto de conjecturar que nunca houve outro louco, além dele [...]	- Simão! Simão! meu amor! dizia-lhe a esposa com o rosto lavado em lagrimas. Mas o ilustre medico, com os olhos accesos da convicção scientifica, trancou os ouvidos á saudade da mulher, e brandamente a repelliu. Fechada a porta da Casa Verde, entregou-se ao estudo e á cura de si mesmo. Dizem os chronistas que ele morreu dalli a dezessete mezes, no mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada. **Não foi por falta de livros, folheava-os dia e noite, uns in-4os, outros in-folio, em muitas línguas. Morreu emfim, de uma erysipela no ventre.** Alguns **chronistas** chegam ao ponto de conjecturar que nunca houve outro louco, além delle [...]

Neste segundo exemplo, podemos destacar que do texto da última edição de "O Alienista" publicada em vida de Machado de Assis, não costa a *causa mortis* de Simão Bacamarte. Tal informação consta do texto publicado em *A Estação* no dia 15 de março de 1882. Também foi retirada a informação explícita que Simão lia em muitas línguas, informação essa que pode ser depreendida da leitura do conto em livro, em 1882, pois, o alienista lia os árabes, escreveu para

universidades da Alemanha e da Itália etc. Também foi retirada a informação que especificava e, por conseguinte, limitava o alcance daqueles que colocavam em causa a sanidade de Simão, pois, no texto de *A Estação***,** seriam os apenas os cronistas.

Vamos ao terceiro exemplo. O texto que consta da terceira tabela é o que continua o que foi destacado no exemplo anterior. Aqui também, o que vem à esquerda é o do texto crítico (p. 89-90) e o da direita, o publicado em *A Estação* em 15 de março de 1882.

[...] em Itaguaí; mas esta opinião, fundada em um boato que correu desde que o alienista expirou, não tem outra prova, senão o boato; e boato duvidoso, pois é atribuído ao padre Lopes, que com tanto fogo realçara as qualidades do grande homem. Seja como for, efetuou-se o enterro com muita pompa e rara solenidade.	Itaguahy; mas esta opinião, fundada em um boato que correu desde que o alienista expirou, não tem outra prova, senão o boato; e boato duvidoso, pois é attribuido ao padre Lopes, que com tanto fogo realçara as qualidades do grande homem. Seja como fôr, effectuou-se o enterro com muita pompa e rara solenidade. **O cadaver foi sepultado na capella da Casa Verde, infelizmente sem epitaphio. Em 1817, desappareceram os ossos, e segundo as mais provaveis inducções, forma roubados e transportados para Santiago do Chile, cuja academia suppõe que são os restos de um cozinheiro do illustre Pizarro.** ***Alas! poor Iorick! – Sic transit gloria mundi*****!** **Machado de Assis**

O texto publicado em livro, em 1882, o qual é a base do texto crítico da edição que estamos preparando com o Grupo *Papéis avulsos*, termina secamente e sem maiores explicações sobre o que se seguiu ao falecimento e ao sepultamento de Simão Bacamarte. Tal final publicado em livro, em 1882, por ser um tanto abrupto, lembra o de um outro conto que também integra *Papéis avulsos*. Seu nome: "O Espelho". Contudo, no texto de "O Alienista" publicado em *A Estação***,** não somente há informação acerca de onde Simão foi sepultado, como também há menção a respeito do desaparecimento de seus ossos. Nesse mesmo texto, há a citação de uma data, o ano de 1817, que, curiosamente, foi quando ocorreu a Revolução Pernambucana também conhecida como Revolução dos Padres. Tal revolução teve caráter emancipacionista e contou, entre seus apoiadores, com ex-oficiais ligados a Napoleão Bonaparte.[9] A respeito de Napoleão é curiosa a semelhança da sonoridade de seu nome com a de Simão Bacamarte. Além disso, a figura de Napoleão também está ligada à loucura, pois são muitos os que citam casos de loucura – inclusive como exemplo de delírio de grandeza - em que os pacientes pensam ser Napoleão, o que também estará presente numa outra obra de Machado de Assis, o romance *Quincas Borba,* apesar de que nesse romance o Napoleão de que se fala é o III. Há ainda referência a Santiago do Chile que nos remete ao início do conto que fala sobre as Hespanhas. Acerca da referência a Pizarro, ele próprio, Pizarro, é uma figura que podemos

9 Sobre a Revolução Pernambucana, consultamos, para este trabalho: https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Pernambucana Acesso em 18/06/2017.

relacionar também a Carlos V, um dos divulgadores da expressão *Plus Ultra*!, que abre tal capítulo do conto e que está ligada à era das expedições marítimas e ao processo genocida de "colonização" da América do Sul do qual Pizarro fez parte. Além disso, lembramos de um trecho do que escreveu John Gledson sobre "O Alienista na introdução a uma edição de *Papéis avulsos* publicada em 2011: "Pode ser que haja uma referência escondida às guerras de independência da América Espanhola: Simão Bacamarte talvez seja Simón Bolívar – assim disse Raymundo Faoro numa conferência de 1989, infelizmente nunca publicada" (GLEDSON, 2011, p. 20). A nosso ver, o nome Simão Bacamarte dialoga tanto com Simón Bolivar quanto com Napoleão Bonaparte e a composição desses dois nomes dessas duas personalidades pode estar ligada ao nome do alienista de Itaguaí. Voltando ao que disse Gledson, na referida introdução, alegorias estão presentes em "O Alienista" e em outros contos que formam *Papéis avulsos* (GLEDSON, 2011, p. 20). Concordo em gênero, em número e grau com ele. Concordo também quando o famoso estudioso da obra de Machado de Assis se reportando a um outro conto presente em *Papéis avulsos* e que também foi publicada em *A Estação*, "Dona Benedicta" diz: "[...] o assunto meio escondido da coletânea é o Brasil – porém, um Brasil visto indiretamente, às avessas, com ironia, através de excursões no tempo e no espaço" (GLEDSON, 2011, p. 10). Não podemos também esquecer que *Papéis avulsos* foi publicado em 1882, aniversário de 60 anos da "independência" do Brasil. E em *Papéis avulsos***,** o Brasil e sua história dialogam com a história do mundo e dentro da história do mundo, com história da América Latina e com referências a revoltas e revoluções que ocorreram no Brasil, um dos países que formam a América do Sul. O nome de Simão Bacamarte também dialoga com os dos deuses Baco e Marte. Baco e a inversão de valores e mesmo a loucura e Marte e a guerra e o autoritarismo. Tais referências seriam um exemplo das muitas referências que ajudariam a romper as fronteiras de um tipo especial de nacionalismo mais aberto em direção ao universalismo, movimento esse presente na obra de Machado de Assis. Nesse sentido, no final do texto publicado em *A Estação*, há uma frase retirada da peça "Hamlet", de Shakespeare, que fala também, entre outros assuntos, sobre loucura e luta pelo poder, presentes também em "O Alienista". Há ainda uma frase latina sobre a transitoriedade das coisas deste mundo. Curiosamente, em "O Espelho", o 10º, em ordem de apresentação, dos doze contos publicados em *Papéis avulsos* – também há uma referência a "Hamlet" e o tema da essência e da aparência. Por esses três exemplos, podemos verificar que no texto publicado em livro, em 1882, houve uma espécie de apagamento de informações que nos dariam mais pistas sobre a construção da narrativa e acerca de determinadas chaves de interpretação do conto.

Há ainda mais dois exemplos que gostaríamos de apresentar aqui neste trabalho. Um que reforça o que acabamos de dizer sobre a presença de alguns dados da história na história contada em "O Alienista" e outro mais relacionado à preservação, no próprio textos publicado em livro, em 1882, de formas que enriquecem o casamento entre a forma e o conteúdo do texto machadiano, além de menções, tal qual no exemplo a seguir, a procedimentos realizados pelo próprio autor na construção do texto.

Vamos aos exemplos que nestes casos são citações retiradas do texto crítico que tem por base a edição publicada em livro, em 1882.

A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente.

Disse isto, e calou-se, para ruminar o pasmo do boticário. Depois explicou compridamente a sua ideia. No conceito dele a insânia abrangia uma vasta superfície de cérebros; e desenvolveu isto com grande cópia de raciocínios, de textos, de exemplos. Os exemplos achou-os na história e em Itaguaí; mas, como um raro espírito que era, reconheceu o perigo de citar todos os casos de Itaguaí, e refugiou-se na história. (ASSIS, 2017, p. 20).

Em "O Alienista", em muitos casos, há o artifício do refúgio no que podemos chamar de história com H maiúsculo. Inclusive, a maior parte da história/narrativa contada no referido conto se passa no século XVIII, século em que se deu a tomada da Bastilha. Vale dizer que a Bastilha foi citada literalmente no texto machadiano. O século XVIII também é o século em que viveu o filósofo e escritor iluminista Diderot, citado por Machado de Assis, na ADVERTENCIA que abre a edição em livro de 1882.[10] Portanto, há um recuo ao passado, mas a um passado que tem ligações com o presente e que possibilita ao autor falar sobre o presente de então, a segunda metade do século XIX, sem maiores riscos.

No último exemplo que apresentamos aqui neste trabalho, destacamos a importância da manutenção das chamadas formas sincréticas, importância essa já assinalada pela Comissão Machado de Assis na introdução crítico-filológica das edições críticas publicadas por ela. Na edição crítica de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, tal menção é feita na página 62 daquela publicação.

Voltando a "O Alienista", numa passagem do texto publicado em livro, em 1882 - e aqui citada a partir do texto crítico - há a seguinte fala do padre Lopes à D. Evarista, esposa de Simão Bacamarte: "- Olhe, D. Evarista, disse-lhe o padre Lopes, vigário do lugar, veja se seu marido dá um passeio ao Rio de Janeiro. Isso de estudar sempre, sempre não é bom, vira o juízo." (ASSIS, 2017, p. 4).

Reforçando a ideia presente no comentário do padre Lopes (quem estuda muito pode enlouquecer), assim como a ambiguidade, no texto machadiano, entre razão/loucura e a dúvida acerca da sanidade de Simão Bacamarte muitas vezes não literalmente formulada, mas, por meio de índices, sutilmente plantada, há tanto no texto de *A Estação* como no texto publicado em livro em 1882, o emprego da forma doudo na maior parte das vezes em que há referência aos chamados loucos. O uso da forma doudo possibilita maior aproximação com a palavra doutor que, em sua forma abreviada, dr, antecede em muitas partes do texto o nome de Simão Bacamarte, como também se aproxima de um adjetivo com que facilmente podemos caracterizar o famoso médico de Itaguaí: douto. Na escolha materializada em uso da forma doudo nos textos de "O Alienista" publicados em *A Estação* e

10 ADVERTENCIA está assim grafada tal qual aparece na edição em livro de 1882 e no texto crítico da edição crítica que estamos preparando com o Grupo *Papéis avulsos*, do qual podemos citar os nomes de Fabiana Patueli Lima, Uédipo Ferreira, Mariana Moura, Marilene Andrade, Cintia Josina, Matheus Castro, Luciano de Queiroz entre outros. É importante também dizer que no momento, o Projeto de Edição Crítica de *Papéis Avulsos*: segunda parte dos trabalhos de edição conta com uma bolsa PIBIC-UFF e três bolsas de Desenvolvimento Acadêmico PROAES-UFF.

em livro em 1882, os dois publicados em vida de Machado de Assis, há a materialização e o reforço da ambiguidade entre razão e loucura como também o reforço da dúvida a respeito da sanidade do dr Simão Bacamarte. Portanto, a forma doudo deve ser mantida e não alterada para doido. Foi o que fizemos na edição crítica que estamos concluindo com um grupo de alunos e ex-alunos da Universidade Federal Fluminense, no Laboratório de Ecdótica da UFF, o Labec-UFF.

A Crítica Textual contribui para a maior valorização do trabalho autoral, como também para divulgá-lo às gerações presentes e futuras num exercício constante de preservação do patrimônio cultural em forma de texto escrito que certamente passa pelo estudo de dados advindos da Linguística Histórica. Além disso, tal estudo nos ajuda a entender melhor nosso presente a partir da maior compreensão do nosso passado, passado esse escovado também a contrapelo como quis um teórico caro à atualidade. Seu nome: Walter Benjamin.

Referências bibliográficas

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Illustrado Para A Familia. Rio de Janeiro, Xº Anno, n.19, p. 231-232, 15 out 1881.

____. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Illustrado Para A Familia. Rio de Janeiro, Xº Anno, n 20, p. 241-242, 31 out 1881.

____. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Illustrado Para A Familia. Rio de Janeiro, Xº Anno, n. 21, p. 255 e p. 265, 15 nov 1881.

____. O Alienista In: *A Estação*. Jornal Illustrado Para A Familia. Rio de Janeiro, Xº Anno, n.23, p. 277-278, 15 dez 1881.

____. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Illustrado Para A Familia. Rio de Janeiro, Xº Anno, n.24, p289-290, 31 dez 1881.

____. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Illustrado Para A Familia. Rio de Janeiro, XIº Anno, n.2, p.13, 31 jan 1882.

____. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Illustrado Para A Familia. Rio de Janeiro, XIº Anno, n.3, p. 25 e p. 28, 15 fev 1882.

____. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Illustrado Para A Familia. Rio de Janeiro, XIº Anno, n.5, p. 49-50, 15 mar 1882.

____. *Papéis Avulsos*. Rio de Janeiro: Lombaerts & C. 1882.

____. *Papéis Avulsos*. Edição Crítica e Comentada (ainda inédita, mas deve ser entregue a publicação em 2017).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: ---. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CAMBRAIA, César. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTRO, Ivo. O retorno à Filologia. In: < http://www.clul.ulisboa.pt/files/ivo_castro/1995_Retorno__Filologia.pdf> Acesso em: 13 jan 2017.

COMISSÃO Machado de Assis. Introdução crítico-filológica. In: ASSIS, Joaquim Maria Machado de Assis. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Brasília: Civilização Brasileira/ INL, 1977.

GLEDSON, John. Prefácio. *Papéis avulsos*: um livro brasileiro? In: ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Papéis avulsos*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

PICCHIO, Luciana Stegano. *A lição do texto*. Filologia e Literatura. I-Idade Média. Lisboa: Edições 70, 1979.

PLUS Ultra. https://pt.wikipedia.org/wiki/Plus_Ultra Acesso em 10/02/2017.

REVOLUÇÃO Pernambucana https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Pernambucana Acesso em 10/02/2017.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Caminhos da linguística histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Interface entre análise crítica do discurso (ACD) e multimodalidade: análise de capas de revistas sobre a maioridade penal no Brasil

Danúbia Aline Silva Sampaio[1]

1. Introdução

O presente trabalho apresenta suas análises a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD) - ora também denominada Análise do Discurso Crítica (ADC) -, considerando essa teoria e método na visão de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003), o qual percebe, inicialmente, o discurso como prática social e, a partir do desenvolvimento de suas pesquisas, em 2003 toma o discurso como um dos elementos da prática social.

A Análise Crítica do Discurso se constitui a partir de uma tradição crítica da linguagem, que articula, de maneira elaborada, a ciência social crítica e a linguística com uma estrutura analítica e teórica, estabelecendo entre elas um diálogo. Essa abordagem transdisciplinar atribui grande importância à compreensão da linguagem em relação à vida social. Estudos em ACD analisam criticamente a relação entre a linguagem, o poder, a dominação e a desigualdade, em suas diversas formas de manifestação, sejam da mais explícita a mais velada, por meio de textos.

Para a ACD de Fairclough, em todos os níveis da vida social, desde aqueles mais fixos (**estruturas sociais**), àqueles mais flexíveis (**eventos sociais**), passando pelo nível intermediário (**práticas sociais**), a linguagem está sempre presente. Por meio dessa perspectiva teórica, as *estruturas sociais*, apesar de mais rígidas e relativamente fixas, são passíveis de transformações e mudanças. Assim, as *estruturas sociais* interferem e condicionam os diferentes *eventos sociais*, os quais, por sua vez, também vão proporcionar modificações nas estruturas, por meio da intermediação realizada pelas diferentes *práticas sociais* (FAIRCLOUGH, 2003).

A partir desse ponto de vista, Fairclough apresenta três focos analíticos no estudo crítico da linguagem: o **sistema semiótico** (nível mais fixo), o **texto** (nível mais flexível - uma reportagem de revista, por exemplo) e a **prática discursiva** (nível intermediário), a qual compreende as **ordens do discurso**, ou seja, o **gênero**, o **discurso** e o **estilo**.

1 Doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva – Estudos da Língua em Uso (UFMG).

Nessa perspectiva, as **práticas discursivas** se constituem pelas **práticas do agir** (*gênero* – significado acional), pelas **práticas do representar** (*discurso* – significado representacional) e pelas **práticas do identificar** (*estilo* – significado identificacional).

A ACD considera que os textos que circulam socialmente apresentam um papel fundamental na busca de se compreender as diferentes relações entre os vários grupos sociais, a forma como esses grupos representam o mundo e a maneira como a identidade desses grupos é apresentada e construída na e pela linguagem. Os textos são aqueles que, de forma muito rica e diversificada, irão oferecer "pistas" para a compreensão das práticas sociais estudadas pelo analista.

A partir dessa mesma ótica, Trajano (2013, p. 25), retomando a premissa de que o discurso define-se como o "uso da linguagem na forma de prática social, modo de ação e de representação, de prática de significação", aponta que o discurso se materializa por meio dos diferentes gêneros de texto, os quais, segundo Fairclough (2003a), configuram-se como formas diferentes de ação e interação entre pessoas e grupos sociais.

Assim, é por meio da análise dos diferentes gêneros que circulam e funcionam socialmente – as propagandas, os anúncios publicitários, as notícias, reportagens, artigos de opinião, capas de revistas, dentre tantos outros – que o pesquisador analisa, criticamente, a relação entre a linguagem e a sociedade, a partir de suas várias formas de manifestação, nas mais diversas situações comunicativas.

Considerando, portanto, a relevância dos gêneros textuais enquanto maneiras distintas de ação e interação, é fundamental destacar o caráter multimodal que todos eles apresentam. Em cada gênero de texto, situado em um determinado contexto de interação, são exploradas diferentes linguagens, ou diferentes *modos semióticos*, tais como a escrita, a imagem, a cor, o som, dentre outros. Uma vez que cada um desses modos exerce um papel importante para a construção de sentidos, é de grande relevância que os diferentes gêneros sejam analisados por meio de uma abordagem multimodal.

Partindo do pressuposto de que o discurso, importante elemento da prática social, materializa-se por meio dos diferentes gêneros - os quais são multimodais - o presente estudo, baseado na articulação entre os pressupostos - brevemente elencados acima - da Análise Crítica do Discurso, conforme Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003) e a Multimodalidade, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), tem como proposta apresentar a análise de duas capas de revistas de informação geral que circulam em todo país, as quais apresentam, na edição selecionada, o tema da maioridade penal no Brasil.

2. Metodologia

Conforme já anunciado anteriormente, de acordo com a abordagem da Multimodalidade (KRESS, 2003, 2008; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006), quando se unem diferentes *linguagens* ou *modos semióticos* se alcança a melhor forma de comunicar aquilo que se deseja. Uma vez que cada um desses modos exerce uma determinada função no processo de construção de sentidos, ao se pesquisar as formas de comunicação utilizadas, se determinada análise se prender a apenas um modo

semiótico, como à escrita ou à fala, por exemplo, chega-se a um significado parcial, incompleto. Isso porque cada modo, a partir de suas peculiaridades e recursos, gera um significado diferente que, associado aos outros, constrói e amplia a rede de sentidos dos diferentes gêneros multimodais.

Dessa forma, na busca de se realizar uma articulação entre a Análise Crítica do Discurso e a Multimodalidade, no presente estudo, inicialmente, as duas capas de revistas serão analisadas por meio de uma perspectiva multimodal, ou seja, serão consideradas as diferentes linguagens ali materializadas. Analisadas as características multimodais dos textos selecionados, busca-se apresentar e discutir a articulação desses aspectos com a *interdiscursividade*, uma categoria linguístico-discursiva de análise textual, proposta por Fairclough (2003).

2.1 Constituição e caracterização do corpus

As capas de revistas selecionadas para análise correspondem à capa da Revista *Isto é,* edição 2.267, de 01 de maio de 2013 e da Revista *Carta Capital*, edição 812, de 08 de agosto de 2014.

As duas revistas, acima apontadas, foram escolhidas uma vez que são de circulação nacional e apresentam um número expressivo de leitores – segundo o Instituto Verificador de Comunicação (IVC) e a Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER), *Veja*, *Época*, *Isto É* e *Carta Capital*, organizadas nessa ordem segundo seu número de circulação, são as revistas de informação de referência no Brasil. Além disso, essas revistas se organizam a partir de temáticas diversas, relacionadas às questões atuais que se encontram em discussão na sociedade – como é o caso de tema da maioridade penal -, além do fato de serem grandes formadoras de opinião.

Também chamada de "espelho" da edição, o gênero *capa de revista* reflete o mais importante que será publicado na edição de determinada revista. De acordo com Heberle (2004, p. 91), "a capa funciona como uma das mais importantes propagandas da revista". A partir desse ponto de vista, por meio da articulação de modos semióticos diferentes, sua principal intenção comunicativa é atrair o leitor para si mesmo e, por conseguinte, para o conteúdo desenvolvido no interior da revista. É importante destacar ainda que este é um gênero que apresenta significativo "poder" em influenciar seus interlocutores.

3. CAPAS DE REVISTA: dos aspectos multimodais à interdiscursividade

Como já apontado anteriormente, as duas capas de revista escolhidas abordam o tema da maioridade penal no Brasil, as quais, a partir de seus diferentes modos semióticos ou diferentes linguagens – imagens, cores e escrita – assumem um posicionamento a favor ou contra a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos.

No presente estudo será possível observar que a percepção do posicionamento de cada capa a favor ou contra a redução da maioridade penal se constitui por meio dos vários aspectos multimodais desse gênero, assim como por meio dos vários discursos que se mesclam e configuram esses textos em

análise. Assim, é importante enfatizar que será feita, anteriormente, uma análise das características multimodais, conforme proposto por Kress e Van Leeuwen (2006), buscando estabelecer o diálogo desses aspectos com a *interdiscursividade* presente nas duas capas.

Primeiro será apresentada a capa da **Revista *Isto É*** e em seguida a capa da ***Revista Carta Capital***. As duas capas em análise estão reproduzidas a seguir:

3.1 A capa da Isto É

O processo de construção de sentido tanto na capa da revista *Isto É* quanto na capa da revista *Carta Capital* é construído de maneira elaborada e complexa. Na capa da *Isto É*, muitos são os aspectos que podem ser discutidos a partir da imagem do garoto, ou participante representado; a capa explora, de forma interessante, as diferentes tonalidades de cores; além disso, a imagem e o texto escrito estão extremamente conectados e articulados.

Partindo do ponto de vista da *metafunção interpessoal* - "o poder da imagem", conforme Kress e Van Leeuwen (2006) -, no que diz respeito à *dimensão do olhar*, a imagem do garoto é uma *imagem de demanda*, já que o participante representado olha diretamente para o leitor, relacionando-se com este de maneira direta e pessoal.

Identifica-se na figura um participante que requer algo do leitor: há uma relação "imaginária" entre eles, que, neste caso, caracteriza-se mais como uma relação de dominação. Quando o olhar é desse modo direcionado na imagem, o participante demanda que seu leitor faça algo, fazendo-lhe quase que um "convite" para se aproximar ou para se distanciar, por exemplo.

Em relação à *dimensão do enquadramento*, há aqui uma imagem captada a uma distância menor, o que intensifica a relação entre esse participante e o leitor, os quais estão, consequentemente, mais próximos.

A partir da *dimensão da perspectiva*, visto por meio de um ângulo vertical, o garoto olha de cima para baixo, o que lhe atribui "poder" em relação ao leitor. É interessante observar também a expressão presente no rosto do garoto, a qual se caracteriza como uma expressão segura, uma expressão

de quem se impõe, de quem intimida o outro – posteriormente, tendo em vista a análise da imagem como um todo, outras características serão apresentadas e discutidas, as quais irão corroborar com a ideia de um adolescente que, de fato, estabelece com o leitor uma relação de poder, de dominação e, até mesmo, de intimidação. Visto por meio de um ângulo horizontal, há uma relação de empatia com o leitor, uma vez que o participante representado está praticamente de frente.

Em relação aos *critérios de modalidade*, a imagem do garoto apresenta um grau significativo de detalhamento, em que se identifica claramente as roupas utilizadas pelo garoto, o skate em sua mão esquerda e a arma em sua mão direita.

Há ausência de detalhes no fundo, de forma que o participante representado é colocado à frente de um fundo azul. Sobre este fundo, é interessante observar que, direcionando-se da esquerda para a direita, passa-se de um azul mais escuro para um azul mais claro, mais iluminado. Na parte superior direita da revista há uma predominância do branco, representado como uma espécie de "foco de luz", uma tonalidade mais clara e iluminada em comparação com o azul escuro da parte esquerda. Essa mudança de uma tonalidade escura - esquerda - para uma tonalidade mais clara - direita -, bastante marcada na parte superior da revista, também pode ser observada na mudança da cor marrom presente na blusa de frio usada pelo garoto na imagem.

Essa variação de tonalidade das cores no fundo estabelece uma relação de sentido bastante significativa com o conteúdo do texto verbal presente na capa: "Maioridade penal aos 16 anos? Eles votam para presidente, agora podem até mudar de sexo, mas são tratados como crianças quando cometem crimes bárbaros. Está na hora de o Brasil enfrentar de vez essa questão". É possível que a parte azul mais escura, presente no lado esquerdo da capa – parte que representa a informação dada, já conhecida pelo leitor – relaciona-se com a ideia de que o assunto sobre a "maioridade penal aos 16 anos" não está em um momento de discussão, as questões que envolvem esta polêmica não estão sendo esclarecidas. A cor azul escuro pode remeter ao fato de que esse tema ainda está, de certa forma, "oculto", "obscuro", uma vez que "o Brasil ainda não enfrentou de vez essa questão".

Enquanto isso, o lado direito com as cores azul e marrom em tons mais claros – parte que representa a informação nova, a informação que será realizada a partir da informação dada - aponta para o momento em que essa polêmica é colocada em discussão, de forma que as questões que a envolvem deixam de ser ignoradas, deixam de ser obscuras e, visto que são "colocadas na mesa" para serem discutidas e definidas, tornam-se mais "claras", mais "vistas aos olhos de todos".

Para apontar o fato de que há um determinado momento em que as autoridades políticas brasileiras decidem "enfrentar de vez" a polêmica que envolve os adolescentes, na parte superior do lado direito da capa é nitidamente identificada uma espécie de luz branca. Essa luz branca, unida ao texto escrito, tem papel fundamental na construção dos sentidos: o assunto sobre a maioridade penal está sob um "foco de luz", já que este representa o momento em que as autoridades brasileiras colocam essa polêmica em pauta. Assim, a cor branca, a "luz" aponta para o "enfrentamento da questão", para esse importante período em que a polêmica é tratada e esclarecida no contexto brasileiro.

A *metafunção textual* é aquela que se dedica à análise dos diferentes arranjos composicionais, a partir dos quais se constroem e se efetivam os vários sentidos no texto, nas diversas situações comunicativas. Observando a totalidade da capa de revista, a partir da perspectiva dessa metafunção, por meio do sistema *valor da informação* pode-se, *verticalmente,* traçar uma linha imaginária a partir do espaço entre as duas porções de texto presentes na parte superior, possibilitando a análise do lado *esquerdo* e *direito*.

Considerando as "linhas imaginárias" acima traçadas, na *esquerda* - espaço da informação dada -, encontra-se a parte em que a mão do garoto segura um skate; já na direita - espaço da informação nova -, encontra-se a parte em que a mão do garoto segura uma arma.

Inicialmente, a figura do skate no espaço da informação dada pode remeter o leitor ao discurso da infantilidade, da imaturidade, do "lado mais juvenil" que ainda se faz presente em um adolescente de 16 anos, discurso este já conhecido e compartilhado com o grupo de leitores. O skate, a partir desse ponto de vista, poderia, até mesmo, representar o "brinquedo", a "brincadeira" com a qual, apesar de ser um adolescente, o garoto ainda se envolve, ainda se vê "atraído" por ela. Em contrapartida, a figura da arma no espaço da informação nova pode remeter o leitor ao discurso dos crimes praticados por esse mesmo adolescente, o qual agora já não se mostra como aquele que "brinca" e se diverte, mas como aquele que é violento, agressivo e pode, inclusive, matar.

Nessa perspectiva, a informação dada seria a realidade de um adolescente que "brinca", que se "diverte" como qualquer jovem de sua idade e a informação nova seria a realidade de que esse mesmo adolescente pode ser também um criminoso, alguém que pode, até mesmo, cometer assassinatos.

No entanto, ainda que o lado esquerdo da imagem por meio da figura do skate possa se constituir pelo discurso - já conhecido pelo leitor - de que o adolescente, em seu processo de transição entre a fase juvenil e a fase adulta, mantém traços próprios de sua juventude, pode-se questionar, por exemplo, por que a capa de revista apresenta um *skate* e não outro qualquer objeto de entretenimento, como uma bicicleta, uma bola de futebol ou mesmo algo tão comum entre os adolescentes, como o videogame, por exemplo.

Como afirmam os próprios autores Kress e Van Leeuwen e tantos outros pesquisadores e estudiosos das imagens, é fundamental considerar que, longe de serem meras ilustrações, "as imagens têm poder" e, portanto, estão "carregadas", "preenchidas" por ideias e sentidos que os usuários da língua lhe atribuem por meio de escolhas orientadas por intenções comunicativas diversas e inseridas nos diferentes contextos.

Dessa forma, pode-se dizer que a escolha pela figura do skate não foi uma escolha aleatória, uma escolha vazia de sentidos e intenções. O skate, considerado um esporte radical, foi inventado por volta da década de 1960, entre surfistas da Califórnia, nos Estados Unidos, os quais almejavam "surfar" nas ruas da cidade de Los Angeles. Na década de 1970, surge um grupo muito famoso de skatistas, os quais foram denominados "Z-boys", muito conhecidos pela sua criatividade, irreverência e ousadia ao "surfar" pelas ruas da cidade de Santa Mônica.

É interessante observar que os jovens desse grupo, considerados pelos skatistas de todos os tempos como aqueles responsáveis pela criação de manobras famosas e radicais, são identificados como garotos de classe social não favorecida, que invadiam casas, passavam horas descendo e subindo paredes e só deixavam o local invadido quando os donos dos imóveis e/ou a polícia os expulsavam.

Assim, ao se pesquisar a origem do skate, percebe-se que esse objeto de entretenimento – e também de trabalho, como no caso dos skatistas profissionais – têm origem entre um grupo de jovens identificados socialmente como "jovens rebeldes", como jovens "transgressores" de normas sociais, como jovens que, de alguma forma, representam um grupo mal visto, mal quisto pelas pessoas em geral.

É provável que todo esse discurso que envolve essa origem do skate, essa identificação dada aos skatistas – a qual também não é vazia de intenções -, além dessa característica de ser um esporte mais radical, mais comum entre aqueles que são ousados e que se expõem ao risco auxiliem àqueles que desejam alimentar e promover esse estereótipo pejorativo, o qual, na maioria das vezes, é (re) produzido e legitimado por meio de um senso comum.

Rampazzo (2012) realizou uma pesquisa etnográfica entre jovens praticantes de skate em um bairro da cidade de Porto Alegre/RS. A partir desse contexto urbano, o pesquisador acompanhou o cotidiano dos jovens na pista de skate, buscando compreender os desdobramentos da relação desse esporte como prática no lazer desses jovens com outros aspectos de seu cotidiano, como a família, a educação e o trabalho. O autor faz uma interessante consideração acerca dos rótulos recebidos pelos jovens skatistas:

> Na pesquisa bibliográfica (...) encontrei pouco consenso entre os autores das inúmeras vertentes teóricas que circunscrevem o debate sobre os jovens. Contudo, fui alertado pelos pesquisadores e pelos produtores das obras que consultei para este trabalho, sobre a necessidade de me desvencilhar do entendimento acerca dos jovens e da juventude a partir de imagens e descrições estereotipadas, que, recorrentemente, são sustentadas pelo senso comum. Em vista disso, me esforcei para não me vincular aos estereótipos, que, por vezes, classificavam os jovens como marginais, rebeldes (sem causa), vagabundos, entre outros. Esses rótulos, ou estereótipos, acabam por ser imposições de fora, e pouco refletem, ou traduzem os significados que os jovens têm sobre si mesmos. (RAMPAZZO, 2012, p. 11)

Diante de todas essas considerações, é possível avaliar, portanto, que a revista, ao tratar da polêmica da maioridade penal, escolheu, de certa forma, associar a figura do garoto – aquele que representa os adolescentes de 16 anos – a um discurso que se constrói em torno da ideia estereotipada de um jovem rebelde, transgressor das normas de convivência social. Retomando a ideia de que o lado esquerdo, segundo a GDV, constitui-se como o espaço da informação dada, já compartilhada entre os leitores, a revista, para caracterizar e identificar esse adolescente, parte desse mesmo "discurso de condenação" acima descrito e discutido.

Por sua vez, retomando o *lado direito* da imagem - parte em que a outra mão do garoto segura uma arma – tem-se uma possível representação dos crimes cometidos por esse adolescente. Assim, a informação nova apresentada ao leitor é o fato de que esse mesmo adolescente que pratica skate, rotulado como "marginal" e "rebelde" – conforme estereótipo já compartilhado com o leitor – é também o jovem que pratica violência, que manuseia uma arma, que pratica crimes.

Para corroborar essa associação feita na capa da revista entre o jovem "rebelde" que pratica skate (lado esquerdo) e o jovem criminoso (lado direito), está a escolha da roupa, em especial da blusa de frio com capuz, utilizada pelo participante representado. A própria cor, a blusa com mangas longas e, principalmente, a presença do capuz "escondem", "ocultam" a figura do garoto, de forma que seu rosto e cabelo não estão completamente à mostra na imagem. Essa escolha de assim representar o adolescente aponta não para o discurso de um jovem adolescente imaturo, inseguro e que, como ainda mantém alguns traços infantis, também se diverte, mas para o discurso de um adolescente praticamente adulto que, de alguma forma, procura se ocultar, se esconder frente aos crimes que pratica.

Ao serem unidas (a) a ideia de "poder" dado ao adolescente que olha para o leitor de cima para baixo; (b) as características presentes na expressão de seu rosto; (c) o rótulo de um jovem rebelde e transgressor das normas sociais - reproduzido por meio do estereótipo relacionado à figura do skate -; (d) a presença da arma na mão direita – arma que, inclusive, está em primeiro plano em relação à figura do skate; (e) as características das roupas utilizadas pelo garoto e (f) o próprio conteúdo presente nas porções de texto - em especial na porção de texto *"eles votam para presidente, agora podem até mudar de sexo, mas são tratados como crianças quando cometem crimes bárbaros"* - fica claro que a capa, como um todo, está muito mais voltada, direcionada para o discurso de um adolescente que não é a vítima, mas o culpado, o responsável pelos atos que comete. A capa da *Isto É* não aponta para o adolescente como um indivíduo em desenvolvimento, como um ser imaturo em transição para a fase adulta, mas sim como um jovem "senhor de si", cônscio dos crimes que pratica e de suas respectivas consequências.

Diante de todas as considerações acima acerca da imagem do garoto, acerca das características do fundo da revista e sobre a articulação desses dois modos semióticos com o texto escrito, percebe-se que há na capa da *Isto É* a constituição e configuração de um discurso que defende claramente a redução da maioridade penal, direcionando o leitor a assumir esse mesmo ponto de vista.

3.2 A capa da Carta Capital

Na *Carta Capital*, diferentemente do que acontece na *Isto É*, os participantes representados na imagem – a figura do policial e do adolescente - não estão olhando diretamente para o leitor, não estabelecendo com este um contato direto, pessoal. Temos, neste caso, um "olhar de oferta", de maneira que os participantes representados na imagem são ali expostos para a observação, para a "contemplação" do leitor.

Para corroborar com a ideia de uma relação mais impessoal entre os participantes representados na *Carta Capital* e o grupo de leitores, está o fato de que tanto o policial quanto o adolescente estão posicionados na imagem a partir de um plano médio, estabelecendo com o leitor não um vínculo mais próximo, mas um vínculo apenas social. Além disso, é interessante observar que o adolescente não está virado de frente na imagem – como o que acontece com o adolescente representado na capa analisada anteriormente – e o policial está, inclusive, de costas.

Outro aspecto interessante a ser discutido é que aqui não há – como ocorre na capa da *Isto É* – uma relação de poder, de dominação ou intimidação do adolescente em relação àquele que lê o texto: participantes representados e leitor estão postos no nível do olhar, expressando, assim, uma "igualdade de poder" entre eles.

No entanto, é interessante observar que dentro da própria imagem essa relação de poder e dominação se estabelece: o adolescente, sem camisa e de chinelos, está posicionado quase que de joelhos no chão, enquanto que o policial está posicionado em pé, evidenciando o "poder" deste último em relação ao garoto. Na imagem é possível perceber que o policial, armado, quase que arrasta o adolescente pela rua, puxando-o, de forma brusca, por meio da pouca roupa. O garoto, por sua vez, tenta se apoiar no chão, direcionando seu corpo na direção contrário a que é levado. Além disso, nessa perspectiva de poder e dominação, é importante destacar as expressões faciais do adolescente, as quais apontam para um sentimento de intimidação, medo e desespero.

A imagem acima apontada preenche toda a parte central da capa, ocupando, portanto, uma posição de destaque, bastante visível para o leitor. Logo abaixo da imagem, há outro elemento em saliência na capa: a expressão "Bode Expiatório". Tal expressão aparece no texto com uma fonte muito maior que o restante do texto, além de aparecer na cor branca, contrastando com a cor preta do fundo da capa.

O termo "Bode Expiatório" retoma, no processo de construção de sentidos na capa, um interessante aspecto do discurso religioso. Essa expressão tem sua origem nos rituais religiosos do povo hebreu após sua libertação, liderada por Moisés, da escravidão egípcia, conforme relatado na Bíblia, capítulo 16 do livro de Levítico, no Velho Testamento. De acordo com o calendário religioso dos judeus, o povo deveria preparar-se para o "Dia da Expiação", em que o Santuário e toda a comunidade eram purificados de seus pecados.

> No chamado Dia da Expiação, encontrado no livro bíblico de Levítico, os hebreus organizavam uma série de rituais que pretendiam purificar a sua nação. Para tanto, organizavam um ato religioso que contava com a participação de dois bodes. Em sorteio, um deles era sacrificado junto com um touro e seu sangue marcava as paredes do templo. O outro bode era transformado em "bode expiatório" e, por isso, tinha a função ritual de carregar todos os pecados da comunidade. Nesse instante, um sacerdote levava as mãos até a cabeça do animal inocente para que ele carregasse simbolicamente os pecados da população. Depois disso, era abandonado no deserto para que os males e a influência dos demônios ficassem bem distantes. (SOUZA, 2015)

Esse era, portanto, um dia de extrema importância religiosa, uma vez que todos teriam seus pecados "expiados", ou seja, todos os judeus seriam remidos, libertados da carga que seus pecados lhes impunham por meio de um bode inocente que, simbolicamente, "carregaria", por todos, toda a culpa.

Na capa da *Carta Capital,* logo abaixo da expressão "bode expiatório", encontramos o seguinte período: "Quase 90% dos brasileiros defendem a redução da maioridade penal, e como sempre não percebem as causas reais da insegurança". É possível perceber que a construção de sentidos na capa se constitui por meio de uma clara conexão entre a imagem apresentada, o termo "bode expiatório" – considerando todo o discurso religioso que o envolve - e o referido fragmento de texto.

Posicionando-se contra a redução da maioridade penal, a Revista *Carta Capital* constrói a imagem de um adolescente que, segundo o discurso que organiza, seria o próprio "bode expiatório" da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, o grupo de adolescente que a sociedade tanto deseja ver punido - por meio da redução da maioridade penal -, na verdade, não constitui, de fato, a "causa real da insegurança nacional". Diferentemente do que acontece na capa da *Isto É*, o adolescente, aqui, não é o "cruel e perigoso criminoso", o "real responsável", o adolescente cônscio e intimidador, mas é o adolescente que, segundo o discurso construído pela revista, está, equivocadamente, "carregando" uma culpa que não é sua.

4. Considerações finais

Por meio da associação e diálogo entre a análise dos aspectos multimodais e a análise dos diferentes discursos que se mesclam através das capas, é possível reconhecer, claramente, que cada revista, inserida nas diversas práticas sociais em que funcionam e circulam, defende um determinado ponto de vista em relação ao tema da maioridade penal. Na busca de influenciar seus leitores e formar opiniões, as capas (re)produzem e legitimam diferentes discursos que são selecionados e organizados de forma a fomentar seu próprio posicionamento.

O gênero de texto "capa de revista", a partir de seus diferentes modos semióticos, mostra-se como uma maneira relevante e eficiente de ação e interação entre os vários grupos sociais, entrecruzando discursos, legitimando estereótipos e apontando relações de poder que se constroem implicitamente tanto por meio do texto escrito quanto por meio das imagens escolhidas para representar.

5. Referências bibliográficas

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. *Discourse and social change*. Cambrigde: Polite Press, 1992.

_____. *Discourse analysis: The Critical Study of Language*. England: Pearson., 1995.

_____. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

HEBERLE, V. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de ideias*? Linguagem em (Dis)curso***,** Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão: Ed. Unisul, v.4, n.esp, p. 85-112, 2004.

KRESS, G. R. *Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text in I*. Snyder (ed.) *Page to Screen*, London: Routledge, 1997.

_____. *Literacy in the new media age*. London/NY: Routledge, 2003.

_____. Genres and the multimodal production of Scientificness. In: JEWITT, C.; KRESS, G. (Ed.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2008. p. 173-186, 2008.

_____; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.

_____. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006.

NASCIMENTO, F. S.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

RAMPAZZO, M. *Skate, uma prática no lazer da juventude: um estudo etnográfico*. 2012. 128 f. Dissertação (Mestre em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "Bode Expiatório"; *Brasil Escola*. Disponível em <http://www.brasilescola.com/curiosidades/bode-expiatorio.htm>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

A coerência textual em enunciados destacados: uma análise à luz da Teoria da Estrutura Retórica

Emanuel da Silva Fontel[1]

1. Introdução

Maingueneau (2014) apresenta e detalha uma série de aspectos relativos aos enunciados destacados, inscritos no conjunto maior do fenômeno das frases sem texto. Esses enunciados apresentam o que o autor denomina de destacabilidade, correspondente a um conjunto de propriedades que permitem que um fragmento circule, de forma autônoma, fora do texto que lhe deu origem. Essa autonomia é tal que o texto original, do qual procede o fragmento, parece não ter qualquer implicação no processo de atribuição de sentidos dos novos enunciados que se formaram, decorrendo daí várias consequências para a textualidade dessas ocorrências linguísticas.

Um tipo específico de enunciado destacado é o sentencioso ou sentença, que se insere no conjunto das práticas sociodiscursivas em que citações de cunho religioso e/ou de caráter humanista circulam fora do texto original e orientam o interlocutor a agir segundo uma moral. O enunciado sentencioso, abaixo, que serve como um exemplo ilustrativo das discussões aqui empreendidas, espelha bem a complexidade da organização textual dessas manifestações linguísticas[2], uma vez que a aparente descontinuidade entre as suas partes não denuncia qualquer problema de organização textual. Pelo contrário, ela se relaciona com o cumprimento de funções sociodiscursivas do gênero mensagem de autoajuda, como se verá mais adiante.

> *"Uma pessoa inteligente aprende com os seus erros, uma pessoa sábia vai além e aprende com os erros dos outros, pois é uma grande observadora. Procure um grande amor na vida e cultive-o. Pois sem amor a vida se torna um rio sem nascente, um mar sem ondas, uma história sem aventuras! Mas em primeiro lugar tenha um caso de amor consigo mesmo."*
>
> *Augusto Cury*[3]

1 Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA) e aluno de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2 Para Maingueneau (2014), essas manifestações não obedecem ao regime enunciativo dos textos e dos gênero , mas, sim, a um regime enunciativo próprio das aforizações.

3 Retirado do site www.pensadoruol.com.br

Considerando, por um lado, os sentidos projetados a partir do texto acima, podemo-nos perguntar acerca do nexo entre uma pessoa inteligente aprender com os seus próprios erros, uma pessoa sábia aprender com os erros dos outros e o conselho que incentiva a procura de um grande amor, após o indivíduo se autoamar. Por outro lado, no que se refere à organização textual, podemo-nos perguntar acerca da coerência do enunciado, visto que a aparente fragilidade da conexão entre as informações afetaria a progressão do texto, tal como nos diria uma abordagem baseada, por exemplo, na noção de textualidade segundo Beaugrande e Dressler (1981) ou na noção de metarregras de coerência (CHAROLLES,1978)[4]. Outro olhar possível é o sustentado pela Teoria da Estrutura Retórica (RST), que entende emergir entre as partes de um texto proposições implícitas, denominadas de relações retóricas ou de coerência (MANN e THOMPSON, 1988; MATHIESSEN e THOMPSON, 1988; TABOADA, 2009). Dessa forma, cada parte contribui, a seu modo, para a organização e para o cumprimento das funções sociodiscursivas ensejadas pelo texto. Assim, onde outras teorias cogitariam a existência de descontinuidade ou de falta de conectividade, a RST identifica, descreve e analisa a relação retórica ali emergente na contingência dos propósitos do falante com a organização que ele imprime no texto para alcançá-los.

Buscando demonstrar como se processa a coerência textual em enunciados dessa natureza e como esse processamento permite a atribuição de estatuto de gênero ao que Maingueneau (2014) considera apenas fragmento autônomo de texto, apresentamos, na seção seguinte, o quadro teórico, que, por um lado, embasa a nossa análise e, por outro, deixa clara a posição funcionalista que assumimos aqui em relação à compreensão dos fenômenos da textualidade. Mais adiante, expomos, sob a perspectiva da RST, a análise da coerência do enunciado sentencioso já anteriormente apresentado e finalizamos demonstrando que as relações retóricas emergentes permitem-nos falar de uma organização composicional tão harmoniosa com as funções sociodiscursivas desempenhadas pelo texto que se pode conjecturar em torno de essa organização configurar-se como um parâmetro de gênero (COUTINHO, 2007) para a mensagem de autoajuda.

2. Quadro teórico

2.1 A noção de textualidade e de coerência na linguística textual

No Brasil, algumas obras traçam o percurso histórico de desenvolvimento da Linguística textual. Entre elas, encontramos Koch (2004), que, baseando-se em Conte (1977), propõe uma periodização dos estudos do texto, marcada, inicialmente, pelas análises transfrásticas, às quais se seguiram as gramáticas textuais e, finalmente, após essas gramáticas, surge, no fim da década de 1980, o que hoje se entende como Linguística do texto. É neste último período que, segundo Koch (2004), aparecem os trabalhos sobre coesão e coerência textual, sendo os estudos em torno da coerência bem

4 Citamos apenas os trabalhos de Beaugrande e Dressler (1981) e de Charroles (1978), pois, como afirma Koch (2004), as abordagens acerca dos estudos da textualidade e da coerência na atual Linguística do texto, de algum modo, partem dessas abordagens.

mais profícuos do que os da coesão. Esses estudos, em razão dos interesses da época em investigar a constituição, o funcionamento, a compreensão e a produção dos textos, buscavam, inclusive, ampliar a noção de coerência, que já era amplamente aceita, mas não problematizada. Em relação a essa noção, destacam-se, sobretudo, os trabalhos de Beaugrande e Dressler e de Michel Charolles.

Beaugrande e Dressler (1981) elaboram a noção de textualidade como o conjunto de fatores que fazem com que uma ocorrência linguística seja, de fato, um texto e não apenas uma sequência de palavras ou de frases. Considerada como um princípio, a textualidade, segundo a visão atribuída como sendo a dos autores[5], expressa-se por meio de sete fatores, dois dos quais centrados no próprio texto e outros cinco centrados na situação de uso ou no usuário. Os dois primeiros respondem pela coesão e pela coerência. Esta última entendida como a responsável pela veiculação dos sentidos decorrentes da organização interna do texto.

Essa noção de coerência, ao longo do tempo, tornou-se mais importante pelo seu caráter precursor do que pela possibilidade de explicar de forma satisfatória o fenômeno a que ela alude. Entre outras questões, aponta-se que não é possível considerar fatores centrados no texto e/ou nas situações de uso, haja vista que o processo de atribuição de sentido exige o constante trânsito entre os aspectos relativos à organização material do texto e a atividade do falante sobre essa materialidade (KOCH, 2004). Essa atividade é atualmente denominada de textualização (VAL, 2004), que, ao contrário da noção inicial expressa pelo termo textualidade, focaliza o texto como um processo que reivindica a atuação ativa do falante tanto nas atividades de produção quanto nas de compreensão.

Outra visão também precursora da noção de coerência é a apresentada por Charolles (1978). Ele defende que não há textos incoerentes, pois não há princípios de boa formação que possam ser aplicados a todos os textos. Desse modo, a atribuição de coerência depende fundamentalmente dos interlocutores e do modo como eles se engajam e acionam conhecimentos importantes para a construção de sentidos, tendo a coerência de ser vista como um "principio de interpretabilidade".

Segundo Koch (2004), as noções de coerência propostas por esses dois autores constituem a base a partir da qual a maior parte dos estudos sobre o tema se desenrolaram no âmbito da atual Linguística do texto, sobretudo, no Brasil, onde se destacam os trabalhos da própria autora e de outros, tal como os de Luiz Antônio Marcuschi.

Tanto em um texto de 1997 quanto na obra de 2004, em que Ingedore Koch produz retrospectivas dos estudos da Linguística textual, encontramos a afirmação de que:

> "A coerência não é apenas um critério de textualidade entre os demais (e centrado no texto!), mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o

5 Alguns professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos-POSLIN/UFMG tiveram a oportunidade de conviver com Robert-Alain de Beaugrande, quando da estada dele no Brasil na condição de professor do Programa, e afirmam que o autor tentou em várias oportunidades mostrar que sua teoria não compreendia o texto como produto, mas, sim, como processo. No entanto, na literatura mais recorrente da área, a obra de Beaugrande e Dressler é conhecida, entre outros aspectos, pela noção de textualidade centrada no texto como produto.

> conhecimento partilhado, o conhecimento procedural, etc. O que se tem defendido é que a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores aqui apresentados [coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade], a par de outros que passamos a especificar [consistência e relevância, focalização e conhecimento partilhado]" (KOCH, 1997, p. 45).

Desse modo, a noção de coerência para a autora recupera os fatores de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981), mas os repõe em um novo cenário, no qual, além de entrarem outros fatores, nega a possibilidade da existência de aspectos centrados no texto e no usuário. Nesse cenário, a coerência aparece como o fator central e definidor da própria noção de texto, em virtude de encerrar em si o contingenciamento de todos os fatores que dão feição de texto a certa ocorrência linguística, alcançando, inclusive, as ações dos usuários no processo de produção e de compreensão. Assim, vê-se a tentativa de autora integrar, de forma reorientada, as concepções de coerência de Beaugrande e Dressler (1981) e de Michel Charolles (1978).

Ainda no cenário brasileiro, Marcuschi (2008) propõe que os textos devem obedecer a um conjunto de critérios denominados textualização, constituída por duas operações: esquematização e figuração. Quanto à noção de coerência, o autor afirma que:

> "A coerência representa a análise do esforço para a continuidade da experiência humana. Isto significa que há uma distinção bastante clara entre a coesão como a continuidade baseada na forma e a coerência como continuidade baseada no sentido. Trata-se de duas formas de observar a textualidade [...] a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas, entre outras" (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

Assim, para Marcuschi (2008), a coerência corresponde a um constructo teórico com o qual se operam, na experiência humana, as atividades de interação por meio da linguagem em variados níveis de observação, do que decorre ela poder ser depreendida a partir tanto de relações globais quanto a partir de relações mais locais, como, por exemplo, entre os tópicos discursivos.

As abordagens acerca da coerência até aqui apresentadas não esgotam a questão. A despeito de suas importantes contribuições, muito há ainda que se discutir e muitas outras propostas existem. Uma delas, a que mais diretamente fala aos propósitos do presente trabalho, é o da Teoria da Estrutura Retórica, a seguir apresentada.

2.2 A noção de coerência na teoria da estrutura retórica

A Teoria da Estrutura Retórica – Rhetorical Structure Theory (RST) corresponde a uma teoria cujas bases estão assentadas no Funcionalismo norte-americano. Nasceu no contexto da Linguística

computacional e da Gramática sistêmico-funcional. Seu objetivo principal é descrever textos, considerando que, entre quaisquer porções textuais, surgem relações implícitas, denominadas de proposições relacionais (MANN e THOMPSON, 1988; MATHIESSEN e THOMPSON, 1988). Em virtude de essas proposições perpassarem por todos os níveis de estruturação do texto, organizando-o, também podem ser chamadas relações retóricas ou de coerência (TABOADA, 2009). Um detalhe importante é que, nem sempre, elas estão sinalizadas, ou seja, nem sempre estão demarcadas por elementos explícitos. No entanto, a ausência de sinalização não impede a percepção dessas relações, visto que elas estão ligadas ao plano maior do texto, que é a coerência (TABOADA, 2009).

No âmbito da RST, em consonância com Mathiessen e Thompson (1988), considera-se que os discursos são sempre coerentes. A coerência, por sua vez, se expressa por meio da ideia de que todas as partes de um texto estão interligadas, revelando, portanto, uma organização. Esse pressuposto impõe outro, que é o de que cada parte desempenha uma função e que há uma razão plausível para a sua ocorrência. Assim, não é razoável considerar que uma ou outra parte poderia ser destacada, pois não faria falta ao texto (TABOADA e GOMEZ-GONZALES, 2012). Além de se referir às conexões internas, que pressupõem a ausência de ilogicidade, em outras palavras, *"absence of non-sequitur"*[6] (MANN e THOMPSON, 1988), para Renkema (2004, p. 125), a coerência também se lança para fora da estrutura textual, na medida em que se refere também às "conexões que podem ser feitas pelo falante ou pelo ouvinte, baseando-se nos conhecimentos externos ao discurso". Em resumo, é a percepção organizacional, considerando aspectos internos e externos do texto, que permite a depreensão de uma estrutura retórica (MATHIESSEN e THOMPSON, 1988). Desse modo, segundo Decat (2010, p. 01), a estrutura retórica de um texto deve ser compreendida "em termos de relações que nele se estabelecem e que se realizam em diferentes combinações".

A análise do enunciado sentencioso, a seguir, espelha o modo como a Teoria da Estrutura Retórica descreve e analisa a coerência, considerando a organização interna e as funções sociodiscursivas desempenhadas pelo gênero, além dos possíveis propósitos do falante que o produziu.

3. Análise

Analisamos, para fins de ilustração, um enunciado sentencioso retirado da página https://pensador.uol.com.br/julgamento. Trata-se de um site que se propõe a apresentar frases e pensamentos de Julgamento. O que ali se designa por frases corresponde, na verdade, a fragmentos destacados de textos religiosos, literários, filosóficos, etc, notadamente com função de autoajuda. A análise desenvolve-se com base nos seguintes procedimentos:

6 Ausência de conclusão não baseada em premissas. Do ponto de vista lógico, uma conclusão deve necessariamente se basear nas premissas apresentadas.

1) Construção de um quadro tópico[7], segundo a proposta de Jubran (2006) e Brown e Yule (1981)

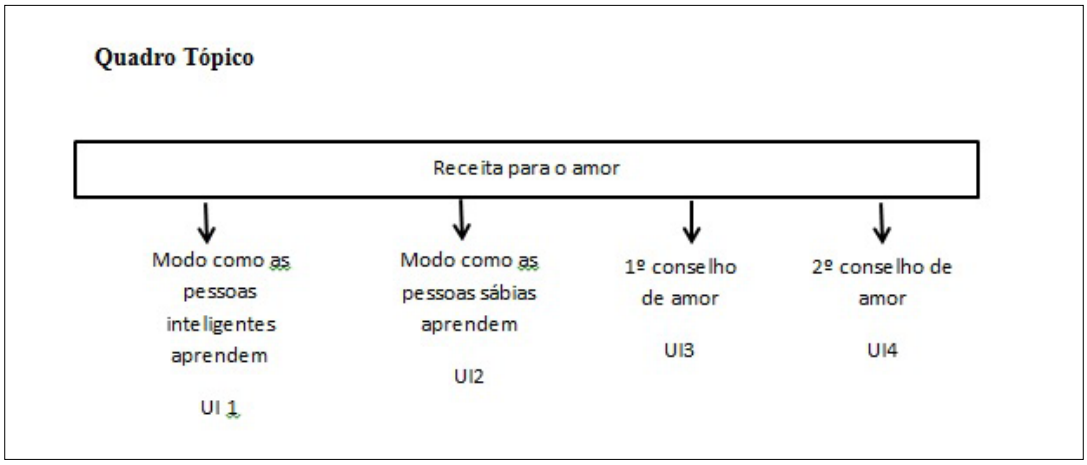
2) Segmentação dos tópicos e determinação das unidades de informação – UI

3) Apresentação de diagrama, elaborado com base na ferramenta RSTTool, que demonstra a estrutura retórica do texto com base nas relações nele presentes

4) Análise da relação entre a estrutura retórica demonstrada no diagrama e a coerência do texto, nos termos da RST, considerando que não se trata de um fragmento, mas, sim, de uma ocorrência que apresenta todas as características de um gênero discursivo sob a perspectiva bakhtiniana

Enunciado sentencioso:

> *"Uma pessoa inteligente aprende com os seus erros, uma pessoa sábia vai além e aprende com os erros dos outros, pois é uma grande observadora. Procure um grande amor na vida e cultive-o. Pois sem amor a vida se torna um rio sem nascente, um mar sem ondas, uma história sem aventuras! Mas em primeiro lugar tenha um caso de amor consigo mesmo."*
>
> Augusto Cury



Unidades de informação:

UI1- "Uma pessoa inteligente aprende com os seus erros,

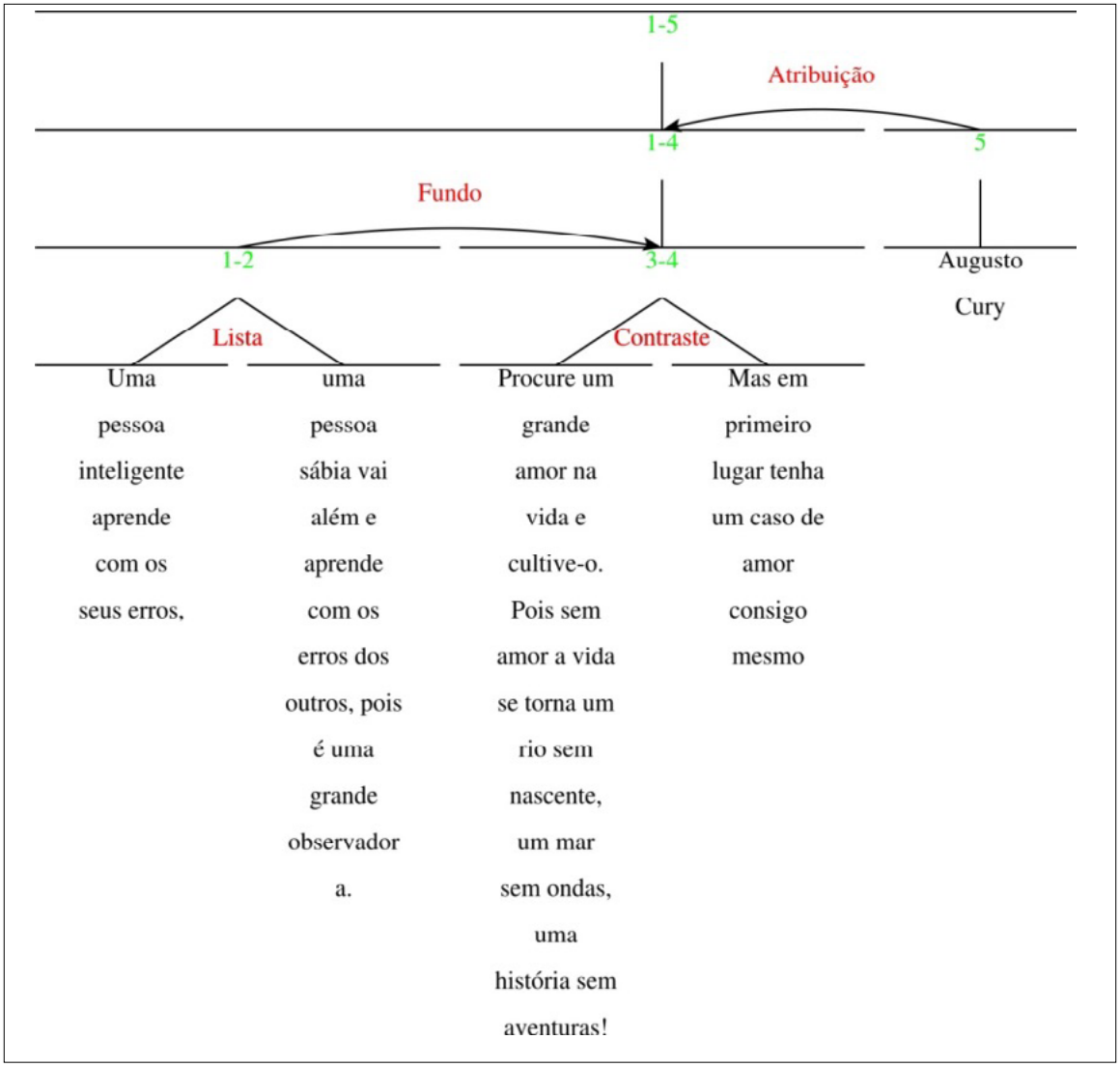
UI2- uma pessoa sábia vai além e aprende com os erros dos outros, pois é uma grande observadora.

UI3- Procure um grande amor na vida e cultive-o. Pois sem amor a vida se torna um rio sem nascente, um mar sem ondas, uma história sem aventuras!

UI4- Mas em primeiro lugar tenha um caso de amor consigo mesmo."

7 As proposições relacionais ou relações retóricas ou de coerência emergem entre as partes de um texto, do que decorre a necessidade de segmentação em porções. Essa segmentação recorta as porções ou unidades de informação (UI) de acordo com a necessidade do analista. No nosso caso, elegemos as relações entre tópicos discursivos.

Diagrama da estrutura retórica do enunciado sentencioso



Quadro[8] das relações retóricas multinucleares de contraste e lista (MANN e THOMPSON, 1988)

Relação	Restrição sobre cada par de núcleo	Intenção do falante/escritor
Contraste	Não mais que dois núcleos; as situações nesses núcleos são (a) compreendidas como semelhantes em vários aspectos; (b) compreendidas como diferindo em alguns aspectos; (c) como comparadas com respeito a uma ou mais diferenças	O ouvinte/leitor reconhece a comparabilidade e as diferenças levantadas pela comparação
Lista	Um item comparado a outros ligados pela relação de lista	O ouvinte/leitor reconhece a comparabilidade entre os núcleos

8 As relações retóricas da RST são descritas, metodologicamente, por meio de listas/quadros que apresentam a definição da relação e o sistema de restrições, que podem incidir sobre o N (núcleo), sobre o S (satélite) da relação, sobre os dois ou sobre nenhum. As listas de relações recebem contribuições de vários autores. Para mais detalhes, remetemos o leitor interessado ao site oficial da RST http://www.sfu.ca/rst/.

Quadro da relação retórica de atribuição (PARDO, 2005)

Restrição sobre N	Restrição sobre S	Restrição sobre N+S
N apresenta uma expressão, fala ou pensamento de alguém ou de algo	S apresenta alguém ou algo que produz N	O leitor é informado sobre a mensagem e sobre quem ou o que a produziu

Quadro da relação retórica núcleo-satélite de fundo ou background (MANN e THOMPSON, 1988)

Relação	Restrição sobre o núcleo ou sobre satélite individualmente	Restrições sobre N+S	Intenção do falante/escritor
Fundo ou background	Sobre N: o ouvinte/leitor não irá compreender N suficientemente antes de ler o texto de S	S aumenta a habilidade do ouvinte/leitor para compreender algum elemento em N	A habilidade do ouvinte/leitor para compreender N aumenta

Observa-se que as relações retóricas de lista apresentam dois núcleos comparáveis entre si (UI-1 e UI-2), em virtude de ambos apresentarem o modo como as pessoas aprendem: a UI-1 refere-se ao modo como as pessoas inteligentes aprendem e a UI-2, ao modo como as sábias o fazem. Essas relações de lista permitem que o falante alcance seus propósitos de exteriorizar generalizações que funcionam como "verdades fundamentais", tal como Maingueneau (2014) define a função de ocorrências como a aqui analisada. Outra característica importante diz respeito ao fato de que nas listas cada núcleo apresenta uma certa autonomia sintática em relação à outra, o que se ajusta à autonomia dos enunciados, e corresponde a mais uma característica do enunciado sentencioso apontada por Maingueneau (2014). Nessas relações de lista, cada núcleo apresenta uma generalização que orienta, implicitamente, o leitor a uma determinada conduta. Essa orientação e/ou comando tornam-se explícitos em uma outra porção de texto (UI-3) com a qual se liga não por uma relação de encadeamento lógico, mas, sim, pelo efeito patêmico que os núcleos da relação de lista geram. Estrategicamente, essas generalizações de efeito patêmico funcionam como o satélite da relação *background*, ou seja, como o pano de fundo para a apresentação do aspecto mais central para os propósitos do falante - considerando a função do discurso da autoajuda – que é orientar o interlocutor a uma determinada conduta, tal como é indicado na porção núcleo (UI-3). Desse modo, o que parecia ser uma fragilidade na progressão ou na conexão entre as partes do texto aparece, agora, sob a forma de relações retóricas ou de coerência *background*, cumprindo com importante papel tanto no nível da organização interna do texto quanto no das funções sociodiscursivas ensejadas pelo gênero e pelos propósitos do falante, visto que as mensagens de autoajuda não parecem pretender uma reflexão lógica do mundo. Antes, parecem, muito mais, reivindicar a adesão do interlocutor pelo tipo de emoção ou comoção que provocam, decorrendo disso o apelo aos efeitos patêmicos. Entre as UI-3 e UI-4 emerge uma relação multinuclear de contraste, também muito harmoniosamente ajustada à

função do gênero e do discurso da autoajuda que, por prescrever uma dada conduta, automaticamente, desaconselha outra(s), favorecendo, dessa forma, o contraste entre porções textuais. Por fim, a UI-5, que se relaciona com todo o resto do texto, pois apresenta o nome do autor, que funciona como o satélite da relação de atribuição, cujo núcleo expõe a fala ou o pensamento de alguém. No caso em questão, a autoridade do autor convida o leitor a ler e/ou crer no que se enuncia.

Assim, considerando a presença de uma estrutura retórica que muito bem engendra a estrutura composicional (BAKHTIN, 1979) com as funções sociodiscursivas desempenhadas pelo texto, é possível pressupor que essa estrutura se configure como um parâmetro de gênero, entendido como traços de identidade genérica (COUTINHO, 2007). Desse modo, enunciados sentenciosos como o aqui analisado, que Maingueneau (2014) define como aforismo ou frases sem texto, submetidos a um regime enunciativo próprio afastado do dos gêneros e dos textos, parece-nos muito mais um gênero discursivo autônomo que pode ser chamado mensagem de autoajuda. Por outro lado, a inteireza acabada do enunciado (BAKHTIN, 1979) permite projetá-lo para muito além dos limites de uma frase ou de um fragmento isolado de sua matriz. Entendemos que, ao ser deslocado de sua posição primeira, o enunciado alcança uma nova configuração aliada a uma nova função sociodiscursiva, o que permite, então, considerá-lo como um novo gênero discursivo, diferente daquele do qual teve origem.

Consideraçoes finais

Um dos problemas centrais nos estudos do texto, a coerência pode ser perspectivada sob vários ângulos e a partir de várias abordagens. Neste trabalho, priorizou-se a proposta da Teoria da Estrutura Retórica para tratar do fenômeno da coerência, vista com base nos aspectos organizacionais do texto. Cabe ressaltar que a organização pressuposta pela RST não tem a ver com padrões ou regras de boa estruturação, mas com uma organização funcionalmente tratada, o que quer dizer que todas as escolhas mobilizadas pelo produtor são justas para a expressão dos seus propósitos e, justamente em virtude desses propósitos, é que as escolhas expressam a organização que o falante imprimiu ao texto.

Considerando essa visão da coerência textual, analisou-se, para fins de ilustração, uma ocorrência do que Maingueneau (2014) chamou enunciado destacado do tipo sentencioso.

Verificou-se que as relações de lista, contraste, *background* e atribuição constituem a estrutura retórica do exemplo analisado. Essa estrutura pode configurar-se como um traço composicional, que, em consórcio com outros, acenam para a identidade de um gênero possível de ser denominado de mensagem de autoajuda. Desse modo, com base nessa estrutura composicional harmonizada com a função sociodiscursiva e com a inteireza acabada do enunciado, negou-se o estatuto de frase sem texto para esse tipo de ocorrência.

Referências bibliográficas

BAKHTIN/VOLOSHINOV, M. *Estética da criação verbal*. 16 ed. São Paulo: Martins Fontes, ([1979] 2011).

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W.U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

BROWN, G.; YULE**,** G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CHAROLLES, M. *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle*. Paris: Larousse,1978.

COUTINHO, M. A. *Descrever gêneros de texto*: resistências e estratégias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÉNEROS TEXTUAIS (SIGET),4. 2007, Tubarão, Santa Catarina. Anais... (Publicação em CD-Rom), 15-18 ago. 2007. p. 639- 647.

DECAT, M. B. N. *Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos*: uma abordagem funcionalista. In MARINHO, J. H. C.; SARAIVA, M. E. F. (orgs*). Estudos da língua em uso*: da gramática ao texto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

JUBRAN, C. C. A. S. *O tópico discursivo*. In KOCH, I.; JUBRAN, C. C. S. A. *Gramática do português culto falado no Brasil*: construção do texto falado. Campinas: editora da UNICAMP, 2006, p. 89-132.

KOCH, I G V. A Linguística textual: retrospecto e perspectivas. *Alfa*. São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012/3682. Acesso em 10 abr. 2016.

_____. *Introdução à Linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Frases sem texto*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.Tradução de Sírio Possenti.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Relational proposition in discourse*. California: University of southem California, 1983 (ISI/RS-59-9). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242350766>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. *Rhetorical Structure Theory*: toward a functional theory of the text organization. *Text*, 8, n. 3, 1988, p. 243-281.Disponível em: <https//www.sfu.ca/rst/05bibliographies/reports.html>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MATTHIESSEN, C; THOMPSON, S. A. *The structure of discourse and 'subordination***'**. In HAIMMAN, J; THOMPSON, S. (orgs). *Clause Combining in grammar and discourse*. Amsterdã/ Philadelphia: John Benjamin Publish Company, 1988.

PARDO, T. A. S. *Métodos para a análise discursiva automática*. São Carlos, SP: USP, Tese de doutorado, 2005. Disponível em <http://www.icmc.usp.br/~taspardo/thesis-pardo.pdf>. Acesso em 20 jun. 2016.

RENKEMA, J. *Introduction to discourse studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

TABOADA, M. *Implicit and explicit coherence relations*. In: RENKEMA, J. *Discourse, of course*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 127-140.

_____; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. *Coherence relations in functional discourse grammar*. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. *Studies in functional discourse grammar*. Berne: Peter Lang, 2012.

VAL, M. G. C. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. Pedagogia Cidadã: *cadernos de formação* - Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

Estudo piloto sobre *templates* no desenvolvimento fonológico típico e atípico do PB

Glaubia Moreira[1]

Maria de Fátima Baia[2]

Marian Olivera[3]

1. Introdução

O percurso fonológico das crianças, apesar de apresentar muitos pontos em comum, é distinto, ainda mais se considerarmos que tanto as crianças quanto o desenvolvimento fonológico são entendidos como sistemas complexos, i.e, sistemas que são compostos por diversos componentes que estão em constante interação entre si e com o meio externo provocando variabilidade, como é considerado pela perspectiva teórica assumida por este estudo, a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) (THELEN; SMITH, 1994).

Neste trabalho, investigamos o percurso fonológico de duas crianças adquirindo a fonologia do português brasileiro (PB), especificamente, os *templates*, padrões sistemáticos que compõem a estrutura das palavras iniciais (VIHMAN e CROFT, 2007). Analisamos dados de uma criança com desenvolvimento típico e outra com desenvolvimento atípico resultante da síndrome de Down.

Os estudos sobre *templates* no PB têm mostrado que as crianças típicas usam esses padrões como forma de expansão do léxico, já que ainda possuem muitas limitações articulatórias (BAIA, 2013; BAIA, CORREIA, 2016). No caso de crianças atípicas, em específico, falantes tardios (FT), o que se observa é que, assim como os típicos, esses sujeitos fazem uso de *template*, no entanto, em maior quantidade por causa do atraso de linguagem (VIAHMAN *et al.*, 2013).

Por não haver ainda nenhum estudo sobre *templates* no desenvolvimento fonológico de crianças com Down, não sabíamos se essas crianças fariam uso de *templates*, e se fizessem, se esses padrões seriam semelhantes aos presentes no percurso de crianças típicas, já que a literatura reporta, apesar do atraso, um desenvolvimento fonológico similar (cf. STOEL-GAMMON, 2001); ou de falantes tardios, por causa do atraso de linguagem (VIHMAN *et al.*, 2013). Havia, ainda, a possibilidade de

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (UESB).

2 Professora doutora integrante do quadro permanente do DELL e PPGLin na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coorientadora da dissertação de mestrado da primeira autora.

3 Professora doutora integrante do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UESB-Capes).

as crianças com SD apresentarem um uso de *templates* específico de crianças com essa síndrome, já que elas têm diversas características que influenciam o desenvolvimento de linguagem, tais como: atraso cognitivo, dificuldades auditivas, hipotonia na região facial, cavidade oral pequena, língua protusa etc. (STOEL-GAMMON, 2001). Nossas hipóteses são as de que tanto a criança típica quanto a atípica farão uso de *template*, mas a criança com atipicidade usará mais esses padrões, por causa do atraso de linguagem (VIAHMAN *et al*, 2013). Nosso objetivo, diante disso, é comparar o percurso de uso de *templates* nos dois sujeitos, observando pontos de encontros e desencontros.

Para isso, organizamos este trabalho da seguinte maneira: além da introdução, apresentamos quatro seções e as considerações finais. Na primeira seção, discutimos sobre o caráter complexo do desenvolvimento fonológico, mostrando que, assim como qualquer sistema complexo, o desenvolvimento fonológico depende de diversos componentes que se relacionam entre si e com o meio externo. Na segunda seção, apresentamos a emergência dos *templates* no desenvolvimento fonológico de falantes típicos e atípicos. Na terceira seção, apresentamos a metodologia utilizada para coleta e tratamento dos dados. Na quarta e última seção, analisamos e discutimos os dados das duas crianças, primeiramente, mostrando o percurso individual e, depois, apontando os (des)encontros dos dois percursos. Por fim, tecemos as considerações finais.

2. Desenvolvimento fonológico e complexidade

Um sistema é entendido como complexo quando ele está aberto às influencias do meio externo e quando as partes que o compõem estão em constante e intríseca interação. Uma mudança mínima, provocada pela energia externa em uma dessas partes, pode ser capaz de provocar mudanças no sistema como um todo (DE BOT *et al.*, 2007), fazendo com que seu desenvolvimento seja mutável, variável e instável.

Diante disso, a linguagem pode ser compreendida como um sistema complexo por ser ela uma habilidade cognitiva que depende de outras variáveis, como a memória, atenção, capacidade auditiva, motora etc. (cf. BAIA, 2013) e, também, ser dependente da influência do meio externo. Além disso, a mudança, variabilidade, instabilidade e a capacidade de se reorganizar, assim como qualquer outro sistema complexo, são características da linguagem e de seu desenvolvimento (BAIA, 2013).

A interação com o meio externo contribui para o desenvolvimento de linguagem e a capacidade de se auto organizar, i.e, produzir padrões para estabilizar o que aparentemente está caótico no sistema, contribui para o seu avanço (cf. VESPOOR *et al.*, 2008). Segundo Vespoor *et al.* (2008), essa adaptação do sistema é expressa pela variabilidade, já que, por meio do acoplamento entre as partes do sistema, ela surge e sem ela a organização não acontece. Diante disso, a variabilidade de um sistema complexo pode provocar instabilidade no sistema, fazendo com que ele não seja estático, mas adaptável, maleável e não linear, já que ao se encontrar em uma situação caótica, o sistema naturalmente busca novas soluções para sair do caos que ora fora instalado em seu percurso de desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento fonológico, por fazer parte do desenvolvimento de linguagem, também pode ser entendido como complexo, já que para seu desenvolvimento, diversas capacidades são exigidas da criança, como a auditiva e a articulatória, além de habilidades cognitivas e da interação com o meio social no qual está inserida, pois é nesse ambiente que ela será capaz de perceber os sons relevantes para sua língua nativa.

Mesmo que estejam em um ambiente linguístico idêntico, espera-se que as crianças desenvolvam-se fonologicamente de maneira individual, caracterizando, assim, a inter-variabilidade no desenvolvimento fonológico, sendo esta guiada pela capacidade de adaptação às mudanças internas e externas ao sistema. Essa adaptação já pode ser observada, por exemplo, quando a criança começa a produzir suas primeiras palavras, uma vez que fatores como filtro articulatório, limitações articulatórias, preferência da criança e as suas próprias produções podem influenciar essas primeiras produções (VIHMAN; CROFT, 2007).

Por apresentarem restrições, muitas das produções iniciais da criança estarão distantes da palavra alvo do adulto, mas, mesmo assim, muitas delas carregarão significado, demostrando que a criança está tentando produzir a palavra como um todo, porém, como não consegue, usa estratégias para "arrumar" o caos do sistema fonológico que ainda está incompleto. Os processos fonológicos, por exemplo, são estratégias usadas pelas crianças e estão presentes já nas primeiras tentativas de produção, por ainda não conseguirem produzir todos os sons possíveis e necessários de sua língua (cf. OTHERO, 2005).

Em suma, o desenvolvimento fonológico é entendido como complexo porque depende da interação de um conjunto de variáveis para que ele aconteça e mantém relação com o ambiente, e, por essa razão, mudança, instabilidade, variabilidade e adaptabilidade também são características do desenvolvimento fonológico das crianças em período de aquisição de linguagem.

3. Emergência de templates

1.1 Na fala típica

Como apresentado na seção anterior, o sistema fonológico, neste estudo, é entendido como um sistema complexo, assim como o sistema linguístico em geral (VIHMAN e CROFT, 2007). Dentro dessa proposta, estudos sobre a emergência da fonologia nos dados de crianças propõem a existência de *templates* no desenvolvimento (VIHMAN e CROFT, 2007), os quais são explicados como modelos sistemáticos temporários que facilitam a expansão do léxico.

Templates consistem em uma ou mais estruturas sistemáticas que envolvem posições prosódicas que tendem a ser preenchidas com um repertório segmental limitado; tratam-se de produções abstratas/fonéticas que integram a palavra ou frase-alvo e padrões vocálicos. Essas produções podem ser entendidas como padrões/rotinas que emergem a partir da forma-alvo e que são frequentemente usadas pela criança com base nas formas fonológicas já adquiridas. As palavras

reduplicadas frequentes nos dados infantis do português brasileiro (PB) podem, por exemplo, ser resultado de uma manifestação de *template*, como se observa a seguir:

	Produção infantil	**Forma alvo**
I.	[ne. ˈne]	Nenê (*template* selecionado)
II.	[ta. ˈta]	Tchau (*template* adaptado)

(BAIA , 2014)

De acordo com Vihman e Velleman (2000), *templates* podem ser classificados como **selecionados** ou **adaptados**: o primeiro refere-se às tentativas da criança que estão próximas da produção do adulto, ou seja, derivam diretamente do alvo; o segundo refere-se às adaptações que a criança faz da produção alvo para satisfazer o padrão presente na sua fala, algum processo fonológico que mude a palavra como um todo (apagamento, assimilação, metátese, etc.), de uma maneira sistemática.

Por mais que os *templates* apresentem as mesmas origens na sua manifestação em diferentes crianças adquirindo diferentes línguas, o mesmo *template* não se manifesta, obrigatoriamente, na fala de todas as crianças. Essa variabilidade encontrada na produção de diferentes crianças não deriva, segundo Vihman e Velleman (2000), do *input* adulto, mas do "filtro" individual que cada criança carrega no processo de aquisição lexical.

Contudo, embora haja variabilidade, de acordo com os estudos citados, é possível levantar algumas generalizações das características segmentais e prosódicas que tendem a estarem presentes na manifestação dos *templates*:

a. Os *templates* refletem um número limitado de estruturas silábicas que nunca excedem dois núcleos silábicos: CV, VC, CVC, CVCV, CVCVC.

b. *Clusters* consonantais estão geralmente ausentes.

c. Os *templates* são construídos a partir de um inventário segmental limitado, geralmente um subgrupo oriundo da língua-alvo. O subgrupo tende a variar de criança para criança e tem influência da continuidade articulatória do balbucio e das primeiras palavras.

d. A variação consonantal no item lexical é restrita ao modo ou ponto de articulação, não podendo ser nos dois ao mesmo tempo.

e. Há casos, embora raros, que caracterizam um *template* por meio de uma sequência consonantal específica.

Na literatura brasileira, os estudos sobre *templates* são recentes e poucos. Esses poucos estudos são de desenvolvimento fonológico típico do PB e do Português Europeu (PE) (BAIA, 2014; BAIA e CORREIA, 2016). Os autores observam, no conjunto de cinco estudos de caso, a ausência de criança que não faça uso da estratégia de formação de padrão fônico. Nos dados do PB e PE, é ressaltada a

predominância de *template* reduplicado ($C_1V_1.'C_1V_1$ e $C_1V_1.'C_1V_2$), embora haja variabilidade inter e intra-sujeito ao longo do desenvolvimento fonológico das crianças: PB - M. 1;4[4] produz [ka.ˈka] para *galinha*; PE – C. 1;2 produz [kɐ.ˈka] para *Clara* (BAIA e CORREIA, 2016)

3.2 Na fala atípica

São raros os estudos que focam a emergência de *templates* na fala atípica e não há nenhum que verifica, especificamente, os *templates* na aquisição fonológica de crianças com síndrome de Down (SD). O único estudo que observou *template* no caso atípico, mais especificamente em falantes tardios (FT), foi realizado por Vihaman e colegas (2013) e contempla dados do inglês, tendo como objetivos : I) analisar as características fonéticas e fonológicas presentes no período final das primeiras palavras (Tempo 1), [5]comparando a fala de crianças típicas e atípicas ; II) comparar os avanços fonológico, lexical, morfológico e sintático dos dois grupos quatorze meses depois (Tempo 2)[6], relacionando esses dados com os dados encontrados no tempo 1.

Nesse estudo, Vihaman *et al.* (2013) partem da hipótese de que alguns FT usariam menos padrões sistemáticos, i.e, *templates,* por causa do déficit subjacente na aprendizagem processual observado nesses sujeitos. Assim, ao analisar *templates* nesse grupo de falantes, os autores objetivaram definir o uso indiosincrático em uma escala gradiente, a fim de fornecerem os indicadores mais fortes para o uso dos padrões.

Com base nos dados encontrados por Vihman *et al.* (2013), as crianças com atraso fonológico fizeram uso de *templates* com maior ocorrência do que os sujeitos com desenvolvimento típico, não confirmando a hipótese dos autores. As produções que se encaixaram em algum *template* foram do tipo selecionado e adaptado, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

	Alvo	**Produção infantil**	
(1)	*eyes* (olhos)	aɪs	(Selecionado)
(2)	*nana* (avó)	nɑ.na	(Selecionado)
(3)	*bike* (bicicleta)	baɪs	(Adaptado)
(4)	*spot* (pontinho)	bɑ.ba:	(Adaptado)

(VIHMAN *et al.*, 2013)

4 Ler **ano;meses.dias**: 1;4 – um ano e quatro meses.

5 Vihman *et al.* (2013) consideram "tempo 1" o período no qual as crianças participantes do estudo produziram pelo menos 25 palavras em uma sessão de 30 minutos, o que reflete um inventário de 50-75 palavras.

6 Vihman *et al.* (2013) consideram "tempo 2" o período de mais ou menos quatorze meses depois que os participantes do estudo atingiram 25 palavras em uma sessão de 30 minutos (tempo 1).

Esperava-se que o uso de padões em falantes tardios servisse como forma de avanço da fonologia e de uma aprendizagem processual bem sucedida, como já havia sido observado em falantes típicos (VIHMAN e CROFT, 2007). No entanto, os resultados mostraram que a dependência alta de padrões e a baixa precisão da forma alvo são fortes candidatos a morfologia pobre no tempo 2 em FT.

Os autores pontuam que o uso de *templates* pode ajudar na compreensão das restrições de produção e da sistematicidade presente no período inicial de aquisição fonológica. A depedência de um *template* pode ser tomada, por exemplo, segundo Vihman *et al.* (2013), como «estratégia de retenção» enquanto em outros casos podem ser um indicador negativo, como foi observado em seu estudo. Os resultados ainda apontam que o alto padrão de uso de *templates* em FT está relacionado com o atraso na linguagem.

Diante do exposto, observa-se que FT fizeram uso sistemático de *templates* com maior frequência do que os sujeitos com desenvolvimento típico. A pergunta que fazemos é se o mesmo será observado no percurso do sujeito com Down. A nossa hipótese é de que sim, já que os sujeitos com síndrome de Down também apresentam um atraso de linguagem, motivo que levou os falantes tardios a usarem mais *templates* do que falantes típicos.

4. Metodologia

Para análise, foram utilizados dados longitudinais de duas crianças, adquirindo a fonologia do PB, uma com desenvolvimento típico e uma com síndrome de Down (G.), ambos do sexo masculino, nascidos e residentes em vitória da Conquista, Bahia. Os dados típicos pertencem ao banco de dados do Grupo de Estudos de Desenvolvimento Fonológico (GEDEF-UESB), coordenado por uma das autoras deste trabalho; e os dados atípicos pertencem ao banco de dados do Núcleo Saber Down (CNPq-MEC/UESB), também coordenado por uma das autoras deste estudo.

Nos dados típicos de D., selecionamos um total de doze sessões com intervalo mensal, de 1;5 a 2;5; e nos dados atípicos de G. foram selecionadas dez sessões com intervalo de dois meses de 1;3-2;7. Todas as sessões foram transcritas no formato CHAT do *Childes* e foneticamente por uma das autoras com uso do alfabeto fonético internacional (IPA), contando com a verificação de outra autora.

Para classificação do que seria palavra inicial nas produções das crianças, usou-se a proposta de Vihman e McCune (1994), que parte de critérios contextuais e fônicos para classificar quando a palavra pode ser entendida como fonológica. Os candidatos à palavra, segundo os autores, devem obedecer, no mínimo, quatro critérios para ser classificado como palavra inicial. As produções que não obedecerem ao mínimo exigido são categorizadas como balbucio. Os seguintes critérios são seguidos para classificação:

a) **Critérios baseados no contexto**: determinativo, identificação materna, uso múltiplo e episódios múltiplos;

b) **Critérios baseados no modelo de vocalização**: correspondência complexa, correspondência segmental exata e correspondência prosódica;

c) **Critérios baseados em outras vocalizações**: *tokens* imitados, ausência de variação e ausência de usos inapropriados.

Sobre os *templates*, seguimos a proposta de Baia (2013) que considera que só podem ser consideradas *template* as palavras das crianças que compreendem, no mínimo, 40% das produções encaixadas em um padrão fonotático e/ou prosódico em cada sessão analisada, diferentemente de outros estudos que consideram 15% (VIHMAN; CROFT, 2007). As produções que não se encaixam no padrão operante podem ser explicadas como processos fonológicos isolados.

5. Análise e discussão

5.1 Desenvolvimento típico

Como era esperado, observamos a emergência de *templates* em D. O sujeito usou quatro tipos diferentes de *templates* até 2 ;4, como se observa a seguir:

T_1 : 1 ;5 - V ˈ.CV

T_2 : 1 ;6 - CV

T_3 : 1 ;10 - (C)V. ˈCV

T_4 : 2 ;4 - V. ˈCV.CV

No quadro abaixo está apresentada a distribuição de uso de *templates* por sessão. Os espaços em cinza representam a não manifestação de *template* operante.

Quadro 1. distribuição de uso de *templates* de D.

Idade de D.	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0	2;1	2;2	2;3	2;4	2;5
T	V.ˈCV	CV				(C)V.ˈCV						C.ˈCV.CV	

Como podemos observar no quadro, houve preferência pelo padrão V.ˈCV, diferentemente de outros estudos do PB nos quais todas as crianças preferiram o reduplicado (BAIA, 2013). Algumas exemplificações das produções de D. que se encaixam nesse padrão estão expostas a seguir:

	Produção infantil	**Alvo**
a)	[ɛ.ˈkɛ]	Quero
b)	[a.ˈnã]	Não

Houve momento de uso e desuso apenas do *template* V ˈ.CV, marcando a instabilidade no desenvolvimento, como pode ser notado a seguir:

V. ˈCV > CV > V.ˈCV > (C)V.ˈCV > V .ˈCV.CV

Além disso, encontramos *template* adaptado e selecionado nos dados de D.:

	Produção infantil	**Alvo**	**Tipo de *template***
c)	[ɛ.ˈkɛ]	Quero	Adaptado
d)	[bi.ˈbi]	Buzina	Adaptado
e)	[nã]	Não	Selecionado
f)	[ẽ.ˈsi.mɐ]	Em cima	Selecionado

Como se observa nos dados acima, as produções de D. seguem dois tipos de padões sílábicos, i.e, V e CV, que variam de uma a três sílabas. Os segmentos explorados por D. foram de bilabiais até velares.

5.2 Desenvolvimento atípico

Observamos a emergência de dois *templates* na fala de G. no período analisado, confirmando, assim, a hipótese de que a criança com Down faria uso de *template.* Os *templates* usados por G. foram os seguintes:

T_1: 1;3 e 1;5 - CV

T_2: 1;7 e 1; 11 – V

O quadro a seguir apresenta a distribuição de uso de *templates* por sessão:

Quadro 2. distribuição de uso de *templates* de G.

Idade de G.	1;3	1;5	1;7	1;9	1;11	2;1	2;3	2;5	2;7
T	CV	CV	V		V				

Embora de início não se soubesse se a criança com Down faria uso de *templates,* um atraso era esperado, já que a literatura reporta que as crianças com SD começam a produzir as primeiras palavras por volta de 1;9 (STOEL-GAMMON, 2001). Em G., observou-se a emergência das primeiras produções em 1;3, já com o uso de *template* operante.

G. preferiu o *template* CV, diferenciando-se dos dados reportados na literatura em casos típicos, nos quais o *template* preferido é o reduplicado (BAIA, 2013). As produções que se encaixam nesse padrão preferencial de G. são exemplificadas abaixo:

	Produção infantil	**Alvo**
a)	[nã]	Não
b)	[mã]	Mãe

Além da manifestação de diferentes *templates,* observamos momentos de uso e desuso:

CV > V > CV

Ambos os *templates* usados por G. manifestaram-se por meio de produções selecionadas e adaptadas:

Produção infantil	**Alvo**	**Tipo de *template***
I. [nã]	Não	Selecionado
II. [bo]	Bola	Adaptado
III. [a]	Está	Adaptado
IV. [e:]	é	Selecionado

Como se observa nos exemplos de produções de G., os segmentos explorados com maior frequência foram de bilabiais nasais e orais, demostrando, assim, uma rotina articulatória ainda limitada. Além disso, observamos que as produções de G. incorporam dois tipos de padrões silábicos (CV e V).

5.3 (Des)encontros entre o típico e o atípico na manifestação de templates

Tanto a criança com desenvolvimento típico (D.) quanto a criança com síndrome de Down (G.) fizeram uso de *templates*. No entanto, observamos que D. usou bem mais *templates* do que G., o que não confirma nossa hipótese de que G. usaria mais *template*, já que seu desenvolvimento linguístico é mais lento do que o da criança sem a síndrome.

No quadro a seguir, é possivel observar o uso de *templates* por sessão dos dois sujeitos. Os espaços preenchidos com cinza mais escuro representam que não houve sessão analisada nos dados das crianças e os cinzas mais claros que não houve o predomínio de *template*.

Quadro 3. uso de *templates* de D. e G. por sessão.

I	1 ;3	1 ;5	1 ;6	1 ;7	1 ;8	1 ;9	1 ;10	1 ;11	2 ;0	2 ;1	2 ;2	2 ;3	2 ;4	2 ;5	2 ;7
D.		V.'CV	CV				(C) CV						V. C V. 'CV		
G.	CV	CV		V				V							

Ambos tiveram momento de uso e desuso de *templates*, com uma maior instabilidade em D., visto que ele explorou diferentes *templates* em diversas sessões, enquanto G. permaneceu mais tempo usando um único *template* em duas sessões ou mais, como o CV que ele usou nas sessões 1 ;3 e 1 ;5, como pode ser notado no quadro acima. O *template* preferido não foi o mesmo para os dois sujeitos, pois D. preferiu o V '.CV enquanto G. preferiu o CV. Nenhum preferiu o reduplicado, *template* preferido dos falantes do PB nos estudos anteriores (BAIA, 2013).

Os padrões sílabicos explorados pelos dois sujeitos foram os mesmos, V e CV, no entanto, as produções de D. variaram de uma sílaba até três em uma palavra e as de G. foram produzidas com apenas uma sílaba. Os segmentos explorados também variaram entre as duas crianças, na medida em que D. explorou de bilabiais até velares e G. explorou mais bilabiais nasais e orais. Diante disso, a rotina de G. se mostra mais limitada quando comparada à de D., podendo ser justificada pelo balbucio tardio e dificuldades articulatórias enfrentadas pela criança com Down causadas pela hipotonia, cavidade oral pequena, língua protusa, ausência de estruturas facias, dentes desordenados etc., que podem influenciar e dificultar a produção de determinados segmentos (STOEL-GAMMON, 2001). Além disso, como é colocado por Vihman (2014), as produções da criança são uma combinação entre aquilo que ela ouve e aquilo que ela mesmo está produzindo. Assim sendo, a própria percepção do sujeito com SD pode estar contribuindo para uma rotina articulatória mais limitada.

6. Considerações finais

Sabemos que, fonologicamente, não se espera que o desenvolvimento infantil seja igual entre os sujeitos, pois esse desenvolvimento depende de variáveis que estão ligadas ao ambiente, a limitações articulatórias, preferências e influência das próprias produções das crianças etc; é isso que caracteriza a inter-variabilidade no desenvolvimento fonológico, em geral, e o que observamos nos dados de D. e G., em particular. Embora D. e G. estejam na mesma faixa etária, percebe-se que G. apresenta um padrão fonológico mais restrito do que D., uma vez que além de apresentar um número menor de *templates*, os padrões silábicos de suas produções limitou-se às estruturas V e CV, diferentemente de D.. Sabemos que pessoas com Down, como G, apresentam características físicas e mentais que podem levar tanto a dificuldades articulatórias, quanto de desenvolvimento cognitivo. Não podemos deixar de considerar a hipótese de a menor ocorrência de *templates*, bem como, o padrão silábico mais simples estejam relacionados a tais características, de maneira que mesmo sabendo da inter-variabilidade

no desenvolvimento fonológico, podemos dizer que em relação ao desenvolvimento fonológico de pessoas com Down a variabilidade e instabilidade se refletem de forma mais consistente e estudos com base em outros modelos teóricos e grupo maior de sujeitos dão conta disso (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; PACHECO, 2016. PEREIRA, 2017).

Referências bibliográficas

BAIA, M. F. A. O papel do balbucio na formação dos *templates*. *Estudos Linguísticos*, v. 43, n. 2, p. 679-695, 2014. Disponível em https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/473/352. Acesso em junho/2017.

BAIA, M. F. A. Os *templates* no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro. São Paulo (SP), USP, 2013. Tese de Doutorado. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-18062013-100020/pt-br.php. Acesso em junho/2017.

BAIA, M.F.A.; CORREIA, S. A auto-organização da emergência da fonologia: *templates* na aquisição do português brasileiro e europeu. *ReVEL,* v. 14, n. 27, p. 53 – 78, 2016. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/de6260ce8ed8ffee3da6a3f70c302734.pdf. Acesso em junho/2017.

DE BOT, K; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamics theory approach to second language acquisition. *Bilinguism: Language and cognition,* v. 10, ed. 1, p. 7-21, 2007. Disponível em http://www.rug.nl/staff/c.l.j.de.bot/debotetal2007-bilingualism.pdf. Acesso em junho/2017.

OLIVEIRA, M. Sobre a produção vocálica na síndrome de Down: descrição acústica e inferências articulatórias. Campinas (sp), Unicamp, 2011. Tese de doutorado. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268992. Acesso em junho/2017.

OLIVEIRA, M.; PACHECO, V. Características fonéticas e contrastes fonológicos em dados de fala de pessoas com Down: perspectiva da geometria de traços. *Revista Linguística (Online, Uruguai)*, v. 32, p. 73-90, 2016. Disponível em http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2016000200006. Acesso em junho/2017.

OTHERO, G. Á. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *ReVEL*, v.3, n.5, 2005. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf. Acesso em junho/2017.

PEREIRA, L. P.. Processos fonológicos na fala e na escrita de pessoas com síndrome de Down: uma interpretação via geometria de traços e teoria métrica da sílaba. Vitória da Conquista, UESB, 2017. (Dissertação de Mestrado).

STOEL-GAMMON, C. Down syndrome phonology: developmental patterns and intervention strategies. *Downs Syndr Res Pract*, v. 7, p. 93–100, 2001. Disponível em https://www.down-syndrome.org/reviews/118/. Acesso em junho/2017.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action.* Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

VERSPOOR, M., K; LOWIE, W., DIJK. M. V. Variability in Second Language Development From a Dynamic Systems Perspective**.** *The Modern Language Journa*l, v. 92, ed. 2, p. 214-231, 2008.

VIHMAN, M. M. *et al*. Late talking toddlers: Relating early phonological development to later language advance. *York Papers in Linguistics*, p. 47-69, 2013.

VIHMAN, M. *Phonological development: the first two years.* Oxford: Wiley Blackwell, 2014.

VIHMAN, M., M & McCUNE, L. When is a word a word? *Journal of child language*, v. 21, p. 517-542, 1994.

VIHMAN, M.; CROFT, W. Phonological development toward a "radical" templatic phonology. *Linguistics*. V. 45, n. 4, p. 683-725, 2007. Disponível em http://eprints.whiterose.ac.uk/44020/1/V_Croft_2007.pdf. Acesso em junho/2017.

VIHMAN, M.M.; VELLEMAN, S. L. Phonetics and the origins of phonology. *In*: Burton-Roberts, N.; Carr, P.; Docherty, G. *Phonological knowledge: its nature and status*. Oxford: Oxford University Press, . p. 305-339, 2000.

As construções com cópula plural em Karitiana (família Tupi, subfamília Arikém)

Tarcisio Antonio Dias[1]

1. Introdução

Neste trabalho iremos apresentar as construções com cópula do Karitiana (família Tupi, subfamília Arikém) tendo em vista a distribuição das formas copulares plurais da língua, a saber, *aka*, *kii* e *'agngi*.[2] O Karitiana é uma língua indígena brasileira que apresenta marcação pluracional no verbo responsável por denotar multiplicidade de eventos (MÜLLER & SANCHEZ-MENDES, 2010). Verbos funcionais, como a cópula, também apresentam tal marcação pluracional expressa por uma forma supletiva. Iremos, aqui, contemplar as formas copulares plurais da língua Karitiana a fim de mostrar que a sua ocorrência está condicionada pelo contexto sintático.

Na próxima seção apresentamos a metodologia empregada na eliciação dos dados. Na seção 3, apresentamos os dados coletados por nós a partir da aplicação do teste de eliciação descrito na seção 2. A seção 4 traz uma análise para o fenômeno da supleção na cópula plural dentro do quadro teórico da Morfologia Distribuída. Na seção 5, concluímos.

2. Metodologia empregada na eliciação

O protocolo de eliciação dos dados foi aplicado a dois falantes nativos da língua Karitiana que vieram à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em novembro de 2015, Luiz Karitiana e Vivaldo Karitiana. Assim, a partir de dados já existentes na literatura (STORTO, 2014), outras sentenças foram elaboradas e apresentadas aos falantes, que tiveram a tarefa de dizer se elas eram ou não aceitáveis em sua língua e, se sim, fornecer uma tradução ou paráfrase em português. A eliciação teve como objetivo ampliar os dados referentes aos verbos copulares, a fim de se observar a distribuição das formas básica (*aka* (CÓP.)) e supletiva (*kii/'agngi* (CÓP.pl)). Os dados estão organizados da seguinte maneira: 1ª linha - transcrição ortográfica; 2ª linha - segmentação morfêmica; 4ª linha - glosas; 4ª linha - tradução.

1 Bacharel em Letras (Linguística/Português) pela Universidade de São Paulo e atual mestrando do programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo.

2 Os dados aqui apresentados são parte do resultado do trabalho de eliciação descrito na seção 2.

3. As sentenças copulares da língua Karitiana

A forma *kii* (CÓP.pl) é um morfema livre atestado por nós apenas em construções demonstrativas[3] (ver 3.1. e 3.4.) e se distribui da mesma maneira que a forma *aka* (CÓP.) em tais construções. Como verbo da oração matriz, a forma *aka* distribui-se da mesma maneira que a forma *'agngi* (ver 3.2.). Por este motivo, dizemos que *'agngi* é uma outra realização da cópula plural *kii* em Karitiana cuja ocorrência restringe-se à oração matriz. A ocorrência de *kii* como verbo da oração matriz (**naka<u>kii</u>t*) torna a sentença agramatical. Assumimos a existência de uma alomorfia contextual regulando a distribuição das formas *kii* e '*agngi*, já que elas realizariam os mesmos traços ([CÓP.] [+pl]), porém aparecem em contextos sintáticos distintos. Na seção 4 descreveremos tal alomorfia em termos de Itens de Vocabulário contextualmente especificados.

3.1 Construções de cópula (sentenças declarativas) em que o sujeito é uma oração demonstrativa ([hak + NOME + CÓP.])

(1) Hak taso aka naakat hotel ongyt

[Hak taso **aka**] ø-na-**aka**-t hotel ongy-t

[aqui homem **COP**] 3-DECL-**COP**-NFUT hotel empregado-CONC.ABS.

'Um/O homem que está aqui é empregado do hotel'

(2) Hak taso kii naakat hotel ongyt

[Hak taso **kii**] ø-na-**aka**-t hotel ongy-t

[aqui homem **COP.pl**] 3-DECL-**COP**-NFUT hotel empregado-CONC.ABS.

'Uns/Os homens que estão aqui são empregados do hotel'

(3) Hak taso kii naka'agngit hotel ongyt

[Hak taso **kii**] ø-naka-**'agngi**-t hotel ongy-t

[aqui homem **COP.pl**] 3-DECL-**COP.pl**-NFUT hotel empregado-CONC.ABS.

'Homens que estão aqui são empregados do hotel'

3 O Karitiana é uma língua de nome nu, não apresentando marcas flexionais e/ou determinantes no sintagma nominal. Desta forma, construções demonstrativas e construções de quantificação universal, tipicamente marcadas por determinates em línguas como o Português (*Este/Esse/Aquele homem*; *Todo homem*), são orações na língua Karitiana, como será possível ver nesta seção.

(4) * Hak taso aka naka'agngit hotel ongyt

* [Hak taso **aka**] ø-naka-**'agngi**-t hotel ongy-t

[aqui homem **COP**] 3-DECL-**COP.pl**-NFUT hotel empregado-CONC.ABS.

Aqui, verificamos a cópula no interior da construção demonstrativa como parte do constituinte sujeito da oração matriz [*hak* + NOME + *aka*/*kii*] e como verbo principal da oração matriz (*naakat*, *naka'agngit*). A partir dos dados, podemos concluir que a ocorrência de *aka* como verbo da matriz independe de tal sujeito possuir leitura singular (ver 1) ou plural (ver 2). No entanto, a forma *'agngi* só aparece co-ocorrendo com a cópula *kii* no interior da construção demonstrativa (ver 3 e 4). Daí decorreria a agramaticalidade de (4). Levantamos a hipótese de que há uma concordância de número não obrigatória entre a cópula da oração matriz e a construção demonstrativa (mais precisamente, a concordância se daria com o sujeito oracional plural ([*hak* + NOME + CÓP.pl]).

3.2 Construções de cópula (sentenças declarativas) com sujeito nominal

(5) Byyty naakat kinda'ot

Byyty ø-na-**aka**-t kinda'o-t

mamão 3-DECL-**COP**-NFUT fruta-CONC.ABS.

'O mamão é uma fruta'

(6) Byyty naka'agngit kinda'ot (* Vivaldo)

Byyty ø-naka-**'agngi**-t kinda'o-t (* Vivaldo)

mamão 3-DECL-**COP.pl**-NFUT fruta-CONC.ABS.

'Os mamões são frutas'

(7) Taso naakat ise'at

Taso ø-na-**aka**-t i-se'a-t

homem 3-DECL-**COP**-NFUT PART-bom-CONC.ABS.

'O homem é bom'

(8) Taso naka'agngit se'at (* Vivaldo)

Taso ø-naka-**'agngi**-t se'a-t (* Vivaldo)

homem 3-DECL-**COP.pl**-NFUT bom-CONC.ABS.

'Os homens são bons'

A ocorrência de *'agngi* aqui também pode ser explicada em termos de concordância com o sujeito (*byyty*$_N$ (mamão/mamões) e *taso*$_N$ (homem/homens), à semelhança do que foi sugerido para os dados em 3.1. Levando em conta a ausência de leitura singular em tais sentenças, um traço de número [plural] sem realização fonológica pode ser proposto no domínio nominal na derivação de sentenças como (6) e (8). É importante ressaltar que o colaborador Vivaldo não aceitou o morfema *'agngi*, em tais contextos, aceitando apenas a forma *aka*. O problema, no entanto, não está no morfema *'agngi* em si, já que ele foi aceito por ambos os colaboradores nos dados da subseção anterior.

3.3. Construções de quantificação universal ([NOME + CÓPULA-SUBORDINADOR])

(9) Taso nasokõ'it eremby akatyym

Taso ø-na-sokõ'i-t [eremby **aka**-tyym]

homem 3-DECL-amarrar-NFUT [rede **COP**-SUB]

'O(s) homem(s) amarrou/aram todas as redes'

(10) * Taso nasokõ'it eremby kiityym

* Taso ø-na-sokõ'i-t [eremby **kii**-tyym]

homem 3-DECL-amarrar-NFUT [rede **COP.pl**-SUB]

Temos aqui construções subordinadas de quantificação universal ([Nome + CÓP.-SUB]). A forma *kii* também não foi aceita no lugar de *aka* para garantir a leitura exclusiva de plural de eventos, algo que até o presente momento não conseguimos explicar.[4] Vale notar, no entanto, que a forma *'agngi* não foi aqui atestada, o que vai ao encontro de nossa proposta de que sua ocorrência está restrita a orações matriz.

4 Storto (comunicação pessoal) sugeriu que a forma *akatyym* esteja lexicalizada.

4. Análise

4.1 Sobre a ocorrência das formas pluracionais do verbo copular

Embora o Karitiana não apresente pluralização nominal (DORON & MÜLLER, 2012: 02), a língua é descrita como portadora de um sistema de marcação pluracional verbal, em que a duplicação (ou supleção) da raiz verbal denota uma multiplicidade de eventos (MÜLLER & SANCHEZ-MENDES, 2010). Embora a ocorrência da cópula plural seja responsável pela leitura plural do nome (ver dados em 3.2.), seria muito estranho dizer que há uma leitura de evento plural envolvida em tais casos, visto que o verbo copular contém traços puramente gramaticais (cf. ROTHSTEIN, 1995) e se comporta de forma distinta de verbos lexicais da língua tendo-se em vista o fato de que ele pode ser omitido no tempo não-futuro (cf. STORTO, 2010), ao passo em que verbos de conteúdo não o podem. Sendo assim, dizemos que a cópula plural (*kii* e *'agngi*) concorda com o sujeito em número, mesmo que ele não apresente uma morfologia plural visível de número. Tal sujeito, como os nomes *byyty* e *taso* em (6) e (8), seriam, por hipótese, derivados com um traço formal abstrato [+pl]. A seguir, buscaremos motivar a análise de concordância a partir dos dados da subseção 3.1.

A forma *'agngi* só é licenciada quando o sujeito está pluralizado, como vimos em (3). Com o sujeito não pluralizado, a ocorrência de *'agngi* torna a sentença agramatical (ver 4). A forma *naka'agngit* só pode co-ocorrer com o sujeito *[Hak taso **kii**]*, mas não com *[Hak taso **aka**]*, e nossa explicação é pelo fato de ela concordar com o traço [+pl] presente neste sujeito. Não dizemos que a concordância ocorre entre as cópulas, pois como vimos em (6) e (8), *'agngi* aparece mesmo sem co-ocorrer com outra cópula plural na sentença. Assumimos, portanto, que o nome contido na construção demonstrativa com *kii* contém um traço [+pl] e a forma *kii* também estaria concordando com ele. Assim, uma glosa mais adequada à nossa explicação dos fatos para as construções demonstrativas seria:

hak tako aka	*hak taso kii*
aqui homem COP	aqui homem.pl COP.pl

A evidência para dizer que a cópula *kii* é pluralizada no interior da construção demonstrativa, e não por conta de algum elemento exterior (como condicionado pelo verbo pluracionalizado da oração matriz) será evidenciada abaixo. A cópula plural *kii* co-ocorre tanto com o verbo 'ir' em sua forma *default* (*tat*) (ver 11), quanto com o verbo em sua forma pluracional supletiva (*hot*) (ver 12, 13 e 14). Também não é possível dizer que o dêitico está condicionando tal forma, já que *kii* co-ocorre com outros dêiticos atestados (*ma* em 11 e 14 e *ony* em 12). Assim, justificamos a forma pluracional da cópula assumindo que quando *kii* aparece é também por concordância com o nome plural no interior da construção de cópula e, quando *'agngi* aparece, teríamos concordância com o sujeito plural.

(11) Dibm nakatari ma taso kii

Dibm ø-naka-**tat**-i [ma taso **kii**]

amanhã 3-DECL-**ir**-FUT [DEIT homem **COP.pl**]

'Aqueles homens irão amanhã' (homens longe de quem fala)

(12) Dibm nakahori ony taso kii

Dibm ø-naka-**hot**-i [ony taso **kii**]

amanhã 3-DECL-**ir.pl**-FUT [DEIT homem **COP.pl**]

'Aqueles homens irão amanhã'

(13) Dibm nakahori hak taso kii

Dibm ø-naka-**hot**-i [hak taso **kii**]

amanhã 3-DECL-**ir.pl**-FUT [DEIT homem **COP.pl**]

'Esses homens irão amanhã'

(14) Dibm nakahori ma taso kii

Dibm ø-naka-**hot**-i [ma taso **kii**]

amanhã 3-DECL-**ir.pl**-FUT [DEIT homem **COP.pl**]

'Aqueles homens irão amanhã'

Dizemos, portanto, que os traços de plural codificados nas formas copulares *kii* e *'agngi* decorrem de concordância verbal não obrigatória com o sujeito. Iremos, agora, propor que a distribuição dos verbos copulares, incluindo a forma básica (*default*) *aka,* seja descrita em termos do aparato teórico da Morfologia Distribuída (HALLE & MARANTZ, 1993), mais especificamente em termos do processo de Inserção de Vocabulário.

4.2 A distribuição das formas copulares em Karitiana

É importante ressaltar que a Morfologia Distribuída - uma teoria sintática gerativista de formação de palavras - é um modelo realizacional de inserção fonológica tardia, logo, não há traços fonológicos presentes ao longo da derivação sintática. A inserção de fonologia nos nódulos da estrutura sintática dá-se através de um processo chamado Inserção de Vocabulário, uma operação

em PF (*Phonological Form*) que supre os morfemas funcionais (presentes nos nódulos terminais da estrutura sintática) com representações fonológicas (cf. EMBICK, 2015: 111). Tais representações fonológicas são Itens de Vocabulário (IVs), uma regra de inserção fonológica que associa traços fonológicos a traços gramaticais a ser aplicada em um determinado nódulo sintático.

A forma *aka* é o item *default*, enquanto *kii* e *'agngi* são os itens pluracionais cuja distribuição é regulada por uma especificação contextual no segundo, uma instância de alomorfia contextual (EMBICK, 2015). Como a forma *'agngi* só foi atestada ocorrendo em sentenças matriz, não ocorrendo nem em subordinadas, nem em construções demonstrativas, propomos que o contexto sintático que licencia a sua inserção é a presença de um nó T finito.

Aqui, é importante ressaltar que sentenças subordinadas em Karitiana são não-finitas, visto que o verbo está sempre em sua forma nua (não flexionada). e a ordem de palavras é verbo-final (SOV e OSV) (cf. STORTO, 1999). Assim, sentenças matriz são sempre finitas em Karitiana. A análise oferecida por Storto (1999) para tal fenômeno propõe que orações subordinadas são construções truncadas na língua, de modo que a projeção funcional máxima nelas existente é uma projeção aspectual (AspP), sendo a projeção de tempo (TP) restrita a contextos matriz. Abaixo, seguem os IVs referentes à cópula.

| *aka* ⇔ [COP] |
| *kii* ⇔ [COP][+pl] |
| *'agngi* ⇔ [COP][+pl]/T_{finito} |

5. Conclusão

Neste trabalho apresentamos um conjunto de dados referentes a construções de cópula (1-14) coletados em tarefa de eliciação junto a dois colaboradores falantes nativos da língua Karitiana. Em especial, buscamos verificar qual o comportamento da forma plural da cópula em diversos ambientes, como em construções demonstrativas (ver 3.1), em construções predicativas de cópula (com sujeito nominal) (ver 3.2), bem como em construções de quantificação universal (ver 3.3). Também verificamos as possíveis interações entre a cópula no interior de um sujeito oracional demonstrativo e o verbo da oração matriz, conforme os dados de (11) a (14) na subseção 4.1. Também foram eliciadas construções de cópula com quantificação (adverbial) do sujeito, porém, por motivos de espaço, não foi possível incorporar tais dados neste trabalho.

Analisamos as ocorrências da cópula plural (*kii* e *'agngi*) como uma instância de concordância verbal não obrigatória com o sujeito da oração na qual ela está inserida. Já a distribuição das formas copulares foi analisada em termos de uma alomorfia contextual condicionada pelo contexto sintático, em que a cópula em sua forma básica (*aka*), é a menos especificada, podendo ocorrer em contextos

matriz e subordinados, a cópula em sua forma livre *kii* restringe-se a contextos de oração subordinada, ao passo em que a cópula em sua forma presa *'agngi* restringe-se a contextos de oração matriz, ou seja, contextos de tempo finito.

Referências bibliográficas

DORON, E. & MÜLLER, A. *Nomes nus e a distinção massivo-contável* (submetido à publicação). 2012.

EMBICK, D. *The Morpheme: A Theoretical Introduction*. De Gruyter Mouton. 2015.

HALLE, M. & MARANTZ, A. *Distributed Morphology and the pieces of inflection*. IN: Hale, K. & Keyser, S. J. (Eds.) The View from Building 20. MIT Press, Cambridge, 111-176. 1993.

MÜLLER, A. & SANCHEZ-MENDES, L. *O Significado da Pluracionalidade em Karitiana*. Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP), v. 52, p. 215-231, 2010.

ROTHSTEIN, S. *Small Clauses and Copular Constructions.* IN: Anna Cardinaletti & Maria

Teresa Guasti. (Eds.) Syntax and Semantics: Small Clauses 28. Academic Press. 1995.

STORTO, L. *Aspects of a Karitiana grammar.* Unpublished PhD thesis. Massachussetts Institute of Technology.

STORTO, L. *Copular Constructions in Karitiana: a case against case movement*. IN: University of Massachusetts Occasional Papers 41. Amherst: GLSA/The University of Massachusetts. 205-226. 2010.

STORTO, L. *Reduplication in Karitiana*. IN: Reduplication in the Indigenous languages of South America. Gale Goodwin Gómez & Hein van der Voort (eds.). Brill's Studies in the Indigenous Languages of the Americas. Brill. 401-426. 2014.

Crenças e expressões metafóricas nos discursos de professores de língua inglesa e alunos

Deborah Regina Jotta Mendes dos Santos[1]

Introdução

O ensino de inglês como língua estrangeira tem recebido atenção especial nas escolas públicas regulares do Estado do Rio de Janeiro, devido a sua força global e os eventos internacionais que a capital recepcionou nos últimos anos. Nas escolas municipais do Rio de Janeiro, a disciplina de língua inglesa como língua estrangeira, antes era lecionada apenas no segundo segmento do ensino fundamental, agora faz parte também do primário. O município também tem oferecido à comunidade carioca algumas escolas que dividem o seu currículo escolar em aulas ministradas em inglês e português com o intuito de oferecer a esses alunos a capacidade de comunicação oral. E aos professores de língua inglesa dessa rede municipal, treinamentos semestrais com estratégias de melhoria para este ensino.

Contudo, mesmo com todo este incentivo e esforço por parte das políticas educacionais do município do RJ para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a língua inglesa, os resultados de um maior alcance deste ensino ainda não surgiram como destaque positivo. Como professora dessa rede municipal, percebo durante as aulas, intervalos, conversas nos treinamentos oferecidos pela prefeitura do RJ que a fala dos professores de línguas e alunos continuam as mesmas, como "meus alunos não sabem a língua materna, como aprenderão uma língua estrangeira? ", "não temos material adequado", "os alunos estão desmotivados", etc.; "eu não usarei isso fora daqui", "vale ponto? ", "eu não falo português, como vou falar em inglês? ", etc.

Este artigo pretende, portanto, dar continuidade aos estudos sobre crenças e revelar as crenças de alunos e professores de língua inglesa acerca do conceito e relevância da avaliação, pois "ainda que não sejam suficientes para explicar as práticas em sua totalidade, as crenças (especialmente as tácitas) parecem ter influência sobre a ação docente" (Almeida, 2014). Também tem como objetivos observar as convergências e divergências entre as crenças de alunos e professores participantes deste estudo e identificar qual metáfora conceptual (Lakoff & Johnson, 1980/2002) licencia essas instanciações linguísticas e ilustrativas. Tal acesso se dará por meio de questionário semiaberto e expressões linguísticas metafóricas encontradas em *memes*.

O referencial teórico desta pesquisa advém dos estudos sobre crenças (BARCELOS & ABRAHÃO, 2006) e da teoria da metáfora conceptual (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002). Para se

1 Mestranda – Universidade Federal Fluminense, RJ/CAPES.

alcançarem os objetivos aqui propostos, será conduzida uma pesquisa qualitativa, tendo como base as abordagens metacognitiva e contextual, em que as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação dos participantes investigados e permite que esses participantes reflitam sobre suas ações e crenças.

1. O quê e como avaliar?

A avaliação é um recurso comum nas práticas pedagógicas das instituições de ensino. Segundo estudos (Silva & Nascimento,2012), esse recurso foi trazido e utilizado pelos jesuítas, em torno de 1560, como meio de se averiguar e classificar a absorção do conhecimento do aluno. Naquela época, o aluno era um agente passivo no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos anos 80, surgiram várias pesquisas, aqui no Brasil, com o objetivo de discutir como e o que avaliar e, juntamente com elas, novas propostas de avaliação com critérios mais qualitativos se apresentaram e foram implementadas nas escolas brasileiras.

Porém, embora haja muitos educadores preocupados com esta questão e exerçam essas práticas avaliativas qualitativas nas salas de aula, nos dias de hoje ainda se observa que a grande maioria dos professores atuantes em sala adotam a prática da avaliação quantitativa. Isso se deve, como destaca Correa (2009), pela razão de nossa sociedade, no geral, ainda ser uma sociedade grafocêntrica, tendo como instrumento essencial a leitura e a escrita.

Há, em nível macro, duas formas de avaliar o processo de aprendizagem do aluno, são as avaliações somativas e as avaliações formativas. As somativas, ou quantitativas, podem ser testes, provas ou trabalhos finais padronizados, administrados em intervalos de tempo e fornecedores de notas/médias. Já as formativas, ou qualitativas, podem ser projetos, apresentações de cartazes, vídeos, entrevistas, experimentos, dentre outros. Esta forma de avaliação é interativa, uma vez que fornece rápido *feedback* e é administrada de maneira contínua (FINK, 2003).

Ambas as avaliações quantitativas e qualitativas são necessárias para monitorar, auxiliar e avaliar o progresso do aluno, porém a maioria das avaliações aplicadas nas escolas regulares brasileiras são somativas e segue um padrão único em todos os campos do saber, português, inglês, artes, etc.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) quanto a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 apresentam orientações para que a ação pedagógica ocorra de modo justo e coerente. Nesses textos também se encontram considerações a respeito das avaliações somativas e formativas, acentuando a noção de avaliação como um processo contínuo e qualitativo, e a importância de avaliar não somente os conteúdos conceituais ministrados em sala de aula, mas também os propósitos e evolução dos alunos e os métodos e instrumentos utilizados para tal. Durante a realização da autoavaliação, os professores podem e devem incluir os alunos nesse processo para que possam discutir juntos os resultados obtidos e novas alternativas que permitam alcançar o aprendizado na disciplina em questão.

De acordo com as Orientações Curriculares (OC) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da prefeitura do Rio de Janeiro (2016), as habilidades privilegiadas no ensino da língua inglesa são a leitura e a fala, pois ambas têm a possibilidade de proporcionar novos conhecimentos a respeito das diferentes culturas e formas de perceber e entender o mundo.

As OC (2016) apresentam os objetivos, os conteúdos, as habilidades e as sugestões de leitura e atividades que podem ser desenvolvidas no ensino de língua inglesa nas escolas públicas da rede municipal. No caso das atividades sugeridas, as OC destacam a importância de se contextualizar a sua aplicação de acordo com os diferentes cenários educacionais em que professores e alunos estão inseridos. Nelas, não há menção à avaliação e seus objetivos, cabendo assim ao professor de línguas dessa rede determinar quais instrumentos e quais critérios pôr em prática em sua ação avaliativa.

No quarto e último bimestre do ano letivo, contudo, foi incorporado ao ensino de língua inglesa, uma prova objetiva elaborada e fornecida pela própria prefeitura. Até o presente momento, apenas os alunos do sexto e sétimo anos realizam essa avaliação. Essa prova contém quinze questões objetivas e em cada questão quatro alternativas. No processo de produção da prova de língua estrangeira, toma-se como base as OC e o material didático oferecido por esse município.

A SME já adota essa medida nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências em todos os bimestres do ano letivo, porém a aplicação dessas provas ocorre em todos os bimestres. São encaminhados aos professores dessa rede municipal os descritores das provas para cada série e orientações para a sua aplicação, como as datas já pré-estabelecidas. Cabe ao professor de língua inglesa, considerar ou não o resultado do aluno nessa prova na média final do bimestre.

As OC orientam os professores a contextualizar o ensino de língua inglesa mediante as experiências e realidades dos alunos, porém a mesma aplica uma prova uniforme objetiva para todos os alunos da rede municipal. Desse modo, ela desconsidera o contexto social e interesses de cada grupo de alunos, o bairro onde eles estão situados, etc., e assume que todos os alunos são iguais em sua maneira de apreender a língua estrangeira e, consequentemente, podem ser avaliados da mesma maneira.

Apesar de haver políticas educacionais, como os PCN, LDB, OC e pesquisas acadêmicas que orientem os educadores quanto ao processo de avaliação, observa-se que essa ação avaliativa ainda não obteve um progresso significativo nas práticas pedagógicas, pois os instrumentos predominantes no contexto escolar ainda são a prova e o teste. E, geralmente, esses instrumentos assumem a função de classificar, selecionar e punir o conhecimento (ou a falta de) e restringi-lo a números.

2. Crenças no contexto escolar

Há crenças no contexto escolar, como a crença do melhor método, de que os professores de inglês de escolas regulares devem agir como instrutores de línguas estrangeiras de cursos livres, de que as escolas públicas não são ambientes adequados para aprender uma língua estrangeira, do cenário "falta-tudo", de quanto mais jovem for, mais fácil aprenderá (cf. ALMEIDA).

Há, portanto, diversas crenças sobre aprendizagem de línguas e "há um consenso de que as crenças sobre aprendizagem de línguas são aquelas relacionadas com as concepções de língua(gem), aprendizagem e ensino de línguas" (SILVA, 2005, p. 73).

Neste trabalho, entende-se crença como

> uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais) dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Assim, segundo Silva (2005), as crenças podem variar de um aluno para outro aluno, de um contexto para outro contexto, de um professor para outro professor e elas "podem influenciar a motivação do aluno para aprender as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem" (LIMA, 2006, p. 148/149).

3. Metáforas conceptuais e suas instanciações

Garcia (1992) denomina a metáfora como a figura de significação que consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B). Ela pode ser constituída por substantivos, adjetivos, verbos, advérbios ou conectivos comparativos para denominar fatos, coisas ou pessoas esteticamente (*seus olhos* (A) *são duas esmeraldas* (B)), personificar ações, atitudes ou sentimentos de seres inanimados (*ondas raivosas*) e símbolos (*balança é símbolo de justiça* – Exemplos retirados de Garcia, 1992).

Na teoria da metáfora conceptual, corrente teórica desta pesquisa, proposta por Lakoff e Johnson em 1980, a metáfora é "concebida como um mecanismo cognitivo geral que opera em nível linguístico" (FERRARI, 2009, p. 20), ou seja, para esses autores a metáfora é entendida da seguinte maneira:

> Nós descobrimos que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 45)

Esta teoria "estabelece uma relação direta entre pensamento, linguagem e realidade" (VEREZA, 2012, p. 53). Logo, fala-se e se age metaforicamente por meio de conceptualizações metafóricas do mundo. A conceptualização é o modo como se conceitua inconscientemente a realidade de acordo com as experiências corpóreas (sensório-motoras) e culturais (LAKOFF, 1986).

As metáforas conceptuais são estruturadas por relações realizadas entre as experiências e cultura dos falantes. Essa relação se divide em dois domínios: domínio-fonte e domínio-alvo. O domínio-fonte é a base da conceptualização e o domínio-alvo é aquilo que será conceptualizado. Na metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO: TEMPO é o domínio-alvo e DINHEIRO é o domínio-fonte. Esses domínios possuem conceitos bem diferentes, mas a partir da metáfora esses dois domínios são aproximados. TEMPO é conceptualizado em termos de DINHEIRO, ou seja, o conceito é parcial

e metaforicamente estruturado, e a atividade e a linguagem também (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002). Os termos são parcialmente estruturados, pois apenas algumas das características de cada termo serão mapeadas no processo de conceptualização. TEMPO, na sociedade ocidental, é compreendido como um bem valioso, ou seja, esse termo é conceptualizado por meio das experiências com dinheiro, ao dizer, portanto, que TEMPO É DINHEIRO, afirma-se que o tempo é tão valioso quanto o dinheiro. Observam-se várias instanciações, materializações linguísticas de expressões licenciadas por uma metáfora conceptual (VEREZA, 2013), amparadas por esta metáfora na fala cotidiana. Na fala cotidiana, há instanciações familiares, como "não desperdice seu tempo com ele", "seu tempo precisa ser mais bem investido", "poupe tempo, vá de uber" etc. Sob uma perspectiva escolar, essa expressão pode ser remetida a uma determinada prática pedagógica ou conteúdo escolar e enfatizar a crença do professor e/ou do aluno no desperdício de TEMPO em alguma atividade que julgue difícil, inovadora ou irrelevante para se trabalhar em sala de aula.

Há várias metáforas conceptuais presentes na mente humana, como A VIDA É UMA VIAGEM, A VIDA É UM JOGO, DISCUSSÃO É GUERRA, FELIZ É PARA CIMA, CÉREBRO É MÁQUINA etc. E muitas outras metáforas podem surgir de acordo com a criação e a necessidade do falante. Porém, cabe ressaltar a dificuldade de uma nova metáfora se estabelecer no sistema mental e linguístico do falante, pois é necessário que haja compreensão e aceitação de uma determinada comunidade em relação ao termo proposto e a convencionalidade desse termo no discurso dos falantes.

Essas metáforas conceptuais e suas instanciações nos revelam que a metáfora está não somente nas ocorrências linguísticas em nível de substituição ou comparação, mas, além disso, ela faz parte de todo o processo de conceptualização de como compreender o mundo.

4. Resultados e Discussões

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo, afinal consideramos "necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social" (BAUER & GASKELL, 2010, p.32).

De acordo com Abrahão (2006), na pesquisa sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem e suas implicações, pode-se perceber a existência de três abordagens centrais: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual. Considerando os propósitos deste presente trabalho, parece ser o mais adequado integrar as abordagens metacognitiva e contextual, pois ambas permitem apresentar a relação entre crença, contexto e reflexões dos participantes.

Os professores selecionados para contribuir nas aferições das crenças são profissionais da rede municipal do Rio de Janeiro. Até o presente momento, aguarda-se a liberação da SME para aplicar o questionário aos professores de língua inglesa.

O ensino de língua inglesa no primeiro segmento do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, não atribui notas aos alunos. De acordo com o projeto Rio Criança Global, a implementação desse ensino

a partir do primeiro ano objetiva permitir a familiarização e a possível fluência nessa língua, pois uma das insatisfações dos alunos da rede pública é o fato de eles concluírem o ensino fundamental sem obter um conhecimento aprofundado em inglês. Esta medida está atrelada à crença de que quanto mais jovem for, mais fácil aprenderá.

Contudo, durante a participação em treinamentos oferecidos pela parceria – Prefeitura do Rio de Janeiro e Cultura Inglesa – ouviram-se relatos de professores presentes nesses encontros de que a maioria daqueles que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental aplicam alguma atividade avaliativa em cada bimestre do ano letivo, não somente para acompanhar e refletir a evolução ou não dos alunos e novas alternativas a fim de alcançar resultados positivos. Ao contrário, a atividade avaliativa está sendo utilizada como ferramenta de controle, punição e correção disciplinar.

Para os estudantes do sexto ano da rede municipal., após liberação da SME, foi aplicado um questionário semiaberto. Os questionários com itens fechados permitem averiguar com mais exatidão qual é o método avaliativo mais recorrente na perspectiva dos participantes. Já os itens abertos possibilitam investigar as opiniões, reflexões e crenças sobre os métodos avaliativos aplicados em sala de aula e sua relevância nesse contexto, e compreender a razão pela qual as formas avaliativas são escolhidas em detrimento de outras, os baixos índices nas médias numéricas, e a rejeição do aluno em relação à prova.

O primeiro questionário era composto por duas perguntas abertas: como eles gostariam que fosse a prova de inglês e como era a prova de inglês aplicada em sala de aula. Durante a formulação dessas duas perguntas, houve a preocupação de manter o nível de linguagem dos alunos para melhor compreensão da proposta. Na primeira pergunta, os alunos deveriam desenhar livremente a proposta dada por eles. Na segunda pergunta, eles poderiam desenhar ou escrever suas percepções sobre as avaliações que realizam em sala.

Dos dezenove participantes, dezessete desenharam alguma proposta. A maioria propôs provas mais coloridas, com desenho, “de marcar”, “de relacionar as colunas”, e um propôs que a prova fosse realizada em um computador. Ao analisar essas respostas, observa-se que esse grupo gostaria de realizar atividades avaliativas mais dinâmicas e não mais aqueles formatos padronizados com perguntas e respostas fechadas. A respeito da segunda pergunta, treze alunos disseram que a prova de inglês é difícil, três responderam que a prova é fácil e três não quiseram responder essa questão. Esse quantitativo expressivo em crer na dificuldade de realizar a prova de inglês, coincide com os baixos resultados alcançados por eles, em sua maioria, ao final de cada bimestre.

A aplicação deste primeiro questionário piloto ressaltou a importância de preparar um novo questionário a fim de detectar qual a forma avaliativa predominante em sala de aula: exercício, prova/teste, e/ou apresentação de trabalhos. Foram dadas como opções apensas as atividades que esses alunos estão habituados a realizar em sala de aula. E qual seria a acepção do aluno em relação a prova aplicada. Participaram dessa nova enquete, setenta e sete alunos agrupados em diferentes turmas do sexto ano.

Desses setenta e sete estudantes, sessenta e quatro assinalaram que o exercício é uma prática comum no processo de avaliação; cinquenta e nove assinalaram prova/teste; e oito, apresentação de trabalhos. A respeito do entendimento sobre a avaliação, a maioria acredita ser algo difícil. Durante a aplicação desse questionário a uma turma em particular, um dos alunos perguntou se ele poderia sugerir a exclusão dessa prática do contexto escolar, ao responder-lhe, ressaltei a liberdade que todos devem ter ao responder às perguntas. Assim, quinze alunos dos vinte e três participantes nessa turma, escreveram que não deveriam ter prova alguma nas aulas. Esta resposta permite algumas leituras, como o desejo desses alunos em realizar outros formatos avaliativos, além da prova escrita, não obter um resultado numérico, como a nota, ou realmente, o desejo de não serem avaliados de modo algum, pois o ato de se ser avaliado, geralmente, está atrelado ao fato de ser julgado de maneira categórica e fechada.

Os resultados revelados através do questionário aplicado a esses alunos tendem a corroborar a crença negativa dos alunos em relação às provas aplicadas no contexto escolar.

A inserção dos *memes* no *corpus* de dados da pesquisa ocorreu após conclusão em 2016/2 da disciplina Metáfora, ministrada pela Professora Doutora Solange Vereza, no curso de pós-graduação em Linguística na Universidade Federal Fluminense. Em análises de *memes* sobre os mais variados temas, notou-se que essas imagens seguidas de texto geralmente evidenciam opiniões e crenças do senso comum.

No Houaiss (2013), *meme* é um "conjunto de fórmulas e produtos culturais que, após transmitidos, proliferam de maneira autônoma e sem controle por parte das mentes receptoras". Knobel e Lankshear (2007) corroboram esse conceito ao afirmarem que os *memes* são desenhos seguidos de textos que geram e moldam representações mentais, formas de comportamento, hits musicais, ações corriqueiras ou da atualidade ou bordões de um grupo social.

Para analisá-los, foi adotado o método PIM - Procedimento de Identificação de Metáfora (HUBERT, 2009) e a análise semiótica de imagens proposta por Penn (2010). Nessa análise, pretende-se identificar a relação de sentido entre imagens e textos. Afinal, as metáforas conceptuais podem ser igualmente manifestadas por meio de gestos, artes ou rituais (LAKOFF & JOHNSON, 1999).

(a)

No exemplo (a), a metáfora foi criada pela junção entre o texto e a imagem apresentados. Sem a imagem, o texto poderia ser pronunciado em qualquer sala de aula, e talvez não estivesse

diretamente relacionado à guerra. Se fizermos o contrário, a mesma relação também é apagada. Nesse caso, em vez de ilustrar um protótipo de um estudante, há um soldado com suas munições preparado para guerrear, ou seja, o aluno está sendo conceptualizado em termos de soldado.

(b)

No *meme* (b), percebemos novamente a importância da junção entre o texto e as imagens selecionadas, onde a semana de provas também é conceptualizada como guerra. No primeiro quadro, temos a concepção do professor como inimigo e exterminador de alunos, a prova é conceptualizada como uma arma de fogo. O segundo quadro nos revela que os alunos *nerds*, aqueles que estudam, sobrevivem a esse evento. E no último quadro, representa aquele aluno regular e este é executado pelo professor e sua arma.

Embora PROVA e GUERRA possuam domínios bastante distintos, a relação desses domínios expostos em várias ocorrências linguísticas e imagéticas encontradas na internet mostra que o domínio-alvo PROVA está sendo conceptualizado em termos de GUERRA. Nessa conceptualização, tal como participar de uma guerra, realizar uma prova representa uma luta entre professores e alunos, podendo trazer danos para ambas as partes. Essa dualidade também evidencia o conflito existente entre eles, em que somente um pode ganhar esse confronto.

5. Considerações finais

As expressões metafóricas aqui destacadas e tantas outras licenciadas por diferentes metáforas conceptuais existentes no modelo cognitivo do indivíduo, corroboram a afirmação de Lakoff & Johnson (1980/2002) a respeito da relação da metáfora com a realidade humana, promovendo a metáfora como uma operação cognitiva essencial para a nossa construção e compreensão de mundo. Como destaca Sardinha (2007), "se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo, etc., precisamos obedecer ('live by') às metáforas que nossa cultura nos coloca à disposição".

Os relatos de professores captados em treinamentos oferecidos pela prefeitura do Rio de Janeiro, os dados coletados por meio de questionários semiabertos aplicados aos alunos do sexto ano e os *memes* encontrados no sistema de busca Google revelam a aversão e rejeição dos alunos falantes

da língua portuguesa, em sua maioria, às práticas avaliativas aplicadas em sala de aula. Isso nos indica a importância de se continuar identificando as crenças, materializadas metaforicamente pela língua ou por imagens, dos alunos e professores a respeito do ensino e tudo que ele abarca, refletindo as consequências dessas crenças negativas na ação pedagógica e buscando maiores mudanças por uma prática avaliativa mais qualitativa.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. V. *Metodologia na investigação de crenças*. IN: BARCELOS. A. M. F. e ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Crenças e ensino de línguas:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ALMEIDA, R. L. *ELT in Brazilian public schools: history, challenges, experiences and perspectives*. ISSN-e 1068-2341, Vol. 24, Nº. 1, 2016

_____. *Entre o instrutor de línguas e o educador linguístico: perfis de licenciandos na formação inicial do professor de inglês*. Ecos de linguagem. V3, p. 101-123. 2014.

_____. *Metáfora conceptual e conhecimento nos discursos e práticas de professores do ensino fundamental*. 2009. 190f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BARCELOS, A. M. F. *Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa*. IN: LIMA D. C. (org.) Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. IN: BARCELOS. A. M., F. e ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BAUER & GASKELL. *Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões*. IN: BAUER & GASKELL (orgs.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Guareschi. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORTONI-RICARDO. S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, 1996.

_____, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica e Tecnologia. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2016.

_____. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/ língua estrangeira. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CORREA, D. A. *Política linguística e ensino de língua*. Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 72 – 78, jan/abr 2009.

FARIA, R. C. S. *Avaliação em Língua Inglesa: guia de estudos*. Lavra, MG. 2015.

FERRARI, L. (Orgs) *Espaços mentais e construções gramaticais: do uso linguístico à tecnologia*. 1 ed. Rio de Janeiro: Imprinta, 2009, p.13-26.

FINK, L. D. *A self-directed guide to designing courses for significant learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 15 ed. Fundação Getúlio Vargas, RJ. 1992.

HOFFMANN. J. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

HOUAISS. A. (org.) *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

HUBERT, D. D. PIM: *Um método para identificar palavras usadas metaforicamente no discurso*. Caderno de Tradução Porto Alegre, nº 25, jul-dez, 2009, p. 77-120.

KNOBEL & LANKSHEAR. *Online Memes, Affinities, and Cultural Production*. IN: A new literacies sampler. Vol. 29. NY: Lang Publishing, 2007.

KÖVECSES, Z. *Metaphor and culture*. IN: KÖVECSES. Z. Where metaphors come from: reconsidering metaphor in context. Chapter 5: Oxford, 2015.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de Tradução: Maria Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Philosophy in the flesh*. Chapter IV. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.

LEFFA, V. J. *Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública*. IN: LIMA D. C. (org.) Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIBÂNEO. J. C. *A avaliação escolar*. IN: LIBÂNEO. J. C. Didática: Cortez, 1994.

LIMA, S. S. *Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. IN: BARCELOS. A. M. F. e ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Crenças e ensino de línguas:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

MAGALHÃES, S. M. *Avaliação e linguagem: relatórios laudos e pareceres*. São Paulo – Lisboa: Veras Editora – CPIHTS, 2011, p. 37 a 46.

NEIVA. E. *Dicionário Houaiss de comunicação e multimídia*. Instituto Antônio Houaiss – São Paulo: Publifolha, 2013.

OZGA, J. *Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação*. Trad. Isabel M. Maia. Porto Editora, 2000.

PENN, G. *Análise semiótica de imagens paradas*. IN: BAUER & GASKELL (orgs.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Guareschi. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEREIRA, T. *Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira*: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira. Synergies Brésil n° 7 - 2009 pp. 101-111.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas/ Inglês.* Rio de Janeiro, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas/Inglês*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Educação: *Caderno de políticas públicas*. Rio de Janeiro, 2010.

RITCHIE, L. D. *Metaphor*. Cambridge: University Press, 2013 – p. 1 a 40.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Março de 2005, 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

SILVA, L. L. A. M. & NASCIMENTO, P. C. C. *As concepções da avaliação da aprendizagem: problemas e soluções*. IV FIPED. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

VEREZA, S. *Trajetórias da metáfora: retórica, pensamento e discurso*. IN: VEREZA, S. (Orgs.) *Sob a ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2012.

_____. *Viajando pelos mares da metáfora: cognição e discurso na linguagem metafórica em uso*. IN: Gonçalves-Segundo, Paulo Roberto; Modolo, Artur Daniel Ramos; Ferreira, Filipe Mantovani; Marega, Larissa Minuesa Pontes; Munhoz, Renata Ferreira; Cavalcante Filho, Urbano (organizadores). Discurso e Linguística: diálogos possíveis. São Paulo: Editora Paulistana, 2016.pp. 310-322.

Modelo didático de gênero – história em quadrinhos[1]

Otávio Augusto Rodrigues Bernardo Silva[2]

Introdução

Para se compreender o estudo linguístico moderno, há a necessidade de considerarmos a complexidade da língua, não só seus elementos formais, o que Saussure (2006) chamou de linguística interna, mas também de seus elementos externos, os quais contribuem enormemente para a construção de um significado linguístico. É a partir desse caminho que se pensa nos rumos que o pensamento linguístico contemporâneo seguiu. O estudo atual é marcado por uma grande interdisciplinaridade e por finalidades concretas, isto é, a linguística passa a desenvolver um diálogo com a realidade concreta muito mais constante.

Essas características que a linguística desenvolveu são de grande valia para as diversas áreas do conhecimento, em específico o ensino. Nota-se que a abordagem textual a partir da perspectiva de gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2010; BAZERMAN, 2011, BRONCKART, 2012) proporciona um processo de aprendizagem diferenciado, projeto este que consegue dialogar diretamente com a realidade do aluno e com as demandas formais e relativamente estáveis dos textos – levando em consideração uma concepção textual bahktiniana.

Partindo dessa perspectiva, identificamos que um dos grandes avanços dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é a proposição do uso de gêneros textuais em sala de aula. Portanto, o processo de aprendizagem de leitura, do conhecimento das características do texto oral e escrito se dá pela concretização de um gênero. O que antes era descontextualizado, agora assume uma adequação que consegue contemplar a complexidade do processo de aprendizagem. Contudo, mesmo considerando esse avanço dos PCNs, é difícil apreender de forma concreta e organizada exatamente como trabalhar com esses gêneros de texto. Aqui, emerge a necessidade de se focar nos estudos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004), uma vez que esses autores contribuíram enormemente para a fundamentação teórica dos PCNs e, ainda, propõem uma forma de trabalho com os gêneros de texto em sala.

1 Trabalho orientado pela Profª Drª Ana Valéria Bisetto Bork, docente na UTFPR e responsável pela disciplina de Estudos do Texto, do segundo período do curso.

2 Graduando do curso de Letras Inglês da UTFPR. Trabalho desenvolvido inicialmente na disciplina de Estudos do Texto

Segundo Marcuschi (2014), os gêneros textuais são fenômenos históricos e sociais e mudam conforme os avanços e mudanças da sociedade (sejam essas mudanças tecnológicas, governamentais, entre outros). Cabe diferenciar, já nesse ponto, os conceitos de gêneros textuais, tipos textuais e tipos de texto. Os *gêneros textuais* são definidos como textos materializados com características sociocomunicativas prévias, definidas por conteúdos, composição e estilo característico. Como exemplos de gêneros textuais, temos o telefonema, a carta, sermão, romance, reportagem, entre outros. Os *tipos textuais* apresentam uma construção definida pela natureza linguística de sua composição, em aspectos lexicais, sintáticos e os tempo verbais. Os *tipos de texto* mais comuns são a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (ROJO, 2012). Marcuschi (2014) também diferencia outros conceitos de suma importância para o entendimento de gêneros de texto: a intertextualidade intergêneros e a heterogeneidade tipológica. A *intertextualidade intergêneros* é alusiva a um texto que se utiliza de um determinado gênero para cumprir a função de outro (como cartazes de uma campanha educativa de saúde que entrega sua mensagem através de histórias em quadrinho). Já a *heterogeneidade tipológica* se refere às mudanças de tipos de texto em um mesmo enunciado (como uma sequência de histórias em quadrinhos que primeiramente uma descrição, e somente depois uma narração). Salientamos que é comum encontrarmos ambos os casos no gênero histórias em quadrinhos (doravante HQ), em que Mendonça (2014) ressalta a sua utilização para fins publicitários e/ou educativos.

A partir da escolha de um gênero de texto que possa ser trazido para o contexto escolar, o professor deve atentar para a elaboração de um modelo didatico de gênero, o qual é visto como uma ferramenta essencial para o ensino. Seu objetivo está em orientar a prática docente, uma vez que é responsável por apontar e descrever as características principais de um determinado gênero de texto. Segundo as contribuições de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48), o modelo didático (MDG) é definido como "uma engenharia didática que explicita [...] os saberes de referência a serem mobilizados [...], a descrição dos diferentes componentes textuais específicos, as capacidades de linguagem do aluno". Ainda sobre sua definição, Bronckart (2010, p. 172) aponta que o MDG "reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido [...]. [...] esses MD são provisórios, podendo eles serem refinados continuamente [...]".

A *modelização de um gênero* proporciona ao docente conhecer e analisar, de forma mais detalhada, o gênero com o qual vai trabalhar. Ao elaborar o MDG, o professor tem, de certa forma, mais liberdade para a produção de material didático que venha ao encontro das necessidades dos alunos, além da possibilidade de desenvolver sequências de atividades que sejam relevantes para os diferentes grupos de alunos com os quais trabalha.

Considerando as diversas formas de manifestação textual, podemos observar a importância da contribuição de Schneuwly e Dolz (2004) ao formular uma análise das características dos diversos gêneros (uma vez que, apesar de *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 1992), são muitos), levando em consideração a relação entre o contexto de ensino e seus aspectos externos.

Elencadas as características básicas de um gênero de texto e da construção de seu modelo didático, podemos pensar nas diferentes manifestações textuais para trabalhar em sala de aula. O objetivo desse trabalho é o desenvolvimento da reflexão sobre do uso da história em quadrinhos (HQ) dentro do processo de aprendizagem, o qual é de grande valia, pois proporciona ao aluno o contato com uma relação dialógica de duas manifestações textuais distintas, o texto escrito e a imagem. Também acreditamos que o valor das HQs na atualidade pode ajudar a construir uma melhor visão de mundo do estudante, afinal, elas estão presentes em diversos veículos de informação e quase sempre se apresentam impregnadas de críticas diversas. Portanto, a partir da perspectiva proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e, após ter sido colocada em prática por Corrêa e Silva (2013), temos um modelo de aprendizagem que aproxima e estabelece um diálogo entre a vida educacional e social do aluno.

Desenvolvimento do MDG

O gênero de texto HQ pode ser definido como uma história gráfica criada através de imagens e palavras, ou narrações com imagens intercaladas por espaços vazios que exijam do leitor a construção das sequências interrompidas pelo espaço entre os quadros. A evolução da narração ocorre por meio da progressão quadro a quadro, com a utilização de recursos específicos (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2007).

Com relação às raízes históricas do gênero, Cristóvão, Durão e Nascimento (2007) apresentam divergências em estudos já realizados. Os mais aceitos atualmente indicam que, ao final do século XIX, já existiam HQs similares com as de hoje, como Max & Moritz (1865)[1] e Yellow Kid (1895).

1

2

Figura 1. Max & Moritz (1965); Figura 2: Yellow Kid (1895)

Entretanto, elas poderiam encontrar suas raízes a partir de pinturas rupestres (A), hieróglifos egípcios (B), ou murais fenícios (HIGUCHI, 1995), como apontam as ilustrações a seguir.

A)

Figura 3. Pinturas rupestres.

B)

Figura 4. Hieróglifos egípcios.

Em se tratando da estrutura física de uma HQ, é possível dividí-la em partes, como em quadrinhos, balões e legendas. Na sequência, trazemos exemplos de cada uma das partes supracitadas.

Quadrinhos

Os quadrinhos funcionam como molduras para a história, contendo em si o cenário, personagens e legendas. Através do espaço entre cada *moldura* existe a responsabilidade do leitor em construir sentido ao texto.

Ver figura 7 para uma sequência de quadrinhos.

Balões

Os balões servem para conter falas, signos musicais, matemáticos, ortográficos e outros diversos símbolos linguísticos. Cada tipo de balão expressa uma emoção específica (o balão tremido que expressa grito geralmente vem associado à fala).

Balão de Pensamento:

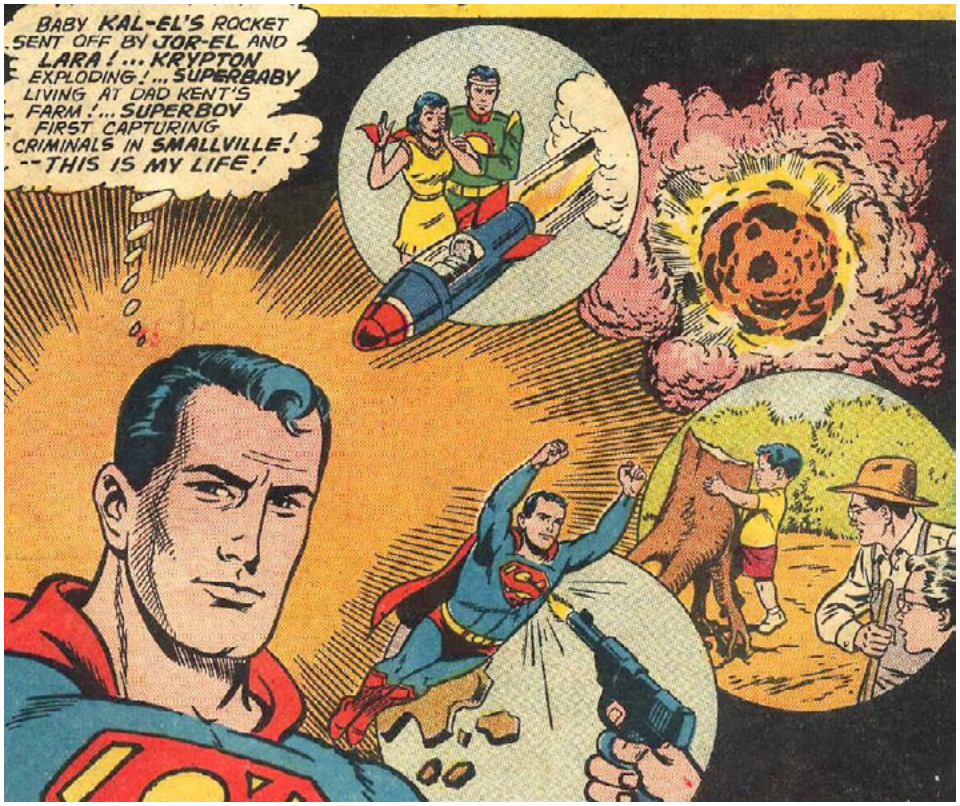


Figura 6. Superman HQ; Editora DC Comics.

Um exemplo clássico da bolha representando as ideias de um personagem aparece justaposto com uma representação gráfica. Esse balão de pensamento serve para ilustrar que o personagem está relembrando o seu passado, descrito à direita na forma de pequenos quadros, porém, contém a cena ao espaço físico apresentado anteriormente e limita a retro visão ao personagem, ou seja, ninguém mais está vendo, ouvindo ou relembrando esses momentos.

Balão de Cochicho:

Figura 7. Exemplo de balões de diálogo.

O balão de cochicho (terceiro da esquerda para a direita) representa uma situação em que o personagem está silenciosamente comunicando alguma mensagem, seja propositalmente para repassar algo, ou forçadamente graças à uma situação adversa de saúde ou, ainda, de algum outro empecilho.

Legendas:

Figura 8. Batman HQ. DC Comics.

Os balões de legenda são, em sua maioria, retângulos utilizados para abrir um espaço narrativo, seja de uma entidade que quebre a quarta parede (como o próprio editor, traço comum das HQs dos anos 40), de um personagem-narrador (como no exemplo acima) ou de um narrador dentro do próprio universo. O uso desse tipo de balão facilita ao leitor a visualização de que o texto não faz necessariamente parte de algum espaço físico representado nos quadros, mas que pertence à fábrica narrativa.

Planos de apresentação de imagem

Plano Geral:

Figura 9. Batman HQ. DC comics.

O plano geral apresenta o cenário geral sem uma ênfase em detalhes específicos. Porém, tem o objetivo de posicionar todos os personagens e objetos, além de contextualizar as próximas ações a serem retratadas.

Plano Total:

Figura 10. Batman HQ: DC comics.

O plano total representa o personagem em sua totalidade, focando não só em apresentar o seu físico, mas também algum traço de personalidade, de motivação, ou até de interação com o mundo ao seu redor.

Plano Médio:

Figura 11. Batman HQ. DC Comics.

O plano médio aponta para uma representação mais constrita do personagem, focalizando em descrevê-lo da cintura para cima. Seu objetivo está em enfatizar algum objeto ou detalhe, colocando-o em primeiro plano para facilitar a visualização do leitor.

O formato da letra/fonte também é importante, pois pode indicar os sentimentos de cada personagem. As onomatopeias indicam ruídos nas cenas em que estão expressas. Os títulos e subtítulos servem principalmente para ajudar a formar sentido no texto, assim como oferecer informações extras sobre a história (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO 2007).

As sequências textuais (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012) predominantes nas HQs são a *narrativa* (composta de uma situação inicial, complicações, ações, resolução e situação final, sendo que nenhuma das fases é obrigatória) e a sequência *dialogal*. Segundo Cristóvão, Durão e Nascimento (2007), o uso das HQs é útil para o ensino de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira, mas deve-se atentar à importância de ensinar aos alunos o aspecto formal do gênero para que não haja perdas de significação.

Considerações Finais

"O trabalho com as histórias em quadrinhos (HQ) é um meio estimulante de comunicação e entretenimento, capaz de fazer com que a língua estrangeira torne-se aprazível e mais próxima do aluno, fazendo do divertimento uma forma prática e eficiente de aprendizado concreto" (GONÇALVES, 2014)

A influência de autores como Bakhtin fica clara ao buscar métodos atraentes para o ensino da língua (estrangeira, nesse caso, mas poderíamos dizer o mesmo para o ensino da materna). A criação de HQs pelos próprios alunos também é uma forma diferenciada de abordar esse gênero de texto, como foi o caso do projeto das professoras Correa e Silva (2013) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), o qual permitiu que setenta alunos do terceiro ano do ensino médio criassem HQs por meio da utilização de *softwares* computacionais.

> Ultimamente vem construindo-se uma visão equivocada das aulas de língua estrangeira, de maneira que apreensões gramaticais acabaram por tornar-se o principal objetivo das aulas e os gêneros textuais foram ignorados na prática dos educadores que mesmo estando rodeados de texto não consideram o seu valor dentro de metodologias mais efetivas no que diz respeito ao ensino. Por outro lado, os textos se configuram como importante ferramenta a se utilizar nas escolas. Eles são capazes de levar os alunos a uma imersão nos mais variados contextos relativos às línguas, ainda que de maneira artificial. Sendo assim, o ensino com gêneros textuais, principalmente os mais populares como as histórias em quadrinhos, ascenderam ao status de ―ferramenta de grande necessidade para o processo de aprendizado. Pensando na relação tortuosa que se estabelece entre escola pública e o ensino com gêneros textuais convencionou-se a projeção de um trabalho voltado para o ensino de Língua Inglesa, mas que fosse capaz de agregar textos advindos da realidade dos alunos. Para tanto as histórias em quadrinhos mostraram-se bastante convenientes. (CORRÊA; SILVA, 2013, p.1)

Ao finalizarmos, esperamos que seja possível dar continuidade ao trabalho com a efetiva aplicação das HQs em um contexto de sala de aula, seja de ensino fundamental ou médio. O acesso a esse tipo de literatura é vasto entre todas as idades e o interesse despertado pela carga visual e o humor geralmente presente nas HQs fazem desse gênero uma possibilidade interessantíssima no ensino.

Salientamos que o trabalho com diferentes gêneros é vasto e fascinante, uma vez que viabiliza estudo da língua estrangeira para alunos de níveis linguísticos diferenciados, fazendo-os perceber o funcionamento de um determinado gênero em diferentes contextos de comunicação. Ressaltamos, também, que a modelização de gêneros variados permite ao professor um olhar mais atento para as peculiaridades que os cercam, facilitando e dinamizando o trabalho docente no sentido de adaptar os diferentes textos que circulam na sociedade para o contexto educacional, tornando possível a transposição didática de gêneros.

Referências bibliográficas

ADAM, J. M. *A linguística textual*: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação.* São Paulo: Cortez, 2011.

BRONCKART, J. P. Gêneros de texto, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Revista Letras*, Santa Maria. v. 20, n. 40, jan./jun. 2010, p. 163-176.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

CORRÊA, S; SILVA, A. Histórias em quadrinhos no ensino de inglês na escola pública do município de Santarém-PA. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GONÇALVES, E. As histórias em quadrinhos e o incentivo à leitura e criação textual. *12.° CONEX* – Apresentação Oral – Resumo Expandido, 2014.

CRISTOVÃO, V.L.L; DURÃO, A. B. A. B; NASCIMENTO, E. L. História em quadrinhos em inglês e em espanhol: um gênero a ser desconstruído e descrito. In: CRISTOVAO, V. L. L. *Modelos didáticos de gênero:* uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

_____. Entrevista. Como trabalhar com gêneros nas aulas de língua estrangeira. *Revista Nova Escola.* 2010. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/como-trabalhar-generos-aulas-lingua-estrangeira-vera-cristovao-557786.shtml>. Acesso em: 22 jun. 2017.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Mercado de Letras, 2010.

HIGUCHI, K. K. História em quadrinhos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensinar e Aprender*, vol. 3. 1997, p. 26-39.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino.* Editora Parábola. São Paulo, 2014, p.19-38.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino.* Editora Parábola. São Paulo, 2014, p. 209-224.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 184-207.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral.* Tradução de Antônico Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São paulo: Editora Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY. B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Figura 1: Disponível em https://openclipart.org/detail/190298/max-und-moritz. Acesso em 23/06/2017

Figura 2: Disponível em <http://cartoons.osu.edu/>. Acesso em 23/06/2017

Figura 3: Disponível em <http://cultura.culturamix.com/historia/pinturas-rupestres>. Acesso em 23/06/2017.

Figura 4: Disponível em < http://brasilescola.uol.com.br/historiag/hieroglifos-egipcios.htm>. Acesso em 23/06/2017.

Figuras DC Comics: Batman Noel, Lee Bermejo, 2011.

Figura 6: Disponível em http://www.criticalend.com/tag/superman/. Acesso em 23/06/2017

Figura 7: Disponível em http://www.saposvoadores.com.br/2012/06/6-elementos-basicos-para-criar-uma-historia-em-quadrinhos.html. Acesso em 23/06/2017

As leituras do singular nu em português brasileiro infantil

Raíssa Silva Santana[1]

Elaine Grolla[2]

1. Introdução

Este artigo apresenta o estudo experimental[3] que realizamos a fim de investigar o comportamento das crianças adquirindo Português Brasileiro (doravante PB) com respeito à produção e compreensão do nome nu genérico singular.

A motivação para esta pesquisa origina-se na controvérsia sobre a estrutura semântica do nome nu singular do PB - a possibilidade de que este nominal denote espécies ou não - e na escassez de estudos empíricos tanto sobre a semântica como sobre a aquisição dessa estrutura. Nesse contexto, objetivamos contribuir para o debate vigente, trazendo para a discussão dados que indiquem o conhecimento que as crianças possuem sobre o nome nu singular.

O artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2 apresentamos a discussão sobre a denotação e estrutura sintática dos nomes nus; na seção 3 descrevemos o processo de aplicação do experimento da presente pesquisa, elucidando a metodologia utilizada, e apresentamos as respostas dos sujeitos para cada experimento, discutindo os resultados obtidos e analisando-os; na seção 4 apresentamos a conclusão desta pesquisa.

2. O nome nu singular na literatura

Nesta seção apresentamos uma breve discussão teórica acerca da denotação e aquisição do singular nu do Português Brasileiro.

1 Mestranda no Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo.

2 Professora Doutora no Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo.

3 Esta pesquisa foi realizada durante a iniciação científica da primeira autora, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº: 2016/00849-4). Agradecemos à FAPESP pela bolsa concedida e também aos responsáveis das escolas Manoel Anibal Marcondes e Artistas & Arteiros pela colaboração, permitindo-nos realizar nossos estudos em seus estabelecimentos. Agradecemos também às crianças participantes e aos seus pais, por permitirem que elas participassem nos estudos.

2.1 O fenômeno da genericidade e a denotação do singular nu do PB

Iniciaremos nossa discussão partindo de conceitos fundamentais para compreender o debate que versa sobre a denotação do singular nu: **genericidade**, **sentenças genericamente quantificadas** e **expressões de referência a espécies**. Encontramos as definições para estes termos em textos clássicos sobre o fenômeno da genericidade nas línguas naturais, como CARLSON & PELLETIER (1995).

Observamos a genericidade como um fenômeno expresso em sentenças que apresentam o que para os seres humanos "se apresentam como regularidades ou leis mais gerais" (MÜLLER, 2003). Assim, usamos as sentenças genéricas para trocar informações sobre as coisas no mundo. Observemos os exemplos abaixo, do PB:

(1) O café chegou ao Brasil em 1990. [nome definido singular]

(2) As cobras são animais perigosos. [nome definido plural]

(3) Um corpo atrai outro com uma força que varia na razão inversa do quadrado de suas distâncias. [nome indefinido singular]

(4) Brasileiro gosta de arroz e feijão. [nome nu singular]

(5) Professores trabalham muito. [nome nu plural]

As sentenças acima são sentenças que expressam a genericidade, porém o fazem de maneiras distintas. Entende-se na literatura que 1 e 2 são expressões de referência a espécies - nomes próprios para grupos de entidades em que a genericidade se manifesta no nível do próprio nominal. Dessa forma, a expressão de referência a espécies pode ser vista como um nome que denota um grupo de entidades, da mesma maneira que expressões como "meu namorado" e "o professor de matemática" denotam entidades específicas.

No caso de 3, 4 e 5, os nominais que ocupam a posição de sujeito das sentenças são analisados em geral como sujeitos de sentenças genericamente quantificadas. Nesta circunstância, a genericidade se manifesta como uma propriedade da própria sentença, em que um operador genérico prende variáveis sob seu escopo. Sendo assim, o tipo de sintagma sobre o qual se generaliza seria o indefinido heimiano (HEIM, 1982).

A controvérsia na literatura sobre a genericidade em PB tem origem na classificação das estruturas nominais que o falante possui para produzir sentenças genéricas. Como há duas formas de expressão para o fenômeno, cada sintagma destacado em 1-5 irá fazê-lo ou como expressão de referência a espécies ou como sentença genericamente quantificada. No que diz respeito ao nome nu singular, não há consenso na literatura sobre a qual modalidade de genericidade este nominal pertenceria.

2.2 O que os estudos em aquisição dizem a respeito do conhecimento da criança sobre o nominal singular nu?

Na literatura sobre aquisição do PB, não são muitos os estudos que investigam a produção e interpretação do nome nu singular pelas crianças. Comentaremos, nesta seção, os estudos de Lopes (2006), Brito & Taveira da Cruz (2012) e Augusto (2007).

Lopes (2006) apresenta dados de produção espontânea de nomes nus singulares de quatro crianças com idades entre 1;8-3;7 anos. Ela observa que as crianças passam por estágios diferentes com respeito à aquisição dos nominais até convergirem para a gramática adulta do PB.

No primeiro estágio, as crianças produzem DPs definidos em larga escala, em conjunto com nomes nus de leitura existencial. No segundo estágio, nomes plurais não encontrados no input das crianças passariam a ser produzidos por elas, indicando que elas estão aprendendo a distinção singular/plural. No terceiro estágio, as crianças precisariam marcar um valor paramétrico devido à existência de um D nulo na língua. Neste estágio, espera-se encontrar sentenças genéricas com nomes nus ocupando posições argumentais, de acordo com a autora.

Nos exemplos abaixo (LOPES 2006:253), observa-se que crianças bem novas já produzem nomes nus singulares em sentenças aparentemente genéricas. Crianças um pouco mais velhas também já produzem o nominal neste tipo de sentença.

(6) (Nenéns) gosta de **tomate**. (A. 2;3)

(7) Eu t penelando (= peneirando) **cenoura**. (A. 2;8)

(8) **Menino** não tem nome. (G. 3;0)

Brito & Taveira da Cruz (2012) discutem os dados de produção espontânea de cinco crianças com idades entre 1;0-3;8 anos. Os autores acrescentam à proposta de Lopes considerações acerca da aquisição de traços semânticos, propondo que esses traços são adquiridos cronologicamente, sendo que a aquisição dos traços de definitude e especificidade é mais tardia.

De acordo com estes autores, o nome nu singular tem uma relação forte com o traço [-específico]. Com respeito aos dados das crianças, os autores verificaram que o uso deste nominal com leitura genérica (isto é, menos específica) só surge nos dados de crianças mais velhas, com cerca de 3;0 anos de idade, como se observa no exemplo abaixo (página 12):

(9) Mãe: Jogo, que jogo?

Criança: O Jogo pa (para) compá (comprar) fichinha.

Mãe: E ganharam muitas fichas?

Criança: É... foi lanche co (com) papai. (A. 3 anos e 8 meses)

De acordo com os autores, esse dado corroboraria a hipótese de que a aquisição dos traços semânticos ocorre gradativamente, sugerindo que o singular nu com significado genérico não é usado pelas crianças com menos de 3 anos porque elas ainda não aprenderam que, neste nominal, o traço de especificidade é marcado negativamente. Afirmam, portanto, que as crianças preferem dar uma leitura [+específica] para os nominais no início do processo, quando começam a produzir nominais para, com o decorrer do tempo, discriminarem as leituras [+definida]/[-definida] de cada nominal.

Augusto (2007) observou pistas morfossintáticas e pragmáticas na interpretação que as crianças atribuem aos nomes em Português Brasileiro. A autora investigou como pistas funcionais (como a marca de pluralidade do PB) e pistas pragmáticas (como a quantidade de figuras apresentadas em uma figura) poderiam afetar a leitura genérica dos nominais em PB.

Augusto concluiu que a criança deve adquirir a capacidade de reconciliar pistas linguísticas e contextuais a fim de atribuir leitura genérica aos nominais. A autora observa ainda que crianças com 3;0 anos de idade associam a leitura genérica à marca de pluralidade nos nomes, o que não parece ter relevância nos resultados de interpretação de crianças mais velhas (5;0 anos) que, como os adultos testados, não fazem mais essa distinção. Assim, os nomes nus singulares são aceitos com leitura genérica apenas pelas crianças mais velhas, que são menos sensíveis às categorias funcionais.

Com base em Augusto (2007) e na hipótese que assumimos com respeito à denotação do nome nu singular, hipotetizamos que, no processo de aquisição, a categoria funcional de número não restringe a leitura genérica das crianças com mais de 4 anos de idade, uma vez que elas deixam de ser sensíveis às marcas de plural, como descoberto pela autora. Ao singular nu, que não possui a marca de número expressa fonologicamente, a partir de então, passaria a ser atribuída leitura genérica e de espécie.

Tendo apresentado o arcabouço teórico em semântica e aquisição do PB nesta seção, apresentaremos, na seção 3, o experimento realizado e os resultados obtidos.

3. Estudo Experimental

3.1 Hipóteses de estudo

Esta pesquisa não se propõe a investigar se o nome nu singular denota espécies no Português Brasileiro adulto ou infantil, uma vez que para isso, de acordo com os testes propostos pela literatura, seria necessário que todos os participantes já soubessem interpretar predicados-de-espécie. Crianças muito novas, como as que participaram deste experimento, teriam dificuldade para entender sentenças com termos como “estar extinto’, por exemplo. Sendo assim, esta hipótese é nosso ponto de partida e a lente pela qual observamos uma sutileza da língua, que é o fenômeno da genericidade.

Nesse contexto, nosso propósito é acrescentar sustentação empírica à afirmação de que o nome nu singular em PB pode fazer referência tanto a conjuntos de entidades quanto a átomos de entidades. Aqui chamamos o conjunto de entidades de ‘pluralidades’, e os átomos de entidades/ entidades singulares de ‘singularidades’ (DOBROVIE-SORIN & PIRES DE OLIVEIRA 2008).

Objetivamos acrescentar à literatura sobre o tema mais dados sobre como as crianças produzem e interpretam o nome nu singular, respondendo às seguintes perguntas: Para as crianças, o nominal nu singular pode denotar singularidades e pluralidades como no PB adulto? Ou elas possuem apenas uma leitura para ele que vai se modificando com o tempo? Existe um percurso nessa aquisição?

3.2 A Tarefa de Produção Eliciada e a Tarefa de Escolha de Figuras

Aplicamos uma Tarefa de Produção Eliciada e uma Tarefa de Escolha de Figuras com o objetivo de observar quantitativamente a produção destes nominais e de verificar a interpretação dada ao nome nu singular, respectivamente.

A Tarefa de Produção Eliciada possui vinte itens-teste, sendo que dez deles testam a condição *Apresentação de Uma Entidade* e dez testam a condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*. O objetivo de apresentar aos sujeitos itens da condição *Apresentação de Uma Entidade* é verificar quais nominais seriam produzidos para nomear apenas uma entidade. O objetivo para a condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade* é verificar quais nominais seriam produzidos para nomear um conjunto de entidades. Interessa principalmente investigar as possíveis produções de nomes nus singulares com respeito às duas condições.

No procedimento, a experimentadora apresenta para o sujeito figuras como, por exemplo, uma chave (condição *Apresentação de Uma Entidade*) ou três peixes idênticos (condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*) e o fantoche pergunta "O que é isso? " (condição *Apresentação de Uma Entidade*) ou "O que são essas coisas?" (condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*).

A Tarefa de Escolha de Figuras, como o nome diz, apresenta figuras aos participantes simultaneamente a um estímulo sonoro que, como na tarefa de produção, possui duas condições: *Estímulo com Singular Nu* e *Estímulo com Plural Nu*. São apresentados aos sujeitos 20 itens-teste (10 para cada condição) que consistem de um conjunto de quatro gravuras para cada um. O participante deve escolher as gravuras que julgar convenientes para obedecer ao comando do fantoche.

Se nomes nus denotam espécie, espera-se que, ao ouvir "mostre pra mim figura em que tem [nome nu singular, condição *Estímulo com Singular Nu*]", como na figura 1 abaixo, os sujeitos escolham duas figuras: a que apresenta apenas um exemplar da entidade requerida e a que apresenta um conjunto destas entidades. Já ao ouvir o comando contendo o nome nu plural (condição *Estímulo com Plural Nu*), (como na figura 2 abaixo) temos duas possibilidades: ou o participante escolhe apenas a figura ilustrando o conjunto de entidades ou ele escolhe a figura com o conjunto mais a figura com apenas uma entidade, somando todas as entidades de mesmo tipo ouvidas.

Fantoche: *Mostra pra mim figura em que tem* ***maçã***.

Figura 1. Exemplo de item-teste apresentado na Tarefa de Escolha de Figuras
(Condição Estímulo com Singular Nu)

Fantoche: *Mostra pra mim figura em que tem* ***moedas***.

Figura 2. Exemplo de item-teste apresentado na Tarefa de Escolha de Figuras
(Condição ”Estímulo com Plural Nu”)

3.3 Sujeitos

Os experimentos foram aplicados a:

- 40 sujeitos adultos, falantes nativos de PB com idades entre 18 e 32 anos.
- 49 crianças adquirindo PB com idades entre 3;1 e 4;10 anos de idade, naturais de Jundiaí, interior de São Paulo. As crianças foram divididas em 3 grupos etários: G1 (N = 21) entre 3;0-3;6 anos. G2 (N = 21) entre 3;7-4;4 anos. G3 (N = 7) entre 4;6-5;0 anos.

3.4 Resultados: Tarefa de Produção Eliciada

Vários tipos de nominais foram produzidos nesta tarefa, tanto por adultos quanto crianças. Observamos ocorrências dos nominais que classificamos do seguinte modo: 1) nome singular nu (“flor”); 2) nome nu plural (“flores”); 3) sintagma quantificado (“duas flores”); 4) singular definido (“a flor”); 5) plural definido (“as flores”); 6) nomeação (“é o nemo” descrevendo peixes-palhaço); 7) listagem (“uma flor, outra flor, outra flor”); e 8) fragmento de sentença (“borboleta gosta” para definir “flor”).

Na tabela abaixo, observam-se os dados de produção dos adultos e das crianças para a condição *Apresentação de Uma Entidade:*

Tabela 1. Resultados da tarefa de produção eliciada (Condição ”Apresentação de Uma Entidade”) (N = 89)

Tipos de Respostas	**G1 3;0-3;6** (N = 21)	**G2 3;7-4;5** (N = 21)	**G3 4;6-5;0** (N = 07)	**Adultos** (N = 40)
Nome Nu Singular	142 (67,61%)	130 (61,90%)	56 (80%)	119 (29,75%)
Sintagma Quantificado	59 (28,09%)	73 (34,76%)	13 (18,57%)	280 (70%)
Definido Singular	4 (1,90%)	6 (2,85%)	0 (0%)	1 (0,25%)
Fragmento de Sentença	3 (1,42%)	1 (0,47%)	0 (0%)	0 (0%)
Nome Nu Plural	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,42%)	0 (0%)
Sem Resposta	2 (0,90%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	210 (100%)	210 (100%)	70 (100%)	400 (100%)

Ao ouvir "O que é isso?" diante de uma figura com apenas um item, observou-se que a preferência dos falantes adultos foi por responder utilizando um sintagma quantificado, sendo que 70% dos sujeitos produziram esse tipo de nominal. Em seguida, observou-se que, dos 400 itens-teste obtidos, houve produção de quase 30% de nomes nus singulares.

No que diz respeito aos resultados das crianças, observa-se que o nome nu singular é produzido largamente para denotar um indivíduo, em todos os grupos. Para as crianças mais novas do G1, em 67,61% dos casos, o nome nu singular foi produzido. Para o G2, o maior percentual de produção recai também sobre o nome nu singular, com 61,09% de produção. O mesmo ocorre para o G3, com 80% das ocorrências.

Considerando agora a condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*, vemos as taxas de produção na tabela abaixo para todos os grupos:

Tabela 2. Resultados da tarefa de produção eliciada
(Condição "Apresentação de Mais de Uma Entidade") (N= 89)

Tipos Respostas	**G1** **3;0-3;6** (N = 21)	**G2** **3;7-4;5** (N = 21)	**G3** **4;6-5;0** (N = 07)	**Adultos** (N = 40)
Nome Nu Singular	115 (54,76%)	112 (53,33%)	40 (57,14%)	9 (2,25%)
Nome Nu Plural	49 (23,33%)	75 (35,71%)	23 (32,85%)	388 (97%)
Listagem	12 (5,71%)	3 (1,42%)	7 (10%)	0 (0%)
Definido Plural	9 (4,28%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Sem resposta	8 (3,80%)	7 (3,33%)	0 (0%)	0 (0%)
Sintagma Quantificado	7 (3,33%)	1 (0,47%)	0 (0%)	3 (0,75%)
Nomeação	4 (1,90%)	5 (2,38%)	0 (0%)	0 (0%)
Fragmento de Sentença	3 (1,42%)	5 (2,38%)	0 (0%)	0 (0%)
Definido Singular	3 (1,42%)	2 (0,95%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	210 (100%)	210 (100%)	70 (100%)	400 (100%)

Ao ouvir "O que são essas coisas?", a maioria dos adultos produziu plurais nus (97%). Também foram verificadas outras ocorrências menos significativas, como a de sintagmas quantificados - 0,75% -, e o nome nu singular - 2,25%.

Nos resultados das crianças, observamos que, em mais da metade das vezes, elas preferiram descrever o conjunto de entidades apresentado nas imagens utilizando o singular nu, para as três faixas etárias. Isto é particularmente interessante visto que, nos resultados dos adultos, a produção do nome nu singular nesse contexto é relativamente baixa (2,25%) e o nominal preferido é o nome nu plural (97%).

A segunda estratégia mais utilizada, para todas as faixas etárias, é o nome nu plural, que foi a preferida pelos adultos, como mencionado acima. As outras estratégias são bem menos empregadas.[4]

3.5 Resultados: Tarefa de Escolha de Figuras

O teste de compreensão foi realizado com os mesmos 40 adultos que participaram da tarefa de produção. Para esse teste de compreensão, temos 10 itens-teste de cada condição para cada sujeito. O objetivo desta etapa era verificar se, ao ouvir um nome nu singular (condição *Estímulo com o Singular Nu*), os sujeitos escolheriam apenas (i) apenas a figura que apresenta um indivíduo, (ii) apenas a figura que apresenta mais de um indivíduo, ou (iii) as duas figuras. A expectativa para esta condição era que as duas figuras fossem escolhidas, já que o nominal em PB pode denotar singularidades e pluralidades. Para a condição *Estímulo com o Plural Nu*, os participantes poderiam escolher (i) apenas a figura com mais de um indivíduo ou (ii) a figura com uma entidade mais a figura com pluralidades, numa estratégia em que eles somariam e apontariam para todas as entidades nomeadas presentes na figura. A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos para todos os grupos:

Tabela 3. Resultados da tarefa de escolha de figuras com crianças e adultos (N =89)

		Escolha de figura com 1 entidade	**Escolha de figura com mais de uma entidade + Escolha das duas figuras**	**Escolha apenas de figura distratora**	**Total**
Estímulo Apresentado: Nome Nu Singular	*G1 (N = 21)*	49 **(23,33%)**	59 **(28,09%)** + 101 **(48,09%)** = 160 **(76,18%)**	1 **(0,47%)**	210 **(100%)**
	G2 (N = 21)	58 **(27,61%)**	54 **(25,71%)** + 97 **(46,19%)** = 151 **(71,9%)**	1 **(0,47%)**	210 **(100%)**
	G3 (N = 7)	15 **(21,42%)**	13 **(18,57%)** + 42 **(60%)** = 55 **(78,57%)**	0 **(0%)**	70 **(100%)**
	Adultos (N = 40)	80 **(20%)**	1 **(0,25)** + 319 **(79,75%)** = 320 **(80%)**	0 **(0%)**	400 **(100%)**
Estímulo Apresentado: Nome Nu Plural	*G1 (N = 21)*	41 **(19,52%)**	61 **(29,04%)** + 105 **(50%)** = 166 **(79,04%)**	3 **(1,42%)**	210 **(100%)**
	G2 (N = 21)	42 **(20%)**	70 **(33,33%)** + 95 **(45,23%)** = 165 **(78,56%)**	3 **(1,42%)**	210 **(100%)**
	G3 (N = 7)	10 **(14,28%)**	15 **(21,42%)** + 45 **(64,28%)** = 60 **(85,7%)**	0 **(0%)**	70 **(100%)**
	Adultos (N = 40)	0 **(0%)**	136 **(34%)** + 264 **(66%)** = 400 **(100%)**	0 **(0%)**	400 **(100%)**

4 Exemplos de estruturas menos empregadas são a listagem (“um cachorro, um cachorro, outro cachorro, outro cachorro” para denotar os indivíduos em uma figura com um conjunto de cachorros) e a nomeação (“é o nemo” para dizer o que eram os indivíduos em uma figura com alguns-peixes palhaço).

Considerando primeiramente os dados dos adultos, como pode ser observado na tabela acima, a expectativa a respeito da condição *Estímulo com Uma Entidade* parece ser confirmada. Ao ouvir "mostre pra mim figura em que tem [nome nu singular]", em 80% das ocorrências, os adultos escolheram as duas figuras que apresentavam as entidades requeridas - apenas uma e o conjunto. Ainda assim, em 20% dos itens-teste, houve a escolha apenas da figura que dispunha apenas uma entidade, um indício de que os sujeitos associaram, possivelmente, a ausência de marca de pluralidade à denotação de uma entidade singular.

Com relação à condição *Estímulo Com Mais de Uma Entidade*, ao ouvir "Mostra pra mim figura em que tem [nome nu plural]", em 66% das ocorrências, os adultos escolheram as duas figuras, ou seja, aquela que mostrava apenas uma entidade e a que mostrava várias entidades. Em 34% das ocorrências, os sujeitos escolheram somente a figura que apresentava um conjunto. Dado que, nesses dois casos, os sujeitos escolheram um número plural de entidades, consideramos os dois tipos de respostas equivalentes. Ou seja, os adultos escolheram pluralidades em 100% das vezes.

Essa interpretação se baseia no seguinte raciocínio: os sujeitos escolheram tanto as singularidades quanto as pluralidades ao ouvirem os nominais plurais porque somaram as duas figuras. Ou seja, ao ouvir, 'mostra pra mim figura em que tem moedas', os sujeitos apontaram para todas as moedas apresentadas na tela, somando-as. Dado que apontar apenas para a figura com um conjunto de moedas ou apontar para a figura com o conjunto mais a figura com apenas uma moeda implica na interpretação plural, podemos somar tais células, como fizemos acima.

Consideramos a seguir as respostas das crianças. As mesmas crianças que participaram do experimento de produção participaram do referido experimento de compreensão. Logo, continuaremos a fazer referência aos mesmos grupos – G1, G2 e G3.

Os resultados indicam que, para a condição *Estímulo com Singular Nu*, as crianças de todos os grupos preferiram apontar tanto para a figura que apresenta uma entidade como para a figura que apresenta um conjunto de entidades. O G1 escolheu as duas figuras ou a figura com mais de uma entidade em 76,18% das ocorrências; o G2 o fez em 71,9% dos casos; para o G3 o percentual de escolha foi de 78,57%.

Na condição *Estímulo com o Plural Nu*, também se observa uma alta taxa de escolha das duas figuras apresentado a entidade ou da figura apresentando o conjunto de entidades: para o G1, 79,04%; G2: 78,56%; G3: 85,7%.

No caso da escolha da figura com apenas uma entidade para a condição *Estímulo com o Singular Nu*, os grupos tiveram uma taxa de escolha bastante parecida: cerca de 20% das ocorrências para G1 e G3, e quase 30% das ocorrências para G2. O percentual de escolha da figura com o conjunto de indivíduos foi de cerca de 30% para G1 e G2, e de aproximadamente 20% para G3.

A escolha apenas de figuras distratoras na tarefa de compreensão não foi expressiva para nenhum grupo, indicando que as crianças foram bem-sucedidas na tarefa.

3.6 Análise Estatística

Nesta seção apresentamos uma análise estatística sobre os dados coletados nos dois experimentos aplicados. Utilizamos o Teste t para amostras independentes a fim de testar as hipóteses nula e alternativa, definidas a seguir:

H0: Não haverá diferença estatisticamente relevante no comportamento dos sujeitos dos grupos testados com respeito ao nome nu singular.

H1: Haverá diferença estatisticamente relevante na interpretação do nome nu singular entre os grupos testados.

Com nível de confiança de 5%, realizamos o teste analisando a produção e compreensão apenas dos nomes nus singulares[5] com respeito às duas condições. Assim, o que interessa é verificar se o nominal foi produzido ou interpretado para denotar uma figura e um conjunto de figuras nos quatro grupos.

Nesse contexto, a variável independente é a idade - fator que diferencia os 4 grupos testados. As variáveis dependentes são as respostas coletadas para cada condição nos dois experimentos: a) para o experimento de produção, analisamos as respostas com nome nu singular para nomear uma entidade/um conjunto de entidades; b) para o experimento de compreensão, analisamos as respostas em que as duas figuras ou a figura apresentando o conjunto de entidades foram escolhidas quando os sujeitos ouviram o comando com o nome nu singular.

Assim, realizamos o teste de hipóteses nas seguintes interações: 1) grupo de adultos e G1; 2) grupo de adultos e G2; 3) grupo de adultos e G3; 4) G1 e G2; 5) G1 e G3; 6) G2 e G3.

Em primeiro lugar, analisamos os resultados de produção de nome nu singular na condição *Apresentação de Uma Entidade*, isto é, em que foram apresentadas ao sujeito figuras em que havia uma entidade.

O Teste-t não nos retorna um valor de p estatisticamente significativo nas interações entre G1, G2 e G3 ($P > 0.05$), o que nos leva a aceitar a hipótese nula. No entanto, os resultados para as interações entre adultos e os três grupos de crianças sugerem que as crianças se comportaram de forma diferente dos adultos (Adultos-G1: P-value = <.0001; Adultos-G2: P-value = 0.00827; Adultos-G3: P-value = <.0001). Tais valores estatisticamente significativos nos levam a aceitar a hipótese alternativa para estas interações. Ou seja, os resultados indicam que houve diferença estatisticamente relevante entre os resultados dos adultos por um lado e das crianças por outro. As crianças produziram mais nomes nus singulares para descrever a figura contendo apenas uma entidade do que os adultos e essa diferença é significativa.

Dando continuidade à análise, observamos interações entre esses mesmos grupos, agora com respeito à condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*, em que conjuntos de entidades eram apresentados aos sujeitos nas figuras.

5 Realizamos o Teste-t para observar se haveria uma diferença significativa entre os resultados dos grupos de crianças e entre o grupo de adultos e os grupos de crianças. O p-value dessas interações não atingiu significância, ou seja, todos os grupos: os sujeitos escolheram tanto as singularidades quanto as pluralidades ao ouvirem os nominais plurais porque somaram as duas figuras.

Observa-se relevância estatística nas interações entre o grupo de adultos e os três grupos de crianças (Adultos-G1: P-value = <.0001; Adultos G2: P-value = <.0001; Adultos-G3: P-value = 0.004274), portanto aceita-se H1. Entre os grupos de crianças, não houve significância, o que indica um comportamento homogêneo dos 3 grupos, levando à aceitação de H0. Ou seja, as crianças das 3 faixas etárias apresentaram um comportamento semelhante na interpretação do nome nu singular, embora esse comportamento fosse diferente do dos adultos.

Por fim, discutimos a análise estatística dos resultados de interpretação do nome nu singular. Interessa verificar a diferença entre os grupos com respeito às respostas com escolha de duas figuras (com uma entidade ou com um conjunto de entidades) ou da figura que apresentava mais de uma entidade, o que também corresponde à noção de pluralidade, após o sujeito ouvir o comando com o nome nu singular.

Checamos a relevância estatística entre todos os grupos que participaram do experimento e verificamos que a H1 é negada para todas as interações, isto é, não houve diferença estatisticamente relevante com respeito à interpretação do singular nu para nenhum dos grupos testados, o que sugere que os grupos de crianças e o de adultos se comportaram de forma parecida. O fato de não detectarmos diferenças significativas entre os grupos de crianças indica que não houve um percurso de desenvolvimento observável.

4. Conclusão

Nesse estudo, investigamos o comportamento de adultos e crianças com relação aos nomes nus singulares, tanto na produção quanto na interpretação, através de dois experimentos. Nossos resultados sugerem que há diferença estatisticamente significativa entre os resultados de produção do nome nu singular na interação entre adultos e crianças (dos três grupos testados) adquirindo o PB. As crianças tendem a produzir um singular nu para descrever tanto uma figura com apenas uma entidade quanto uma figura contendo várias entidades. Os adultos produzem nomes nus singulares a taxas bem mais baixas que as crianças, preferindo outras estratégias, como discutido no texto.

Observamos que o teste favoreceu uma produção espontânea do nome nu singular pelos adultos, sugerindo que os participantes se sentiram à vontade para produzir o nominal, cujo uso é característico do discurso oral, como afirmam Pires de Oliveira et al 2010, por exemplo. Os resultados do teste, portanto, evidenciam seu uso no que diz respeito à condição *Apresentação de Uma Entidade.* Entretanto, não observamos o mesmo ao analisar os resultados da condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*, em que os adultos produziram apenas 2% do nominal nu singular.

Com respeito à compreensão, os resultados dos grupos de crianças e de adultos não são diferentes. Todos os grupos tiveram taxas semelhantes de escolhas de figuras tanto quando ouviam um estímulo no plural quanto no singular. Ao contrário de Augusto (2007), não pudemos considerar como relevantes as diferenças entre a produção e interpretação de nomes nus singulares entre os grupos mais novos de crianças e dos mais velhos. G1 e G2, e não só G3, atribuíram ao nome nu

singular leitura de singularidades e pluralidades. Também não observamos diferenças entre os grupos de crianças e os grupos de adultos.

Os resultados alcançados não indicam que, quando mais novas, as crianças possuem apenas uma leitura para o singular nu que vai se modificando com o tempo. Nosso estudo sugere que o nome nu singular é usado para se referir a singularidades e a pluralidades, tanto na produção quanto na compreensão, mesmo pelas crianças mais novas testadas, indicando que tal aquisição é bastante precoce na língua.

Por fim, retomando as questões de pesquisa colocadas na seção 3.1, observamos que, para as crianças, o nominal nu singular pode denotar singularidades e pluralidades assim como no PB adulto no que diz respeito à compreensão. Com relação à produção, há uma proporção bem maior de nomes nus singulares na fala das crianças do que na dos adultos. No entanto, apesar da preferência pelo nome nu singular nas duas condições da tarefa de produção, não é possível afirmar que, para as crianças, o nominal tem apenas uma leitura que vai se modificando com o tempo, uma vez que o nominal foi produzido para denotar entidades singulares e conjuntos de entidades. Além disso, ao ouvir o nominal nu singular na tarefa de compreensão, observamos o mesmo comportamento: tanto entidades singulares como os conjuntos de entidades foram escolhidos. Não foi possível, portanto, afirmar que existe um percurso observável nessa aquisição dos nomes nus singulares.

Referências bibliográficas

AUGUSTO, M. Marcação de número e genericidade: interpretação genérica na aquisição do PB. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.42, n. 1, p. 35-51. 2007.

BRITO, L. S.; TAVEIRA DA CRUZ, R. O que a aquisição pode nos dizer sobre os nominais nus no PB?. In: Taveira da Cruz. (Org.). *As interfaces da Gramática*. 1 ed. Curitiba: CRV, v.1, p. 261-279. 2012.

CARLSON, G.; PELLETIER, F. J.(eds) *The generic book*. Chicago & London: The University of Chicago Press. 1995.

DOBROVIE-SORIN, C. & PIRES DE OLIVEIRA, R. Reference to kinds in Brazilian Portuguese: the definite singular vs. Bare singulars. IN: GRøN, Atle (ed.). *Proceedings of SuB12*, Oslo: ILOS. 2008.

HEIM, I. *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. Tese de Doutorado. Amherst: University of Massachussets. 1982.

LOPES, R.E.V. Bare nouns and DP number agreement in the acquisition of Brazilian Portuguese. *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadila Press, p. 252-262. 2006.

MÜLLER, A. L. A expressão da genericidade nas línguas naturais. In: MÜLLER, A.L.; NEGRÃO, E. V.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). *Semântica Formal*. São Paulo: Contexto. 2003.

PIRES DE OLIVEIRA, R., SILVA, J. C. da, & BRESSANE, M. R. S. O singular nu denota espécie: uma investigação empírica. *DELTA*: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 26(1), 115-139. 2010.

O PEJORATIVO SUFIXAL: analisando a contribuição semântica dos sufixos –ão, –eiro, -ice, -ento, -udo e -aria

Caroline da Silva Oliveira[1]

1. Introdução

Segundo Frota (1985), os sufixos, em sua maioria, possuem função não somente gramatical como também semântica. Logo, podemos observar uma possível regularidade entre sufixos e determinados significados (Cf. FROTA, 1985). Essa regularidade evidencia que há sistematicidade na produção de formas derivadas sufixalmente, o que pode ajudar na descrição e análise dos processos derivacionais na formação de palavras, tanto nas formações que já existem quanto nas novas.

Para tanto, precisamos considerar as relações entre o fator semântico e o sintático, refletindo não apenas sobre bases, afixos e produtos, mas ampliando nosso ponto de vista, e nos atentando às relações estabelecidas entre os mesmos, pois somente estes elementos em conjunto podem nos ajudar a estabelecer padrões derivacionais. Mas adiante, veremos que a Enciclopédia, uma lista postulada pela Morfologia Distribuída (MD), prevê que os significados especiais são interpretados dentro de um determinado contexto.

Entendemos que o pejorativo pode ser definido como termo utilizado para expressar conceitos negativos e/ou desvalorizados por determinado grupo social, incluindo indivíduos, atos e/ou características em desacordo com padrões estéticos e culturais do grupo em questão. Foram consultados dicionários à procura de uma definição de pejorativo, a maior parte deles apresenta uma definição similar à seguinte: "Diz-se da palavra empregada em sentido torpe, obsceno ou simplesmente desagradável; depreciativo" (MICHAELIS, 2008); um deles ainda acrescentou "insultuoso" ao significado do vocábulo. Nas palavras de Frota (1985, p. 06 - 07):

> O pejorativo é uma marca linguística, característica de expressões que designam algo negativamente valorizado por um grupo social, falante de determinada língua. Caracteriza-se por ser um conceito metalinguístico, ou seja, só é aplicável a palavras ou grupos de palavras (talvez também a entonações), e não ao referente das mesmas.

1 Graduanda em Letras – português/inglês pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH). Este projeto é financiado pela Fapesp (2015/24906-4).

2. Fundamentação Teórica

Utilizaremos como base para essa pesquisa a MD, (Cf. HALLE e MARANTZ, 1993 e MARANTZ, 1997) uma teoria não-lexicalista, que propõe que tanto as palavras quanto as sentenças são geradas no mesmo componente: a sintaxe. A arquitetura da gramática na MD é composta por três listas.

A Lista 1 contém os chamados traços morfossintáticos, que são elementos destituídos de conteúdo fonológico, tais como raízes, marcas de número, pessoa, categorizadores que podem formar nomes, adjetivos e verbos, por exemplo, entre outros elementos. Esses elementos, que são primitivos, alimentam a derivação sintática. Já na sintaxe, podem ser submetidos a operações sintáticas (concatenar, mover) para a formação das palavras e sentenças e, em seguida, são enviados, por meio da operação de spell-out, para PF (do inglês *Phonetic Form*) e LF (*Logical Form*).

No caminho para PF, está localizada a Lista 2 (também chamada de Vocabulário), que armazena os Itens de Vocabulário, os quais são regras que unem os traços morfossintáticos a expoentes fonológicos. É neste ponto da arquitetura da gramática que são inseridas as formas fonológicas, por meio de uma operação chamada de *spell-out* fonológico.

Por sua vez, a Lista 3, chamada Enciclopédia, contém o conhecimento extralinguístico e faz interface com o sistema conceitual-intencional. É também na Lista 3 que estão os significados especiais para as raízes. Essa lista possui forte ligação com o contexto de uso das formações; contém os significados especiais das raízes, que são aqueles que não podem ser previstos através da estrutura. Por exemplo, se ouvimos a frase: "Há um gato ali", podemos pensar em três significados: a) "há um mamífero de quatro patas da família dos felinos ali", ou b) "há um sujeito do sexo masculino de excelente aparência ali", ou ainda c) "há um emaranhado de fios fazendo uma ligação ilegal para o fornecimento de algum serviço ali". Esses possíveis significados para "gato" devem estar listados na Enciclopédia e são parte do conhecimento de mundo de um determinado falante.

2.1 O conceito de fase

A MD torna-se interessante para nosso estudo ao utilizar a noção de fase nas palavras. Essa noção nos permite investigar os limites da construção semântica, em que momento ela ocorre e como esse momento da negociação de significado influencia nas formas resultantes. Marantz (2001) propõe a existência de dois lugares de formação de palavras que emergem da estrutura sintática, após as operações na sintaxe. O autor chama esses lugares de fases, tomando como base a denominação de Chomsky (2001). Como argumento principal, ele afirma que há evidências para a existência de dois domínios em que um morfema pode ser concatenado: a um domínio interno (*inner*) sendo essa a primeira fase e um domínio externo (*outer*), como segunda fase. Os domínios interno e externo estão relacionados com a produtividade e o tipo de interação que os afixos estabelecem com a raiz. O domínio interno, ou também primeira fase, está no domínio da raiz, e ocorre quando um morfema (um núcleo funcional, na imagem 2, representado por *head*) é adicionado à raiz antes que seja adicionado

um núcleo funcional categorizador, que determina a categoria da raiz. No domínio externo, são construídas as palavras fora do domínio do núcleo funcional categorizador, representado por "x" na imagem 1. Como vemos na imagem a seguir:

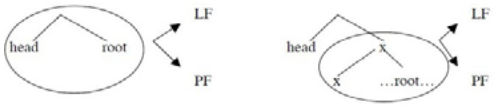


Imagem 1. retirada de Marantz (2001, p. 07)

Na derivação e na estrutura, o "x" (núcleo categorizador, que pode ser *n, v ou a*) determina o limite da fase, a combinação entre raiz e "x" é enviada para PF e LF para interpretação fonológica e semântica, e o significado da raiz no **contexto de "x"** é negociado, usando o conhecimento enciclopédico do falante.

Arad (2003) amplia a noção de fase delineada em Marantz (2001) e mostra as suas aplicações aos dados. A autora apresenta uma teoria relevante para nossas investigações, a teoria da Restrição de Localidade para Interpretações nas Raízes (*Locality Constraints On The Interpretation Of Roots*), pois, dentre as características próprias da morfologia avaliativa, propostas por Scalise (1986) e já citadas, está a principal propriedade distintiva desse tipo de formação: (1a) a mudança semântica. Nessa teoria, Arad (2003) investiga os limites das interpretações semânticas e como estas são determinadas pelo contexto que as cerca.

A autora propõe os seguintes argumentos: a) raízes podem adquirir diferentes interpretações em diferentes ambientes morfofonológicos e, embora essas interpretações retenham e compartilhem de algum núcleo de significado da raiz, elas frequentemente são distantes semanticamente uma da outra e não há como serem previstas através da combinação de raiz e um núcleo categorizador (*n*, *v* ou *a*); b) a habilidade de promover múltiplas interpretações é exclusiva das raízes. Uma vez que a raiz é concatenada a um núcleo categorizador e é formada uma palavra, sua interpretação é fixada e, então, é carregada ao longo de toda a derivação. Essa restrição de localidade é universal e permeia todas as línguas.

Assim sendo, Arad (2003), juntamente com Marantz (2001), propõe que é na primeira categorização de uma raiz, o domínio interno para Marantz (2001), que temos a negociação do significado da palavra. Essa semântica formada na primeira categorização da raiz permanece nas categorizações subsequentes.

Partindo desses pressupostos é estabelecida uma distinção entre palavras formadas a partir de raízes a) *destruir: √DESTRU + ir*, e palavras formadas através de outras palavras b) *apertamento: apertado + apartamento*. Quando a palavra é formada a partir de uma raiz, o primeiro núcleo nominal, adjetival ou verbal ao qual a raiz se concatena serve como condição imediata que determina sua

interpretação. Por sua vez, as palavras formadas por meio de outras palavras suportam um conjunto de características semânticas e fonológicas que resultam da primeira concatenação.

É na primeira fase, portanto, que palavras criadas diretamente a partir de raízes têm seu significado específico negociado por meio do conhecimento pragmático e extralinguístico presente na Enciclopédia (Lista 3). Tomemos como exemplo as seguintes formações: a) *corredor*: "aquele que corre" e b) *corredor*: "passagem longa e estreita" (Cf. PEDERNEIRA, 2010). Além do significado, o que distingue essas duas formações?

No exemplo a), temos a raiz √*CORR* que é verbalizada dando origem a *correr* que em seguida é nominalizada através do sufixo agentivo *-dor*. Seu significado foi negociado na primeira concatenação, quando a raiz foi concatenada a um categorizador verbal e se tornou o verbo *correr* "se deslocar com velocidade". Após, durante a segunda concatenação, quando é acrescido o morfema agentivo *-dor*, a forma resultante mantém um núcleo de significação já negociado na fase anterior, no caso o significado do verbo *correr*, que continua a estabelecer relações semânticas com a forma seguinte, logo *corredor* é "aquele que corre".

Em contrapartida, como propõe Pederneira (2010), b) *corredor* "passagem longa e estreita" parece se comportar de modo diferente. A raiz √*CORR* é nominalizada diretamente pela partícula *-dor*, e podemos observar que seu significado é definido logo neste primeiro momento, ou seja, na primeira concatenação, sem uma fase verbal. Isto é, não há verbalização, há somente a vogal temática *e* que surge apenas para atender necessidades morfofonológicas de boa formação[2]. Podemos concluir por meio desta breve análise que o que diferencia as formações a) e b) não é apenas o significado, mas também em que momento esse significado foi negociado e estabelecido e como formações originadas na segunda fase, como em a), mantêm uma o significado negociado nas categorizações anteriores.

Dessa forma, palavras formadas através de outras palavras, não somente carregam propriedades semânticas da palavra base como também ampliam essa carga semântica por meio da adição do afixo.

Seguindo a teoria de fase de Marantz (2001) e Arad (2003), a hipótese que lançamos é que o significado pejorativo das palavras deve ser negociado na primeira fase, ou seja, após a primeira concatenação de um categorizador, que é realizado fonologicamente por sufixos como –ão, -agem, -ento, -eiro, entre outros.

No que diz respeito à Lista 3, nos interessa investigar como essa decodifica o conhecimento pragmático e atribui significado às formações, especiais ou não, de forma idiossincrática, durante a primeira concatenação quando uma raiz se une a um categorizador e composicionalmente a partir da segunda concatenação, nos focando nas formações pejorativas. O mesmo tipo de significado idiossincrático/não-composicional, ocorre também com as expressões idiomáticas que possuem significado díspares dos conceitos habituais culturalmente estabelecidos.

2 Ao analisar o expoente /nt/, Medeiros (2006) apresenta uma composição semântica semelhante ao exemplo citado ("corredor") para a formação "corrente". Bassani (2009) também aborda os possíveis estágios da estrutura semântica, utilizando verbos não denominais, apresentando diversos testes.

Assim sendo, colocamos as seguintes questões para a teoria: a) o significado pejorativo é dado na primeira concatenação de um sufixo às raízes? b) Há sufixos pejorativos que podem ser alocados após a primeira categorização? Quais seriam então os sufixos pejorativos que se concatenam diretamente na primeira fase e quais seriam incluídos após a primeira concatenação de um categorizador? Como consequência das respostas encontradas, ainda teríamos as seguintes perguntas: i) caso os sufixos se concatenassem à raiz, poderiam eles criar significado? Isto é, estando inseridos na primeira fase os sufixos pejorativos poderiam determinar interpretações?; (ii) no caso de os sufixos se anexarem a palavras já existentes, as palavras formadas carregariam algum significado já negociado ou os sufixos ainda assim poderiam modificar seu significado por completo? Por meio dessas hipóteses, visamos investigar os ambientes sintáticos que influenciam as formações pejorativas derivadas sufixalmente e a natureza dessas formações.

3. Metodologia

O corpus selecionado foi coletado em diversas mídias com o objetivo de permear os mais diversos contextos. Entrevistas, diálogos reais, letras de músicas, textos escritos, cenas de novela, pesquisas em dicionários online no Google tais como Houaiss, Aulete, Priberam, entre outros. Cada palavra observada que foi tida como pejorativa foi coletada, afinal, segundo o modelo teórico adotado, a Morfologia Distribuída, a intuição do falante é fundamental e podemos, inicialmente, nos guiar por ela.

Os sufixos que integram o corpus, respectivamente, são: -ão, -esco, -eiro, -filo, -oide, -ice, -ento, -udo, -agem, -ada, -aria, -oso e –eco. Sendo dessas 18 palavras com o sufixo –ão, 8 palavras com o sufixo –esco, 57 palavras com o sufixo –eiro, 2 palavras com o sufixo –filo, 6 palavras com o sufixo –oide, 31 palavras com o sufixo –ice, 49 palavras com o sufixo –ento, 47 palavras com o sufixo –udo, 22 palavras com o sufixo –agem, 22 palavras com o sufixo –ada, 8 palavras com o sufixo –aria, 22 palavras com o sufixo –oso e 3 palavras com o sufixo –eco, totalizando 295 palavras. Estes sufixos foram selecionados tomando como base estudos já existentes de FROTA (1985) e SANDMANN (1989).

4. Análise e Resultados Parciais

Como resultados parciais da pesquisa, apresentamos aqui descrições semânticas e formais preliminares para cada um dos sufixos analisados, trazendo também as palavras que contém cada sufixo no nosso corpus.

A análise semântica se faz pertinente, uma vez que a Enciclopédia, lista postulada pela Morfologia Distribuída, modelo teórico adotado neste trabalho, prevê que os significados especiais são interpretados dentro de um determinado contexto. Enfatizamos que são resultados parciais de uma pesquisa em andamento e que as descrições e formulações aqui presentes podem ser alteradas e complementadas de acordo com os novos resultados obtidos por meio de testes que serão realizados até o final da pesquisa.

a. –ão

Foram coletadas 18 palavras com o sufixo –ão, são elas:

Barrigão, Bonitão, Cabeção, Cagão, Chorão, Diferentão, Encheção, Enrolão, Fanfarrão, Gastão, Mandão, Pastelão, Pidão, Quarentão, Reclamão, Respondão, Sapatão, Vacilão.

Observamos que -ão é o sufixo mais complexo que encontramos neste corpus. Consideramos, nesta pesquisa, a existência de dois sufixos homônimos –ão, um aumentativo e outro pejorativo, o qual é nosso objeto de estudo. Como estabelecer essa diferença? Consideramos a modificação da semântica da base de neutra para pejorativa como principal diferença em comparação à indicação exclusiva de aumento ou excesso. Isto é, em formações como "janelão", "mesão" e similares, o sufixo –ão é considerado como sufixo de grau aumentativo pois, apesar da mudança de gênero da base, o sufixo apenas representa o tamanho da base, na maioria das vezes nominal, a qual é anexado. Sendo considerado por alguns teóricos, ao lado do diminutivo –inho, como caso de morfologia flexional[3]. Por sua vez, casos como *diferentão* no qual uma base neutra como *diferente* dá origem a uma palavra pejorativa após a concatenação do sufixo, é mais fácil perceber que não há apenas um componente de tamanho no sufixo, pois não há como dimensionar um nome abstrato.

A semântica de excesso, porém, é bem comum na pejoratividade como em formações com –udo, por exemplo. Em formações como *barrigão* e *bonitão* é mais difícil de notar que não há somente aumento ou excesso da base, ou seja, em *bonitão* podemos perceber uma ambiguidade entre o aumentativo, que tem relação efetiva com *ser muito bonito*, como em *Ela tem um namorado bonitão* e uma leitura mais pejorativa como em *Vai lá bonitão, mostra que você não sabe fazer mesmo*. Já em casos como *diferentão* fica claro que a palavra é pejorativa, pois, preliminarmente, em nosso corpus, notamos que esse sufixo cria um nome, mudando a categoria da base "diferente", um adjetivo, para *diferentão*, um nome. Dessa forma, em uma primeira análise, percebemos a tendência do -ão ter uma leitura pejorativa, ao criar um nome e permanece a leitura não pejorativa, quando temos o sufixo -ão sem a mudança de categoria da base.

b. –esco

Foram coletadas 8 palavras com o sufixo –esco, são elas:

Animalesco, Caricaturesco, Carnavalesco, Cartunesco, Farsesco, Grotesco, Novelesco, Rocambolesco.

3 A flexão é um fenômeno sistemático, fechado e pode causar concordância, enquanto a derivação é um fenômeno assistemático, não-obrigatório e aberto. Ou seja, a flexão é um processo fechado de modalidades da mesma palavra e a derivação é um processo de criação de novas palavras. (cf.BOTELHO, 2005). Em algumas gramáticas, o grau aumentativo e diminutivo são considerados flexão, no entanto, para alguns teóricos como Câmara Jr., eles pertencem à morfologia derivacional por não serem obrigatórios, entre outros critérios (cf. CÂMARA JR. 1979,1987; SOUSA, 2008).

Semanticamente, o sufixo –esco apresenta a notável habilidade de escolher determinada característica do nome e torná-la pejorativa, ou a habilidade de trazer à tona determinada característica negativa, já presente na base. Por ser um sufixo menos frequente e menos produtivo entre os falantes, aparece em ambientes mais formais e é utilizado por pessoas com maior grau de escolaridade. Por exemplo, na formação de *rocambolesco* o sufixo extrai uma característica do rocambole (ser enrolado) e a enfatiza como característica negativa. Rocambole, porém, é um doce muito apreciado, de modo que surge a questão: por que este sufixo exaltou uma característica negativa e não uma boa? Como ele faz isso? Em casos nos quais a base já é pejorativa parece haver também a exaltação de determinada característica pejorativa, enfatizando-a.

c. –eiro

Foram coletadas 57 palavras com o sufixo –eiro, são elas:

Alcoviteiro, Arruaceiro, Aventureiro, Baderneiro, Bagunceiro, Baladeiro, Barraqueiro, Bicheiro, Biscateiro, Borralheiro, Brejeiro, Butequeiro, Cachaceiro, Cadeieiro, Careiro, Carniceiro, Doleiro, Faladeiro, Farofeiro, Feiticeiro, Festeiro, Fofoqueiro, Fogueteiro, Forrozeiro, Frangueiro, Funkeiro, Grosseiro, Loroteiro, Marketeiro, Melisseiro, Metaleiro, Mochileiro, Marmiteiro, Miçangueiro, Muambeiro, Namoradeiro, Pagodeiro, Pirigueteiro, Pistoleiro, Poeteiro, Politiqueiro, Prisioneiro, Pulgueiro, Punheteiro, Puteiro, Raparigueiro, Rasteiro, Rueiro, Sacoleiro, Sucateiro, Terreiro, Traiçoeiro, Trapaceiro, Trouxeiro, Truqueiro, Viajeiro, Xavequeiro.

Frequente, produtivo e presente em muitas palavras novas e neologismos atuais. É utilizado com as seguintes interpretações: "aquele que gosta muito de X" (*festeiro* – aquele que gosta muito de festas), "aquele que consome muito X" (*melisseiro* – quem consome muita melissa), "aquele que incide muito em X" (*traiçoeiro* – aquele que incide muito em traição), sendo X a base, profissões de baixo prestígio social (*sacoleiro* – pessoa que compra mercadorias para revender) e lugares desagradáveis ou socialmente inferiores (*pulgueiro* – lugar desagradável devido a infestação de pulgas ou pelo baixo nível econômico ou devido a condições de higiene precárias). Na maioria dos casos, anexa-se à bases nominais e amplia sua categoria criando a possibilidade das formas resultantes serem ou nomes ou adjetivos, como em *mochileiro*, no qual a base *mochila* se transforma em adjetivo. Em alguns casos é anexado à formas verbais e resulta em formações adjetivais, como em *namoradeiro* cuja base é namorar.

d. –filo

Foram coletadas 2 palavras com o sufixo –filo, são elas:

Cinéfilo, Pedófilo.

Este elemento, o qual não é propriamente um sufixo, mas é considerado um radical grego (Cf. BECHARA, 2009), ou uma base presa (Cf. ROCHA, 1998), é utilizado para formar palavras

compostas. É pouco frequente e pouco produtivo no corpus, provavelmente devido a sua origem grega, designa alguém demasiadamente ávido ou viciado em X, sendo X a base. Trouxemos esses dados, uma vez que também consideramos pejorativos, mas eles não irão compor a análise e não farão parte dos testes.

e. –óide

Foram coletadas 6 palavras com o sufixo –oide, são elas:

Comunistoide, Debiloide, Factoide, Infantiloide, Intelectualoide, Patetoide.

Assim como o elemento –filo, o sufixo –oide é de origem grega, pouco frequente no corpus e é utilizado com a semântica de "falso X", sendo X a base (*comunistoide* – falso comunista/aquele que finge ser comunista) ou "aquele que é ou se parece" (*debiloide* – aquele que possui atraso mental ou pouca inteligência, *patetoide*, aquele que é ou se parece com pateta).

f. –ice

Foram coletadas 31 palavras com o sufixo –ice, são elas:

Babaquice, Baianice, Branquice, Breguice, Burrice, Cabacice, Cafonice, Canastrice, Chatice, Crendice, Crentice (crenticice), Doidice, Fanfarrice, Fedelhice, Feminice, Filha da putice, Gordice, Gulodice, Meiguice, Negrice, Nojentice, Paspalhice, Paulistice, Porquice, Putice, Rabugice, Sapatice, Trouxice, Velhice, Viadice, Vigarice.

O sufixo –ice regularmente apresenta a interpretação de atitude ou condição própria de X (velhice – atitude ou condição daquele que é velho), sendo X a base. É bem produtivo e frequente, costuma não alterar a categoria da base. Se anexa tanto a bases neutras (foram encontradas 12 bases neutras) quanto bases pejorativas (foram encontradas 19 bases pejorativas), apresentando, portanto, uma pequena diferença.

g. –ento

Foram coletadas 49 palavras com o sufixo –ento, são elas:

Agourento, Avarento, Barrento, Barulhento, Bexiguento, Bichento, Birrento, Bobagento, Bolorento, Briguento, Calorento, Carnicento, Catarrento, Chiliquento, Ciumento, Desgracento, Desgramento, Espinhento, Fedorento, Friorento (friento), Garoenta, Gosmento, Grudento, Lamacento, Lariquento, Lazarento, Liguento, Luxento, Mulambento, Musguento, Nojento, Pachorrento, Peçonhento, Perebento, Piolhento, Pirracento, Poeirento, Pulguento, Rabugento, Ranhento, Remelento, Sangrento, Sardento, Sedento, Sonolento, Verruguento, Violento, Virulento, Xexelento.

O sufixo –ento é formador de adjetivos a partir de nomes e se anexa principalmente à bases já pejorativas (foram encontradas 18 bases neutras e 31 bases pejorativas, cerca de 63% dos dados com -ento). Sua interpretação semântica mais comum é aquele que apresenta muito X (*verruguento* – aquele que tem muitas verrugas), sendo X a base.

h. –udo

Foram coletadas 47 palavras com o sufixo –udo, são elas:

Abelhudo, Barangudo, Barbudo, Barrigudo, Batatudo, Beiçudo, Bicudo, Bigodudo, Boazuda, Bolachudo, Borrachudo, Bocudo, Bucetuda, Bundudo, Cabeçudo, Cabeludo, Carnudo, Carrancudo, Cascudo, Chifrudo, Coxudo, Espinhudo, Galhudo, Linguarudo, Massudo, Narigudo, Orelhudo, Ossudo, Pançudo, Pauzudo, Pedaçudo, Peitudo, Peludo, Pernudo, Pescoçudo, Pirocudo, Pontudo, Popozudo, Queixudo, Rabudo, Tesudo, Testudo, Tetudo, Topetudo, Sambudo, Sisudo, Zoiudo.

O sufixo –udo na maioria das vezes utilizado para descrever partes do corpo que excedem o padrão estético de determinado grupo, também apresenta outros usos. Ele também pode se concatenar a um nome que possua alguma característica que se assemelha a forma de determinada parte do corpo como o exemplo "batatudo" utilizado para descrever o formato do nariz que se assemelha ao de uma batata. Ou seja, além de apresentar a semântica "parte do corpo que excede o padrão", apresenta também "parte do corpo que se assemelha a determinado objeto e por isso desvia do padrão".

Há também o uso, ainda que bem menos frequente, para atribuir "excesso de X /excesso de característica de X" sendo X a base, como em *pedaçudo* (excesso de pedaços) e borrachudo (excesso de característica de borracha) por exemplo. Há ainda a concatenação de –udo a partes do corpo não humanas que fazem referência a algum órgão ou parte do corpo humano o que aumenta a pejoratividade como em bicudo que, além de ser usado para descrever um bico de animal muito grande, pode ser usado em referência ao tamanho da boca de um indivíduo ou ainda em referência a um estado de humor indesejado.

Apesar de em menor quantidade, há também formações que não fazem referência direta a alguma parte do corpo, mas sim a impressões ou sentimentos provocados em excesso devido a uma sensação ou sentimento como tesudo que é causada por uma característica corporal, (alguém que tem ou desperta tesão). Formas como linguarudo utilizam o sentido figurado da parte do corpo como característica excedente (linguarudo aquele que tem a língua grande no sentido de falar demais ou espalhar conversas).

i. –agem

Foram coletadas 22 palavras com o sufixo –agem, são elas:

Agiotagem, Aparelhagem, Barbeiragem, Bobagem, Cafajestagem, Concubinagem, Filha da putagem, Fuleragem, Ladroagem, Libertinagem, Malandragem, Mestiçagem, Molecagem,

Pilantragem, Politicagem, Sacanagem, Selvagem, Trolagem, Trucagem (truqueragem), Vadiagem, Vagabundagem, Viadagem.

O sufixo –agem é formador de nomes abstratos e possui maior tendência a se concatenar a bases já pejorativas. Sua interpretação mais comum é conjunto de características próprias de X (*viadagem* – atitude/comportamento próprio de viado).

j. -ada

Foram coletadas 22 palavras com o sufixo –ada, são elas:

Bicharada, Burrada, Bobajada, Cabaçada, Cabeçada, Cachorrada, Dinheirada, Macharada, Mendigada, Mulherada, Mussaiada, Negrada, Noitada, Papelada, Parentada, Palhaçada, Porcada, Porrada, Primaiada, Putaiada, Rapaziada, Trepada.

O sufixo –ada presente no corpus é utilizado para formar nomes, cuja interpretação é de (*putaiada* – coletivo de puta). Também encontramos o sufixo com formações com o significado de atitude ou comportamento próprio de X, são os casos de *burrada*, *cachorrada*, *cabaçada*. Em geral, o sufixo se anexa a bases adjetivais ou nominais, porém há casos menos comuns de anexação à bases verbais como em *trepada- trepar*.

k. –aria

Foram coletadas 8 palavras com o sufixo –aria, são elas:

Bruxaria, Gritaria, Pancadaria, Patifaria, Pirataria, Putaria, Porcaria, Velharia.

O sufixo –aria altera adjetivos que também podem ser usados como nomes (nome *o velho/* adjetivo *o homem velho*) para apenas nomes (nome *velharia*). Possui as interpretações de coletivo de X (*gritaria* – muitos gritos), sendo X a base. Também pode ter o significado de atitude/comportamento próprio de X (*putaria* – atitude/comportamento de puta).

l. –oso

Foram coletadas 22 palavras com o sufixo –oso, são elas:

Asqueroso, Cabuloso, Dengoso, Espalhafatoso, Falacioso, Feioso, Forçoso, Furioso, Ganancioso, Genioso, Gorduroso, Horroroso, Jeitoso, Manhoso, Meloso, Nervoso, Oleoso, Seboso, Tedioso, Teimoso, Tendencioso, Tinhoso.

O sufixo –oso expressa a ideia de excesso de X, sendo X a base. Este sufixo, no geral, é anexado a bases não pejorativas, formando palavras, em sua maioria, não pejorativas como *gostoso*, *cheiroso*, *amoroso*. Contudo, nossa análise mostra que tal sufixo também pode formar nomes pejorativos a partir de bases pejorativas ou não.

m. –eco

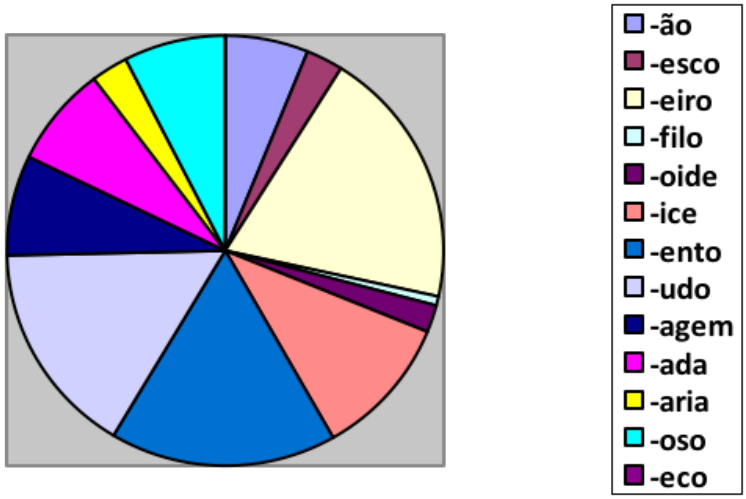
Foram coletadas 3 palavras com o sufixo –eco, são elas:

Boteco, Traveco, Xaveco.

Além de pouco produtivo e praticamente em desuso atualmente, os dados encontrados são todos formas regressivas (travesti - *traveco*), ou seja, formas mais econômicas da formação original. O sufixo –eco funciona como base presa[4] sendo impossível separá-lo de sua base, e sim apenas separá-lo de sua raiz.

4.1 Gráfico de Representatividade do Corpus

Considerando o total de 295 palavras que compõem o corpus, fizemos o cálculo para definir a representatividade de cada sufixo. Os resultados obtidos foram: a) sufixo –ão 6.10% (18 palavras), b) sufixo –esco 2,71% (08 palavras), c) sufixo -19,32% (57 palavras), d) sufixo –filo 0,68% (02 palavras), e) sufixo –oide 2,03% (06 palavras), f) sufixo –ice 10,51% (31 palavras), g) sufixo –ento 16,61% (49 palavras), h) sufixo –udo 15,93% (47 palavras), i)-agem 07,46% (22 palavras), j) sufixo –ada 07,46% (22 palavras), k) sufixo –aria 2,71% (08 palavras), l) sufixo –oso 7,46% (22 palavras) e m) sufixo –eco 1,02% (03 palavras).



Considerações Finais

Atualmente, estamos no período de formulação do teste final e análises de resultado. Com o objetivo de estabelecer uma escala de pejoratividade entre os sufixos analisados, já foram aplicados dois pré-testes. O primeiro deles composto pelas bases das palavras do corpus, tem como finalidade verificar se a pejoratividade já está contida nas bases ou se esta é resultado de adjunção sufixal. O segundo composto pelas formações derivadas, nos auxiliará na verificação acerca dos sufixos, se são

4 Cf. Rocha (1998).

eles os responsáveis pela interpretação pejorativa, considerando a comparação de resultados entre formações derivadas e suas bases correspondentes.

Referências bibliográficas

ARAD, M. Locality constraints on the interpretation of roots: **the case of hebrew denominal verbs**. In: Natural language & linguistic theory 21: 737-738. 2003.

BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. Nova fronteira, 2009.

FROTA, M. P. *A expressão do pejorativo em construções morfológicas*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 1985.

HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed morphology and pieces of inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Ed.). *The view from the Building 20: Essays in honor of Sylvain Bromberger.* Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 1993.

MARANTZ, A. No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. In.: DIMITRIADIS, A. et al. (eds). PROCEEDINGS OF THE 21ST PENN LINGUISTICS COLLOQUIUM. *Working Papers in Linguistics.* Philadelphia, 1997.

MARANTZ, A. Phases and words. In S.H. Choe (Ed.), Phases in the Theory of Grammar (p. 191-222). Soeul: Dong-In Publishing Co. 2007.

PEDERNEIRA, I. L. *Etimologia e reanálise de palavras*. Tese de mestrado. Rio de janeiro, 2010.

"Pejorativo". In: Michaelis Dicionário Prático - Língua Portuguesa - Nova Ortografia. Org. Melhoramentos: 2008

ROCHA, L, C, A. Estruturas morfológicas do português. Wmf Martins Fontes. 1998.

SANDMANN, A. J. **A expressão da pejoratividade**. Curitiba, 1989.

SCALISE, S. *Generative morphology*. Dordrecht: Foris. 1986

Linguística computacional, humanidades digitais e os desafios na mineração de um dicionário histórico-biográfico

Suemi Higuchi[1]

Cláudia Freitas[2]

1. Introdução

A intrincada relação entre as práticas tradicionais de registro do conhecimento e as novas tecnologias é a marca indelével do movimento das Humanidades Digitais (HD). As HD incorporam os métodos e as questões legadas pelas ciências humanas e sociais, ao mesmo tempo em que mobilizam as ferramentas e perspectivas singulares abertas pela tecnologia digital (DH Manifesto, p. 6). O trabalho de exploração com corpus, embora tenha sua origem vinculada à exploração de fenômenos linguísticos, vem sendo cada vez mais apropriado por outros campos das humanas, permitindo novas experimentações e insights. Freitas (2015) e O'Keeffe & McCarthy (2010) destacam iniciativas de pesquisa que utilizam corpora para a descoberta de conhecimento implícito e para a análise de discursos, apoiando-se tanto em técnicas quantitativas quanto qualitativas. Da mesma forma, Santos aponta que muitas das atividades realizadas com corpus não necessariamente se atêm a estudar a língua, mas visam algo mais aplicado, no sentido de construir dicionários, ontologias, materiais de ensino de línguas, etc (Santos, 2008).

Para mediar a exploração de recursos textuais disponíveis em formato digital, a Linguística Computacional, ou Processamento (automático) de Linguagem Natural (PLN), nasce no desafio de fornecer aos computadores capacidade para extrair "sentidos" de textos escritos em linguagem humana para uma série de aplicações automatizadas. O campo acena com um conjunto de técnicas e ferramentas capazes de realizar tarefas que vão da identificação de estruturas morfossintáticas até a atribuição de informação semântica a porções de texto, como o reconhecimento de entidades nomeadas. Ao se apoiar tanto no uso de dados digitais quanto de métodos computacionais de análise, a linguística de corpus indiscutivelmente tem um lugar nas humanidades digitais. Essa relação fica ainda mais evidente quando tomamos o próprio corpus como um acervo a ser curado e explorado, fazendo surgir novas questões de pesquisa, ou mesmo novas respostas para questões antigas, que agora tomam forma através da visualização explícita dos fenômenos linguísticos nele contidos.

1 Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio.

Neste trabalho, apresentamos os desafios iniciais no processo de exploração de um dicionário do domínio da História contemporânea do Brasil. Tal exploração faz parte de um projeto mais amplo de extração automática de informações neste material, utilizando técnicas do PLN. O dicionário (visto, para nós, como um grande corpus), é originalmente um compêndio de quase 8 mil verbetes de um dicionário biográfico e temático sobre a história recente, e contém informações que vão desde a trajetória de vida, formação e carreira dos indivíduos, até as relações construídas entre os personagens e eventos que o país abrigou. A ideia de explorar este dicionário através de ferramentas da linguística computacional surgiu após inúmeros pesquisadores questionarem a possibilidade de extrair certas informações sem a necessidade de consultar os verbetes individualmente, o que demandaria um trabalho quase infindável. Afinal, se, por um lado, dicionários não são construídos tendo em vista uma leitura linear, convencional (dicionários existem para serem consultados, e não para serem lidos), por outro lado, sabemos que a leitura linear, convencional, é a forma mais segura de obter informações de um texto, que nos permitiriam, por exemplo, responder a necessidades de informação tais como as apresentadas em (a) e (b):

a) "Quais os políticos que nasceram antes da década de 1960, tiveram formação militar e ocuparam algum cargo no Executivo?"

b) "Quais eventos precederam ou sucederam certo acontecimento, como por exemplo, o assassinato de um político ou a deposição de um governo?"

Sabemos que estas informações encontram-se espalhadas nos milhares de verbetes, mas elas não estão indexadas em campos de metadados capazes de agilizar o trabalho de recuperação. Cada vez mais, é premente a necessidade de ferramentas/tecnologias que nos permitam fazer além do que conseguimos fazer normalmente, em especial porque lidar com grandes volumes de texto, para fins de extração de informação, não é uma tarefa simples quando o único recurso disponível é a leitura convencional. Nesse contexto, o foco deste trabalho é apresentar os desafios iniciais envolvidos no processo de exploração do dicionário: em especial, relatamos as discussões e decisões envolvidas no estabelecimento das entidades relevantes no domínio de História. O restante do artigo está estruturado da seguinte maneira: na seção 2, abordamos superficialmente a subárea da Extração de Informação, área do PLN cujo objetivo pode ser entendido como uma mineração profunda de textos; na seção 3, apresentamos uma revisão da literatura sobre o conceito de entidade mencionada e o reconhecimento de entidades mencionadas; na seção 4, discutimos a tarefa de reconhecimento de entidades no DHBB; e na seção 5, tecemos algumas considerações finais.

2. Extração de Informação e Mineração de Texto

Textos são usualmente apontados como sendo dados não-estruturados, no sentido de que eles não possuem o tipo de estrutura que normalmente esperamos para "dados", como por exemplo, tabelas de registros com campos fixos e relacionamentos explícitos. Mas de certa forma textos possuem estrutura sim, só que estrutura linguística voltada para 'consumo' humano. Palavras podem

ter tamanhos variados e textos podem variar na quantidade de palavras. Algumas vezes a ordem das palavras importam, outras não. Como dado, texto é mais passível de ser "mal-comportado": pessoas escrevem errado, abreviam palavras, desrespeitam a gramática. E mesmo quando o texto é correto, pode conter sinônimos (múltiplas palavras com o mesmo significado) e homônimos (a mesma palavra podendo ter vários significados). Lidar com textos requer etapas de pré-processamento dedicados de tal forma que o computador possa mais facilmente encontrar determinados padrões com os quais tratar, e hoje, com a evolução da linguística de corpus e o crescimento de métodos estatísticos, várias abordagens são bem-sucedidas na tarefa de minerar e extrair a informação desejada.

Não é absolutamente um assunto novo. Há quase vinte anos, Hearst já apontava a mineração de textos como sendo o processo de descoberta de conhecimento em documentos de textos não estruturados. Através de recursos computacionais e por meio da identificação de regularidades, tendências e padrões, deriva-se ou extrai-se informações desconhecidas ou novas, e potencialmente úteis (Hearst, 1999).

A estrutura da linguagem humana e as características da língua dão forma às técnicas usadas no processo. Por um lado, cada texto pode ser analisado em suas várias componentes linguísticas (morfológica, sintática, semântica), em que camadas independentes de representação podem ser criadas para cada uma. Por outro lado, é possível se ater mais à superfície do texto, buscando frequências de distribuição de palavras e as correlações entre elas, de forma estatística (Manning e Schutze, 1999). De todo modo, o objetivo maior é transformar o texto em dados para análise, por meio da aplicação do processamento de linguagem natural (PLN) e de métodos analíticos.

3. Entidades Mencionadas e a tarefa de Reconhecimento de Entidades Mencionadas

Na área de mineração de textos, o reconhecimento de entidades é uma etapa crucial, já que o tempo todo estamos interessados em instâncias específicas (de pessoas, de locais, de organizações), que por sua vez também podem ser agrupadas nos rótulos mais genéricos "quem", "onde" e "quando".

Para a língua portuguesa, o termo entidade mencionada - ou nomeada - é a adaptação do conceito inglês *named entity*, ou NE, (Santos e Cardoso, 2007, p. 3), cunhado originalmente durante a sexta edição do MUC (Message Understanding Conference). Esta série de conferências, que ocorreu durante os anos de 1987 e 1997, tinha por foco encorajar os participantes a desenvolverem novos e melhores métodos para tarefas de extração de informações a partir de textos. Percebeu-se, para tanto, que era essencial identificar certas unidades de informação como nomes, incluindo pessoas, organizações e lugares, e esta referenciação passou a ser chamada de reconhecimento de entidades mencionadas (NER, do inglês *Named Entity Recognition*) tornando-se uma importante sub-tarefa da extração de informações (Marrero et al, 2012, p. 1; Santos e Cardoso, 2007, p. 3).

Assim, em termos gerais o objetivo de um sistema NER é identificar e classificar certos elementos em categorias de interesse pré-definidas. O que constituirá um esquema de classificação certamente será determinado pela aplicação, podendo variar conforme o interesse da pesquisa - daí a importância, em nosso caso, de determinar as entidades relevantes para o domínio de História. Por outro lado, a noção de entidade, idealmente, deverá ser razoavelmente compartilhada. A identificação automática de NE pode ser feita, de maneira geral, segundo duas abordagens. Para a abordagem de aprendizado automático (*machine learning*), prescinde-se de regras, mas é necessário um corpus (grande) anotado com as informações que se deseja aprender - neste caso, um corpus com entidades anotadas, o que é algo custoso. Seguindo uma outra abordagem, sistemas costumam se valer de regras construídas a partir de pistas linguísticas (que podem ser morfossintáticas, ortográficas, de contexto, etc) para a descoberta de padrões de ocorrência, combinadas a um recurso simples que são as listas lexicais. Listas são atalhos rápidos para a marcação de entidades mencionadas: simplesmente ao encontrar no texto uma palavra de uma lista, digamos de Pessoas, inclui-se, para a referida cadeia de caracteres, a etiqueta da classe. Na prática, porém, a tarefa é mais complexa do que parece, pois, apenas de posse de uma lista, não somos capazes de saber se Mariana é uma pessoa ou um lugar, por exemplo.

Diversos fóruns internacionais de avaliação de sistemas de NER tiveram lugar desde os anos noventa, reunindo metodologias, técnicas, estratégias, diretrizes e modelos semânticos, resultando em material valioso de estudos para a área. Dentre estes fóruns, alguns dos mais importantes são: o já citado MUC (Message Understanding Conference), o CoNLL (Computational Natural Language Learning), voltado apenas para sistemas de aprendizado automático, o ACE (Automatic Content Extraction) e o HAREM (Avaliação de Reconhecimento de Entidades Mencionadas), específico para a língua portuguesa. A importância de conhecer os trabalhos desenvolvidos no âmbito destes fóruns é que eles fornecem paradigmas para pensar o nosso próprio modelo de representação do domínio: o que significa exatamente ser uma entidade mencionada? Embora aparentemente trivial, a pergunta não tem uma resposta única, como atestam as diferentes definições usadas nos diferentes fóruns.

Sobre a definição de entidade. Em primeiro lugar, é preciso ter claro aquilo que consideraremos uma entidade, ou seja, precisamos definir diretrizes que nos permitam identificar (e, sem seguida, classificar apropriadamente) as instâncias de cada entidade. Para tanto, não podemos fugir à análise dos aspectos formais e semânticos das palavras.

Aprendemos desde criança que nomes comuns são aqueles que denotam coisas de uma forma geral e que os nomes próprios distinguem algo de forma específica, como uma pessoa, um país, uma organização, etc, e a diferença mais visível entre os primeiros e os segundos está no emprego de letras maiúsculas no início da palavra, no caso da língua portuguesa.

No que refere especificamente às entidades concernentes às organizações, pessoas e locais, o MUC deixa bastante claro que limita a seleção aos nomes próprios e acrônimos, independente do contexto em uso: por exemplo, no caso de "the Clinton government", apenas "Clinton" será selecionado (e receberá a atribuição *person*); em "U.S. exporters", a palavra "exporters" será descartada (e

"U.S." identificada como *location*). No caso de expressão conjunta ou coordenada, os organizadores concebem uma única entidade: por exemplo "North and South America" são considerados um único "objeto". (Chinchor, 1997).

Já no ACE, são consideradas todas as menções de cada entidade no texto, sejam elas indicadas por um nome próprio, por um sintagma ou um pronome. Assim, são aceitos como entidades do tipo person: "Joe Smith", "the guy wearing a blue shirt", "he, him". E, diferentemente do MUC, no ACE a opção é por não adotar a classificação estrita, e entende-se que em casos como o trecho "The US navy now says that...", toda a expressão "The US navy" deve ser considerada uma entidade (do tipo organização-governo) (LDC, 2008).

O HAREM determina em suas diretrizes a existência do critério formal de maiúscula na identificação das NEs ("médio oriente", por exemplo, não deve ser considerado), mas ressalta: expressões onde minúsculas claramente fazem parte de uma NE devem ser incluídas, como em "ministro da Administração Interna" (pessoa/cargo) ou "relógio de Sol" (coisa/classe). É preciso ter cuidado nos casos de sintagmas nominais, como "a casa do João", onde apenas João deve ser marcado (Santos et al, 2008a). Uma estratégia adotada pelo HAREM foi elaborar e fornecer aos competidores uma lista de palavras ou expressões em minúsculas que deveriam ser consideradas parte de uma NE para os tipos pessoa/individual, pessoa/grupoind, abstraccao/estado e coisa/substancia. Assim, por exemplo, "conde", "duque", "governador", "presidente", "rei", etc, deveriam ser capturados junto ao nome da pessoa; "doença", "síndrome", "mal", etc, deveriam se associar ao nome de doenças, e assim por diante (Santos et al, 2008a, p. 285-286). No entanto, é importante notar que tal lista foi criada após o processo de anotação manual das entidades em um conjunto de textos, não sendo, portanto, exaustiva.

Nossa definição de entidade segue as propostas acenadas pelo ACE. Refletindo sobre o que estamos de fato a buscar ao longo do processo de mineração, em uma perspectiva macro, nada poderia estar mais próximo do que aquilo que o acrônimo de ACE traduz: extração automática de conteúdo. E quando falamos em conteúdo, nos referimos a todo tipo de informação que possa remeter às nossas entidades: são os nomes próprios, os substantivos comuns, os pronomes, etc. Porque entendemos que se os ignorarmos, perdemos informação importante no contexto do corpus e a semântica do todo fica prejudicada. De maneira concreta: em um verbete sobre a *Revolução de 1930*, nos interessa recuperar informações sobre este evento mesmo quando ele é referido de uma outra maneira (por exemplo, por meio da palavra "revolução"), como ilustra a passagem abaixo extraída do DHBB:

> Essa carta pode ajudar no esclarecimento de um ponto importante das articulações da *revolução*, pois a bibliografia sobre o período refere-se a dois encontros entre Vargas e Prestes. (Abreu et al, 2010)

Sobre as categorias. Uma vez definido o nosso conceito de entidade, o passo seguinte é definir as classes semânticas em que tais entidades serão distribuídas. Usualmente, as tarefas de NER têm como alvo textos de conteúdos genéricos, na maior parte das vezes textos de jornais. Em consequência, os tipos semânticos normalmente considerados são tipos genéricos, como lugar, pessoa, organização, tempo. Em nosso caso, o objetivo é a mineração de textos de um domínio específico,

e por isso a necessidade de dar conta de tipos de informação específicos do domínio de História - mas sem perder de vista a possibilidade de utilização dessas mesmas classes em outros corpus do campo das Humanidades. Para tanto, podíamos partir de uma lista pré-definida de termos/categorias, ou poderíamos partir de um processo de exploração empírico, baseado na exploração dos próprios verbetes. Preferimos a segunda opção, priorizando a demanda dos profissionais da área.

> "...delimitar o conceito de entidade mencionada, como conceito semântico, tem a ver com a relação entre a língua e o mundo exterior à língua, mundo esse que é mediado/ representado por um conjunto de símbolos que representam esse mundo. A tarefa de REM, como qualquer tarefa semântica, passa por um conjunto de categorias, sobre as quais se tenta chegar a um entendimento partilhado." (Santos, 2007)

Assim, as categorias foram surgindo a partir da leitura dos verbetes e de acordo com as questões consideradas relevantes. Por exemplo: quem é a pessoa P?, onde e quando a pessoa P nasceu?, em que instituições a pessoa P estudou?, com quais organizações a pessoa P se vinculou? em qual(is) evento(s) a pessoa P esteve envolvida?

Como resultado dessa análise preliminar, obtivemos um modelo de categorias que inclui pessoa, organização, formulação política, evento, tempo, local e documento, com algumas subcategorias. Cumpre destacar que o modelo foi direcionado pela aplicação, isto é, ele é específico do domínio de História, ainda que muitas dessas categorias coincidam com as existentes nos modelos fornecidos pelos fóruns de avaliação.

Alguns desafios mais imediatos: a indeterminação semântica e a relevância do contexto. A indeterminação semântica é um fenômeno natural e presente na linguagem natural, e um desafio da qual não podemos nos abster, uma vez que impactará diretamente na qualidade da informação extraída do corpus. Vagueza e ambiguidade são alguns dos conceitos desse fenômeno muito presentes no DHBB, mesmo sendo ele considerado um texto 'bem comportado'.

A vagueza ocorre quando o uso de uma palavra gera casos duvidosos de aplicação a certas entidades, ou seja, quando nos deparamos com uma situação na qual não sabemos exatamente que interpretação atribuir a um certo item. A ambiguidade é a qualidade de uma expressão ter mais de um significado, ou melhor dizendo, de uma entidade poder ser classificada em mais de uma categoria.

A metonímia - quando um nome originalmente usado para denotar certa entidade é usado como substituto para outras entidades – é um caso de ambiguidade recorrente em NER. Para Bick (2007), esta é de longe a questão mais crucial tanto linguisticamente falando (para a descrição de significado) quanto em termos de aplicação (para as gramáticas sintáticas): "para muitos tipos de nomes, metonímia é um fenômeno sistemático, produtivo e frequente – dessa forma, nomes de autores podem ser usados para representar seus trabalhos, nomes de cidades podem denotar clubes de futebol e um nome de país pode ser substituído por seu governo" (Bick, 2007). De fato, é um fenômeno que Markert e Nissim (2002, apud Santos, 2007) consideram comum em textos jornalísticos, e listam, por exemplo, um número considerável de padrões metonímicos associados a lugar (place-for-organization, place-for-people, place-for-product, etc). No DHBB, certamente, não poderia ser diferente: "Brasil" pode ser

utilizado para denotar lugar, instituição ou povo; "Ato Institucional nº 5" pode ser tanto o documento como também o processo; "Palácio da Guanabara" pode ser o lugar, monumento ou governo.

Acreditamos, aqui, que a vagueza não deve ser considerada uma fraqueza na língua, mas sim uma das qualidades mais positivas da linguagem natural.

O MUC decidiu por adotar uma abordagem simplista em relação aos usos metonímicos das palavras, considerando apenas a sua categoria original (Santos, 2007, p. 48-49). Assim, "Itália" será sempre uma entidade do tipo local, ainda que ela possa exercer no contexto a função de governo, povo, produto ou time de futebol. Já o HAREM, que considera a vagueza uma propriedade fundamental da língua, as entidades podem ter mais de uma interpretação associada. Seus organizadores adotaram a solução de marcar a entidade de acordo com o objeto denotado (contexto). A sintaxe de anotação do HAREM prevê e permite atribuições múltiplas às palavras ou expressões. O ACE já havia introduzido anteriormente a categoria "locais geopolíticos" para lidar com o caso específico dos padrões metonímicos de lugar, permitindo a marcação da vertente local (GPE.LOC), pessoa (GPE.PER) ou organização (GPE.ORG) para entidades geopolíticas, dependendo do contexto (LDC, p. 17, 2008). No processo de anotação do DHBB (isto é, de preparação do material para posterior mineração), também consideramos que a anotação é sempre feita segundo o contexto, e quando pertinente, aceitando múltiplas categorizações. Entendemos que esta é a forma mais adequada para lidar com a riqueza semântica (ou vagueza) que a língua nos proporciona, minimizando assim possíveis perdas de informação.

4. Reconhecimento de entidades mencionadas no DHBB

Após a especificação dos tipos de classes das entidades, decidimos criar léxicos (listas) para agilizar o processo de anotação das classes. As listas são atalhos rápidos para a classificação da NE: simplesmente, ao encontrar no texto uma palavra da lista, inclui-se a etiqueta da classe. Apesar da praticidade, uma das desvantagens no uso de listas é que elas não lidam com variantes de nomes e nem resolvem ambiguidade: "Getúlio Vargas" e "Getúlio Dornelles Vargas", nosso ex-presidente, seriam consideradas duas pessoas diferentes; já "Washington" poderia ser lugar, pessoa ou até uma organização, mas só saberíamos com certeza lendo o contexto da palavra.

Listas têm sido usadas com sucesso para iniciar o processo de anotação de entidades, ou mesmo como elemento capaz de melhorar o resultado de sistemas. No ConLL de 2003, Florian e seus colegas (2003) apresentaram um modelo que combinava diferentes abordagens para a tarefa de NER. Nele, um conjunto de pistas é acessado ao se examinar uma palavra em contexto, podendo ser, por exemplo, os lemas das cinco palavras à sua esquerda e à direita; as marcações gramaticais das palavras próximas; prefixos e sufixos; morfologia (primeira letra em maiúscula, todas as letras em maiúsculas, número de dígitos, etc); além de listas contendo cerca de 50 mil cidades, 80 mil nomes próprios e 3,5 mil organizações. Segundo os autores, o uso destes pequenos dicionários de termos garantiu uma redução de erro (F-measure) nos testes de cerca de 15 a 21%.

Listas, ou léxicos, podem ser obtidas por meio da depreensão de padrões léxico-sintáticos presentes no próprio material de análise, ou podem ter como fonte recursos externos. Para a obtenção de listas no contexto de mineração do dicionário, fizemos uso de ambas as estratégias.

Na sétima edição do MUC, em 1997, o trabalho de um grupo da Universidade de Edinburgh (Mikheev et al, 1998), obteve bons resultados em seu sistema de NER para a língua inglesa através do uso de algumas regras de contexto. Após as etapas de tokenização e anotação de classes de palavras (POS), uma série de construções lexicais foi testada a fim de localizar as candidatas a entidades em potencial. A tabela abaixo traz alguns exemplos destas regras:

Tabela 1. Xxxx+ é uma sequência de palavra iniciada em maiúscula; DD é um dígito; PROF é uma profissão; REL é um parentesco; JJ* é uma sequência de zero ou mais adjetivos; LOC é um local; PERSON-NAME é um nome próprio de pessoa (Mikheev et al, 1998).

Context rule	Assign	Example
Xxxx+ is a? JJ* PROF	PERS	Yuri Gromov is a former director
PERSON-NAME is a? JJ* REL	PERS	John White is beloved brother
Xxxx+, a JJ* PROF,	PERS	White, a retired director,
Xxxx+, whose REL	PERS	Nunberg, whose stepfather
Xxxx+, DD+,	PERS	White, 33,
PROF of/at/with Xxxx+	ORG	Director of Trinity Motors
In/at Xxxx+	LOC	In Washington
Xxxx+ area	LOC	Beribidjan area

Em nosso caso, os padrões não tiveram como objetivo proceder à anotação propriamente. Sabemos que, embora forneça resultados bastante precisos, a identificação de padrões tem pouquíssima abrangência. Por isso preferimos utilizar a identificação de padrões como processo na obtenção de léxicos específicos, que serão posteriormente utilizados para anotar as variadas ocorrências das entidades identificadas.

Começamos a estudar a possibilidade de construir nosso próprio léxico fazendo uso de técnicas simples de extração, como a que consiste na utilização de padrões lexicais ou pistas capazes de recuperar instâncias das entidades. Assim, a construção "presidiu [o|a] [termo em letra maiúscula]" muito provavelmente identificará instâncias de empresas e instituições, ou seja entidades do tipo organização. Intuitivamente, aplicamos alguns padrões para a busca, como por exemplo: i) palavras-chave comuns: palavras que são tipicamente o início de uma entidade composta, como "Colégio", "Universidade" e "Associação" e que recuperam instâncias do tipo "Colégio Pedro II", "Universidade Federal Fluminense", "Associação Brasileira de Empresas de Rádio e Televisão". ii) combinações do tipo "localizado em [termo em letra maiúscula]" e "nasceu em [termo em letra maiúscula]", sugerem que esse termo tem grandes possibilidades de ser um candidato do tipo lugar. iii) presença

de palavras preditivas adjacentes às entidades, como "S.A." ou "Ltda" para empresas, ou "doutor", "excelentíssimo" para pessoas.

É importante ressaltar que, ao se considerar exclusivamente o DHBB como corpus, pudemos tirar proveito de um prévio conhecimento acerca dos padrões de escrita adotados pelos autores dos verbetes, facilitando bastante as escolhas e os usos das regras. Nesta etapa, a mineração apoiou-se na ferramenta AntConc[3]. Os resultados se mostraram satisfatórios para recuperar instâncias de organizações, documentos e profissões (ou cargos). Com algumas poucas construções lexicais básicas foi possível recuperar um razoável número de ocorrências, cerca de 7 mil.

No caso das entidades do tipo evento percebeu-se que a eficácia ficou um pouco comprometida pela falta de padrão nos contextos em que suas instâncias costumam aparecer, tornando mais difícil a identificação através de pistas das construções lexicais. Neste caso, recorremos à Wikipédia, tirando proveito de que o domínio em questão - História do Brasil - é um campo tipicamente enciclopédico. Para tanto, não procuramos por verbetes específicos, mas fomos diretamente a páginas do tipo "categorias", que funcionam como índices de uma certa categoria de eventos. Em nosso caso específico, criamos nossas listas a partir dos eventos listados nas categorias "Revoltas no Brasil", "Movimentos emancipacionistas do Brasil", "Movimentos separatistas no Brasil", "Rebeliões prisionais no Brasil", "Movimentos Emancipacionistas", "Lutas e Revoluções no Brasil", "Manifestações e protestos no Brasil", "Movimentos do Brasil". Este procedimento nos permitiu coletar cerca de 250 entidades únicas. No entanto, sabemos que nem todas as entidades listadas integram nosso dicionário, como é o caso da "Conspiração dos Suassunas", que se deu em 1801, no período colonial. Por outro lado, não vemos isso como um problema.

Neste processo simples e relativamente rápido, foram colhidas até o momento cerca de 18.000 entidades, dentre eventos, pessoas, documentos e organizações.

Estamos cientes de que o uso indiscriminado de léxicos pode se tornar um complicador quando pensamos que a atribuição de classes às entidades deve ser feita levando em conta o contexto - a anotação é dinâmica e fruto de interpretação, léxicos são objetos estáticos, e atribuição das etiquetas é automática e desconsidera o contexto da palavra ou expressão. Por outro lado, justamente por isso apenas algumas categorias - que consideramos mais estáveis - entraram em jogo na criação dos léxicos. Ainda assim, esperamos que algum trabalho de correção precise ser feito nesses casos.

5. Considerações Finais

Este pequeno estudo buscou investigar algumas das bases metodológicas praticadas sobre um processo considerado como parte importante da extração automática de informações em texto - o reconhecimento de entidades mencionadas -, identificando as principais abordagens existentes

3 http://www.laurenceanthony.net/software.html

para esta atividade. Não se trata de um objeto de estudo absolutamente novo. Mas renova-se pela disponibilidade de técnicas e metodologias desenvolvidas ao longo dos anos.

Muitas foram as dúvidas e inúmeras as dificuldades no processo de construção de um modelo de representação adequado para a exploração do corpus. Algo que ficou bastante evidente na prática foi a percepção de que a língua não é de modo algum matemática, isto é, ela não funciona segundo regras estritas ou padrões convencionados. Não raro, quando estávamos quase certos de que uma dada construção lexical funcionaria para todos os casos existentes (e assim poderíamos adotar como padrão), deparávamos com uma ou outra exceção, obrigando-nos a ponderar sobre a validade do modelo e decidir por privilegiar ou não o *sentido* sobre a *forma.*

É importante ter em registro todo esse movimento de vai e vem do percurso, todas as decisões tomadas ou abandonadas e as justificativas para cada uma. Desse modo evitamos voltar ao mesmo ponto já discutido, ou assimilar casos semelhantes e já resolvidos. Ainda que demande bastante tempo e seja trabalhoso, a manutenção de relatórios técnicos contendo diretrizes, orientações, exemplos, critérios e definições são fundamentais no processo.

A proposta é investir mais na pesquisa a fim de descobrir recursos em potencial para a exploração do Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro sem perder de vista, é claro, que no mesmo horizonte duas perspectivas devem estar integradas: a reflexão teórica sobre as questões colocadas pelos estudos da linguagem e a experimentação em torno de técnicas de processamento de linguagem natural. Porque fazer PLN pressupõe também a existência de um centro de gravidade, um lastro no qual se ancorar nas tarefas que envolvem definições conceituais, representação do conhecimento e atribuições de sentidos aos textos.

A ampliação dos experimentos poderá resultar em novas metodologias e produtos no campo da linguística computacional, e um cotejamento de ordem acadêmico-científico com os estudos da linguagem (léxico e gramática) e da semântica (forma e significado). As dificuldades existem e os desafios são muitos, mas as possibilidades abertas por este cenário levam a um contínuo e merecido esforço para tentar superá-los.

Referências bibliográficas

ABREU, Alzira A; BELOCH, Israel; LAMARAO, Sergio. T. N.; LATTMAN-WELTMAN, Fernando; PAULA, Christiane. J. (orgs). Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, 2010.

BICK, Eckhard. “Functional Aspects on Portuguese NER”. In Diana Santos & Nuno Cardoso (eds.), Reconhecimento de entidades mencionadas em português: Documentação e actas do HAREM, a primeira avaliação conjunta na área. Linguateca, pp. 145-155, 2007.

CHINCHOR, Nancy. MUC-7 Named Entity Task Definition. Version 3.5, 1997. Disponível online: http://www.itl.nist.gov/iaui/894.02/related_projects/muc/proceedings/ne_task.html, acesso em 5 de março de 2017.

COSTA, A.F.C. da. Estrutura da produção editorial dos periódicos biomédicos brasileiros. Trans-informação, Campinas, v. 1, n.1, p. 81-104, jan./abr. 1989.

FLORIAN, R., Ittycheriah, A., Jing, H., & Zhang, T. Named entity recognition through classifier combination. In Proceedings of conll-2003 (p. 168-171). Edmonton, Canada, 2003.

FREITAS, Cláudia. Corpus, Linguística Computacional e as Humanidades Digitais. In: Leite, M. e Gabriel, C. T. (orgs). Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação. Rio de Janeiro, DP et ali, 2015.

HEARST, M.A. Untangling Text Data Mining. Proceedings of ACL'99: the 37th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, University of Maryland, Maryland, USA, 1999.

LDC Linguistic Data Consortium. English Annotation Guidelines for Entities. ACE (Automatic Content Extraction). 2008. Disponível em: https://www.ldc.upenn.edu/sites/www.ldc.upenn.edu/files/english-entities-guidelines-v6.6.pdf

MANNING, C. e SCHÜTZE, H. (1999). Foundations of Statistical natural language processing. The MIT Press, 1999. Capit. 1 – Introduction, p 3-35.

MARRERO, M; SÁNCHEZ-CUADRADO S.; LARA, J.M.; ANDREADAKIS, G. Evaluation of Named Entity Extraction Systems. Computer Engineering Department, University Carlos III of Madrid, 2009.

MIKHEEV, A., Grover, C., & Moens, M. Description of the LTG system used for MUC-7. In Proceedings of 1999 muc-7. University of Edinburgh, 1999.

DH Manifesto. Humanities Blast. The Digital Humanities Manifesto 2.0. Disponível em: http://humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf.

O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Orgs.). The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. USA: Routledge, 2012.

SHAFF, A. História e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANTOS, Diana. "O modelo semântico usado no Primeiro HAREM". p. 43-57. In: SANTOS, Diana e CARDOSO, Nuno (eds). Reconhecimento de entidades mencionadas em português: Documentação e actas do HAREM, a primeira avaliação conjunta na área. Linguateca, 2007.

SANTOS, Diana. "Corporizando algumas questões". In Stella E. O. Tagnin & Oto Araújo Vale (orgs.), Avanços da Lingüística de Corpus no Brasil, Editora Humanitas/FFLCH/USP, São Paulo, 2008.

SANTOS, Diana e CARDOSO, Nuno. "Breve introdução ao HAREM". p. 1-16. In: SANTOS, Diana e CARDOSO, Nuno (eds). Reconhecimento de entidades mencionadas em português: Documentação e actas do HAREM, a primeira avaliação conjunta na área. Linguateca, 2007.

SANTOS, Diana; CARVALHO, Paula; FREITAS, Claudia; OLIVEIRA, Hugo G. Segundo HAREM: Directivas de anotação. In: Mota, Cristina & Santos, Diana (orgs). Desafios na avaliação conjunta do reconhecimento de entidades mencionadas: o Segundo HAREM. 2008a.

Frames, metáfora e contrastes em *v de vingança*

Alana Patricia Matias Rodrigues[1]

Ada Lima Ferreira de Sousa[2]

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a construção de sentido de ANARQUIA[3] na narrativa em quadrinhos *V de Vingança* (MOORE; LLOYD, 2006). Pretendemos, com isso, oferecer um vislumbre dos processos de construção de sentidos a partir da leitura de textos compostos por modalidades textuais distintas. Afinal, em se tratando de narrativas em quadrinhos, não se pode desprezar o papel dos recursos gráficos (cores, tamanho das fontes, expressão dos personagens, o cenário, etc) usados pelo autor para, em conjunto com o texto verbal, conduzir o leitor à construção de sentidos. Assim, entendemos, em consonância com a perspectiva cognitivista dos estudos da linguagem, que as pistas verbais e as não verbais levam o leitor a acionar *frames*, a saber, "mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo" (DUQUE, 2015, p.26).

Para proceder à análise de como ocorre esse processo, utilizamos, a título de ferramenta metodológica, o Procedimento de Identificação de Metáforas – PIM (PRAGGLEJAZ, 2009), aplicado aos itens lexicais. Além disso, analisamos a contrapartida não verbal, considerando que imagens, cores e demais elementos gráficos se constituem não só como mero apoio ao texto verbal, mas também como motivadores da significação da narrativa por parte do leitor.

Desse modo, pretendemos tecer considerações sobre uma das metáforas específicas da obra *V de vingança* e da pertinência do emprego do PIM na análise desse corpus. Para tanto, é necessário, antes de proceder à análise, esclarecer as concepções de *frame* e metáfora aqui adotadas, condizentes com o arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, área dos estudos da linguagem que se ocupa de investigar os mecanismos cognitivos subjacentes aos processos de construção de sentidos.

Frames e metáfora

Frames são "mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo" (DUQUE, 2015, p.26) e que possuem papéis entre os quais se estabelecem

1 Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa, UFRN.

2 Professora da área de Práticas em Leitura e Escrita (BCT/UFRN).

3 Seguindo as notações utilizadas por Lakoff e Johnson ([1980]2003) e por Duque (2015), nomes de *frames* e de metáforas serão grafados com letras maiúsculas.

relações. Por exemplo, ao ouvir a frase "Eu comprei um caderno", sabe-se que, além da mercadoria e do comprador, participaram dessa ação um vendedor e dinheiro, mesmo que não tenham sido mencionados. Assim, todo o *frame* TRANSAÇÃO COMERCIAL é ativado à simples menção de um dos seus cinco papéis, quais sejam: COMPRADOR, VENDEDOR, MERCADORIA, DINHEIRO e VALOR (FILLMORE, 1977, *apud* DUQUE, 2015). Esse *frame* é ativado com base tanto nos itens lexicais como nas nossas vivências acerca de como se dá uma transação comercial.

Frames também se constituem como partes de metáforas. Para explicar um conceito abstrato, em geral, nós o associamos a uma experiência mais concreta, isto é, mais próxima de nossa experiência física no mundo. Lakoff e Johnson (1999) explicam que as expressões "você está fria comigo" ou "a relação esquentou", por exemplo, têm como raiz a metáfora AFETO É CALOR. Nessa perspectiva, caracterizamos um sentimento humano em termos de experiências sensórias de temperatura, as quais os seres humanos vivenciam pelo tato desde que, ainda crianças, experimentam a experiência do afago – unindo afeto e calor – no colo de suas mães. Assim, as metáforas são, basicamente, caracterizadas pelo uso de elementos de um domínio mais concreto para explicar outro mais abstrato, e elas se manifestam no cotidiano e em situações mais específicas, como por exemplo, narrativas, incluindo as que associam elementos verbais e não verbais. Dessa maneira,

> construir uma metáfora é compreender uma experiência em termos de outra. Essas experiências, por sua vez, organizam-se na forma de domínios. Um deles, o que queremos conceptualizar e tem natureza abstrata, é o domínio-alvo; o outro, a partir do qual conceptualizamos o alvo e que tem natureza concreta, é o domínio-fonte. (SOUSA e COSTA, 2016, p. 8).

Entendemos cada domínio pertencente à metáfora (domínio-alvo e domínio-fonte) como um *frame*. Por exemplo, quando pensamos em ESPETÁCULO TEATRAL, lembramos, com base em nossas experiências sociais e culturais, dos elementos que fazem parte dele, como atores, produtores, plateia, ou seja, os papéis que o constituem e que, no caso de *V de vingança,* são tomados para caracterizar o domínio da ANARQUIA, que é abstrato. Assim, cria-se a metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL.

Antes de explicar como essa metáfora é construída, apresentaremos a metodologia empregada na análise dos dados.

Metodologia

A pesquisa empreendida é de caráter descritivo e qualitativo, uma vez que analisamos os dados sem uma preocupação com dados estatísticos. O intuito é o analisar e descrever os elementos verbais e não verbais da narrativa focalizando "o processo e seu significado" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70). Nesse tipo de pesquisa,"o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles."(PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52). No caso da investigação em tela, nossa atenção foi voltada a todos os trechos do texto em que se tratava de ações relacionadas à ANARQUIA.

Com relação à natureza do corpus analisado, *V de vingança* é uma narrativa em quadrinhos que se passa em Londres, em 1997, e tem como personagem principal V, um homem mascarado que explode prédios do governo e mata pessoas a este vinculadas. A cidade está tomada por um regime totalitário instaurado após um conflito político entre os Estados Unidos e países europeus. Prejudicada por esse conflito, com o clima afetado por causa das explosões e alto índice de mortes por fome causada pela destruição de plantações e por doenças, Londres é governada por políticos que controlam a mídia e reprimem opositores, negros e homossexuais. Quando aparece na narrativa, V salva Evey, uma adolescente de 16 anos, que seria executada pela polícia por ser flagrada ao tentar se prostituir. Após esse episódio, os dois passam a viver na Galeria das Sombras, esconderijo de V, onde ele mantém um vasto acervo cultural. Lá, o homem planeja seus atos de Vingança contra o governo de Londres e seus aliados.

Para analisar essa obra, utilizamos, primeiramente, o Procedimento de Identificação de Metáforas (PIM), metodologia criada por especialistas em metáfora. Segundo seus idealizadores, o método tem como objetivo identificar se os itens lexicais são usados de forma metafórica ou não. "O PIM foi desenvolvido para servir como uma ferramenta abrangente e confiável de identificação de palavras usadas metaforicamente no contexto" (PRAGGLEJAZ, 2009, p.116).

Esse procedimento tem quatro passos. O primeiro é a leitura do corpus para obter um entendimento total do significado. O segundo é a seleção dos itens lexicais que parecem fornecer pistas sobre o fenômeno investigado. O terceiro é subdividido em outros três: determinar o significado contextual dos itens lexicais; determinar o significado básico; confrontar esses dois significados. O quarto passo é a marcação do item como metafórico ou não.

Antes de proceder à análise, versaremos brevemente sobre os três movimentos que compõem o terceiro passo do PIM. Em primeiro lugar, é necessário determinar o significado no contexto de cada unidade lexical selecionada e perceber a que ela se refere no texto analisado, o que está antes e depois da unidade lexical; acerca disto, neste artigo, mostramos que foram analisados também os elementos não verbais na obra que acompanham o texto verbal. Afinal, sobre histórias em quadrinhos, McCloud (2005) esclarece que os recursos gráficos, desde as linhas que separam os quadros até as características e expressões dos personagens podem funcionar, para o leitor, como pistas para a construção de sentidos.

Depois de estabelecido o significado contextual do item em questão, determina-se o significado básico. Segundo Pragglejaz (2009, p. 79),

> significados básicos tendem a ser: mais concretos (o que evocam é mais fácil de imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar e sentir o gosto); relacionados ao funcionamento do corpo; mais precisos (em oposição a vagos); historicamente mais antigos; significados básicos não são necessariamente os mais frequentes da unidade lexical.

Para determinar o significado básico, "é bastante útil consultar recursos externos, tais como dicionários, que podem ser utilizados como um modelo de referência para se verificar a intuição de cada indivíduo, especialmente no que diz respeito à determinação dos significados básicos das

palavras" (PRAGGLEJAZ, 2009, p.103). Conforme recomendado, utilizamos o Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Feito isso, confrontamos o significado contextual com o significado básico para descobrir se eles se opõem; se houver oposição, conforme PRAGGLEJAZ (2009), o item é empregado metaforicamente.

Em nosso trabalho, escolhemos os fragmentos do quadrinho que evocavam o *frame* ANARQUIA. A princípio, apresentamos a aplicação do PIM aos itens lexicais para, a seguir, estendermos a análise aos recursos não verbais.

Aplicação do PIM aos itens lexicais

O fragmento analisado (figura 1) mostra V e Evey na Galeria das Sombras em um momento que sucedeu provações impostas à garota. Depois de ser abandonada por V após se revoltar contra suas ações, ela é salva por um amigo e futuro amante, Gordon, que acaba sendo assassinado. Revoltada, Evey sai armada em busca de vingança, quando é capturada e levada a uma prisão onde é pressionada, mediante tortura, a falar sobre seu envolvimento com V. Nesse ínterim, Evey prefere ser fuzilada a informar onde V está. Depois, é solta e, quando sai da prisão, percebe que está na Galeria das Sombras e se revolta ao saber que a "prisão" foi criada por V para fazê-la vencer seus medos. A garota, após um momento de grande revolta e uma crise de asma, se acalma e se sente mais forte, tornando-se agradecida a V, que lhe conta a história de Valerie, atriz homossexual morta pelo governo e em cuja homenagem V planta rosas. Depois disso, eles dançam na Galeria das Sombras, como mostra a figura 1.

Figura 1. Fragmento de *V de Vingança* a partir do qual se pode identificar a metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL.

(Fonte: MOORE; LLOYD, 2006, p. 181)

A leitura do fragmento reproduzido na figura 1 mostra elementos de um espetáculo teatral por meio dos itens lexicais "pano de fundo", "cenários", "elenco", "peça", "matinê", "plateia", "produtores", "atores" e "show", aos quais aplicamos o PIM.

Utilizamos a convenção usada por Duque (2015), segundo o qual itens lexicais ficam entre aspas, e os *frames*, seus papéis e as metáforas são grafados em letras maiúsculas.

O "pano de fundo" de *V de Vingança* significa, no contexto, a manobra política (regime ditatorial) que há em Londres, mas seu significado básico é: "tela ao fundo do palco que funciona como complemento cenográfico" (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1422). Quando confrontamos os significados contextual e básico, vemos que se opõem, pois o pano de fundo, no teatro, é um elemento de representação, enquanto na Londres de *V de vingança* vigora um regime ditatorial, enfraquecido, porém, pelas ações de V. Dessa forma, "pano de fundo" é usado metaforicamente.

Sobre o item lexical "cenário", tem como significado contextual o conjunto de elementos que integram as ações executadas por V em Londres (o "palco" da "atuação" dele e de Evey). No entanto, seu significado mais básico é "conjunto de elementos visuais (...) que compõem o espaço onde se apresenta um espetáculo teatral, cinematográfico, televisivo etc." (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.435). Quando confrontamos esse dois significados, vemos que os elementos que tornam as ações de V anarquistas não são cenográficos, mas se concretizam na forma de ações contra o governo. Ou seja, há oposição, de modo que "cenário" é usado metaforicamente.

Já "elenco" significa, na história analisada, os participantes dos atos de anarquia, a saber, V e Evey. Contudo, seu significado mais básico é "conjunto de artistas ligado a um espetáculo ou a uma companhia. <o e. de uma peça, de uma novela>" (HOUAISS e VILLAR, 2009, p.727). Quando confrontamos o significado contextual e o básico, vemos que se opõem, pois percebemos que V e Evey não estão atuando com o objetivo de criar uma ficção, mas, de fato, executam ações que têm impacto real sobre Londres. Ou seja, "elenco" é utilizado metaforicamente.

Quanto a "peça", no contexto, é a trama que V criou e executa, mas seu significado mais básico é "enredo e/ou representação teatral" (HOUAISS e VILLAR, 2009, p.1454). Vemos que o significado básico se refere a uma encenação/representação de uma situação, enquanto o contextual indica ações concretizadas por V. Ou seja, "peça [teatral]" é usado metaforicamente.

Já o item lexical "matinê" tem como significado contextual as ações de V, que acontecem, em geral, à noite, e como significado mais básico "espetáculo, representação, sessão de cinema, reunião durante o dia, esp. na parte da tarde; vesperal, matinada, matinal" (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1257). Quando confrontamos o significado contextual e o básico, vemos que se opõem, pois podemos entender que a tal "matinê" não se trata de mero teatro ocorrido à luz do sol, mas de ações com efeitos reais que normalmente ocorrem à noite. Ou seja, o item lexical em questão é usado metaforicamente, e há contraste, inclusive, entre dia e noite.

Com relação a "plateia", tem como significado contextual não só pessoas que presenciam ações realmente anarquistas bem como as que foram mortas nessas ocasiões ("há cadáveres na platéia"). O significado mais básico é "parte de um pavimento de um teatro, cinema, auditório etc. onde ficam sentados os espectadores." (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1508). Ou seja, "plateia" é empregado metaforicamente.

Sobre "produtores", tem como significado contextual V e Evey, os que promovem a anarquia. No entanto, seu significado mais básico é "profissional que se encarrega de prover os meios materiais e humanos necessários à execução de um filme, uma montagem teatral, um programa de rádio ou de televisão, etc." (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1556). Os significados se opõem, pois podemos entender V e Evey como produtores de uma ação real e não de um espetáculo teatral. Ou seja, "produtores" é usado metaforicamente.

Já o significado contextual de "atores" é a dupla Evey e V, tanto pela imagem não verbal, que mostra os dois juntos, como pelas ações que acontecem na história, a exemplo dos diversos assassinatos e das explosões de prédios do governo. No entanto, seu significado mais básico é "aquele que desempenha um papel em peças teatrais, filmes, novelas etc." (HOUAISS e VILLAR, 2009, p.216). Quando confrontamos o significado contextual e o básico, vemos que se opõem, pois podemos entender V e Evey como atores de um espetáculo teatral real. Ou seja, o item lexical "atores" é empregado metaforicamente.

Por fim, "show", no contexto, também não condiz com o significado mais básico, de "espetáculo (musical, humorístico etc) apresentado em teatro, televisão, rádio, casas noturnas ou mesmo ao ar livre" (HOUAISS e VILLAR, 2009, p.1740), afinal, o "show" de V e Evey não é mera encenação, conforme já comentamos. Assim, "show" é usado metaforicamente.

A seguir, apresentamos as relações entre os papéis dos *frames* mapeados na metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL.

Quadro 1. Relação entre os papéis de cada domínio.

***Frame* ESPETÁCULO TEATRAL**	***Frame* ANARQUIA**
Pano de fundo	Ações do governo
Cenários	Conjunto de elementos que integram as ações executadas por V em Londres
Elenco	Participantes dos atos de anarquia (V e Evey)
Peça	Trama que V criou e executa
Matinê	Ações de V, as quais acontecem, em sua maioria, à noite
Plateia	Moradores de Londres
Produtores e atores	V e Evey (evidenciada pela linguagem não verbal)
Show	Atos anarquistas

Tendo apresentando as considerações sobre os itens lexicais, procedemos às observações sobre os elementos não verbais e o papel deles, aliados ao texto verbal, na construção da metáfora em tela.

A metáfora ANARQUIA é ESPETÁCULO TEATRAL

Nas figuras 1, 2, 3 e 4, os *frames* mapeados são ANARQUIA e ESPETÁCULO TEATRAL, pois, nesse processo, elementos deste, mais concreto, são utilizados para conceptualizar aquele, mais abstrato. Há a construção de todo um processo conceptual que envolve experiências de mundo quando percebemos as associações já destacadas na análise dos itens lexicais, tais como V e Evey como "produtores" e "atores"; a cidade de Londres como "cenário"; Ve Evey como "elenco"; Londres como "plateia"; a vingança de V como "peça [teatral]"; as ações do governo totalitário de Londres como o "pano de fundo"; as ações de V como "matinê"; os atos anarquistas como "show". Ou seja, a construção desses sentidos está pautada na relação entres os elementos de domínios diferentes que são resultados das interações com a cultura e o contexto sócio-histórico em que estamos inseridos.

Conforme já observamos, a análise de uma narrativa em quadrinhos implica atenção tanto aos elementos verbais quanto aos não verbais. Desse modo, percebeu-se que o personagem principal, V, demonstra, em suas ações, preferência por elementos vinculados ao *frame* ESPETÁCULO TEATRAL. Um exemplo disso é a troca de figurino, por V, no momento em que vai se vingar do homem que acionava a câmara de gás no campo de concentração Larkhill, em que eram executadas pessoas detidas a mando do governo totalitário que dominava a cidade de Londres. A figura 2 mostra V usando uma indumentária de teatro Vaudeville, estilo que se caracteriza, entre outros elementos, pelo teor cômico – que contrasta com as execuções e implicações nada humorísticas dos seus atos.

Figura 2. Fragmento de *V de Vingança* a partir do qual exemplificamos um item lexical pelo PIM.

Fonte: MOORE. LLOYD (2006, p. 33)

Na figura 3, há, mais uma vez, a utilização de elementos do gênero teatral compondo as ações do personagem principal, o qual é visto pelo governo como um terrorista. Convém ressaltar o contraste visto entre a linguagem verbal e não verbal retratado neste quadrinho. Nos balões, é possível ler: "criação de um intrincado sistema para suas atuais manobras. Talvez preparando uma base de operações, sei lá...". Ao lermos apenas o texto verbal, é possível ativar o *frame* GUERRA pelo uso do item lexical "base de operações", no entanto, o que vemos na linguagem não verbal é um camarim iluminado e, também, enfeitado com elementos teatrais: peruca, cabide, figurino e bem como o espelho com luzes dispostos de modo muito específico de ambientes nos quais atores se preparam para entrar em cena.

Figura 3: Quarto de V**.**

Fonte: MOORE; LLOYD (2006, p.11)

No início da narrativa também se percebe a utilização de elementos referentes a ESPETÁCULO TEATRAL, uma vez que a explosão do parlamento, nas palavras de V, é a "abertura" do seu ato. Depois de salvar Evey, V a leva para mostrar a explosão. Logo após, há o convite para pensar no "primeiro ato". Isso demonstra que os dois serão os atores do espetáculo em curso, o que reforça a metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL, sendo este protagonizado e dirigido por V.

Figura 4. Primeiro encontro de V e Evey**.**

Fonte: MOORE; LLOYD (2006, p.16)

Considerações finais

A análise da construção de sentidos de ANARQUIA em *V de Vingança*, com base nos conceitos de *frame* e metáforas e com o auxílio do PIM, proporcionou fazer um levantamento de alguns fragmentos da narrativa, os quais evidenciam a emergência da metáfora em tela. Percebe-se a concepção de ANARQUIA em termos de ESPETÁCULO TEATRAL a partir dos itens lexicais e, também, de recursos não verbais. Nesse caso, ANARQUIA é o *frame* que se constitui como domínio-alvo, e ESPETÁCULO TEATRAL, o que se caracteriza como domínio-fonte.

Vimos que, na base da metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL, há um contraste entre o que ocorre no espaço da história e o que, nela, é apresentado por V como encenação. V age, mas apresenta suas ações como algo artístico, dramático, fictício, o que é reforçado pelas palavras que ele utiliza para categorizar seus atos, bem como pelas características das suas roupas e do quarto, que se assemelha a um camarim. Ou seja, na base da metáfora em tela, existe contraste. Isso só reforça o que já é dito por Pragglejaz (2009) acerca desta característica – o contraste – como elemento constitutivo da metáfora, ao mesmo tempo em que se salienta que esse traço é demonstrado não só na análise do texto verbal.

Assim, reforçamos a necessidade de, em se tratando da análise de narrativas caracterizadas pela integração entre elementos verbais e recursos gráficos, haver atenção a todos esses mecanismos, de modo a complementar o emprego do PIM, posto que este se aplica especificamente a itens lexicais. Ressaltamos, também, a importância da leitura global do corpus em vez de uma abordagem em que se verifiquem apenas excertos pontuais. Pensamos que, dessa forma, é possível evidenciar as construções metafóricas subjacentes à narrativa como um todo.

Referências bibliográficas

DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em Frames. *Revista da Anpoll* nº 39, p. 25-48, Florianópolis, Jul./Ago. 2015

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

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors we live by.* Chicago: The University of Chicago Press, 1980[2002].

_____. *Philosoply in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought.* New York: Basic Books, 1999.

MCCLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

MOORE, A.; LLOYD, D. *V de vingança*. São Paulo: Panini, 2006.

PRAGGLEJAZ. *PIM: Um método para identificar palavras usadas metaforicamente no discurso.* Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n. 25, jul-dez, 2009, p. 77-120.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUSA, A. L. F. de; COSTA, M. A. Figuratividade: o complexo elo entre as palavras e as coisas. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 70, p. 04-14, jan./jun. 2016.

Do infinitivo impessoal latino ao infinitivo flexionado no português brasileiro

Patrícia Helena Veloso de Carvalho[1]

Este trabalho apresenta os resultados obtidos a partir de um estudo descritivo-comparativo do infinitivo impessoal latino e do infinitivo flexionado (IF) no Português Brasileiro (PB), à luz da Teoria Gerativa de Chomsky (1986, 1995, 2001) realizado como Iniciação científica na Universidade Federal de São Paulo e sob orientação do Professor Doutor Rafael Dias Minussi. Sua apresentação se deu no dia nove de março na modalidade pôster. Os objetivos desse estudo foram: i) traçar um panorama dos principais estudos realizados sobre a origem do IF no português (Cf. MAURER (1968), MARTINS (2001), WIREBACK (1994)); ii) observar as propriedades sintáticas de construções com infinitivo e imperfeito do subjuntivo em latim bem como construções com IF no PB; e, por fim, iii) apresentar uma análise das flexões dos verbos em IF e no futuro do subjuntivo por meio da Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993, MARANTZ, 1997, Bassani & Lunguinho (2011)). Para a apresentação, priorizou-se um recorte da pesquisa, demonstrando, apenas, os resultados obtidos em iii).

A fundamentação teórica usada nesse estudo foi a Morfologia Distribuída, (doravante MD), vertente da Gramática Gerativa (Cf. CHOMSKY, 1986, 1995, 2001), foi postulada por Halle e Marantz (1993,1994). Essa é uma teoria não-lexicalista embasada na proposta de que as palavras e as sentenças são geradas na sintaxe, contrariando a visão de Chomsky (1995).

> Trata-se de uma teoria sintática de morfologia baseada em peças: assume-se que as expressões/objetos linguísticos complexos são construídos a partir de morfemas, cuja combinação se dá por meio de operações em estruturas sintáticas. (SCHER, BASSANI & MINUSSI, 2013, p. 18).

No processo de *Numeração*, as palavras são selecionadas e essas serão empregadas na sentença; também são retirados nesse processo os traços formais. Os elementos são concatenados e, após a derivação, seguem para a PF e LF através da operação *Spell-Out*. Essas interfaces vão ler a estrutura e, uma vez que seus traços sejam interpretáveis, a derivação vai convergir, caso contrário, fracassará.

A MD apresenta uma arquitetura da gramática diferente da vertente lexicalista, pois reduz de duas computações - lexical e sintática - para uma: a computação sintática. Essa opera com raízes e conjuntos de traços abstratos (gramaticais e semânticos) – os morfemas abstratos. Os traços abstratos passam pelas operações *merge* e *move* e, assim, resultam em unidades lexicais. Ao mesmo tempo o

1 Estudante de Mestrado na UNIFESP na área de Linguagem e Cognição.

componente sintático gera as sentenças. A composição da Arquitetura da Gramática passa a se dar por meio de três listas (Cf. SCHER, BASSANI & MINUSSI, 2013).

Existem duas principais hipóteses para a origem do IF no português – a teoria do imperfeito do subjuntivo e a teoria criadora. Vários autores defenderam a teoria do imperfeito do subjuntivo: Wernecke (1885), Gamillscheg (1913), Rodrigues (1914), Michäelis de Vasconcelos (1918), Lausberg (1962–1963), Osborne (1982), Wireback (1994) e, mais recentemente, Martins (2001), contribuindo com novos dados (Cf. MAURER JR., 1968).

A argumentação principal desta teoria é a de que o imperfeito do subjuntivo latino ainda existia no latim vulgar na região da Galícia e Portugal durante a Idade Média (Cf. VÄÄNÄNEN, 1985), porém, sem perder sua finitude, teria passado a ser empregado com funções do infinitivo românico. Os argumentos que favorecem essa hipótese são: a supressão da conjunção em sentenças finitas subordinadas com o verbo no imperfeito do subjuntivo, que teriam sido equiparadas com sentenças subordinadas infinitivas, bem como o rearranjo sintático no qual o mais que perfeito do subjuntivo substituiu o imperfeito do subjuntivo (Cf. MARTINS, 2001). Abaixo, apresenta-se a grande semelhança entre o paradigma verbal do mais que perfeito do subjuntivo latino e o imperfeito do subjuntivo português, assim como entre o imperfeito do subjuntivo latino e as formas do infinitivo flexionado no português tomando como exemplo o verbo *prendere* (prender).

Tabela 1. Comparação entre tempos: latim x português.

	LATIM	**PORTUGUÊS**	**LATIM**	**PORTUGUÊS**
	Mais que perfeito do subjuntivo	**Imperfeito do Subjuntivo**	**Imperfeito do subjuntivo**	**Infinitivo Flexionado**
1PS	prend**issem**	prend**esse**	prend**erem**	prend**er**
2PS	prend**isses**	prend**esses**	prend**eres**	prend**eres**
3PS	prend**isset**	prend**esse**	prend**eret**	prend**er**
1PL	prend**issemus**	prend**êssemos**	prend**eremos**	prend**ermos**
2PL	prend**issetis**	prend**êsseis**	prend**eretis**	prend**erdes**
3PL	prend**issent**	prend**essem**	prend**erent**	prend**erem**

A partir dos estudos de Maurer Jr. (1968) em *O infinito flexionado português,* essa hipótese tornou-se bastante aceita pelos estudiosos. A teoria criadora defende que a origem do IF seria o infinitivo invariável. De acordo com Maurer Jr (1968), a principal diferença entre o infinitivo impessoal e o IF seria o fato de o IF "admitir sujeito próprio", ou seja, "ser pessoal", afastando-se, assim, de uma forma nominal de verbo. Vasconcelos (1900) também sinaliza que "as flexões do futuro do subjuntivo nos verbos regulares ajudavam a constituir no infinitivo as flexões pessoais". Abaixo se encontra o verbo amar (regular) e fazer (irregular) no futuro do subjuntivo para comparação com paradigma do IF.

Tabela 2. Futuro do subjuntivo

	Amar		**Fazer**	
	Infinitivo Flexionado	**Futuro do Subjuntivo**	**Infinitivo Flexionado**	**Futuro do Subjuntivo**
1PS	Amar	Amar	**Faz**er	**Fiz**er
2PS	Amar**es**	Amar**es**	**Faz**eres	**Fiz**eres
3PS	Amar	Amar	**Faz**er	**Fiz**er
1PL	Amar**mos**	Amar**mos**	**Faz**ermos	**Fiz**ermos
2PL	Amar**des**	Amar**des**	**Faz**erdes	**Fiz**erdes
3PL	Amar**em**	Amar**em**	**Faz**erem	**Fiz**erem

Os argumentos de Maurer Jr. (1968) a favor da teoria criadora são quatro:

i) O aparecimento do infinitivo preposicionado no latim vulgar.

ii) A criação de uma oração infinitiva (normalmente preposicionada) com sujeito no caso nominativo.

iii) A transferência analógica das desinências pessoais das formas finitas do verbo ao infinitivo, nos casos em que este admitia um sujeito nominativo.

iv) A lenta, mas progressiva, extensão da forma flexionada a construções nas quais se usava primitivamente o infinitivo invariável, desde que elas pudessem ter um sentido pessoal claro ou latente. (MAURER JR, 1968, p.100-101).

Kenneth J. Wireback (1994), em *The Origin of the Portuguese Inflected Infinitive,* acrescenta novos dados à questão do IF. Ele apresenta os contextos nos quais o IF pode ocorrer: a) depois de expressões impessoais onde o IF está pós-posto (É imprescindível *partirmos* já); b) em orações declarativas (Garantiu os livros *estarem* no porão); c) após verbos de percepção (Vi os rapazes *fazerem* a comida); d) após verbos factivos (Lamento os deputados *terem* trabalhado pouco); e) após preposição (Ele abriu a cancela para os cavalos *entrarem* no curral) – que será o contexto usado pelo estudioso para fazer sua contribuição sobre a origem do IF. Wireback (1994) apresenta ainda três critérios aos quais a hipótese para a origem do IF deve atender: i) existência de uma forma verbal com a qual o IF possa ter se relacionado por analogia; ii) a existência de um contexto sintático semelhante das duas formas verbais que teria possibilitado a transferência morfológica de concordância de número e pessoa; iii) E que este contexto sintático, o qual as duas formas verbais compartilham, esteja presente no português antigo.

Ao analisar a teoria do imperfeito do subjuntivo, o autor se questiona se o imperfeito do subjuntivo aparecia, de fato, nos mesmos contextos sintáticos em que o IF aparecia no português antigo e observa que o contexto de sentenças volitivas no latim, construções com elipse de *ut* eram comuns, mas no português as elipses de *ut* não eram comuns no uso do IF (*rogavi (ut) scriberes* (latim) -> *pedi escreveres (português)). A inconsistência mais importante da teoria criadora para Wireback (1994) é que o futuro do subjuntivo e o infinitivo flexionado não compartilham o mesmo

ambiente sintático. Se se postula que o IF adquiriu por analogia a flexão de concordância do futuro do subjuntivo, deveria haver pelo menos um caso em que ambas as formas se equivalem sintaticamente com pequenas diferenças.

A fim de solucionar as inconsistências de ambas teorias, o autor analisa em 153 sentenças o uso do IF no português antigo (1400 ou antes). O primeiro dado aparente diz respeito ao fato de a preposição ser o primeiro elemento que induz ao IF (*E por tanto te escolho pera pregares omeu nome*). Sem distinguir pelo tipo de preposição, o resultado do IF seguido preposição é de 95,4%. Dentre as preposições que aparecem nas sentenças analisadas, "pera" e "por" são as mais frequentes, ou seja, os contextos em que mais se aparecia o IF no português antigo eram contextos de *purpose clauses* – oração finais. Porém, nenhuma das hipóteses já apresentadas para a origem do IF corrobora com estes dados. E a ocorrência de sujeito lexical nas infinitivas que é a hipótese de Maurer Jr apresenta-se em poucos usos nos dados de Wireback, apenas 10% dos dados.

Por fim, o autor se posiciona e assume a hipótese do imperfeito do subjuntivo não por meio de sentenças volitivas, mas através das orações finais. Ele sistematiza em cinco etapas o desenvolvimento do imperfeito do subjuntivo latino até se tornar o IF do português: i) a supressão de *ut* e a regularização fonológica do imperfeito do subjuntivo latino o faz começar a parecer um IF; ii) O uso desta forma verbal em contextos de finalidade coincide com o uso do IF neste contexto; iii) a intercambialidade das duas formas verbais em contextos de finalidade permitiu que o infinitivo adotasse as flexões número/pessoa do imperfeito do subjuntivo e este fosse identificado como um IF; iv) Essas sentenças infinitivas finais foram incorporadas ao modelo *prep+inf* através da adição de *pera/por*; v) a partir do contexto original de finalidade, o IF se expandiu para outros contextos em posição pós preposição como, por exemplo, depois de "de" e em contextos sem preposição no português moderno (Receio *terem* vindo cedo demais).

Para investigar um dos argumentos de Maurer Jr. (1968) o de que o IF teria surgido por analogia das desinências número-pessoais do futuro do subjuntivo tornou-se necessário fazer uma breve análise sobre as flexões verbais do futuro do subjuntivo e do infinitivo flexionado pautada na MD. Para iniciar os trabalhos com o futuro do subjuntivo, foi necessário, primeiramente, investigar os futuros do indicativo do português.

De acordo com Coutinho (1974), em sua *Gramática histórica,* o futuro do português resultou de uma perífrase verbal composta por: infinitivo + verbo *habere (*ter, considerar*)*. A hipótese para explicar esse fato é a de que as formas de futuro se confundiam com o perfeito do indicativo (*amabimus x amauimus* – amaremos x amamos) bem como com algumas formas do subjuntivo e indicativo presente (*leges x legis* (lerás x lês) e *legam x legam* (lerei x leia)). A partir do relato acima, os futuros do indicativo no português teriam sido formado por: infinitivo + *habere*.

A partir deste estudo, considera-se, neste trabalho, que dentro dos futuros do indicativo no português há um núcleo – R infinitivo, dada sua origem, e não –R como marca de futuro como apresentado por Santana (2016) em sua análise sintática para a flexão de futuro. O futuro do presente

seria a fusão[2] do traço /r/ infinitivo com os traços de T (tempo). O futuro do pretérito seria a fusão do traço /r/ infinitivo com o traço /ia/ imperfeito e os traços de número-pessoa.

Esta análise se vale do estudo de Bassani & Lunguinho (2011) sobre flexões verbais no presente, pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. Adotamos seus itens de vocabulário para analisar os futuros e o infinitivo flexionado, acrescentando alguns itens.

Itens de vocabulário são os seguintes:

/a/ → [C_1]

/e/ → [C_2]

/i/ → [C_3]

/r/ → [inf]

/u/ → [pret.perf, sg]

/raN/ → [pret.perf, pl]

/ia/ → [imp][3]

/o/ →[pres, 1, sg]

/i/ → [1, sg]

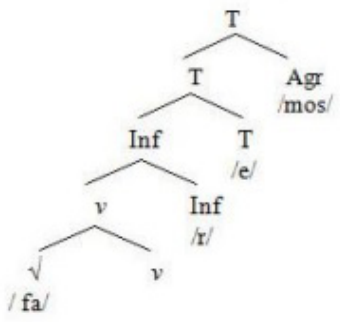
/mos/ → [1, pl]

/N/ → [pl]

/ Ø/ → elsewhere

A representação do futuro do presente e do pretérito encontra-se a seguir:

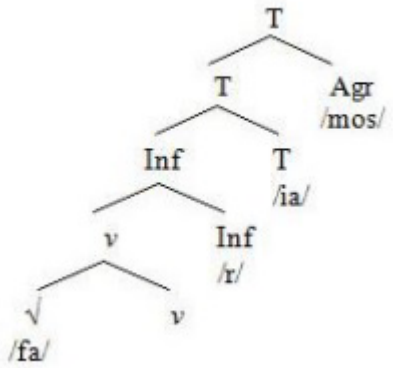
(1) Futuro do Presente – 1ªpl



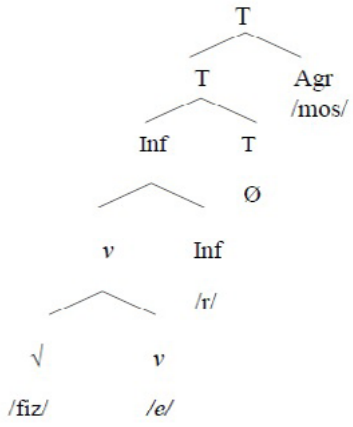
2 "A fusão de núcleos é entendida por Siddiqi (2009) como uma restrição de economia universal das línguas naturais denominada *Minimize exponence*, segundo a qual a derivação mais econômica será aquela que conseguir realizar o maior número de traços formais com o menor número de morfemas (fonologicamente realizados). Desse modo, a aglutinação de traços em um único nó terminal é uma forma de economia de realização, já que implica a inserção de menor número de morfemas fonologicamente abertos". (BASSANI & LUNGUINHO, 2011, p.13).

3 Fizemos uma pequena modificação nos itens de vocabulário do estudo supracitado, tomando o traço de pretérito imperfeito /ia/ como sendo, na verdade, um aspecto imperfeito.

(2) Futuro do Pretérito – 1ª pl.



(3) O futuro do subjuntivo seria formado pela fusão do traço /r/ infinitivo com os traços de T (tempo).



Para Embick (2010) há uma questão de localidade alomórfica em jogo:

Questão da localidade da alomorfia: Para a alomorfia contextual de um dado nó, quais fatores no ambiente desse nó são visíveis? (EMBICK, 2010, p. 30).

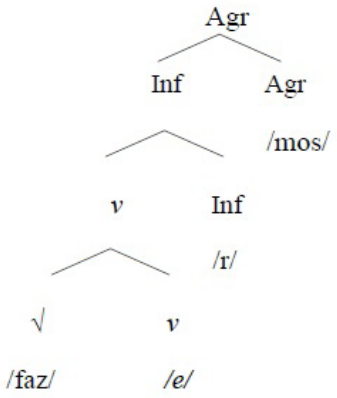
Há um sistema que determina os efeitos morfológicos, este possui: (i) derivação cíclica; (ii) relações estruturais hierárquicas, determinadas pela sintaxe; e (iii) relações lineares derivadas, a partir da estrutura hierárquica (no componente PF da gramática, por hipótese). Para fins de alomorfia, um nó pode enxergar outro nó quando eles são linearmente adjacentes. E, além disso, tem o papel que a estrutura cíclica exerce, pois, só há interação entre nós se esses estiverem presentes no mesmo ciclo de PF. Portanto, cada passo da formação pode influenciar o próximo desde que eles estejam no mesmo ciclo. A partir desses pressupostos, podemos resolver a grande questão do futuro do subjuntivo que é a alomorfia da raiz dos verbos. Para exemplificar, trouxemos para análise o verbo *fazer*. Assumimos que os traços de futuro, resultado da fusão de /r/ e T, passam pela vogal temática mudando a vogal/e/

em /ɛ/ em PF e tal mudança, por sua vez, afeta a fonologia da raiz mudando /faz/ para /fiz/. Todos estão no mesmo ciclo e os traços T são adjacentes à vogal temática que é adjacente à raiz[4].

Esse fenômeno não ocorre apenas no futuro do subjuntivo (fiz/ɛ/rmos), mas também no pretérito imperfeito do subjuntivo (fiz/ɛ/ssemos). É intrigante a ocorrência desse fenômeno e abre caminhos para investigações sobre flexões verbais futuras a fim de mapear o que está acontecendo nesses verbos irregulares.

A partir do que foi exposto acima sobre os futuros conterem o núcleo de infinitivo, realizado por /r/, como se pode explicar a diferença entre o infinitivo flexionado e o futuro do subjuntivo? O infinitivo flexionado, como observado neste trabalho, não tem o núcleo T. Sendo assim, o que diferencia o IF do futuro do subjuntivo é a ausência de um núcleo T. Isso explica também porque não há alomorfia nas raízes do infinitivo flexionado. Como dito acima, se os traços de T influenciam a mudança /faz/→/fiz/, uma vez que não há T no infinitivo, não há alomorfia /faz/. Também não há fusão, no IF, do /r/ com traços de T, pois não há T, diferentemente do que ocorre nos futuros.

(4) Infinitivo flexionado



Sobre Maurer Jr (1968) argumentar em favor da analogia dos traços de flexão do futuro para o IF, parece-nos que não seria esse o caminho, uma vez que, como mostrado nas tabelas acima e nos estudos das flexões de outros tempos verbais (Cf. BASSANI & LUNGUINHO, 2011), as realizações dos morfemas de número e pessoa são idênticas nos verbos de diferentes tempos, portanto, o IF poderia ter adquirido flexões não por analogia com o futuro do subjuntivo, mas por analogia com qualquer verbo finito.

Retoma-se, para concluir, a grande questão sobre a origem do IF e suas hipóteses. Para tal, contrapõem-se na sequência, dois autores – Wireback (1994) e Maurer Jr (1968).

4 Maiores observações precisam ser realizadas, principalmente, sobre como esse fato dialoga com a teoria de Embick (2010). Contudo, no momento, parece-nos que o gatilho para a mudança da vogal temática seja a presença de um núcleo de T° na estrutura do futuro do subjuntivo. Tal núcleo de T° não está presente na estrutura do IF e, assim, não ocasiona a mudança da vogal temática, nem a forma fonológica da raiz.

Na análise de Wireback (1994), é observado que o argumento de Maurer Jr (1968) (teoria criadora) sobre as desinências número-pessoais terem sido acrescentadas no infinitivo impessoal por analogia com o futuro do subjuntivo pode ser refutado, uma vez que o futuro do subjuntivo e o infinitivo flexionado não compartilham o mesmo ambiente sintático. Se o infinitivo flexionado tivesse mesmo adquirido por analogia as desinências do futuro do subjuntivo deveria existir pelo menos um contexto sintático em que ambas as formas se equivalessem para que fosse possível uma "confusão".

Nossa análise das flexões verbais, na seção anterior, mostra que as desinências número-pessoais são iguais em todos os verbos independente do tempo. Portanto, se o infinitivo não compartilha do mesmo ambiente do futuro do subjuntivo e se este fator não fosse necessário para que o infinitivo impessoal incorporasse as desinências de número-pessoa, tais desinências poderiam ter sido acrescentadas a partir da analogia com qualquer verbo finito.

Maurer Jr (1968) argumenta que a principal diferença entre os dois infinitivos é que o flexionado tem sujeito "próprio", um sujeito lexical. Mas o corpus de Wireback (1994) só apresentou em 10% dos dados a presença de sujeito lexical.

Maurer Jr argumenta, ainda, que o aparecimento do infinitivo preposicionado no latim vulgar aumentou o uso dos infinitivos, resultando num emprego com a maioria das preposições. Este argumento corrobora com a análise de Wireback de que os infinitivos apareciam com as preposições *pera* e *por*, e que esse uso se estendeu às demais preposições.

Observando agora os argumentos que Maurer Jr utiliza para refutar a hipótese do imperfeito do subjuntivo, encontramos:

1. Não há indícios positivos para a sobrevivência do imperfeito do subjuntivo no português;

Contudo, há indícios positivos, já apresentados neste trabalho, e por todos os teóricos defensores da teoria latina e também pelo trabalho de Väänänen, de que o imperfeito do subjuntivo latino sobreviveu no latim vulgar.

2. Os empregos do infinitivo flexionado correspondem parcialmente aos empregos do imperfeito subjuntivo latino;

Sim, tal argumento é endossado pelo estudo Wireback o qual mostra que os contextos sintáticos volitivos nos quais apareciam o imperfeito do subjuntivo latino não são suficientes para explicar a origem do infinitivo flexionado.

3. A omissão da conjunção *ut* se dava nas orações completivas, com exceção das orações finais, nas quais o uso do infinitivo flexionado é mais recorrente;

Sim, este argumento também é endossado pelo estudo de Wireback que explica a origem do infinitivo flexionado não pelas sentenças volitivas, mas, através das orações finais. E supõe o autor que a razão para o IF no português antigo ocorrer junto de pera/por se dá ao fato de ele manter a função de finalidade decorrente do seu desenvolvimento do imperfeito do subjuntivo latino.

A partir desse contraponto entre os dois autores, pode-se notar que Wireback não refuta todos os argumentos de Maurer Jr, pelo contrário, vários argumentos de Maurer Jr, como mostrado acima, corroboram com a análise de Wireback e com a hipótese do imperfeito do subjuntivo latino.

Retomando as questões desse estudo, a fim de respondê-las, observamos que a indagação ii) não se confirma, pois, a análise da flexão do infinitivo flexionado demonstrou que as desinências número-pessoais semelhantes não são suficientes para corroborar com nenhuma teoria. Contudo, notamos que a semelhança do IF com o futuro do subjuntivo também não parece ser um indício que argumente a favor da teoria criadora, já que o traço /r/ está presente nos futuros no geral. A questão pode ser respondida por ambas teorias. Critérios morfológicos e fonológicos podem ser respondidos através dos estudos de Wireback (1994) pela teoria do imperfeito do subjuntivo bem como pela análise de MD que apresentamos (argumento da teoria criadora). Os critérios sintáticos são melhores respondidos pela teoria do imperfeito do subjuntivo com a análise de Wireback (1994) das orações finais e é confirmado pelos resultados de Canever (2012) para construções finais. Os dados para as construções finais se mostram diferentes entre o uso de IF e infinitivo não flexionado (Inf.não.flex: 37% - IF: 63%) e, ao subdividir tais dados, a autora observou que os valores alteram significativamente na 1ªpl (Inf.não.flex: 14,7% - IF: 85,3%) e nas finais na voz passiva (Inf.não.flex: 5,5% - IF: 94,5%).

Referências bibliográficas

BASSANI, Indaiá. S.; LUNGUINHO, Marcus.V. Revisitando a flexão verbal do português à luz da Morfologia Distribuída: um estudo do presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Edição

Especial, n.5, p. 199-227, 2011.

BASSANI, I. S.; CARVALHO, J. M. R.; BARBOSA, J. W. C.; MINUSSI, R. D.; ARMELIN, P. R. G.; LAZZARINI-CYRINO, J. P.; RODERO-TAKAHIRA, A. G. Morfologia sem teleologia: uma resenha de Localism versus Globalism in Morphology and Phonology, de David Embick. *ReVEL*, vol. 13, n. 24, 2015. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/d362ef4378ec6a9070dca4aefb40a946.pdf> Acesso em 13/06/2016.

CANEVER, Fernanda. *Evidências para um modelo de língua baseado no uso: o infinitivo flexionado em português brasileiro*. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-02082012-133430/pt-br.php>. Acesso em: 25 mar. 2015.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of Syntax*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. Tradução de E. Raposo, Coimbra, Armenio Amado, 1978 (2a edição), 1965.

_____. *Knowledge of language*: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

_____. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.

COUTINHO, I. de L. *Gramática Histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974.

EMBICK, David. *Localism versus globalism in morphology and phonology*. Cambridge: MIT Press, 2010.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *Língua Latina*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

HALLE, Morris & MARANTZ, Alec. Distributed Morphology and the Pieces of

Inflection. In: *The View from Building 20*, 1993, ed. Kenneth Hale and S. Jay Keyser. MIT Press. Cambridge: MIT Press, pp. 111-176.

MARANTZ, A. No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. In.: *DIMITRIADIS, A. et al*. (eds). PROCEEDINGS OF THE 21ST PENN LINGUISTICS COLLOQUIUM. Working Papers in Linguistics. Philadelphia, 1997.

MARTINS, Ana Maria. On the origin of the Portuguese inflected infinitive. In: *Historical Linguistics*, 1999, Edited by Laurel J.Brinton, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2001.

MAURER JR, Theodoro Henrique. *O infinitivo flexionado português*. São Paulo: Cia Editora Nacional-USP, 1968.

SANTANA, Beatriz Pires. Os futuros do indicativo: por uma análise sintática para a flexão verbal do português brasileiro. Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem. *Periódicos Unb*, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/cs/article/view/17603> Acesso: 13/06/2016.

SCHER, Ana Paula; BASSANI, Indaiá de Santana; MINUSSI, Rafael Dias. MORFOLOGIA EM MORFOLOGIA DISTRIBUÍDA. ***Estudos Linguísticos e Literários*****,** Salvador, v. 47, n. 1, p.9-29, jan. 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14451>. Acesso em: 02 maio 2016.

VÄÄNÄNEN, Veikko. *Introducción al Latín Vulgar*, versión esp. de Manuel Carrión. Madrid: Gredos, 1985.

WIREBACK, K. J. The Origin of the Portuguese Inflected Infinitive. Hispania: *A journal devoted to the interests of the teaching of Spanish and Portuguese.* V. 77, set, 1994.

Fenômeno fonológico da haplologia na fala de Lages/SC

Débora Heineck[1]

1. Introdução

A haplologia se caracteriza pelo apagamento da sílaba final de um vocábulo quando seguida de outra sílaba com consoante e vogal semelhante na palavra seguinte. O termo foi inicialmente utilizado em estudos diacrônicos e, posteriormente, passou também a ser utilizado em estudos sincrônicos. Crystal (2000 [1985], p.137) define a haplologia como "a omissão de alguns sons que ocorrem em uma sequência de articulações semelhantes". Este trabalho se limita a um estudo sincrônico da haplologia no contexto de fronteira de palavra, como nos exemplos abaixo.

(1) *bastante tempo* > *bastan tempo*

dentro do mato > *den do mato*

vontade de estudar > *vonta de estudar*

A haplologia é um fenômeno variável e tem uma aplicação em torno de 20% no português brasileiro falado conforme pesquisas anteriores sobre o fenômeno (BATTISTI, 2004; LEAL, 2012). Portanto, apesar de uma taxa de aplicação relativamente baixa na língua falada, é possível afirmar que essa aplicação não é insignificante. Estudos anteriores também mostram que esse não é um fenômeno de natureza meramente coarticulatório, mas sim, que é um fenômeno da fala conectada, regido por informações estruturais da língua e, portanto, de natureza fonológica. No que se refere à fonologia, em geral considera-se que o que ocorre é o apagamento da primeira sílaba da sequência, e não da segunda sílaba. Como veremos, alguns resultados da nossa análise validam essa hipótese.

Por compreender a haplologia como um fenômeno variável, esta pesquisa está fundamentada nos princípios da Teoria de Variação e Mudança Linguística de Labov (2008 [1972]) e Weinreich, Herzog e Labov (2006 [1975]). Labov propõe estudos que se voltem para fenômenos variáveis e de mudança linguística, na crença de que a língua é composta por uma heterogeneidade estruturada, ou seja, que há regras que regem a variação existente na língua. A partir dessa nova visão de língua, a teoria propõe que se estude a língua a partir de dados empíricos e que se dê um tratamento estatístico para os dados, captando o padrão de variação de um dado fenômeno em uma dada comunidade de fala.

A nossa pesquisa se encaixa na Teoria da Variação e Mudança Linguística na medida em que entende a haplologia como um processo variável no qual formas co-variam entre si de forma

1 Mestranda na área de Estudos da Linguagem, vinculada à linha de pesquisa de Fonologia e Morfologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: heineck.debora@gmail.com

ordenada. Objetivamos analisar e descrever os padrões que regem esse fenômeno e compreender quais os fatores linguísticos e extralinguísticos que podem ou não influenciar aplicação da haplologia.

Portanto, seguindo os pressupostos da Teoria da Variação, foi feita uma análise da haplologia a partir de dados de fala de entrevistas sociolinguísticas. O levantamento de dados foi feito com entrevistas da amostra de Lages/Santa Catarina do banco de dados do Projeto VARSUL[2]. Para a descrição do fenômeno, foi feita uma análise estatística, na qual verificou-se a frequência de aplicação da haplologia na fala de Lages; observou-se o papel de fatores sociais, como sexo, idade e escolaridade; e também de fatores prosódicos, como acento, tipo de sílaba e número de sílabas; observou-se ainda o papel de fatores segmentais, como propriedades articulatórias dos segmentos envolvidos e a maior ou menor similaridade entre eles.

Esse trabalho pretende contribuir com dados para um entendimento mais amplo do processo e das condições que estão implicadas na sua ocorrência, bem como dar continuidade às discussões feitas sobre a haplologia e repisar análises feitas sobre o fenômeno em outras comunidades. Objetiva-se, ainda, dar continuidade a estudos relativos a outros processos de sândi desenvolvidos com dados de fala de Lages/SC, como, por exemplo, a ditongação (Brambila, 2015) e a elisão (Collischonn, 2012), assim como contribuir para uma discussão sobre a proximidade ou distanciamento do fenômeno da haplologia em relação aos demais processos de sândi. Esse artigo apresenta alguns dos resultados mais relevantes da pesquisa realizada por HEINECK (2016), em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras.

Nas seções seguintes apresentamos a metodologia empregada nesse trabalho (seção 2), a análise e discussão dos resultados obtidos na análise estatística (seção 3) e, por fim, as nossas conclusões e perspectivas de continuidade (seção 4).

2. Metodologia

Os dados foram levantados de entrevistas sociolinguísticas de 16 informantes da amostra de Lages do banco VARSUL. O Projeto VARSUL dispõe de um banco de dados de entrevistas coletadas nos anos 90, em 12 cidades dos estados da Região Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Cada entrevista tem cerca de 60 minutos e os informantes estão estratificados por sexo, idade e escolaridade.

A seleção dos 16 informantes utilizados na análise foi feita considerando os seguintes fatores sociais:

(i) *Sexo* – masculino/feminino;
(ii) *Idade* – menos de 50 anos/mais de 50 anos;
(iii) *Escolaridade* – Primário/Secundário.

2 Variação Linguística na Região Sul do Brasil (http://www.varsul.org.br/)

Os 16 informantes, 8 homens e 8 mulheres, forma distribuídos da seguinte forma segundo os fatores sociais:

Quadro 1. Distribuição dos informantes segundo estratificação social

	Menos de 50 anos		Mais de 50 anos	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Masculino	2	2	2	2
Feminino	2	2	2	2

A variável dependente é binária: aplicação (apagamento da sílaba) e não aplicação (permanência da sílaba), e se restringe a contextos com consoantes oclusivas alveolares, ou seja, com /t/ e /d/ adjacentes, nos quais a primeira sílaba do contexto deve ser desacentuada e contextos nos quais a primeira palavra tenha, no mínimo, duas sílabas, como mostram os exemplos abaixo.

(2) mui**[t]**o **[d]**iferente
comi**[d]**a **[t]**ípica
mui**[t]**o **[t]**empo
vonta**[d]**e **[d]**e estudar

Para a definição das variáveis linguísticas, foram levados em conta procedimentos metodológicos utilizados em pesquisas anteriores sobre o fenômeno da haplologia, particularmente Battisti (2004 e 2005) e Leal (2012), possibilitando, dessa forma, comparações com os nossos resultados e os das diferentes pesquisas sobre o fenômeno em outras amostras. As variáveis linguísticas observadas foram as seguintes:

(i) Contexto segmental consonantal (se as consoantes oclusivas alveolares são vozeadas ou desvozeadas – *ros*[t]*o* [d]*a moça*);

(ii) Contexto segmental vocálico (se as vogais, quanto a seus articuladores, são coronais, dorsais ou dorso-labiais – *dentr*[o] *d*[e] *casa*);

(iii) Igualdade de segmentos (se há igualdade tanto entre as consoantes quanto entre as vogais – *vonta*[de] [de] *estudar*);

(iv) Estrutura silábica (se sílabas simples (CV), com ataque complexo (CCV) ou coda (CVC) – *den*[tro]CCV *de casa*);

(v) Número de sílabas (número de sílabas da primeira palavra do contexto – *von.ta.de (3 sílabas) de estudar*);

(vi) Estrutura métrica (considera a distância entre acentos primários – *di.fe.REN.te.da.QUI* → [x • # •]);

(vii) Estrutura prosódica (se o contexto da haplologia se encontra entre frases entoacionais, frases fonológicas ou grupos clíticos – *já tinha conhecimento,*] $_{I}$ [*daí, né*).

A partir das variáveis linguísticas e extralinguísticas apresentadas nas subseções anteriores, os dados foram codificados e, então, foram realizadas análises de regra variável pelo programa Goldvarb X (software livre Sankoff D., Tagliamonte S.A., & Smith E., 2005.).

3. Resultados e Discussões

Nos dados observados das 16 entrevistas de Lages/SC do banco VARSUL, dos 1407 contextos levantados, a haplologia foi atestada em 377 contextos, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2. Resultados gerais de aplicação da haplologia

GERAL	N	%
aplicação	377	26
não aplicação	1030	74
total	1407	

Como se observa no Quadro 2, o percentual de aplicação do processo foi de 26 %. Esse resultado confirma resultados de pesquisas anteriores, como de Battisti (2004), em que o percentual foi de 21%, e de Leal (2012) que, para a queda da sílaba, encontrou um percentual de 21,1%.

A partir da análise de regra variável com o programa Goldvarb X, foram selecionadas seis variáveis como sendo as de maior relevância para a aplicação do fenômeno: cinco variáveis linguísticas e uma variável social. As variáveis linguísticas foram, na ordem de seleção do programa, *contexto segmental consonantal*, *contexto segmental vocálico*, *estrutura silábica da primeira palavra*, *estrutura silábica da segunda palavra* e *estrutura métrica*. A variável social *sexo* foi a última a ser selecionada pelo programa.

Nas seções que se seguem, apresentamos os resultados para cada uma das variáveis selecionadas.

3.1 Variáveis linguísticas

3.1.1 Contexto segmental consonantal

Iniciamos com a apresentação dos resultados para a variável *contexto segmental consonantal*.

Tabela 1. Resultados para *contexto segmental consonantal*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
DT *meu mari**do** **t**rabalhava*	33/100	33	0,666
TT *mui**to** **t**empo*	61/245	24	0,549
DD *vonta**de** **d**e estudar*	135/426	31	0,546
TD *ros**to** **d**a moça*	148/636	23	0,424
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

O contexto com uma consoante oclusiva alveolar vozeada (D) na primeira sílaba seguida de uma consoante desvozeada (T) na segunda sílaba se mostrou mais favorecedor para a aplicação da regra (p=0,666), seguido dos contextos com consoantes iguais nas duas sílabas (TT e DD), que também favorecem a aplicação do fenômeno. O contexto que se mostrou desfavorecedor à aplicação da haplologia foi o contexto com oclusiva alveolar desvozeada seguida de vozeada (TD), como no exemplo *ros**to** **d**a moça*.

Os resultados apontam que a igualdade de vozeamento entre as consoantes, ou seja, a máxima identidade segmental não é um fator obrigatório para que o apagamento aconteça, apesar de ser favorecedor, visto que um contexto com consoantes diferentes também pode favorecer a aplicação da haplologia.

3.1.2 Contexto segmental vocálico

O segundo grupo selecionado pelo programa foi o do *contexto segmental vocálico*. Abaixo, os resultados desse grupo:

Tabela 2. Resultados para *contexto segmental vocálico*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
2 Coronais *vontad**e** d**e** estudar*	91/284	32	0,621
Dorso-labial + dorsal *fund**o** d**a** lavoura*	53/141	37	0,591
2 Dorso-labiais *vêm tud**o** d**o** meio de comunicação*	40/120	33	0,583
Dorso-labial + coronal *assistind**o** t**e**levisão*	148/636	25	0,509
Coronal + dorsal *saudad**e** d**e** mãe*	29/108	26	0,493
Coronal + dorso-labial *ant**e**s d**o** casamento*	17/70	24	0,474
Dorsal + dorso-labial *entrad**a** d**o** ano novo*	13/74	17	0,367
2 Dorsais *mais cert**a** d**a**quilo que eu queria*	13/59	22	0,363
Dorsal + coronal *um bait**a** d**e** um pé*	16/143	11	0,242
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

O contexto mais favorecedor à aplicação da haplologia é o com duas vogais coronais (p=0,621), seguidos pelos contextos com dorso-labial + dorsal e com duas dorso-labiais (p=0,591 e 0,583). Quando há uma vogal dorso-labial seguida de um dorsal, o resultado se aproxima da neutralidade (p=0,509). Se houver uma vogal coronal seguida de uma dorsal, há um leve desfavorecimento ao apagamento (p=0,493), assim como ocorre no contexto com vogal coronal + dorso-labial (p=0,474). Todos os contextos com vogais dorsais na primeira posição se mostraram desfavorecedores.

A ideia, sugerida na análise dos resultados do *contexto consonantal*, de que a máxima identidade segmental não é um fator obrigatório na aplicação da haplologia parece se confirmar também com as vogais. Analisando os contextos com vogais iguais nas duas sílabas do contexto, vemos que a igualdade entre as vogais não parece ser significativa para a aplicação da haplologia, pois, apesar de contextos com duas vogais coronais e com duas vogais dorso-labiais favorecerem o apagamento, o processo é desfavorecido no contexto com duas vogais coronais.

Essa hipótese também é levantada por Leal (2012) que encontrou resultados semelhantes aos nossos para a queda da sílaba. A autora afirma que seus resultados podem indicar que "o importante é o ponto de C da vogal sujeita à queda (isto é, da primeira sílaba) e não a igualdade das duas vogais" (p.122).

3.1.3 Estrutura silábica da primeira palavra

A terceira variável selecionada pelo programa foi a *estrutura silábica da primeira palavra*. Segue, na tabela abaixo, os resultados para essa variável.

Tabela 3. Resultados para *estrutura silábica da primeira palavra*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
CCV *den**tro** da religião*	34/117	29	0,538
CV *per**to** da Companhia*	337/893	27	0,510
CVC *par**tes** do mundo*	6/60	10	0,239
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

Nessa variável, uma sílaba com um ataque complexo (CCV) na primeira posição do contexto não impende a aplicação da haplologia, pelo contrário, favorece o apagamento (p=0,538). Os contextos com sílaba CV mostraram-se neutros (p=0,510). O contexto no qual houve um alto desfavorecimento da aplicação foi o contexto com sílaba com coda (CVC) na primeira palavra (p=0,239).

Apesar de não haver um número tão grande de dados (60), pode-se pensar em possíveis razões para o resultado dos casos com sílaba com coda, que apresentaram peso relativo baixo, representando um grande desfavorecimento à queda da sílaba. Vejamos os exemplos abaixo:

(3) *partes do mundo*
gostam da Jovem Guarda

No primeiro exemplo (*partes do mundo*), a aplicação da haplologia resultaria no apagamento de uma marca de plural. Já no segundo exemplo (*gostam da Jovem Guarda*), uma marca de número do verbo seria apagada. Todos os 60 casos com sílaba CVC na primeira palavra levantados na amostra têm estrutura semelhante aos exemplos apresentados em (3). A partir disso, pode-se supor que há alguma influência morfológica para o desfavorecimento da queda nesses contextos, visto que se apaga uma marca morfológica. Aqui caberia, talvez, realizar uma análise das classes de palavras desses casos.

3.1.4 Estrutura silábica da segunda palavra

A *estrutura silábica da segunda palavra* foi o quarto grupo selecionado pelo Goldvarb. A tabela 4 apresenta seus resultados.

Tabela 4. Resultados para *estrutura silábica da segunda palavra*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
CCV *meu marido **tra**balhava*	19/42	45	0,626
CV *vontade **de** estudar*	310/1141	27	0,514
CVC *muito **tem**po*	48/224	19	0,405
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

Neste grupo, tivemos um resultado semelhante ao encontrado no grupo anterior. Novamente, o contexto com sílaba com ataque complexo (CCV) foi favorecedor (p=0,626); a sílaba CV mostrou-se neutra (p=0,514); e os contextos com sílabas com coda (CVC) desfavoreceram a aplicação. Apesar dos resultados semelhantes, aqui não se pode propor a mesma explicação para o desfavorecimento das sílabas com coda, pois a haplologia não resulta no apagamento de alguma marca morfológicas nesses casos.

3.1.5 Estrutura métrica

A última variável linguística selecionada foi a *estrutura métrica*. Esse grupo apresentou alguns problemas e, em razão disso, alguns fatores foram retirados do grupo e foram feitas algumas amalgamações. Dessa forma, o grupo *estrutura métrica* ficou dividido em dois fatores: *acentos separados por mais de uma sílaba* e *acentos separados por uma sílaba*, como vemos na tabela abaixo.

Tabela 5. Resultados para *estrutura métrica*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
Acentos separados por mais de uma sílaba *von.TA.de.**de**.estudar* *di.fe.REN.te.**da**.QUI*	298/1367	29	0,561
Acentos separados por uma sílaba *a.mi.ZA.de.**DE**.les*	67/362	18	0,337
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

Os contextos nos quais os acentos estão separados por mais de uma sílaba são os que favorecem a aplicação do fenômeno (p=0,561). Parece que, nesses contextos, a haplologia ocorre como uma forma de diminuir a distância entre acentos de forma a tentar reestabelecer uma propriedade rítmica.

O contexto que desfavorece a aplicação do fenômeno é o contexto com acentos separados por uma só sílaba (p=0,337), como no exemplo a.mi.ZA.de.DE.les > a.mi.ZA.DE.les. Nesse caso, a hipótese para o desfavorecimento da aplicação é a de que o apagamento da primeira sílaba do contexto resulta em um choque de acentos e, por esse motivo, o processo é inibido.

No grupo da *estrutura métrica*, haviam quatro fatores que englobavam os contextos com palavras paroxítonas na primeira posição. Esses dados foram retirados da análise, pois apresentaram *knockout*, com 0% de aplicação não importando o número de sílabas desacentuadas que seguissem a sílaba acentuada, como vemos nos exemplos a seguir.

(4) ***MÉ****.ri.to.de.VI.do*
GRÁ*.vi.da.da Ângela*
DÉ*.ca.da.dos velhos*
SÁ*.ba.do.TI.nha*

Diferentemente de outros processos de sândi como a elisão e a degeminação, a haplologia não repara uma estrutura silábica malformada, mas sim repara estrutura métrica malformada, como vimos nos nossos resultados, nos quais a haplologia serve como um mecanismo de diminuição da distância entre acentos. No entanto, no caso das palavras proparoxítonas, que seriam casos extremos de malformação métrica, a haplologia não se aplica. Aqui parece estar atuando algum outro fator que ainda precisa ser verificado[3]. Porém, como temos somente 9 dados de palavras proparoxítonas, uma análise mais aprofundada não foi possível.

3.2 Variáveis sociais

3.2.1 Sexo

O último grupo selecionado pelo programa, foi a variável social *sexo*.

Tabela 6: Resultados para *sexo*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
MASCULINO	198/676	29	0,532
FEMININO	179/731	24	0,470
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

3 As palavras proparoxítonas estão sujeitas ao fenômeno de redução (*abóbora* > *abobra*). Essa redução da proparoxítonas pode ser um dos impedimentos para a aplicação da haplologia nesses contextos. Parece não ser possível que a haplologia ocorra após a redução de uma palavra proparoxítona.

Embora selecionada, os resultados dessa variável, em termos de ponto neutro, não permitem atribuir papel condicionador a *Sexo* para a aplicação da haplologia. Em fases anteriores desse trabalho, nenhuma variável social havia sido selecionada. Nos trabalhos levantados de outros autores e com outras amostras também não encontramos resultado semelhante. Para a haplologia, os fatores sociais não parecem ter muita relevância. A haplologia parece ocorrer de forma semelhante nos diferentes falares das diferentes regiões do Brasil.

A nossa hipótese é de que possa haver fatores adicionais, não medidos diretamente nessa pesquisa, que possam ter influência na seleção da variável *sexo*. É possível que variáveis não controladas como informante, classe de palavras e item lexical, separados e/ou combinados, sejam responsáveis por algum efeito não perceptível no exame de regra variável medido a partir do comportamento conjunto da comunidade estudada.

4. Considerações finais

A análise da haplologia mostrou que este é um fenômeno que apresenta uma regularidade em sua aplicação, que é, portanto, regido por princípios linguísticos e que não é meramente um fenômeno co-articulatório. A porcentagem de aplicação da haplologia, apesar de não muito alta, mostrou que esse é um fenômeno que merece ser considerado e analisado.

Na análise de regra variável, os resultados obtidos nos *contextos segmentais consonantais* e *vocálico* apontam para o fato de que a máxima igualdade segmental não é o fator mais relevante para a aplicação da haplologia. Características da sílaba que ocupa a primeira posição no contexto da haplologia parecem ser mais relevantes para sua aplicação para sua aplicação. Isso dá força à hipótese de que o processo é implementado através do apagamento da primeira sílaba do contexto envolvido.

Confirmando resultados de outras pesquisas, como de Tenani (2002) e Mendes (2009), a análise da *estrutura métrica* mostrou que o apagamento é desfavorecido quando a segunda sílaba do contexto for tônica, corroborando a hipótese de que o choque de acentos gerado pela haplologia inibe a aplicação do fenômeno. A haplologia, portanto, parece ser uma forma de diminuir a distância entre acentos e de tentar reestabelecer uma propriedade rítmica.

O fato de o programa ter selecionado a variável *sexo* merece uma investigação mais minuciosa. Para tanto, parece necessário verificar a possível interferência sobre os nossos resultados do papel dos informantes, tomados individualmente, aliada ao inventário dos itens lexicais, a partir de uma análise com variáveis contínuas. Pretendemos, ainda, verificar a possível influência nos nossos resultados da classe gramatical das palavras analisadas.

Descontado o fato de a variável *sexo* ter sido selecionada no último arranjo submetido à rodada estatística em nossa pesquisa, a semelhança dos resultados obtidos com os resultados de análises anteriores permite-nos afirmar que o fenômeno de haplologia tem comportamento similar no português falado em diferentes regiões do país.

5. Referências bibliográficas

ALKMIM, T.M.; GOMES, C. A. Dois fenômenos de supressão de segmentos em limite de palavra. *Ensaios de Linguística*, 7, p. 43-51, 1982.

BATTISTI, Elisa. Haplologia sintática e efeitos da economia. Organon, Porto Alegre, 2004.

BATTISTI, Elisa. Haplologia no português do sul do Brasil: Porto Alegre. Letras de Hoje 40(3): 73-88, 2005.

BISOL, L. (org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BISOL, L; BRESCANCINI, C. (orgs.) *Fonologia e Variação: Recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BRAMBILA, Tarcísio Oliveira. Análise variacionista da ditongação como processo de sândi externo na fala de Lages/Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

COELHO, I. L. et.al. Sociolinguística. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COLLISCHONN, Gisela. Um' interpretação d'elisão em hiato em dados de Lages (SC). In: *Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.* UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Tradução e adaptação de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana. Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HEINECK, D. Análise do fenômeno fonológico da haplologia no português falado em Lages/SC. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federa do Rio Grande do Sul, 2016.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LEAL, E. G. TEORIA FONOLÓGICA E VARIAÇÃO: A QUEDA DE SÍLABA EM CAPIVARI E EM CAMPINAS. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

LEAL, Eneida de Goes. A queda da sílaba: análise do contexto consonantal pela geometria de traços. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Edição especial n. 1, 2007.

MENDES, Regina Maria Gonçalves. A haplologia no português de Belo Horizonte. Pontifícia Universidade Católica de Minas gerais. Dissertação de Mestrado, 2009.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAVEZI, V.C. Haplologia entre fronteiras acima da palavra fonológica. Estudos Linguísticos, XXXV, pp. 1945-51, 2006b.

Sankoff, D.; Tagliamonte, S.; Smith, E. (2005). *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows.* Department of Linguistics, University of Toronto.

SERKIRK, Elisabeth. The syllable. In: HULST, Harry; SMITH, Van Der. *The structure of phonological representations* (part. II). Foris, Dordrecht, p.337-382, 1982.

TENANI, L. Haplologia e domínios prosódicos. Letras de Hoje, Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

TENANI, L. *Domínios prosódicos no Português do Brasil:* implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

Classe social e significados sociais do *ingliding* de vogais tônicas no português de Porto Alegre (RS)

Elisa Battisti[1]

Samuel Gomes de Oliveira[2]

Desde os estudos sociolinguísticos de Labov (1972), têm-se comprovado os efeitos de classe social em processos linguísticos variáveis. Buscando respostas para as indagações 'Que grupos sociais originam as mudanças?' e 'O que os leva a originar as mudanças?' (Guy 2011: 180), os estudos revelaram que os falantes inovadores, aqueles que promovem variação e mudança linguística abaixo do nível da consciência (do inglês *change from below*), pertencem a grupos situados em posições intermediárias na escala social: classe trabalhadora superior e classe média baixa (do inglês *upper working class* e *lower middle class*, respectivamente), conforme Labov (2001: 31). As variáveis linguísticas marcam identidade ou pertença ao grupo, aspecto a que as classes intermediárias são mais sensíveis porque nelas a solidariedade local é mais forte (Guy 2011: 181).

O presente trabalho, acerca do *ingliding* de vogais tônicas (*voc[e]~voc[ɐe]* 'você', *aqu[i]~aqu[ɪe]* 'aqui', *av[o]~av[oe]* 'avô', *t[u]do~t[ʊe]do* 'tudo'), uma realização variável no português falado em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, também aborda classe social, mas visando a alcançar respostas para outra questão referente a classes sociais. Quer-se saber o que motiva os significados sociais do *ingliding* nessa comunidade de fala, tomando-se como pressuposto a ideia de que os significados sociais derivam de diferenças de classe social ou estilo de vida, produzidas e percebidas como distintivas nas práticas sociais cotidianas (Bourdieu 2015 [1979/1982]). Concebe-se classe social na perspectiva de Bourdieu (2015 [1979/1982]), o que implica não demarcar classes *a priori* e entender suas fronteiras mais em termos de práticas sociais do que de conjectura teórica (Weininger 2015), como se fará aqui.

Outro pressuposto do trabalho é o de que os significados das variáveis não são fixos ou precisos. Constituem um campo (indexical) de significados ideologicamente relacionados, ativados no uso situado da linguagem (Eckert 2008). Nascem dos modos uniformes de existir (estilos) das coletividades (classes) no espaço social. Já os estilos têm fronteiras fluidas, mas hierarquizam-se em relação à cultura 'legítima', conforme Bourdieu (2015 [1979/1982]).

1 Doutora em Letras/Linguística, docente da UFRGS, pesquisadora do CNPq. <battisti.elisa@gmail.com>

2 Mestrando em Letras/Estudos da Linguagem da UFRGS, bolsista do CNPq. <samuelgdo@gmail.com>

Os objetivos do trabalho são (a) abordar os significados sociais do *ingliding* de vogais tônicas, significados esses retomados de Battisti e Oliveira (2016); (b) situar o campo indexical dessa variável no espaço social de Porto Alegre, como resultado de práticas de classe que imprimem nos indivíduos um conjunto de disposições a perceber, agir, pensar.

1. A realização variável: o *ingliding* de vogais tônicas

Battisti e Oliveira (2016: 15) explicam que *ingliding* é a transformação de uma vogal simples em um ditongo com *glide* centralizado, como a Figura 1 ilustra.

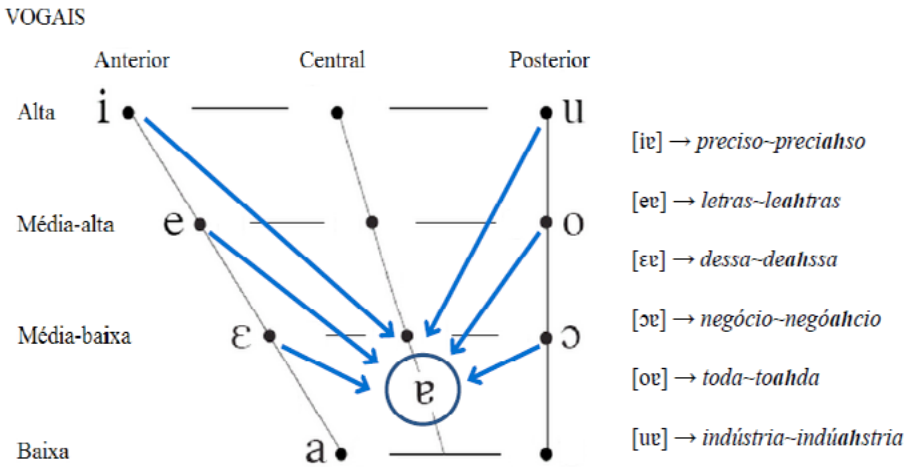


Figura 1 – Centralização vocálica no processo de *ingliding*, com exemplos

Fonte: Battisti e Oliveira (2016: 16)

O *ingliding* não resulta de coarticulação (Battisti 2013), mas de uma estrutura de contorno intrínseca ao fone vocálico, conforme Clements e Hertz (1996). Gera ditongos centralizados perceptíveis de oitiva apenas quando o *ingliding* ocorre em conjunto com alongamento vocálico. Em termos prosódicos, pode ser o efeito de marcação de limite de frase entoacional (Battisti e Oliveira 2014).

Embora não ocorra em proporção significativa (aplica-se na proporção de 9,5%, conforme Oliveira 2016), o *ingliding* é estereótipo do português de Porto Alegre (imitado por pessoas de fora da comunidade) e marcador social (compõe um estilo) (Battisti 2013). Nos termos de Silverstein (2003), o *ingliding* constitui-se como um *índice de segunda ordem*, pois está sujeito a constante reinterpretação e conta não apenas com indexação associada a categorias macrossociais – local de residência, classe social –, mas também com indexação da avaliação social dos falantes sobre o seu emprego (Oliveira 2016).

2. Percepção, avaliação e atitudes

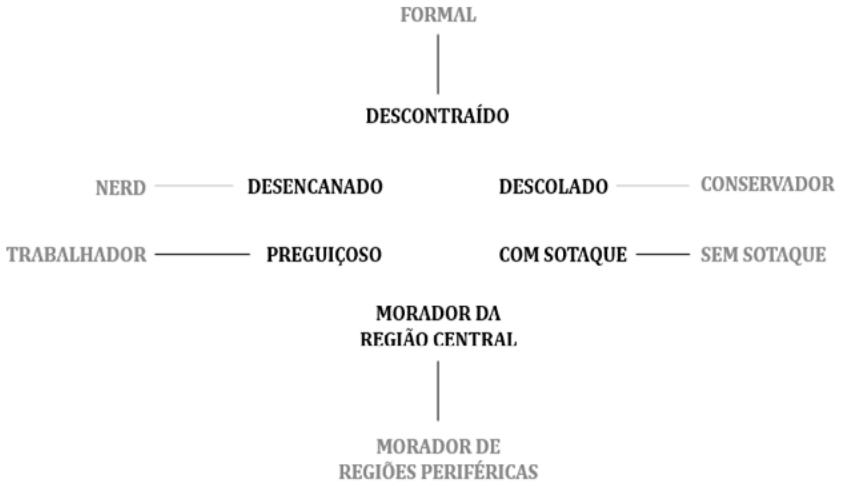
Num estudo de percepção e avaliação do *ingliding* e de atitudes[3] em relação ao processo no português falado em Porto Alegre (Oliveira 2015), utilizaram-se duas técnicas, de estímulos pareados[4] (Lambert *et al.* 1960) e de mapas desenhados (Preston 1989). A elaboração dos instrumentos – questionário e mapas – baseou-se em Oushiro (2015) e Rosa (2014), respectivamente. Os instrumentos foram aplicados a oito participantes, nativos porto-alegrenses, sendo um do sexo masculino e um do sexo feminino para cada uma das quatro zonas da cidade (Central, Norte, Leste e Sul)[5]. Os estímulos foram gravados por dois porto-alegrenses, um homem e uma mulher, ora com *ingliding*, ora sem *ingliding*.

Para a maioria dos participantes, o falar com *ingliding* é típico de Porto Alegre. Os fatores *formal* e *ter sotaque* revelaram-se estatisticamente significativos: o falar com *ingliding* foi relacionado ao de alguém menos formal e com sotaque. As características mais frequentemente selecionadas para a oposição entre os dois falares foram: *desencanado*, *descolado* e *preguiçoso,* para o falar com *ingliding*; e *trabalhador*, nerd e *conservador,* para o falar não marcado pelo processo. Nos desenhos que fizeram dos mapas de Porto Alegre, associando regiões geográficas a diferenças percebidas nos modos de falar, os informantes que moram ou frequentam o centro reconheceram nesta zona da cidade (principalmente no bairro Bom Fim) um falar *cantado*, *arrastado* e *descansado*, rotulado como 'sotaque porto-alegrense'. Regiões mais periféricas, de baixos índices econômicos, situadas na Zona Sul de Porto Alegre, foram associadas a um 'falar menos cantado' ou a um 'falar do interior', em oposição ao falar da Zona Central. A Figura 2, de Battisti e Oliveira (2016), representa o campo indexical dos significados potenciais do *ingliding*.

3 A noção de atitude seguida no estudo implica percepção e avaliação de formas linguísticas. Conforme Edwards (2009, p.83), atitude é entendida na psicologia social, em linhas gerais, como disposição a reagir favorável ou desfavoravelmente a uma classe de objetos. Tal disposição implica ter sentimentos (componente afetivo), pensamentos (componente cognitivo) e predispor-se a agir de uma certa forma (componente comportamental) em relação a essa classe de objetos.

4 *Matched-guise technique*, também comumente traduzida como 'técnica dos falsos pares'.

5 A concepção da cidade em quatro zonas respeita a divisão municipal para a circulação do transporte coletivo e coincide com a ideia dos porto-alegrenses sobre áreas da cidade. Há um mapa dessa divisão em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_img/regioes_atendimento_cores.jpg. Acesso em 10/06/2017.



Preto = significados associados à presença de *ingliding* e alongamento vocálico;
cinza = significados associados à ausência de *ingliding* e alongamento vocálico

Figura 2 - Campo indexical do *ingliding* no português falado em Porto Alegre

Fonte: Battisti e Oliveira (2016: 24)

A pergunta que se faz, norteadora do presente estudo, é: o que motiva o campo indexical do *ingliding*? Por que especificamente esses significados (em preto na Figura 2) são associados ao *ingliding* e, por implicação, os significados opostos quando da ausência de *ingliding* (em cinza na Figura 2)?

A hipótese aqui perseguida é a de que distinções no espaço social (diferenças de classe, hierarquias e distâncias sociais) motivam os significados sociolinguísticos. O espaço físico (habitado ou frequentado) simboliza os lugares (posições) das coletividades no espaço social, por isso também motiva os significados sociais das variantes linguísticas.

3. Porto Alegre: elementos sócio-históricos, espaço físico, espaço social

A história de Porto Alegre iniciou oficialmente em 1772, quando o governador da então província do Rio Grande do Sul mandou demarcar os lotes e as ruas do povoado portuário existente desde 1752 à beira do lago Guaíba. Um ano mais tarde, transferiu para ali a capital da província (Monteiro 1995).

Portugueses, açorianos, alemães, espanhóis, italianos, africanos, indígenas estão entre os grupos étnicos povoadores. No início do século XIX, Porto Alegre contava com apenas seis mil habitantes. Na virada do século XIX para o XX, mais de setenta mil pessoas faziam parte da população. Hoje, um milhão e meio de porto-alegrenses distribuem-se irregularmente em cerca de quinhentos mil quilômetros quadrados, divididos em quatro zonas (ver informações na nota 5): Centro, Sul, Leste, Norte, como se vê na Figura 3.

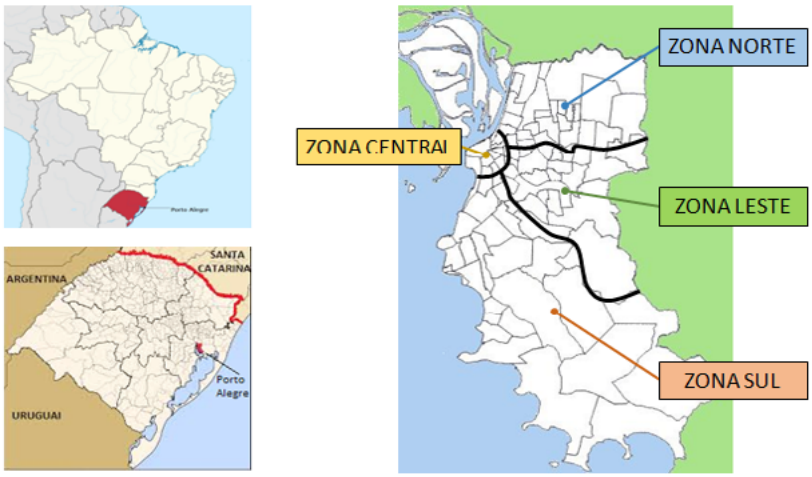


Figura 3 - Localização do estado do Rio Grande do Sul no Brasil, e de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. Porto Alegre dividida em quatro zonas

Fonte: Os Autores

O espaço social de Porto Alegre está representado na Figura 4, um decalque de Bourdieu (2015 [1979/1982]: 178). No eixo vertical, do capital global (soma do capital econômico, cultural, social, simbólico), estão categorias sócio-ocupacionais propostas por Fedozzi e Soares (2015) para Porto Alegre com base em dados censitários (IBGE 2010) e conforme as seguintes oposições: capital *versus* trabalho, grande capital *versus* pequeno capital, autonomia *versus* subordinação, trabalho manual *versus* trabalho não manual, atividade de controle *versus* atividade de execução, setor produtivo secundário *versus* setor produtivo terciário, indústria moderna *versus* indústria tradicional. Na categoria 'Dirigentes' estão grandes empregadores, dirigentes do setor público, dirigentes do setor privado. Da categoria 'Profissionais de nível Superior' fazem parte profissionais tanto autônomos quanto empregados com nível Superior de escolaridade, bem como estatutários e professores de nível Superior. As 'Ocupações médias' referem-se a ocupações de escritório, supervisão, técnicas, médias da saúde e educação, de segurança pública, justiça, correios, artísticas e similares. A categoria 'Trabalhadores do terciário especializado' é integrada por trabalhadores do comércio, prestadores de serviços especializados. Os 'Trabalhadores do secundário' abrangem os trabalhadores da indústria moderna, os trabalhadores da indústria tradicional, operários dos serviços auxiliares, operários da construção civil. Dentre os 'Trabalhadores do terciário não especializado' estão os prestadores de serviços não especializados, os trabalhadores domésticos, os ambulantes e os biscateiros.

Figura 4. Estrutura sócio-ocupacional no espaço das posições sociais de Porto Alegre

Fonte: Os Autores, com informações de Fedozzi e Soares (2015) sobre a figura de Bourdieu (2015 [1979/1982]: 178)

No eixo horizontal (Figura 4), agentes sociais de mesma categoria sócio-ocupacional podem situar-se mais à direita ou mais à esquerda, pelo capital de natureza e volume distintos (menos capital cultural e mais econômico, ou mais capital cultural e menos econômico, respectivamente). Por exemplo, dentre as ocupações médias, um trabalhador da saúde pode ter mais capital econômico, menos capital cultural; um professor de nível Fundamental pode ter mais capital cultural, menos capital econômico.

Um fato interessante é que a população ocupada de Porto Alegre não se distribui igualmente nessas categorias sócio-ocupacionais, além de ter havido mudanças nessa distribuição entre os anos de 1980 e 2010 (Figura 5), período de interesse para a variável linguística discutida neste trabalho, o *ingliding*.

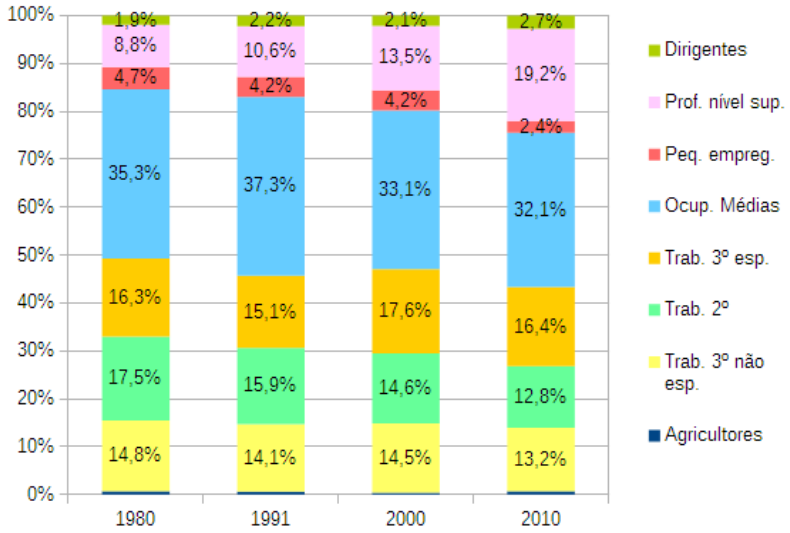


Figura 5 - Porto Alegre, distribuição percentual da população ocupada (décadas 1980 a 2010)

Fonte: Os Autores, com base em dados de Fedozzi e Soares (2015)

A Figura 4 mostra que a maioria dos porto-alegrenses tem ocupações médias, categoria que sofreu uma pequena redução em trinta anos. Outra categoria que teve redução de número de trabalhadores foi a do setor secundário, principalmente pelo encolhimento do parque industrial de Porto Alegre. Os pequenos empregadores diminuíram à metade. Já o número de profissionais de nível Superior dobrou e o de dirigentes teve um pequeno aumento.

Porto Alegre elitizou-se no período de trinta anos, em associação com o aumento dos níveis de escolarização, mas não eliminou grandes diferenças sociais decorrentes principalmente da desigualdade da distribuição de renda. Seus bairros centrais são habitados por agentes sociais de categorias médias para cima; as áreas periféricas, pelos trabalhadores do setor secundário, não especializados, agricultores.

4. O falar com *ingliding*: oposições e significados sociais

Na estereotipia do português com *ingliding* de Porto Alegre, frequentemente se associa esse traço com o 'magrão' porto-alegrense (Battisti 2013), por sua vez relacionado com os promotores e consumidores de um movimento cultural que culminou em torno dos anos 1980 em Porto Alegre (Oliveira 2016).

O movimento, protagonizado por profissionais de nível superior e artistas, deu corpo ao *rock* gaúcho e fez deslanchar grupos de teatro e a indústria do cinema na capital do Rio Grande do Sul. Teve adesão de jovens, oriundos de famílias de ocupações médias a profissionais de nível superior, que se reuniam à noite e nos finais de semana nos bares, salas de teatro e de cinema de um bairro, o Bom Fim, próximo à Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde, já nos anos 1970, se discutia política e se fomentavam manifestações pela liberdade de expressão, tolhida pela Ditadura Militar.

As práticas sociais dos porto-alegrenses frequentadores do Bom Fim nos anos 1980 são hoje vistas como um movimento cultural, mas essas não nasceram como movimento organizado. Surgiram espontaneamente da reunião de intelectuais, jovens e artistas nesse bairro para beber, tocar, ensaiar, ouvir música, na rua e em casas comerciais do Bom Fim, que se localiza em área tradicional (central, de nível superior) de Porto Alegre. Nos anos 1980, rádios então ouvidas pelos frequentadores do Bom Fim situavam-se no próprio bairro. A Ipanema FM é um exemplo: "A Rádio Ipanema tem fundamental participação na divulgação da música feita em Porto Alegre... na década de 1980." (Pedroso 2009: 105). Algumas das práticas sociais do Bom Fim migraram com os agentes para áreas de nível equivalente (Zona Sul, por exemplo) no processo de expansão urbana desde os anos 1980: "o Bom Fim possibilitava a integração de grupos de origens econômicas distintas"[...] "as bandas que surgiram, ensaiaram e tocaram por ali carregaram consigo o sotaque, as histórias e a vontade de transgressão". (Pedroso 2009: 106-112).

Defende-se, neste trabalho, que a *persona* do 'magrão porto-alegrense', síntese de *personae* envolvidas no movimento cultural do Bom Fim (comunicadores de rádio, frequentadores do bairro),

estiliza o *ingliding*, uma realização linguística variável que já devia fazer parte do português falado em Porto Alegre nos anos 1980. Essa realização se somou a outros traços incorporados pelos agentes promotores do movimento cultural do Bom Fim: juventude, transgressão, liberdade nos modos de agir em momentos de lazer e produção cultural. Os significados sociais ativados pelo *ingliding* no falar de Porto Alegre (*descolado*, *descontraído*, *desencanado*, *preguiçoso*) são classificações de sujeitos que ocupam lugares no espaço social da cidade pelo conjunto de suas práticas, das quais as linguísticas fazem parte. Essas práticas são calcadas no *habitus* de classe de profissionais de nível superior (da mídia), de agentes sociais com ocupações médias (artistas), sugeridas pelos modos de agir de coletividades que mantêm um compromisso estético com a vanguarda, adotam um estilo relaxado, abrem-se à cultura estrangeira e à inovação.

No Quadro 1, elencam-se alguns dos traços distintivos de classe social de *personae* envolvidas no movimento cultural do Bom Fim nos anos 1980 e que estão na base dos significados sociais do *ingliding* atualmente.

Quadro 1. Traços distintivos de classe social de *personae* envolvidas no movimento cultural do Bom Fim nos anos 1980

Comunicador de rádio	**Frequentador do Bom Fim**
+ capital cultural	+ capital cultural
± capital econômico	± capital econômico
Profissional de nível superior	Estudante, artista
Adulto	Jovem

Fonte: Os Autores

Os significados sociais ativados pelo *ingliding*, bem como os traços distintivos de classe expressos no Quadro 1, resgatam características herdadas do movimento artístico-cultural dos anos 1980, que teve o Bom Fim como palco. Mas se o processo se constitui como um índice de segunda ordem, estes valores atribuídos estão potencialmente sujeitos a reinterpretação e, então, estendem-se a agentes sociais que, tendo ou não feito parte deste movimento, encontram-se em posições semelhantes no espaço social e partilham *habitus* de classe. Nesse sentido, Oliveira (2016) aponta, ao analisar o conteúdo de uma entrevista sociolinguística com uma informante que tem seu falar marcado por *ingliding* – parte da amostra piloto do acervo LínguaPOA, em desenvolvimento –, que:

> Do afã de liberdade surgido na época dos anos 1980, permanece, na informante analisada, o caráter crítico, urbano, de inovação cultural e de busca por liberdade de direitos atrelada a movimentos sociais a que os significados *descontraído*, *desencanado* e *descolado* se associam.
> (OLIVEIRA 2016, p. 72)

O Quadro 1 representa traços que caracterizam grupos que fizeram parte do movimento jovem dos anos 1980. Estes agentes, que partilham *habitus* de classe, embora possam ter maior ou menor volume de capital econômico – dentre as ocupações médias –, mobilizam capital cultural justamente por constituírem o que hoje pode ser reconhecido como um momento de efervescência cultural no período pós-ditadura militar brasileira. Tal mobilização de capital cultural se deu, nos anos 1980, por meio da inovação artística, da experimentação nas formas de expressão. É possível que a mobilização de capital cultural (seja nos anos 1980, seja agora) tenha a realização de *ingliding* como uma de suas características.

5. Conclusão

Os significados no campo indexical do *ingliding* no português de Porto Alegre são motivados por traços distintivos de coletividades (a) situadas em posições do espaço social com maior volume de capital econômico e cultural, (b) residentes e/ou frequentadoras de certas áreas (centrais, tradicionais) do espaço físico. Os significados *descolado*, *descontraído*, *desencanado*, *preguiçoso* reproduzem distinções sociais geradas por práticas de sujeitos de um movimento cultural ocorrido no bairro Bom Fim nos anos 1980, agentes sociais pertencentes a certos campos do espaço social (produtores culturais, artistas, músicos), com dado perfil (jovens), que dão corpo a um estilo (inovador, transgressor, cosmopolita, de vanguarda).

A análise da relação entre os significados da variável e classes sociais, aplicada a *personae,* deu apenas seus primeiros passos, mas mostrou-se reveladora. Resta estendê-la aos oito sujeitos submetidos aos testes de avaliação, percepção e atitudes, para esclarecer sua classificação do falar com *ingliding*. Resta também aplicar a análise a informantes de uma amostra estratificada de fala, para seguir testando sua validade no estudo dos significados sociais da variação.

Referências bibliográficas

BATTISTI, E. Realizações variáveis de vogais tônicas em Porto Alegre (RS): Ditongação ou *ingliding*? *Fragmentum*, n. 39, p. 60-78, 2013.

BATTISTI E; OLIVEIRA, S. Alongamento e Ingliding de Vogais em Sílabas Tônicas no Português Falado em Porto Alegre (RS). *Revista (Con)Textos Linguísticos*, n. 11, v. 8, p. 39-56. Vitória, 2014.

BATTISTI, E; OLIVEIRA, S. Significados sociais do ingliding de vogais tônicas no português falado em Porto Alegre (RS). *Revista Todas as Letras*, n. 2, v. 18, p. 14-29, 2016.

BOURDIEU, P. *A distinção: Crítica social do julgamento.* São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2015 [1979/1982].

ECKERT, P. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, v. 12(4), p. 453-476, 2008.

EDWARDS, J. *Language and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

FEDOZZI, L. J.; SOARES, P. R. R. (Orgs.). *Porto Alegre: Transformações na ordem urbana*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2015.

GUY, G. R. Language, social class and status. In: MESTHRIE, R. *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 159-185.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: Social factors*. Malden/Oxford: Blackwell, 2001.

LAMBERT, W.; HODSON, R.; GARDNER, R.; FILLENBAUM, S. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60(1), 44–51, 1960.

MONTEIRO, C. Porto *Alegre: Urbanização e modernidade. A construção social do espaço urbano.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

OLIVEIRA, S. O estereótipo do falar porto-alegrense: percepções e atitudes sobre o falar com *ingliding* e alongamento vocálico. *An@is Fórum FAPA:* XIV Fórum FAPA. Edição 7. Porto Alegre, p. 358-374, 2015.

OLIVEIRA, S. *O* ingliding *característico do falar de Porto Alegre (RS): Um estudo de produção, percepção e atitudes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

OUSHIRO, L. *Identidade na Pluralidade: Avaliação, produção e percepção linguística*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística. Universidade de São Paulo, 2015.

PEDROSO, L. F. *Transgressão do Bom Fim.* Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PRESTON, D. *Perceptual Dialectology: Nonlinguists' Views of Areal Linguistics*. Dordrecht/ Providence: Foris Publications, 1989.

ROSA, R. *A comunidade de fala de Porto Alegre no Estudo da variação linguística: identificando subcomunidades*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, v. 23, p. 193-229, 2003.

WEININGER, E. B. Fundamentos de uma análise de classe de Pierre Bourdieu. In: WRIGHT, E. O. (Org.). *Análise de classe: Abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2015. p.97-132.

O conto na sala de aula: gêneros textuais, leitura e reflexão linguística

Marcela Martins de Melo[1]

Introdução

Nesta pesquisa, problematizei o ensino de língua portuguesa no que concerne à apropriação dos conhecimentos linguísticos e sobre os gêneros textuais. O ensino do gênero por si só, desconectado dos três elementos apontados por Bakhtin (2011) como indispensáveis ao todo do enunciado – conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – não é significativo ao aluno. Com base nisso, este trabalho objetivou buscar estratégias para que o gênero textual conto fosse abordado, de modo que não fosse utilizado como pretexto para o ensino de gramática centrado apenas na metalinguagem, para interpretações de textos de respostas literais e pouco reflexivas ou para a reprodução do gênero por parte do aluno em atividades de produção textual.

Aqui, apresentarei um recorte da proposta de trabalho realizada por mim em torno da leitura do conto *Tentação*, de Clarice Lispector, em uma turma de nono ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino durante o segundo bimestre do ano de 2016.

1. O ensino de língua portuguesa no ensino fundamental: algumas considerações

A partir das concepções de Bakhtin (2011), Bronckart (2007), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), nas estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), nas concepções de ensino de gramática preconizadas por Carlos Franchi (2006), Maria Helena de Moura Neves (2014), Luiz Carlos Travaglia (2004, 2008), Irandé Antunes (2007, 2009, 2014) e Silvia Rodrigues Vieira (no prelo), entendi que um dos entraves para a aprendizagem está no modo como os gêneros são apresentados aos alunos, uma vez que os contextos de produção e recepção dos gêneros, as intenções explícitas e implícitas na produção de texto, bem como os conteúdos de natureza gramatical, dos quais os produtores de qualquer discurso se valem para proferi-lo, são negligenciados nas aulas ou pouco explorados pelos professores de língua.

1 Mestre em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

As questões referentes à defasagem de aprendizagem são há algum tempo os referenciais em minha prática docente, uma vez que sempre busquei entender os motivos pelos quais os alunos avançam os anos escolares sem desenvolverem suas habilidades no que tange à aprendizagem de língua portuguesa. Na tentativa de responder a esse questionamento, tenho trabalhado, ao longo dos anos, ajustando os materiais aos quais tenho acesso e outros materiais pesquisados e produzidos por mim aos gêneros textuais e conteúdos estabelecidos como aprendizagem mínima pelo Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro (2012), a fim de, por meio das atividades, propiciar aprendizagem significativa aos alunos.

Muito é dito a respeito do fracasso escolar, das dificuldades enfrentadas para o ensino e a respeito do insucesso nas avaliações internas e externas. De fato, muitos são os fatores que contribuem para os resultados insatisfatórios apresentados pela escola; contudo, preferi fazer o movimento contrário, ao enfatizar, por meio das estratégias adotadas, o que pode ser feito para a ampliação do repertório linguístico dos alunos, e posteriormente, para a mudança gradativa do atual cenário educacional.

Penso que o professor que tenha por objetivo realizar um trabalho satisfatório, a fim de dar autonomia ao aluno por meio da linguagem, precisa elaborar para as aulas atividades que estimulem as reflexões sobre a língua no tocante a variados assuntos socialmente discutidos, com vistas a ampliar também o repertório cultural do educando para além da escola. Um professor preocupado com essas questões não restringe suas aulas à cobrança maciça das terminologias gramaticais, mas também não se esquiva de ensinar a gramática em seus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-discursivos.

No que tange ao desenvolvimento da competência leitora, não basta apresentar ao aluno textos dos mais variados gêneros, se não forem explicitadas as diferentes estratégias que leitores críticos mobilizam ao interpretar textos, bem como os contextos de produção e de recepção nos quais os gêneros se inscrevem. É ingênuo pensar que o aluno, por si só, compreenderá a multiplicidade de sentidos e as intenções discursivas explícitas e implícitas nos textos orais e escritos, sem que sejam dados a ele subsídios para que o faça. Não raro, a compreensão do texto é prejudicada pela falta de percepção por parte do educando dos recursos linguísticos utilizados pelo autor ou produtor do texto. Em relação às respostas nas atividades interpretativas, cabe ressaltar que o insucesso também se dá pela falta de domínio de linguagem e de habilidade com as categorias gramaticais e lexicais, que impedem que o aluno expresse seu entendimento dos textos através da escrita.

Tais reflexões só foram possíveis, em minha prática, a partir da formação, que aliada a minha experiência como professora, fizeram-me pensar criticamente acerca das competências e habilidades propostas para o ensino de língua portuguesa pelo Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Nas salas de aula**,** as identidades dos docentes e dos alunos são construídas e o trabalho do professor, o olhar sobre o direito dos educandos ao conhecimento, entra em disputa com visões épicas, futuristas das ciências, das tecnologias e dos conhecimentos legitimados nos currículos (Cf.

ARROYO 2013, p. 32). Dessa forma, concordo com o exposto por Arroyo acerca da necessidade de transcender o currículo:

> Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa. (ARROYO, 2013, p.32)

2. Pressupostos teóricos e metodológicos

Com este trabalho, pretendi enriquecer minha identidade docente, avançando em direção a uma proposta autoral de ensino. Para tal, fez-se necessário retomar a proposta de ensino de gêneros textuais da Escola de Genebra. A fim de sistematizar o conhecimento linguístico, sobretudo nas modalidades de oralidade e de escrita, os pensadores de Genebra instituíram "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem" (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 43). O objetivo central das sequências é "confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem". A esse respeito, Dolz e Schneuwly enfatizam que tal reconstrução só é possível dentro da interação entre "as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática" (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.43). Os estudiosos reforçam que o trabalho escolar no domínio da produção de linguagem está pautado no ensino de gêneros, já que "eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade" e sustentam que é necessária uma análise das características dos gêneros a serem trabalhados, pois esta "fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem" (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.44).

Assim, minha proposta não foi a de descartar as diretrizes estabelecidas pelo Currículo Mínimo, mas, a partir de algumas reflexões críticas sobre ele, e através das considerações acerca da progressão em torno dos gêneros e da sequência didática como engenharia didática, ambas propostas pela Escola de Genebra, pensar em atividades que, alinhadas aos conteúdos curriculares, sejam capazes de transcendê-los, conforme nos diz Arroyo (2013) .

As aulas organizadas por mim tiveram como base as contribuições dadas às práticas pedagógicas pelos pesquisadores da Escola de Genebra, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, entre outros que, ao pensarem o ensino do francês nas escolas suíças, apresentaram propostas didáticas pautadas na aprendizagem da língua a partir da diversificação de textos considerados em sua esfera sociodiscursiva. Ao apontarem o conjunto de atividades a que chamam "sequência didática", Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly explicitam que a proposta se inscreve satisfatoriamente no ambiente escolar, quando "múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem

que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Segundo os pesquisadores, o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita é possível a partir da criação de contextos precisos, de atividades ou exercícios múltiplos e variados que lhes deem os instrumentos necessários para tal. Em definição acerca da "sequência didática", afirmam que "se trata de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para melhor desenvolver as atividades e aprofundar a discussão a respeito do gênero, optei pelo trabalho com o conto, gênero previsto para o segundo bimestre. Segundo Nádia Battella Gotlib, com base na análise dos contos de Tchekhov, o conto se caracteriza por sua brevidade, efeito, clareza, força – deve prender o leitor – e compactação – os elementos devem ser condensados (GOTLIB, 2003, p. 42 – 45). No conto, há poucos personagens, tem-se a captação do que é mais significativo, as dimensões são reduzidas e o destaque é dado à conclusão. Sendo assim, escolhi trabalhar com esse gênero textual, pela percepção de que, através da linguagem literária, é possível ampliar os domínios linguísticos, e também culturais do aluno, uma vez que o conto não está obrigatoriamente inserido em suas práticas socioculturais, a menos que ele demonstre interesse para isso.

Foram selecionados para o trabalho em sala de aula os seguintes contos: *Tentação* (1999), de Clarice Lispector, *Conto de fadas para mulheres modernas* (2008), de Luís Fernando Veríssimo; e *Para que ninguém a quisesse* (1986), de Marina Colasanti (anexo A). Através deles, pude trabalhar, além das questões linguísticas, outros temas, tais como o sentimento de exclusão e inferioridade gerado pelas diferenças, a mudança de posição e de postura da mulher na sociedade e a violência contra a mulher. Por fim, a opção por esse gênero proporcionou a reflexão sobre a fuga da realidade por meio da linguagem, uma vez que o conto é um texto ficcional, e, ao mesmo tempo, a possibilidade de fazer da sala de aula um espaço para a discussão a respeito de fatos recorrentes além dela. Neste recorte, apresentarei uma síntese das atividades realizadas com meus alunos acerca da leitura do conto *Tentação,* de Clarice Lispector.

Para a organização das aulas, foram consideradas as concepções de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos, bem como o modo como o estudioso entendeu a estrutura da produção dos enunciados nas situações comunicativas, a importância de cada um dos interlocutores do discurso e as especificidades dos gêneros primários e secundários. Sendo assim, a construção das atividades foi organizada a partir de uma ressignificação da ideia de "sequência didática" preconizada pelos estudiosos de Genebra, cuja base foi de grande valia para este trabalho, e em torno dos elementos estruturais indispensáveis à produção dos gêneros estabelecidos por Bakhtin: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

A respeito da convergência e da divergência entre a gramática e a estilística no tocante a qualquer fenômeno concreto de linguagem, Bakhtin (2011) expõe que "só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta

dessa complexa questão metodológica" (p.269). Assim, ressalta a importância do estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos para o entendimento do que chama "fluxo discursivo", a comunicação, e também para "o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva", que "permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações" (BAKHTIN 2011, p.269). Com base nessas concepções, reitero a necessidade do estudo e ensino da língua que contemple a reflexão em torno dos gêneros textuais, pois só assim a discursividade dos textos poderá refletir, como aponta Bakhtin, uma situação comunicativa real.

As aulas foram conduzidas por mim com base nas estratégias de leitura apresentadas por Isabel Solé (1998), para quem o trabalho com a leitura é desenvolvido em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Para cada momento, a autora explicita as estratégias que devem ser adotadas para a compreensão leitora. Assim, meu olhar esteve voltado para a realização de atividades de discussão oral, leitura e escrita que, seguindo as estratégias de Solé, contribuíssem à formação de interlocutores, leitores e escritores críticos e autônomos. O desenvolvimento da competência leitora é progressivo e depende do domínio de estratégias/habilidades que devem ser explicitamente ensinadas ao longo do ensino fundamental. O trabalho pedagógico centrado nos gêneros textuais é fundamental, considerando-se que, para ler com proficiência a pluralidade de textos em circulação, é necessário ao leitor ser capaz de acionar diferentes repertórios e mobilizar as estratégias apropriadas a cada gênero. Meu intuito foi o de estender tais estratégias de leitura à apropriação dos domínios de oralidade, gramática e escrita.

3. Algumas considerações sobre o ensino de gramática

Ensinar gramática é um desafio a ser enfrentado pelos professores nas aulas de língua portuguesa. Como assinala Luiz Carlos Travaglia (2008), a ação de dar aulas de uma língua aos falantes dessa língua requer a seguinte pergunta: "para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?" (p.17). Em tese, só se utiliza aquilo que se conhece; logo, se falamos português conhecemos ou deveríamos conhecer a nossa língua. Nesse sentido, a necessidade de se ensinar a língua, sobretudo em sua modalidade escrita e formal, tendo em vista que o aluno já chega à escola fazendo uso da modalidade falada e informal, é urgente. O educando precisa conhecer as regras que a descrevem e também ser apresentado a outras possibilidades de uso, diferentes das que ele já domina, de modo a ampliar sua competência comunicativa.

Observa-se que, na tentativa de promover um ensino de língua com foco na interação, o estudo de normas foi apagado das aulas de português, bem como tem sido evitada a referência às nomenclaturas gramaticais. Os professores parecem evitar o ensino da gramática porque não conseguiram passar do estudo isolado da oração para o estudo do texto. Uma grande dificuldade é a ultrapassagem dos padrões transmissivos estabelecidos historicamente para adotar uma perspectiva que concilie o aprendizado da metalinguagem a uma perspectiva epilinguística.

Conforme os PCNs (1998), a atividade metalinguística deve ser "instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem" (p. 28). Em função de o ensino centrado na metalíngua ser tachado de descontextualizado, o documento postula que há uma discussão acerca da necessidade ou não do ensino de gramática; contudo, assume que a questão deveria girar em torno do para que e como ensiná-la. Cabe ressaltar que, embora os PCNs tenham sido finalizados em 1998, essa ainda é uma discussão feita nos dias atuais por profissionais ligados ao ensino de língua.

Com base em minha experiência, afirmo que a falta de formação aos professores da rede estadual faz com que o ensino de gramática normativa e a atividade metalinguística não sejam sequer problematizados. Isso se justifica pelo fato de que muitos profissionais saíram há algum tempo da universidade e seguem ensinando aos seus alunos da maneira como aprenderam, quando estavam na escola, e na própria universidade. Em eventuais reuniões, é dito a nós, professores, que o ensino de língua deve ser contextualizado, mas não são dados meios para entender o que é ensino contextualizado, tampouco para transformar as "aulas de gramática" em matéria de ensino significativo ao aluno.

Acredito que, em função disso, os profissionais que não centram suas atividades no ensino da gramática e da metalinguagem têm se distanciado cada vez mais das questões linguísticas em favor do estudo dos gêneros, pela falta de entendimento acerca do que compreende o ensino de língua interacional. O problema parece estar no ensino das regras prescritas pela gramática e das nomenclaturas, visto como pouco produtivo e excludente, quando, na verdade, elas deveriam aparecer cada vez mais nas aulas de língua portuguesa, a fim de serem discutidas pelos alunos em atividades mediadas pelo professor. A respeito do lugar do ensino de gramática, os PCNs categorizam que:

> O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (PCNs, 1998, p. 29)

Esse modelo de ensino, segundo os Parâmetros, levaria professor e aluno a refletirem, em sala, acerca dos usos atuais da linguagem e, assim, o trabalho com a língua não estaria centrado apenas no que é apresentado pela gramática normativa. Contudo, é importante que o aluno tenha domínio da modalidade culta da língua, visto que, em situações formais, ela será exigida. A meu ver, um ensino de língua que tenha como cerne somente os usos informais da linguagem é tão excludente quanto o que prioriza somente as concepções normativas. Não teria sentido uma aula de língua portuguesa em que fosse ensinado apenas o que o aluno já sabe.

4. *Tentação*: proposta de atividades

O conto *Tentação* de Clarice Lispector narra a história de uma menina que se sente solitária e diferente por ser ruiva até encontrar um cachorro que a encanta pelo fato de também ser "ruivo".

Antes de iniciar, pedi aos alunos que se concentrassem na leitura a ser feita, que não mexessem em telefones celulares e que não conversassem, a fim de que nada desviasse a atenção da tarefa que pretendia, junto a eles, realizar. Expliquei o que pretendia com a leitura. A respeito da importância de explicitar o que se pretende com a leitura, Solé afirma que:

> A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai se exercendo sobre ela, à medida que lê. (SOLÉ, 1998, p. 41)

Quando mencionei o título do texto a ser lido, ouvi risos e brincadeiras, o que indicou que fizeram uma interpretação "maliciosa" do título. Gostei muito desse primeiro contato da turma com o texto, pois vi que a multiplicidade de sentidos da palavra tentação serviu como motivação e fez com que se interessassem pelo que seria lido. A respeito da leitura motivadora, Solé (1998, p. 43) expõe "que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo".

Perguntei o que a turma pensava acerca do título, utilizando como estratégia a retomada das interjeições que utilizaram quando o li, a fim de criar um clima amistoso e mostrar, também, a minha motivação para a leitura. Repeti a pergunta tentando facilitar o entendimento da turma e a fiz de várias maneiras: o que vem à cabeça de vocês quando pensam em tentação? A palavra tentação remete a quê? Quando eu li tentação, todo mundo fez um "hummmm". Por quê? O que tem nessa palavra que faz a gente pensar assim?

À medida que as respostas eram dadas, eu as escrevia no quadro. E, ao passo que os alunos respondiam, eu os instigava a repensar ou ampliar as respostas. Não tive preocupação em organizar o debate, pois a intenção era fazer com que não vissem a leitura do conto como mais uma tarefa rotineira de perguntas e respostas, mas como algo desafiador, instigante e interessante. Num processo de negociação com os alunos fui, aos poucos, por meio de exemplos, consolidando as respostas que iam para o quadro, apagando, trocando palavras por outras, a fim de atingir uma resposta que contemplasse o pensamento da maioria.

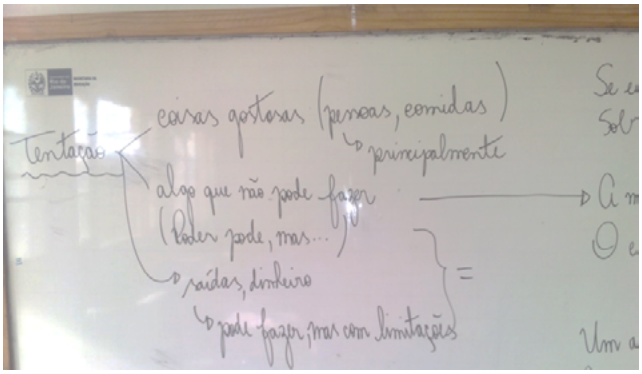


Figura 1. Respostas dadas pelos alunos acerca do título do conto

A fim de ampliar o repertório linguístico e cultural dos meus alunos, falei da autora Clarice Lispector, discorri a respeito do fato de seus textos abordarem questões bastante subjetivas, como se o narrador pudesse enxergar além do que se pode ver exteriormente, e que essa ação desperta reflexão acerca dos acontecimentos da vida no leitor. Realizei a primeira leitura do texto em voz alta e, na sequência, perguntei se a palavra tentação tinha, no texto, o mesmo sentido que haviam especulado previamente. Nesse momento, fez-se um breve silêncio na aula. Ao contrário das outras respostas dadas até aqui, que tinham mais relação com o conhecimento de mundo e do dia a dia, as respostas diretamente relacionadas ao texto mostraram insegurança por parte da turma. Um aluno respondeu que o que havia sido dito antes não tinha relação com o texto, uma aluna sinalizou que não havia entendido nada do que foi lido e outra que a personagem do texto queria o cachorro, mas não podia ter, corroborando uma das respostas dadas pela turma, antes da leitura, acerca do que consideravam como tentação. Essa aluna conseguiu estabelecer um elo entre o que leu e as respostas dadas por eles e escritas no quadro. Utilizei como estratégia a retomada dessa última resposta, repetindo-a, e percebi que mais alunos concordaram comigo.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, p.167) explicita a ideia de andaime, "conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz". Entendo que retomar respostas dadas pelos alunos e ampliá-las ou iniciar um turno para que continuem é uma estratégia de andaime, uma vez que vejo o processo de leitura como algo que deve ser ensinado e não apenas avaliado. Quando o professor somente lê o texto e pergunta aos alunos de forma oral ou escrita sem nenhuma contextualização em que possam se apoiar, a fim de elaborar a resposta, ainda que não se trate de uma avaliação formal, estes se sentem avaliados e sem saber como proceder para chegar à resposta.

Durante a leitura do texto, solicitei aos alunos que destacassem as palavras cujos significados eram desconhecidos para eles. Na sequência, pedi que falassem as palavras que haviam sublinhado e, à medida que falavam, eu as anotava no quadro. Feita a lista, orientei que tentassem levantar hipóteses acerca do significado dessas palavras através da retomada ao próprio texto. Ressaltei que essa seria uma estratégia para situações em que não dispusessem de um dicionário.

Por se tratar de um texto literário, portanto multissignificativo, o conto de Lispector possibilitou que muitas discussões orais fossem feitas. Isso fez com que lêssemos o texto mais de uma vez, e, em mais de um encontro. Após as várias leituras, sugeri uma atividade escrita de interpretação de texto com os conteúdos que foram abordados nas discussões orais. As perguntas a seguir foram entregues em uma folha à parte e solicitei à turma que colocasse as respostas no caderno.

1. Considere o trecho "Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento". A partir dessa fala, o que se pode dizer a respeito do narrador do conto?

2. Pode-se afirmar que a descrição do cenário está relacionada ao sentimento de solidão da menina. De que forma? Utilize exemplos tirados do texto para construir sua resposta.

3. No conto, há personagens que são apenas mencionados e outros que participam das ações da narrativa. Comente a respeito dos personagens envolvidos na construção do enredo.

   a. Em um conto, temos a brevidade da narrativa e unidade da ação. Todos os personagens estão envolvidos em uma ação única, cada um a seu modo. Qual é a ação no conto "Tentação"?

   b. Como cada personagem do texto lido se envolve nessa ação?

4. De acordo com a definição do dicionário, o adjetivo involuntária significa algo contrário à vontade ou independente dela. Sendo assim, explique por que ser ruivo é associado a uma revolta involuntária no trecho "Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária".

5. "Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade." Que efeito de sentido a oposição de ideias criada pelos adjetivos e substantivo abstrato confere ao texto?

6. No fragmento "Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde", o advérbio inutilmente modifica a interpretação do leitor em relação a esse trecho. Quais são as interpretações possíveis com e sem o advérbio.

7. A linguagem literária é multissignificativa, não real e conotativa.

   a. A partir dos muitos significados possíveis pelo texto literário, pense nos possíveis sentidos que podem ser dados ao trecho destacado dentro do contexto da narrativa. "No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha".

   b. A obra literária não é verdadeira, mas possui a equivalência da verdade, a verossimilhança. O que podemos dizer em relação a isso pensando no encontro da menina com o cão?

8. A respeito da criação da mulher, na bíblia, encontra-se a seguinte citação: "Então exclamou Adão: "Esta, sim, é osso dos meus ossos e carne da minha carne! Ela será chamada 'mulher', porquanto do 'homem' foi extraída". (GÊNESIS, 2:23)

   a. Sabendo que, segundo a Bíblia, Eva foi criada a partir da costela de Adão, o que significa, nesse contexto, a expressão "carne de minha carne"?

      O conto Tentação dialoga com o trecho acima, logo é possível afirmar que há intertextualidade do texto de Lispector com a citação bíblica. "E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne."

   b. O que significa a expressão "carne de sua ruiva carne", no texto de Lispector?

c. A citação bíblica foi extraída do livro de Gênesis no qual é narrada a criação do mundo. Nela, é contada a criação da mulher. Mais à frente, o texto bíblico diz que a mulher foi enganada pela serpente e comeu o fruto proibido. Relacione essa ideia ao título do conto de Clarice Lispector.

9. Qual a ideia principal do conto de Clarice Lispector?

A atividade apresentada contemplou os elementos apontados por Bakhtin (2011) como indispensáveis ao todo do enunciado, visto que as perguntas elaboradas se relacionaram ao assunto lido (conteúdo temático), aos elementos da narrativa, tais como narrador, cenário, personagens, à unicidade de ação, importante para que tal texto figure como um conto (construção composicional) e às classes gramaticais, substantivo, adjetivo e advérbio (estilo). Além disso, os assuntos denotação e conotação, verossimilhança e intertextualidade também foram explorados nas questões, tendo em vista a necessidade tida ao longo das aulas de discutir esses conceitos. Sendo assim, julguei necessário, para o melhor entendimento a respeito do gênero conto, abordar conteúdos que, normalmente, não são matéria de ensino significativo no ensino fundamental. No que concerne à aprendizagem das categorias gramaticais, ressalto que a metalinguagem foi utilizada na construção dos enunciados, entretanto, o objetivo foi o de conduzir meus alunos à reflexão acerca dessas categorias e do efeito de sentido por elas produzido, e não a classificação de termos isolados e desvinculados do sentido do texto.

Considerações finais

A seleção dos contos contou com a escolha de temas que motivassem a participação dos alunos nas aulas. No tocante ao ensino de gramática, priorizei que entendessem alguns aspectos. Primeiramente, a necessidade de conhecimento da língua materna, os elementos que a descrevem e os termos que nomeiam tecnicamente esses elementos. Embora a verificação de aprendizagem não tenha incidido sobre a cobrança das nomenclaturas, ao longo de todas as discussões, procurei discorrer sobre os termos usando a metalinguagem gramatical. Em segundo lugar, enfatizei o reconhecimento de que as categorias gramaticais e linguísticas constroem os textos e configuram seus sentidos, uma vez que a clareza e os significados dos textos são obtidos através da seleção de vocabulário, da opção por determinadas categorias gramaticais, entre outros. Nesse aspecto, considerei que a língua portuguesa oferece uma riqueza de possibilidades ao usuário e é importante que este tenha acesso a um repertório textual amplo, que lhe permita alcançar desenvoltura para usufruir dessa pluralidade.

Acerca da apropriação do conto, minhas estratégias estiveram voltadas para a percepção dos elementos que o compõem. Considero que a aprendizagem de meus alunos, nesse sentido, tenha atingido ao objetivo. Entretanto, ressalto que o entendimento da composição de um texto é complexo, principalmente tratando-se de textos literários, como o conto, em que figura a multiplicidade de significações. A isso atribuo a dificuldade para uma identificação precisa por parte da turma a respeito do narrador na discussão do conto *Tentação*, por exemplo.

Por fim, ressalto que o foco desta pesquisa não incidiu sobre a obtenção de resultados imediatos, já que esses são contínuos e graduais. Mesmo porque seria ingênuo acreditar que no espaço de algumas aulas nas quais situações para reflexão sobre a língua e sobre o gênero conto fossem criadas, os entraves na compreensão leitora dos alunos seriam sanados. Sabemos que, na escola, nem todos aprendem ao mesmo tempo e ao mesmo modo. Sendo assim, destaco que a principal mudança obtida se deu no modo como as aulas de língua portuguesa passaram a ser concebidas por mim, a partir da pesquisa desenvolvida, que me impulsionou a adotar novos procedimentos para ensinar a meus alunos, desencadeando um processo contínuo, visto que cada aluno é único e cada sala de aula apresenta um desafio a ser problematizado por mim com vistas a garantir aprendizagem do educando.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.* São Paulo: Parábola editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 53-73.

_____. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples*". São Paulo: Parábola editorial, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmen (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* 3. ed. Campinas: Alínea, 2014, p. 167 – 179.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

DOLZ, J. et *alii*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 35- 59.

_____.Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona) . In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *eT alii*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 61-78.

_____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *eT alii*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 95-128.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GOTLIB, Nádia B. *Teoria do conto*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura***.** 6 ed**.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*. No prelo.

Acomodação dialetal de sergipanos em São Paulo: uma análise preliminar sobre a produção de vogais médias pretônicas

Amanda de Lima Santana[1]

Introdução

O presente trabalho analisa os graus de acomodação dialetal na fala de sergipanos que se mudaram para a cidade de São Paulo e sua região metropolitana, no que se toca à pronúncia das vogais médias pretônicas. O conceito de redes sociais (MILROY & LLAMAS, 2002 [2013]), alguns fundamentos da terceira onda da sociolinguística (ECKERT, 2012) e a teoria variacionista (LABOV, 1972 [2008]) são as bases gerais para o estudo.

Apesar de constituírem um vasto campo de pesquisa fora do Brasil, os processos de acomodação dialetal ainda são pouco estudados no cenário nacional. Sobre sergipanos residentes em São Paulo, por exemplo, não se tem notícias até o momento em que começa a ser desenvolvido o presente estudo. Por conta desse quadro, ainda existem inúmeras perguntas em aberto concernentes ao tema da acomodação (tais como: a idade de chegada do migrante ao novo lugar é relevante?; seu tempo de residência na nova localidade é significativo?; os contatos por ele estabelecidos dentro de redes sociais são pertinentes?; além de outras).

Em relação às vogais médias pretônicas, é reconhecido que tal variável é uma das mais estudadas no Brasil, uma vez que ela serve como diferenciadora de dialetos (Nascentes, 1922 [1953]; Marroquim, 1945). Nascentes (1922 [1953]), por exemplo, utiliza essa variável para diferenciar os falares brasileiros do norte e do sul, afirmando que naqueles existe predominância de vogais médias abertas ([ɛ] e [ɔ]) enquanto nos últimos predominam as médias vogais fechadas ([e] e [o]). O trabalho de Mota (1979) em Sergipe, o de Bisol (1981) no Rio Grande do Sul, o de Viegas (1987) em Minas Gerais, o de Silva (1989) na Bahia e o de Yaconvenco (1993) no Rio de Janeiro são apenas alguns exemplos da grande quantidade de estudos desenvolvidos sobre essa variável.

Diferentemente das pesquisas anteriormente citadas e da grande maioria de trabalhos sociolinguísticos brasileiros sobre vogais, aqui se propõe analisar as vogais médias pretônicas a partir de uma visão acústica. Nesse sentido, as análises que se apresentam mais adiante são desenvolvidas

1 Mestranda do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo.

por meio dos valores dos formantes F1 e F2 das vogais, de modo que se toma esta como uma variável numérica e contínua. Dessa maneira, é possível falar em diferentes "graus" de acomodação, já que a própria natureza dessa variável assim o permite.

Além disso, aqui se propõe como guia o conceito das redes sociais (Milroy & Llamas, 2002 [2013]), pois, em pesquisas sobre acomodação dialetal, faz mais sentido "mapear" as interações sociais dos informantes no sentido de observar quem conversa com quem e de verificar, por exemplo, se o contato de nordestinos migrantes com outros nordestinos (mais frequente ou intenso do que com paulistanos) explica ou não a frequência elevada de vogais mais abertas em sua fala.

A intenção, nesse texto, é apresentar as análises preliminares acerca do que se observou em uma das redes amostradas. Desse modo, por enquanto, não se oferece nenhuma resposta mais definitiva sobre o processo de acomodação dialetal na fala de sergipanos que migraram para São Paulo.

1. As vogais pretônicas no português brasileiro

As sete vogais distintivas do português brasileiro aparecem na sílaba tônica, como pode ser visto nos seguintes vocábulos: s/a/co, s/ɛ/co, s/e/co, s/i/co, s/o/co, s/ɔ/co e s/u/co. Nas outras posições dentro da palavra, as vogais sofrem um processo denominado *neutralização* (CÂMARA JR., 1953), o que resulta numa redução desse quadro. Ou seja, em sílabas átonas, algumas vogais deixam de ser distintivas entre si. É o caso, por exemplo, da sílaba pretônica, onde "basta a ausência de tonicidade para anular as oposições distintivas entre /è/ e /e/, de um lado, e, de outro, entre /ò/ e /o/"[2] (CÂMARA JR., 1953: 76). Desse modo, existe uma pronúncia variável entre /e/ e /ɛ/ (*l[**e**]var/l[**ɛ**]var*, por exemplo), bem como entre /o/ e /ɔ/ (*m[**o**]rar/m[**ɔ**]rar*). Nesse sentido, a variação divide o Brasil em diferentes áreas dialetais, fenômeno esse abordado por Nascentes (1922 [1953]) quando ele afirma que os falares do norte tendem a pronunciar vogais mais abertas, enquanto os falares do Sul optam pela pronúncia de vogais mais fechadas.

A variação que ocorre em posição de pretonicidade pode ser explicada por processos de harmonia vocálica e neutralização (CÂMARA JR., 1953; CRISTÓFARO SILVA, 2011), embora alguns casos não se encaixem em tais processos, como em *b[**u**]n[ɛ]ca* e *t[**u**]m[a]te*, em que o alçamento da vogal posterior não é explicado pela harmonia vocálica (BISOL, 1981).

A partir do desafio de lidar com nuances que não são levadas em conta nas análises articulatórias das vogais, o presente estudo sobre acomodação dialetal trata tais segmentos como variáveis contínuas, uma vez que esse processo pode ocorrer de maneira gradual. O migrante que sai do Nordeste, onde as vogais pretônicas são mais frequentemente pronunciadas como abertas, e segue para o Sudeste, uma região caracterizada pela realização mais fechada de tais vogais, pode passar a pronunciá-las de maneira ainda mais variável, "dentro" (por assim dizer) do gradiente que vai de

2 Optou-se por utilizar a convenção do texto original de Câmara Jr.. Desse modo, convém dizer que a transcrição /è/ refere-se a /ɛ/ e /ò/ a /ɔ/.

uma pronúncia mais fechada até uma mais aberta, incluindo-se aí pronúncias que não são nem tão fechadas quanto as paulistanas, nem tão abertas quanto as nordestinas. Nesse sentido, podemos falar em "taxas intermediárias de acomodação". Faz todo sentido, portanto, refletir sobre esse processo como algo gradativo, de modo que seja preferível uma análise acústica da produção dessas vogais (através dos valores de seus formantes F1 e F2).

Do ponto de vista acústico, as vogais, como qualquer som vozeado, são caracterizadas pelas frequências de seus *formantes* (MIRANDA & MEIRELES, 2011). Os valores de frequência dos formantes estão intimamente relacionados com os elementos do trato vocal (posição e formato da língua). Por convenção, três formantes são necessários para trabalhar com a descrição das vogais: F1, F2 e F3. Visualmente, eles são identificados no espectograma[3] (na figura 1, obtido no Praat), com barras horizontais escuras:

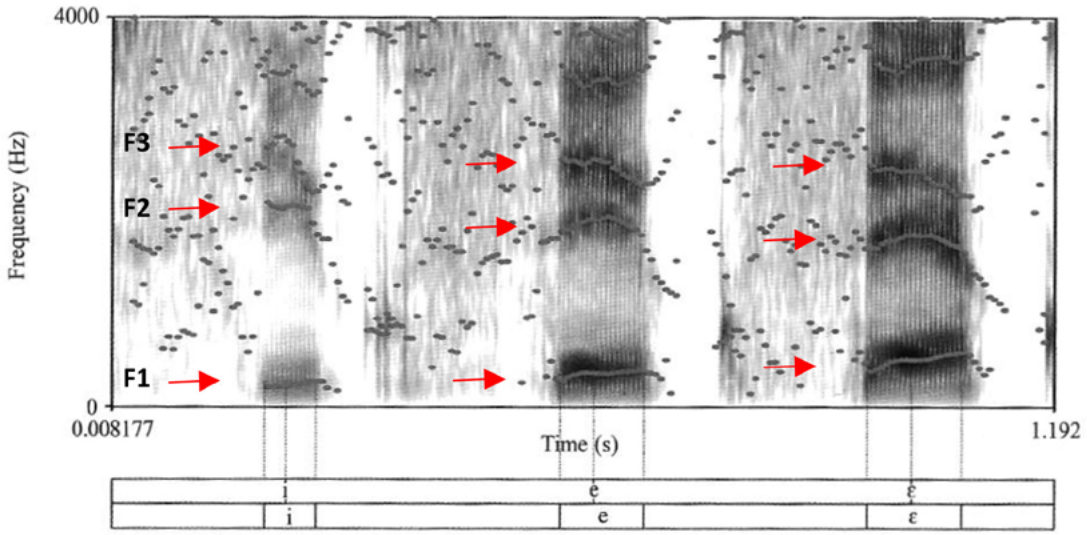


Figura 1: Espectograma das vogais [i], [e] e [ɛ] (adaptado de Barbosa & Madureira, 2015)

O primeiro formante (F1) tem relação com a altura da vogal: quanto mais baixa a língua está posicionada, relativamente ao seu eixo vertical, no momento da produção do som, maior é o valor dessa frequência. Na figura 1, observa-se um aumento nesses valores, da esquerda para a direita, visto que ocorre um abaixamento da posição da língua na produção de [e] em direção a [ɛ]. Quanto a F2, a relação que se estabelece é com a posição horizontal da língua, se mais anterior ou mais posterior. Quanto mais anterior é tal configuração, mais alto é o valor de F2. Na figura, observa-se uma diminuição da frequência de F2 da esquerda para a direita, pois na produção de [i] para [ɛ] acontece um movimento de posteriorização da língua.

3 Um espectograma é um tipo de visualização gráfica dos sons da fala; o eixo horizontal apresenta a duração de determinado elemento (expressa em segundos) e o eixo vertical apresenta sua frequência (expressa em Hertz) (SILVA, 2011).

2. O conceito de redes sociais

Análises de redes sociais, do modo como são feitas hoje em dia pelos sociolinguistas, foram desenvolvidas pelos antropólogos sociais principalmente durante as décadas de 1960 e de 1970 (MILROY & LLAMAS, 2002 [2013]). Até os dias atuais, tal método não é exclusivo dos estudos linguísticos, pois é comum ver esse tipo de metodologia em outras ciências sociais (BATTISTI, 2014).

Uma rede social pode ser vista como uma teia infinita de laços que se estendem a toda a sociedade, ligando as pessoas entre si. Tais laços podem ser fortes ou fracos, sendo que os mais fortes são aqueles que conectam familiares e amigos, em oposição aos fracos que interligam apenas conhecidos (MILROY & LLAMAS, 2002 [2013]).

Os estudos que levaram em conta o conceito de redes (Milroy, 1980 [1987]; Bortoni-Ricardo, 1985 [2011]; Adant (1989); Battisti *et al*. (2007); entre outros) revelam que a pronúncia variável entre diferentes gêneros e distintas faixas etárias, por exemplo, não é explicada só pelas categorias macrossociais largamente estudadas em análises labovianas, mas também pelos tipos de laços existentes entre os membros de diferentes redes sociais. A importância de um estudo realizado sob tal perspectiva reside propriamente no fato de ser possível observar quais são as características das pessoas que falam de um determinado modo (e não de outro) e quais os tipos de relações que elas estabelecem com os indivíduos de seu entorno social. É desse modo também que os significados sociais das variantes de uma variável podem ser explicitados e entendidos dentro de um contexto particular.

3. Metodologia de coleta das entrevistas

A rede aqui analisada foi construída a partir de uma informante âncora. A palavra "âncora" está sendo utilizada como sinônimo de "ponto de partida" e não como é comumente usufruída nos estudos de redes, uma vez que tais informantes não apresentam características específicas que sejam de interesse para a pesquisa. A pessoa, então, foi escolhida de maneira aleatória para que a rede tivesse um ponto inicial de coleta.

O ponto de partida foi uma mulher conhecida pela pesquisadora, mas os laços entre elas não são fortes. Ao final de sua entrevista, solicitou-se à âncora que indicasse as dez pessoas com as quais ela mais convivesse diariamente (inclusive membros da família). Tais indicados, que também eram sergipanos, foram entrevistados e indicaram outras dez pessoas que fizessem parte de sua rotina – e assim sucessivamente, conforme ilustra a figura 2 abaixo[4].

4 Esse esquema é mera ilustração de como funcionou a construção da amostra, já que houve sobreposição de indicações (por exemplo, assim como "a" indicou "b", "b" indicou "a" como uma das pessoas com quem ele mais conversa). Além disso, a imagem mostra apenas três indicações feitas por cada pessoa.

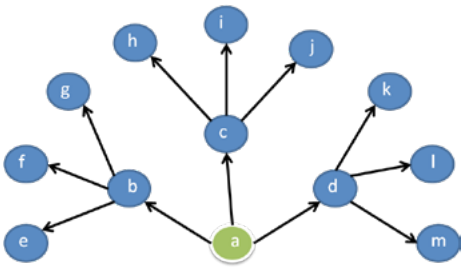


Figura 2. representação do mecanismo de coleta da amostra por rede social

Dentre os indicados, foram entrevistados apenas os sergipanos, mas os demais foram "anotados", no intuito de quantificar as indicações feitas por cada um dos informantes e obter uma noção objetiva do círculo social de cada sujeito da amostra.

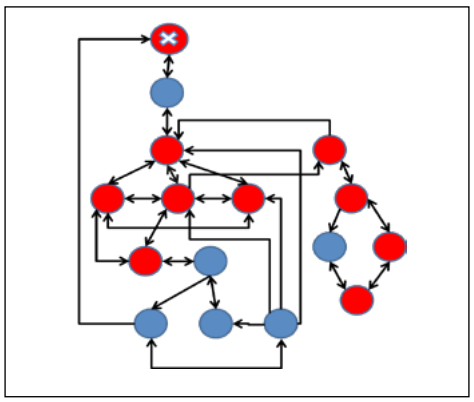


Figura 3. Representação da rede de sergipanos residentes na região metropolitana de São Paulo

Na figura 3, cada círculo representa um informante; a cor vermelha representa as mulheres e a azul os homens. A âncora está marcado com X. Observa-se que alguns indivíduos recebem muitas flechas[5], o que indica uma intensa conexão entre eles com o resto da rede. Veja-se, por exemplo, o caso do terceiro círculo (de cima para baixo): a mulher que está representada por ele mostra-se como alguém que estabelece contato com uma grande quantidade de indivíduos. Um dos objetivos do estudo, portanto, é analisar a possível relação entre esse número alto de interações com o processo de acomodação dialetal, ou seja, a pergunta que se faz é: a informante que tem bastante contato com outros sergipanos apresenta menores taxas de acomodação em relação às outras pessoas que têm menos interação com outros indivíduos da mesma rede?

Os sergipanos entrevistados residem em duas cidades diferentes: Taboão da Serra e Cotia. Suas características aparecem na tabela 1 (para o presente texto, metade dos sujeitos gravados da rede 1 foi analisada). A âncora está identificada com um asterisco.

5 Nem todos os integrantes de uma mesma rede estabelecem laços fortes entre si. Todos se conhecem, mas não necessariamente interagem.

Tabela 1. Informantes sergipanos migrantes da rede 1

Informante	Idade	Sexo	Escolaridade	Profissão	Idade de Migração	Tempo em SP
ReginaL[1]*	49	F	Fundamental II	Cozinheira	18	31
JulioL	55	M	Fundamental I	Operador de injetora	20	33
MartaL	47	F	Médio	Auxiliar de berçário	19	29
RuthT	44	F	Fundamental I	Empregada doméstica	14	29
RitaL	46	F	Fundamental II	Dona de casa	17	29
ElianaL	53	F	Fundamental I	Desempregada	17	37
RoseS	50	F	Fundamental I	Dona de casa	25	25
RodrigoL	44	M	Médio	Encostado pelo INSS	19	25

[1] Os nomes são fictícios e a letra maiúscula no final deles representa a primeira letra de seu último sobrenome verdadeiro.

4. Extração dos dados

As palavras extraídas[6] para as análises são aquelas em que há mais favorecimento ao abaixamento da vogal. De acordo com Mota (1979), favorecem o abaixamento da vogal pretônica: vogal baixa /a, ɛ, ɔ/ na sílaba contígua à pretônica (como em "memória" e "coragem"); uma vogal nasal que não seja alta (como em "dezembro"); a presença da fricativa velar /x/ em coda silábica ou no ataque[7] (como em "mercado" e "relógio"); sílaba seguinte com ataque /r/ (como em "coragem"). Além disso, evitou-se incluir palavras em que a média pretônica ocorria em casos de ditongo, por conta da dificuldade de se segmentar as vogais nesses casos, já que é difícil verificar onde uma vogal termina e outra começa. Todas as realizações que se encaixavam nas condições anteriormente descritas foram extraídas, mas alguns dados foram excluídos porque apresentavam algum tipo de alteração causada por ruídos do ambiente[8].

Além das vogais médias, também foi feita a extração de 20[9] dados de cada uma das vogais /a/, /i/ e /u/ em sílaba pretônica, para cada um dos informantes, no sentido de se poder estabelecer

6 A extração dos dados foi realizada com o Praat (BOERSMA, P. & WEENINK, D. "Praat: doing phonetics by computer.", 2014. URL http://www.fon.hum.uva.nl/praat/).

7 No ataque da mesma sílaba a qual pertence a vogal pretônica ou o ataque da sílaba seguinte.

8 Mesmo tendo cuidado na escolha do ambiente de gravação, alguns ruídos foram inevitáveis (como barulho de telefone, de conversas ao fundo, etc.).

9 Em alguns casos, como pode ser visto na tabela 2, esse número pode variar. As vogais com menos de 20 dados, deve-se ao fato de que algumas ocorrências visivelmente apresentavam um valor equivocado de F1 e optou-se por excluí-las. Aquelas vogais que têm mais de 20 ocorrências deve-se ao fato de, por segurança, ter-se extraído um número pouco acima do estipulado para o caso de ser necessário excluir alguma ocorrência posteriormente. Quando não houve necessidade de exclusão, porque os valores estavam dentro do intervalo esperado, optou-se por ficar com mais de 20 ocorrências, pois isso não faria muita diferença na medição das médias.

um quadro de seus respectivos espaços vocálicos em tal posição acentual. No caso dessas vogais, os critérios de seleção para sua extração foram mais simples, por assim dizer, já que as únicas exigências eram que a vogal não poderia ocorrer em ditongo.

Tabela 2. Total de ocorrências das vogais em posição pretônica extraídas da amostra dos migrantes

Informantes	**(a)**	**(e)**	**(i)**	**(o)**	**(u)**	**Total**
ReginaL	21	131	19	78	20	269
JulioL	20	98	19	66	16	219
MartaL	20	79	20	111	20	250
RuthT	20	157	20	148	20	365
RitaL	20	113	20	88	20	261
ElianaL	18	100	20	129	20	287
RoseS	20	135	20	50	20	245
RodrigoL	20	244	20	176	15	475
Total	159	1057	158	846	151	2371

A partir dos critérios estabelecidos, obteve-se um total de 2371 vogais pretônicas, só da amostra SESP[10], dentre as quais 1903 são representadas pelas médias /e/ e /o/. Da amostra paulistana (SP2010[11] [12]), obteve-se um total de 1330 ocorrências, com 700 de /e/ e /o/, como se vê abaixo:

Tabela 3. Total de ocorrências das vogais em posição pretônica extraídas da amostra SP2010

Informantes	**(a)**	**(e)**	**(i)**	**(o)**	**(u)**	**Total**
AliceM	30	50	30	51	30	191
AnaS	30	50	30	51	30	191
LucianoT	30	50	30	50	30	190
MauricioB	30	50	30	49	30	189
NelsonF	30	50	30	49	30	189
RenataC	30	50	30	50	30	190
RobsonF	30	50	30	50	30	190
Total	210	350	210	350	210	1330

10 Essa será a sigla utilizada para fazer referência à amostra dos migrantes sergipanos.

11 http://projetosp2010.fflch.usp.br/. Cf. Mendes & Oushiro, 2012.

12 Os dados da amostra paulistana aqui utilizados foram cedidos pela profª Livia Oushiro (UNICAMP), que lidou com os mesmos em sua pesquisa de pós-doutorado (Oushiro, 2015).

Na próxima seção, os gráficos apresentados mostram dois tipos de medida: a média não normalizada e a média normalizada. Os valores de frequência de formantes, numa pesquisa como esta, devem ser normalizados porque o trato vocal de cada indivíduo tem efeito na produção dos segmentos fônicos. Na tentativa de minimizar possíveis enviesamentos, usa-se a normalização de Lobanov (1971), que é considerada pelos foneticistas como o melhor procedimento, de acordo com Barbosa & Madureira (2015), que explicam que tal técnica

> "altera os valores brutos das frequências de formantes para valores normalizados por *z-score*, que são relativos aos valores de média e de desvio padrão de todas as vogais de cada falante. O *z-score* é a distância em relação à média em unidades de desvio padrão de todas as vogais de cada falante." (BARBOSA & MADUREIRA, 2015, p. 269)

As médias normalizadas, portanto, mantêm os aspectos relacionais entre as vogais, de modo que torna possível fazer comparações entre diferentes indivíduos e diferentes pronúncias.

5. Análises descritivas e preliminares

Antes de dar início às observações descritivas[13] dos dados obtidos a partir dos 8 informantes aqui analisados, convém dizer que apenas as análises estatísticas inferenciais providenciarão um quadro mais explicativo para o que for constatado preliminarmente. A intenção, nesse momento, é observar as tendências que os gráficos indicam, aventar hipóteses para as conjunturas observadas e refletir sobre possíveis motivos que expliquem as diferentes taxas de acomodação dos migrantes. Portanto, nenhuma resposta definitiva será articulada neste texto.

A figura 4 mostra o posicionamento acústico das cinco vogais pretônicas de ambas as amostras: SESP (amostra dos migrantes) e SP2010 (amostra paulistana). Os valores de F1 encontram-se no eixo *y* e os de F2 estão no eixo *x*, em ordem decrescente, de modo a possibilitar a visualização do quadro vocálico tal como convencionado. É possível observar a relação entre F1 e a altura da vogal – as mais altas /i/ e /u/ têm valores mais baixos, enquanto as mais baixas apresentam valores de F1 mais altos. Vê-se também que as vogais anteriores apresentam valores de F2 mais altos, como é o caso das vogais /e/ e /i/.

13 Os gráficos que aparecem adiante foram obtidos com o auxílio da plataforma R (R CORE TEAM. "R: A language and environment for statistical computing." *R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria, 2016. URL: http://www.R-project.org/)

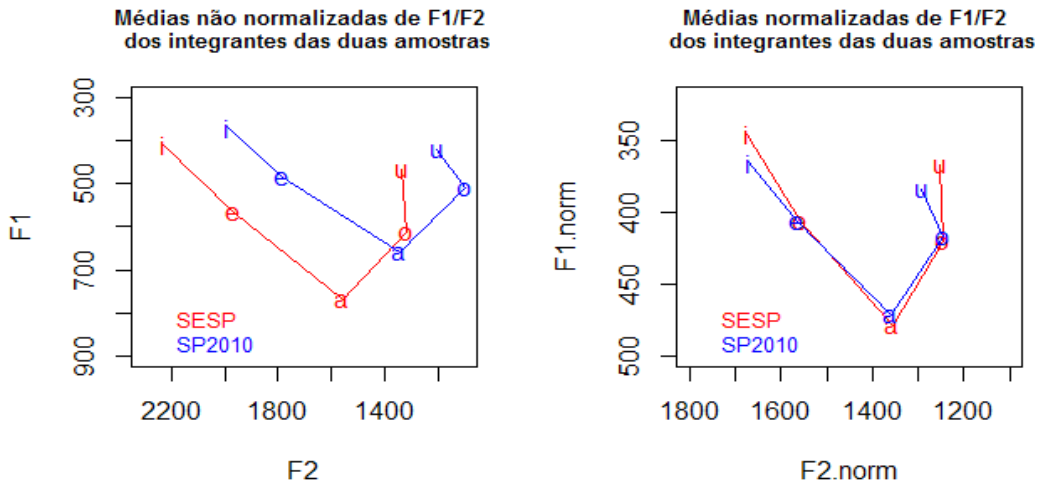


Figura 4. Médias de F1 e de F2 de todos os informantes das duas amostras

Sem as análises que comprovam se as diferenças observadas são estatisticamente significantes ou não, o gráfico não normalizado permite visualizar que as médias dos migrantes são mais altas em relação às dos paulistanos. A linha vermelha, correspondente aos integrantes da rede 1, no gráfico à esquerda, está localizada mais abaixo comparativamente à linha azul. No entanto, o gráfico com as medidas normalizadas não permite dizer que de fato existe uma grande diferença entre as duas amostras. As figuras 5 e 6, abaixo, trazem as médias separadas entre os sexos dos sujeitos:

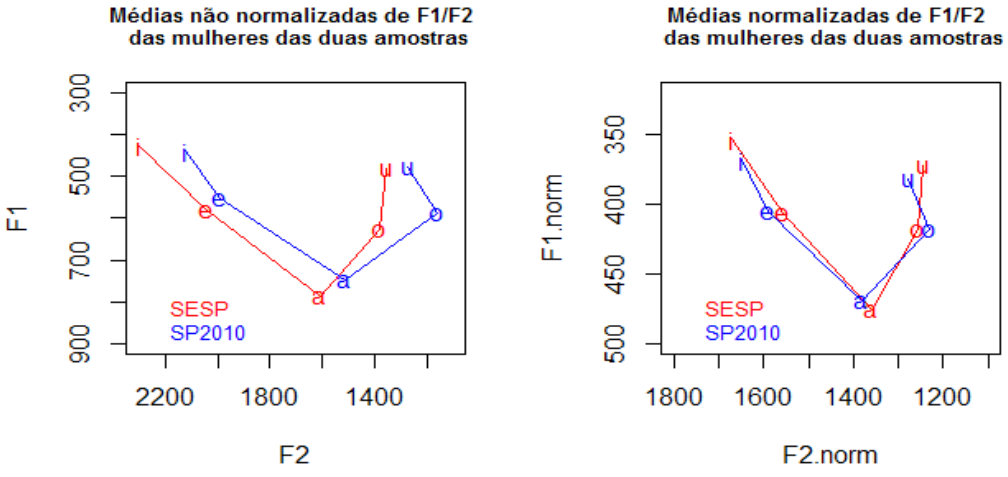


Figura 5. Médias de F1 e de F2 das mulheres das duas amostras

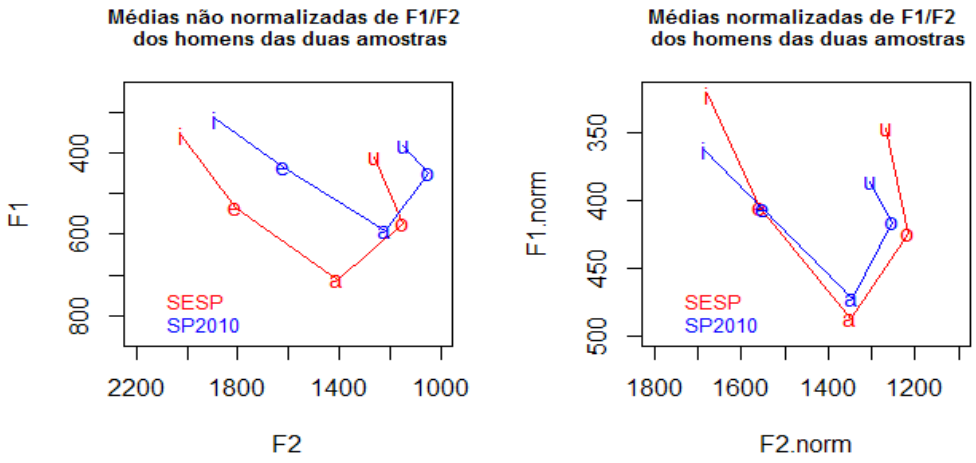


Figura 6. Médias de F1 e de F2 dos homens das duas amostras

É possível observar que, sem a normalização, as médias de F1 para as migrantes mulheres (linha vermelha) e para as paulistanas (linha azul) são levemente distantes. No gráfico normalizado, essa pequena diferença fica ainda mais reduzida, de modo que existe uma maior variação entre os valores de F2 (e não de F1). Já os homens, sem a normalização, apresentam médias de F1 mais distantes das dos paulistanos. No gráfico normalizado, somente os valores de F1 da vogal posterior /o/ entre os dois grupos apresentam uma pequena diferença. Deve-se deixar claro que apenas dois migrantes homens da rede 1 foram incluídos na presente análise e, sendo assim, não é possível elaborar interpretações mais completas acerca dos padrões de variação desse grupo de migrantes.

Com o intuito de observar mais de perto o que ocorre com cada informante, optou-se por verificar os gráficos de três informantes sergipanas. Seus quadros vocálicos aparecem nas figuras seguintes.

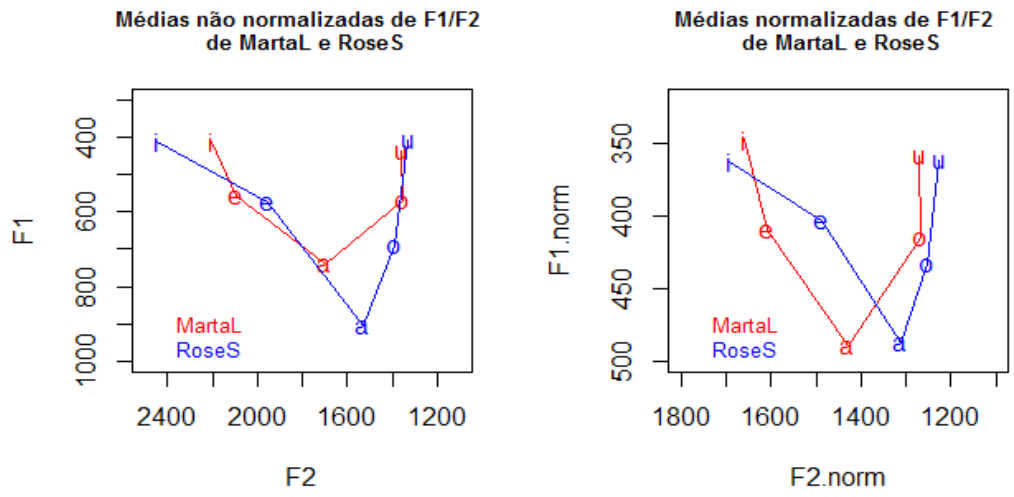


Figura 7. Médias de F1 e de F2 de MartaL e RoseS

Observa-se que, no gráfico não normalizado, MartaL apresenta valores mais baixos de F1, em relação a RoseS, para ambas as vogais. Com os valores normalizados, apenas a vogal posterior /o/ de MartaL tem F1 mais baixo. Essas duas informantes estão há aproximadamente o mesmo número de anos em São Paulo e chegaram aqui com idades muito próximas (MartaL com 19 anos e RoseS com 25), no entanto, suas taxas de acomodação não são parecidas quanto às duas vogais. Dessa maneira, faz-se necessário se atentar para as particularidades de tais mulheres, com o intuito de verificar se alguma diferença nas atitudes delas pode lançar luz às diferenças observadas. RoseS, durante a entrevista, informou que sente muita vontade de retornar para Sergipe, diferentemente de MartaL. A atitude positiva em relação a seu estado natal pode explicar, pelo menos em parte, uma manutenção maior da pronúncia sergipana.

MartaL e RoseS são irmãs, vieram para São Paulo com idades também aproximadas e migraram há 29 anos. Tanto no gráfico não normalizado quanto no normalizado (figura 8 abaixo), RitaL apresenta valores de F1 mais baixos para a vogal /e/ em relação à irmã (para a vogal /o/, os valores de RitaL são maiores). RitaL deseja retornar a Sergipe um dia, diferentemente de sua irmã, no entanto, em relação à vogal /e/, é RitaL que apresenta maior taxa de acomodação. Isto é, a atitude positiva de MartaL sobre São Paulo nem sempre influencia em sua taxa de acomodação. Além disso, suas diferentes taxas chamam atenção porque parece que o tempo de residência não dá conta sozinho de explicar o grau de acomodação dos migrantes. O caso delas comprova que, para compreender de modo mais aprofundado o processo de acomodação dialetal, deve ser analisada conjuntamente uma série de fatores.

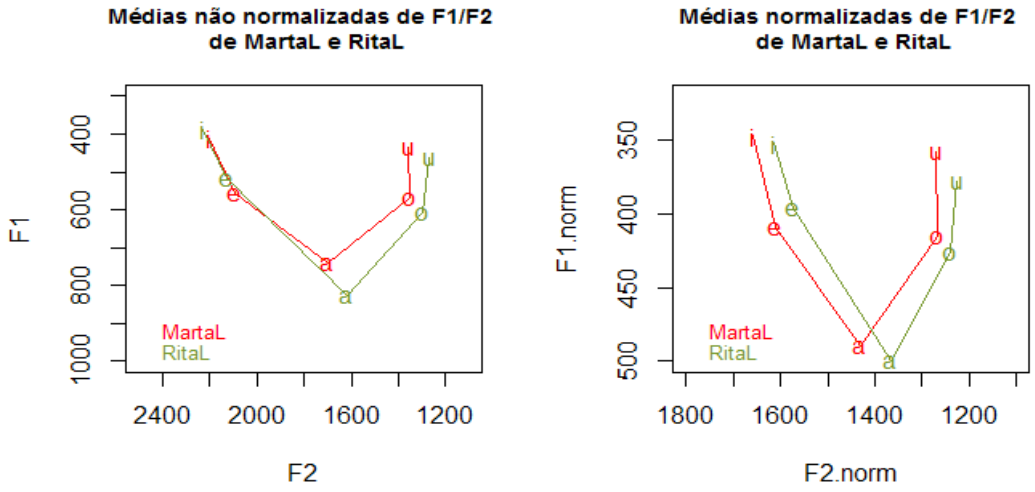


Figura 8. Médias de F1 e F2 de MartaL e RitaL

6. Considerações finais

As análises descritivas empreendidas para esse texto constituem uma observação inicial e exploratória acerca da distribuição dos dados de fala de migrantes sergipanos em São Paulo. Essa

exploração permitiu visualizar que diversas variáveis estão agindo em conjunto no processo de acomodação dialetal desses sergipanos, no que diz respeito às vogais médias pretônicas. Foi visto que informantes do mesmo sexo, com o mesmo tempo de residência em São Paulo e inseridos numa mesma rede podem apresentar diferentes taxas de acomodação à fala paulistana. Os casos de MartaL, RoseS e RitaL exemplificaram isso: as três estão no Sudeste o mesmo período de tempo, interagem quase diariamente e, contrárias às expectativas, estão acomodadas à fala paulistana em diferentes graus. Viu-se também que a acomodação ocorre de maneira diferente entre as vogais: um mesmo informante pode ter taxas maiores de acomodação em relação à vogal /e/ mas não em relação a /o/.

Os próximos passos são ampliar a análise descritiva da amostra dos migrantes e fazer testes estatísticos para verificar a correlação das variáveis sociais e linguísticas. Com o aprofundamento da análise, será possível verificar se o processo de acomodação dialetal é algo que pode ser compreendido a partir de padrões mais gerais de variação ou se tal fenômeno depende mais do informante, com suas particularidades.

Referências bibliográficas

ADANT, J. "Difusão dialetal: o caso dos alagoanos em Brasília". In: TARALLO, F. (org.) *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

BARBOSA, P. & MADUREIRA, S. *Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português*. São Paulo: Cortez, 2015.

BATTISTI, E. "Redes sociais, identidade e variação linguística". In: FREITAG, R. M. K. (Org.). *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.

BATTISTI, E.; DORNELLES FILHO, A. A.; PIRES LUCAS, J. I.; BOVO, N. M. P. "Palatalização das oclusivas alveolares e a rede social dos informantes". *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 5, n. 9, 2007.

BISOL, L. *Harmonização vocálica: uma regra variável.* Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011 [1985].

CÂMARA JR., J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

CRISTÓFARO SILVA, T. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

ECKERT, P. "Three Waves of Variation Study: The emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation". *Annual Review of Anthropology*, 41. 87-100, 2012.

GILES, H., TAYLOR, D. & BOURHIS, R. "Toward a theory of interpersonal accommodation through speech: some Canadian data." *Language in Society*, vol. 2, 177-192, 1973.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOBANOV, B. M. "Classification of Russian vowels spoken by different listeners". *J. Acoust. Soc. Am.*, v. 49, p. 606-608, 1971.

MARROQUIM, M. *A língua do nordeste: Alagoas e Pernambuco*. São Paulo: Editora Nacional, 1945.

MENDES, R. B. & OUSHIRO, L. "O paulistano no mapa sociolinguístico brasileiro." *Alfa*, vol. 56(3), 973-1001, 2012.

URL: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4942/4369

MILROY, L. *Language and social networks*. 2ª ed. Oxford: Blackwell, 1987 [1980].

MILROY, L. & LLAMAS, C. "Social networks". In: CHAMBERS, J.K., TRUDGILL, P. & SCHILLING-ESTES, N. (Eds.) *The Handbook of Language and Change*, pp. 409-427. Malden, MA: Blackwell, 2 ed., 2013 [2002].

MIRANDA, I. & MEIRELES, A. Análise acústico-comparativa de vogais brasileiras com vogais norte-americanas. *Anais do I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos*, Vitória, ES, 2011.

MITCHELL, J. C. "The concept and use of social networks". In: MITCHELL, J. C. (org.). *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press, 1969.

MOTA, J. *Vogais antes do acento em Ribeirópolis – SE*. 2v. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1979.

NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953 [1922].

OUSHIRO, L. *A acomodação dialetal e a estabilidade de padrões sociolinguísticos na fala adulta*. Relatório Científico de Pós-Doutorado, UFRJ, 2016.

VIEGAS, M. C. *Alçamento das vogais pretônicas*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

YACONVENCO, L. C. *As vogais médias pretônicas na fala culta carioca*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

WhatsApp e ensino-aprendizagem de LE: experiências, perspectivas e desafios

Barbara Cabral Ferreira[1]

Jailine Mayara Sousa de Farias[2]

Introdução

O avanço das TICs, especialmente nestas primeiras décadas do século XXI, tem modificado de forma significativa nosso estilo de vida, incluindo a forma como interagimos e como aprendemos, gerando, portanto, mudanças também nas formas de ensinar, bem como na relação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o acesso a conteúdos multimídia não está mais limitado ao acesso ao computador, estendendo-se também a uma variedade de tecnologia móveis, cada vez mais presentes em nossa vida moderna, permitindo o acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer hora. Os alunos, nativos digitais (PRENSKY, 2001, 2010) da denominada Geração Millennium, utilizam amplamente a tecnologia móvel, para comunicação por voz, texto, fotos, vídeos, etc., na maioria da vezes para fins pessoais.

Como aproveitar, então, essa familiaridade que os alunos têm com os aplicativos de mensagens, em especial o *WhatsApp*, para fornecer mais um meio de contato e uso da Língua Estrangeira tanto dentro quanto fora da sala de aula? A tecnologia móvel mostra-se uma oportunidade de integrar o processo de aprendizagem e atividades do mundo real (TALEB, SOHRABI, 2012), proporcionando um novo paradigma educacional, o *mobile learning*, *m-learning*, ou aprendizagem móvel, através de dispositivos móveis (MOURA, 2009).

Desse modo, o presente trabalho buscar analisar de que forma algumas atividades propostas, aplicadas através do aplicativo *WhatsApp*, analisadas e categorizadas de acordo com sua natureza e objetivo, possibilitaram o desenvolvimento da competência dos alunos na língua estrangeira, a partir da criação de uma novo espaço para aprendizagem, em que os alunos se sentem mais confortáveis e desinibidos para interagirem uns com os outros.

1 Doutora em Linguística e professora de língua inglesa no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2 Mestre em Linguística e professora de língua inglesa no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Refletiremos, portanto, sobre as potencialidades pedagógicas da utilização do *WhatsApp*, bem como sobre o impacto de tal funcionalidade diante das novas demandas educacionais oriundas da "geração polegar" , apontando, por fim, aspectos positivos e negativos acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa assistido por tecnologias móveis.

1. O impacto das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de LE

O avanço tecnológico e a utilização de ferramentas da internet tem influenciado significativamente o processo de ensino-aprendizagem através da criação de novos espaços para interação e construção colaborativa do conhecimento, como podemos ver no surgimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), e abordagens e/ou novas modalidades de ensino, como o *CALL - Computer Assisted Language Learning*, o ensino a distância (*online*), *blended-learning*, que colocam o aprendente de forma mais ativa, crítica e autônoma no processo de aprendizado.

Com a virada pós-metodológica no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, observamos que abordagens ou procedimentos são ressignificados para atender às atuais demandas educacionais do século XXI, cujas possibilidades são cada vez mais ampliadas pelo uso da tecnologia, permitindo a combinação de diferentes tecnologias e ferramentas para construção de uma prática pedagógica cada vez mais híbrida.

Vale destacar, em nosso trabalho, o conceito de *blended-learning* (*B-Learning* ou ensino híbrido) como uma combinação de mundo real mais mundo virtual, onde um professor pode integrar o ensino tradicional ao ensino a distância (*online*), oferecendo, por exemplo, uma atividade presencial, e, em seguida, organizando-se para atender o seu aluno para uma aula ou atividade de *follow-up* em um contexto virtual.

Verificamos que tal proposta toma como base a integração entre tecnologia e sala de aula a partir de uma perspectiva flexível da aprendizagem, que reconhece os benefícios de promover a formação e avaliação dos alunos *online*, mas também de se utilizar outras possibilidades no processo de aprendizagem. (BAÑADOS, 2006)

No atual contexto pós-computador - *PPDs post-PC devices* (MURPHY, 2011), quando o acesso e compartilhamento de conteúdos multimídia acontece de maneira móvel, através, principalmente, de aparelhos *smartphones*, a utilização da tecnologia móvel possibilita, a partir da familiaridade dos usuários com essa tecnologia, a integração do processo de aprendizagem e atividades do mundo real (TALEB, SOHRABI, 2012). Temos, assim, uma nova modalidade de ensino-aprendizagem: *o mobile learning*, *MALL (mobile assisted language learning)*, *m-learning*, ou aprendizagem móvel, através de dispositivos móveis (MOURA, 2009), como uma subcategoria, portanto, da aprendizagem mediada pela internet - *e-learning*.

Quando pensamos, especificamente, sobre o ensino-aprendizagem através de tecnologias móveis, integradas ao espaço da sala de aula, verificamos que alguns aspectos favorecem a utilização desses dispositivos móveis em contextos educacionais: sua portabilidade e acessibilidade (ROSCHELLE, 2003).

Sharples *et al* (2007), por sua vez, sugerem o uso de *m-learning* pelas seguintes razões: mobilidade dos alunos; promoção de aprendizagem formal e informal; capacidade de teorização da aprendizagem como um processo construtivo e social; e promoção da aprendizagem como algo pessoal, situado e mediado pela tecnologia.

No entanto, a implementação de uma proposta de *mobile learning* requer planejamento cuidadoso, engajamento e comprometimento de todos os envolvidos (WANG, WIESEMES, GIBBONS, 2012). Há, portanto, limitações psicológicas, pedagógicas e técnicas, bem como desafios à integração dessa modalidade à sala de aula de língua estrangeira, embora se avalie positivamente os ganhos pedagógicos, tanto no que diz respeito à exposição dos alunos à língua alvo, como em relação à sua postura mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino baseado em ferramentas de comunicação móveis proporciona a redução das barreiras físicas da sala de aula, podendo promover uma educação de forma mais constante e interativa, empoderando os alunos (CRONJE e EL-HUSSEIN, 2010). Os celulares, como parte do dia a dia dos estudantes, são ferramentas sociais que facilitam a comunicação autêntica e a colaboração entre os aprendentes, minimizando a separação entre a sala de aula e o "mundo do lado de fora" e promovendo uma maior exposição dos alunos à língua alvo (REINDERS, 2010). Por fim, o uso de celulares no ensino-aprendizagem dá aos alunos controle sobre sua aprendizagem, cabendo aos professores a promoção de atividades que desenvolvam a autonomia dos alunos.

Partindo do exposto, observamos que a utilização de aplicativos de mensagem, dentre os quais se destaca o *WhatsApp* como o mais bem sucedido em escala global, pode ser uma importante ferramenta pedagógica ao ensino de língua inglesa, proporcionando aos alunos situações autênticas de produção e leitura de textos numa perspectiva multimodal, a partir da troca de vídeos, textos, áudios, fotos, imagens, etc., que permeiam cada vez mais a nossa comunicação.

2. Considerações metodológicas

Este trabalho relata a experiência de duas professoras da disciplina de Língua Inglesa I do Curso de Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), modalidade presencial, no que diz respeito ao uso do *WhatsApp* como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Tendo verificado que é comum, logo no início do semestre, os alunos pedirem para criar um grupo de *WhatsApp* para facilitar a comunicação, as professoras observaram que, normalmente, esses grupos são criados com o intuito de passar notícias, avisos sobre faltas, cancelamento de aula, atrasos, mudanças de sala e outras questões relacionadas ao andamento do semestre.

Desse modo, percebendo a aceitabilidade e familiaridade dos alunos com o *WhatsApp,* as professoras identificaram uma oportunidade para utilizá-lo como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, pois, como as aulas aconteciam apenas em dois dias da semana, o grupo serviria como uma continuação da sala de aula, ou seja, ele proporcionaria maior contato com a língua, em qualquer lugar e em qualquer hora.

Aceitando, então, a sugestão dos alunos, as professoras propuseram que os grupos fossem usados, também, como uma ferramenta pedagógica, ou seja, durante o semestre os alunos iriam realizar tarefas via *WhatsApp*. Porém, as professoras explicaram as suas turmas que, antes de criar o grupo, era necessário estipular algumas regras para participação e uso dele. As regras apresentadas a seguir, foram discutidas e construídas em sala, com os alunos: a) O grupo seria utilizado apenas para questões relacionadas à disciplina Língua Inglesa I e realização de atividades; b) Toda e qualquer postagem deveria ser em inglês; c) As atividades sugeridas não seriam "obrigatórias", ou seja, os alunos responderiam se quisessem; d) As mensagens deveriam ser enviadas entre as 8:00h e 22:00h, respeitando-se o horário de "silêncio" e e) Os participantes deveriam manter a ordem e respeito no grupo, sendo assim, não seria permitido o uso de palavrões, piadas com conteúdo inapropriado, xingamentos, etc..

Após esse primeiro momento, o grupo foi criado e as professoras postaram uma mensagem de boas-vindas e as regras do grupo. Imediatamente, alguns alunos começaram a responder, indicando satisfação em participar do grupo.

No que diz respeito às atividades realizadas, que abordaram a produção e interpretação de sentido de forma ampla, elas foram classificadas neste trabalho em 6 grandes tipos, de acordo com sua natureza e seu objetivo. Nos tópicos seguintes, discorreremos sobre as categorias de atividades, bem como, sobre os aspectos positivos e negativos resultantes da experiência de utilização do *WhatsApp* nas turmas de Língua Inglesa I.

3. Descrição das atividades aplicadas

Apresentamos a seguir, exemplos de atividades para cada uma das seis categorias aplicadas, divididas de acordo com sua natureza e objetivos específicos.

a) Descrição de foto/figura

Durante o semestre, foi pedido aos alunos que descrevessem fotos/figuras. Algumas vezes as professoras postavam o que seria descrito. Em outras, elas pediam que os alunos postassem algo, como, por exemplo, na atividade em que foi pedido que os alunos postassem uma foto da família ou de algum parente. Logo abaixo da foto, eles apresentavam a(s) pessoa(s) na foto para os colegas, mencionando o nome, a idade, a profissão, a relação de parentesco entre eles e algumas características (tanto físicas quanto relativas à personalidade) da(s) pessoa(s) apresentada(s).

Em outra tarefa, postada no horário do almoço, os alunos deveriam responder a pergunta *What are you having for lunch?,* com uma foto do prato que estavam comendo, seguido de um comentário. Já outra atividade pedia que os alunos postassem uma foto de uma viagem inesquecível que eles haviam feito e descrevessem o local.

Este tipo de atividade teve bastante aceitação pelos alunos e a adesão era quase total. Verificamos que através do uso do aplicativo, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a escrita na língua inglesa, através de pequenos textos produzidos no decorrer do semestre. Além disso, após as postagens, os demais alunos da turma podiam comentar ou fazer perguntas sobre a foto/texto dos colegas, o que favorecia a interação entre eles.

b) Leitura e discussão de texto

As professoras compartilhavam o *link* de algum texto ou vídeo que achavam interessante, para que os alunos lessem e dessem sua opinião sobre o assunto. Como os alunos, durante as aulas, comentavam sobre a dificuldade em pronunciar o "*th*", um dos textos compartilhados foi *'Th' sound to vanish from English language by 2066 because of multiculturalism, say linguists* (disponível em http://www.telegraph.co.uk/science/2016/09/28/th-sound-to-vanish-from-english-language-by-2066-because-of-mult/). Os comentários eram feitos por escrito.

Uma das respostas dos alunos ao texto mencionado acima foi "*Why in 50 years?! I will be dead!!!*", outro respondeu "*If Ribamar is alive no way!*" o que demonstra que os alunos entenderam sobre o que o texto tratava e trouxeram para a realidade deles, o primeiro demonstrando que ele queria que o "*th*" desaparecesse logo agora, já que ele achava difícil pronunciar e o segundo, dizendo que se o professor de fonética estivesse vivo, tal fato não iria ocorrer. A resposta do aluno gerou vários comentários e risadas no grupo.

O objetivo deste tipo de atividade não era que o aluno traduzisse ou entendesse palavra por palavra do texto, mas sim compreendesse sobre o que o texto tratava. Neste tipo de atividade, o engajamento mostrou-se mais difícil e, normalmente, menos da metade dos alunos realizava a tarefa. Muitos diziam que não tinham tempo de ler/assistir os textos. Porém, é interessante verificar que os alunos que realizavam a tarefa, muitas vezes, além de comentar sobre o assunto do texto, faziam perguntas sobre o vocabulário empregado, as expressões idiomáticas, a pronúncia e alguns aspectos gramaticais que verificavam no texto.

c) Gravação de vídeo/áudio

Algumas atividades eram realizadas através de gravação e postagem de vídeo ou áudio. Em uma das unidades do livro didático adotado, foi discutido sobre preferências e hobbies. Foi proposto aos alunos que eles gravassem um vídeo sobre o que gostavam ou não gostavam com o título *5 facts about me*. Através dessa atividade os alunos descobriram fatos antes não conhecidos sobre os

colegas como, por exemplo, um aluno que tocava um instrumento musical, outra que cantava, um que desenhava, outro que vinha de outra cidade ou estado, etc. Eles também descobriram coisas que tinham em comum como, por exemplo, um local que dois ou mais frequentavam, alguém que era conhecido por mais de um aluno, um show de música que dois ou mais haviam ido e assim por diante.

Em outra unidade, foi proposto que os alunos fizessem um vídeo da casa onde moravam, mostrando os cômodos e onde cada objeto ficava em cada cômodo, com o intuito de praticar o que havia sido estudado em sala (vocabulário relativo à casa e mobília, preposições de lugar, *many/ much/a lot*, números, cores e presente simples). Os alunos demonstraram satisfação em conhecer a casa dos colegas, o quarto dos colegas, algum parente que apareceu no vídeo e até o animal de estimação que os colegas tinham em casa, promovendo uma aproximação e intimidade maior entre os membros do grupo.

Uma das atividades de vídeo proposta, após o estudo da unidade do livro-base cujo tema era comida, consistiu na gravação de um vídeo, no estilo programa de culinária, em que os alunos estivessem preparando um prato que eles gostavam de comer. Os vídeos foram bastante criativos e as receitas foram as mais variadas possíveis – cuscuz, brigadeiro, bolo, tapioca e até bobó de camarão. Após a postagem dos vídeos, os alunos levaram o prato que eles fizeram para a sala de aula para que os colegas degustassem e avaliassem se o prato estava gostoso ou não.

Também foram gravados alguns áudios durante o semestre. Um dos áudios teve como tema a música/cantor/banda favorita dos alunos. Eles deveriam dizer qual era e cantar parte de uma música para que os demais dissessem se conheciam ou não. Foi interessante que, após algumas postagens, outros alunos respondiam também com áudio, continuando a cantar a música.

Outra tarefa consistiu em contar uma situação engraçada ou embaraçosa que eles haviam passado na infância. As histórias foram bem variadas, alguns alunos falaram sobre gafes que cometeram, outros sobre medos que tinham quando pequenos, sobre um dia que se perderam dos pais, uma fuga de casa, mas o áudio que chamou mais atenção e recebeu maior número de comentários foi o de um aluno que falou sobre uma "traquinagem" que resultou em dois braços quebrados.

É difícil monitorar a prática oral dos alunos fora da sala de aula, o que é viabilizado pelo aplicativo através do recurso de gravação de áudios e vídeos (POLLARD, 2015). Através desse tipo de atividade, os alunos, além de praticarem aspectos gramaticais, lexicais, fonéticos estudados em sala de aula, praticaram e desenvolveram suas habilidades de contar histórias, narrar e descrever, utilizando não apenas aspectos linguísticos, mas também extra e paralinguísticos na língua estrangeira.

d) Exercícios para prática de pronúncia, aspectos gramaticais e léxico

Neste tipo de atividade o foco maior era a prática de aspectos pontuais estudados em sala de aula. Alguns exemplos de tarefa de pronúncia realizadas foram: os alunos gravavam áudios falando algumas palavras que as professoras postavam no grupo; uma palavra era postada, destacando-se um

fonema específico e os alunos postavam novas palavras que também continham aquele fonema; os alunos procuravam vídeos na internet que apresentassem diferentes variedades da língua inglesa.

Quanto ao treino de gramática e vocabulário, algumas tarefas foram: corrigir a sentença – eram postadas sentenças com erros gramaticais ou ortográficos e os alunos corrigiam; *Word chain* – escolhido um tópico de vocabulário, após a postagem de uma palavra, o primeiro aluno postava uma palavra que começasse com a última letra da palavra postada e assim por diante; *How do you spell...?* – um aluno postava um áudio perguntando como se soletrava uma palavra e outro aluno respondia; Complete a sentença – um aluno postava o início e outro completava. Nessas atividades, os alunos podiam "desafiar" os colegas, ou seja, eles podiam escolher qual colega eles queriam que respondesse ou continuasse a corrente utilizando a ferramenta @ e escolhendo o nome do colega no grupo.

e) Avaliação

As atividades de avalição incluíram avaliação das aulas, do desempenho dos alunos e, ainda, das micro aulas que os alunos apresentaram no final do semestre.

Neste tipo de atividade, em algumas tarefas realizadas em sala de aula, era pedido que os alunos usassem os *emojis* para mostrar como se sentiam naquele momento. Também poderiam ser feitos pequenos comentários por escrito. A tela do grupo era projetada para que todos pudessem acompanhar o que os colegas estavam "dizendo" em cada momento da atividade. Além de proporcionar momentos muito engraçados, esse tipo de atividade servia para que a professora identificasse quem estava com dificuldades, quem estava se saindo bem e se o tipo de atividade realizada em sala agradava aos alunos.

A avaliação das micro aulas funcionava da mesma maneira, sendo que a tela não era projetada para toda a turma, para não prejudicar a apresentação dos alunos, e, ainda, eram listados os pontos a serem observados e avaliados: 1. Atividades realizadas; 2. Material utilizado; 3. Organização do tempo; 4. Interação com a turma; 5. Postura e voz. Para cada um dos itens, os alunos avaliavam a micro aula do colega e a sua própria em 😀, 😐 e 😕.

Já no que diz respeito à avaliação do desempenho dos alunos, essa foi realizada, no decorrer do semestre, através da produção dos alunos no grupo. Normalmente, os "erros" dos alunos não eram corrigidos no grupo. Em alguns casos, quando os próprios alunos demonstravam dúvida e perguntavam se estava certo, as professoras respondiam/faziam intervenções. Geralmente, o *feedback* era dado individualmente, quando os alunos pediam e, a partir da observação dos principais problemas, tanto de escrita, quanto de pronúncia, de aspectos gramaticais, lexicais, dentre outros, eram elaboradas atividades nas quais os alunos praticassem o que havia sido identificado como dúvida ou erro no grupo. Em algumas aulas, utilizavam-se exemplos de postagens do próprio grupo para que os alunos identificassem o problema e tentassem corrigi-lo.

f) Conversa informal

Além das tarefas que os alunos respondiam, eram inseridas no grupo algumas "conversas informais". Por exemplo, em alguns fins de semana, as professoras perguntavam sobre a programação cultural na cidade ou sobre um bom local para irem com suas famílias; após os feriados, perguntavam o que eles haviam feito, se viajaram, se o feriado foi bom; quando acontecia algo na cidade, perguntavam se eles haviam lido no jornal a respeito; quando eles comentavam que tinham algum seminário para apresentar ou avaliação de outra disciplina, elas perguntavam se eles se saíram bem e assim por diante. Um exemplo foi quando houve uma briga entre vigilantes e alguns alunos no estacionamento do campus da UFPB aonde eles estudam, cujo vídeo foi compartilhado nas redes sociais. Uma das professoras perguntou o que havia acontecido, se os alunos estavam no campus, se haviam visto algo, se conheciam os alunos envolvidos, etc.

Vários alunos participavam das conversas informais. Embora as conversas não fossem colocadas como "tarefa" no grupo, verifica-se que esse tipo de atividade foi bastante proveitoso no aprendizado da língua e na criação de uma verdadeira comunidade. Nesse tipo de atividade, os alunos se sentiam mais à vontade para "falar", alguns postavam *gifs*, outros *emojis*, alguns comentavam e, normalmente, eles não se preocupavam em "acertar" ou falar "corretamente".

Enquanto no início do semestre eram as professoras que iniciavam as conversas, aos poucos, os próprios alunos começaram a introduzir novos tópicos, fazer perguntas, trocar informações, fazer comentários, falar sobre o trânsito... e, para isto, utilizavam todos os recursos que o aplicativo disponibilizava (*emojis*, envio de arquivo ou foto, áudio, vídeo), o que, de alguma maneira, revela um uso informal, real, autônomo e natural da língua em suas interações via *WhatsApp*, ou seja, os alunos realmente se comunicavam em inglês.

4. WhatsApp e ensino-aprendizagem de LE: Avaliando a experiência

A partir das atividades apresentadas acima e do envolvimento dos alunos no grupo, consideramos que a experiência do uso do *WhatsApp* na disciplina de Língua Inglesa I contribuiu, de forma significativa, para o processo de ensino-aprendizagem em vários aspectos.

A familiaridade dos alunos com o uso do aplicativo e a aceitabilidade que ele possui juntos aos alunos é perceptível, com isso, o engajamento nas atividades foi quase certo. Embora as atividades no grupo não fossem obrigatórias, muitos alunos respondiam. Dentre os alunos que estavam no grupo, alguns participavam de quase todas as tarefas, outros participavam menos e outros, nunca participavam. Muitas vezes os alunos mais participativos provocavam os demais, o que, por vezes, resultava numa postagem rápida.

A disciplina de Língua Inglesa I, em cujas turmas as atividades mencionadas foram realizadas, é parte da grade curricular do Curso de Letras Inglês na modalidade presencial. Desse modo, como

dito anteriormente, a experiência apresentada representa uma mistura de ensino presencial e ensino via dispositivos móveis, no caso em questão, *smartphones*.

Como considerado pelas professoras ao criarem o grupo, o *WhatsApp* serviria como uma continuação da sala de aula. Tal hipótese realmente foi confirmada. Porém, em muitos momentos do semestre foi a sala de aula que se tornou a continuação do grupo do aplicativo e em outros, ambos estavam mesclados, ensino presencial e via dispositivos móveis, ocorrendo de forma híbrida, conjunta e simultaneamente.

O grupo no *WhatsApp* também contribuiu para a criação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, criando familiaridade e intimidade entre os participantes. Como muitos alunos não cursavam outras disciplinas juntos, sem o grupo, eles apenas se encontrariam em dois dias na semana, durante as aulas de inglês. Com o grupo, esses alunos se "encontravam" praticamente todo dia, através das postagens, e, com isso, compartilhavam aspectos relacionados à língua e a aprendizagem da língua, mas também aspectos do seu cotidiano, de sua vida, de seus medos, dúvidas e, tudo isso, em inglês.

As tarefas realizadas no grupo do *WhatsApp* proporcionaram aos alunos uma vivência linguística que não seria possível se eles apenas se encontrassem na sala de aula. Os alunos praticaram a língua e os aspectos estudados em sala de aula de maneira real e natural, considerando a língua não apenas em seus aspectos linguísticos, mas também extra, para e metalinguísticos.

Alguns aspectos da interação face-a-face também podem ser considerados presentes na interação virtual dos alunos através do uso de *emojis*, *gifs*, sons, figuras, etc. Além disso, no que concerne às práticas de linguagem, os alunos puderam, via *WhatsApp* praticar tanto a compreensão quanto a produção oral e escrita, de maneira integrada.

O grupo de *WhatsApp* teve um papel fundamental no acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos, bem como das aulas dadas. O uso do aplicativo para avaliação, para checar a compreensão dos alunos e obter *feedback* ajudaram no aprendizado, bem como no ensino, adicionando interatividade às aulas através da participação do público (REINDERS, 2010).

As professoras puderam, através das atividades de avaliação verificar, no momento em que a aula ocorria, como os alunos estavam se sentindo em relação as tarefas desenvolvidas em sala de aula. Tal fato também gerou no aluno uma sensação de que eles eram importantes e que as professoras se preocupavam com o que eles sentiam. Do mesmo modo, as docentes conseguiam identificar os alunos que estavam tendo dificuldades em realizar as tarefas e se aproximava deles para ajudá-los.

Quanto à avaliação do desempenho, através das postagens, verificou-se o crescimento dos alunos no uso da língua. Os textos que, de início eram mais simples, passaram a ser mais elaborados e era possível ver os alunos usando a língua inglesa de maneira natural e espontânea.

O *WhastApp*, como vimos, nos oferece uma gama de possibilidades de ferramentas que podem ser utilizadas nas atividades tais como envio de fotos, arquivos, compartilhamento de *links*, envio de

vídeos, áudios, os *emojis*, etc. Porém, como "nem tudo são rosas", podemos destacar alguns aspectos negativos no uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica.

Um dos aspectos negativos que podemos destacar são as limitações do próprio aplicativo, ou seja, tanto os vídeos, quanto os áudios tinham que ser curtos. Sendo assim, muitas vezes os alunos precisavam enviar vários vídeos ou áudios para responder a mesma atividade.

A partir da experiência aqui relatada, vimos também que, embora as regras de participação e uso do grupo tenham sido construídas conjuntamente pelas professoras e pelos alunos, elas foram quebradas algumas vezes no decorrer do semestre. Desse modo, algumas postagens não foram feitas em inglês, algumas mensagens foram enviadas no "horário do silêncio" e, ainda, teve o caso de um aluno que publicou uma piada de conteúdo inapropriado e preconceituoso em um dos grupos. Em tais situações, além dos demais participantes do grupo terem chamado a atenção dos colegas para o cumprimento do acordo inicial, a professora da turma informou aos alunos que postaram tais mensagens que, caso eles desrespeitassem as regras novamente, eles seriam convidados a sair do grupo.

Em algumas situações, ainda, alunos começaram a enviar mensagens em privado para as professoras. Alguns porque haviam perdido o prazo para postagem no grupo, outros para falar de assuntos variados, outros para enviar mensagens de bom dia, etc. O número de mensagens era muito grande e tal fato incomodou bastante uma das professoras, de modo que ela pediu em sala que os alunos não lhe enviassem mensagens em privado. Ao final do semestre, a mesma professora também se sentiu incomodada por alguns alunos que haviam tirado notas mais baixas, chegando a receber mensagem de aluno após as 24:00h para saber sobre os conteúdos da prova final e de quantos pontos precisava para passar na disciplina.

Vimos, com isso, que, por tratar-se de um aplicativo de mensagem instantânea, os alunos também esperavam "professoras instantâneas", ou seja, eles esperavam das professoras uma resposta instantânea. Sendo assim, verificamos que o uso do aplicativo criou nos alunos uma concepção errônea de que as professoras estavam disponíveis para eles 24 horas por dia, durante todos os dias da semana e que elas responderiam suas postagens imediatamente.

No entanto, apesar dos problemas mencionados acima, um dos maiores problemas encontrados no uso do aplicativo foi com relação ao aumento da carga de trabalho das professoras. A partir da integração da tecnologia móvel, há um saldo pedagógico positivo, refletido no aumento da motivação estudantil e engajamento. No entanto, como apontado por Reinders (2010), esse investimento é pago pelo professor com um aumento na sua carga de trabalho, responsabilidade e comunicação extra que o uso do celular gera. Assim, além de preparar suas aulas, as professoras precisavam pensar/criar, preparar e postar atividades no grupo, responder as dúvidas e, ainda, acompanhar as postagens dos alunos e o número de postagens era bem alto!

Considerações finais

Nesse trabalho, refletimos e avaliamos, a partir de algumas atividades aplicadas, sobre as potencialidades pedagógicas do uso do *WhatsApp*, verificando em que medida o uso do aplicativo de troca de mensagens proporcionaria aos alunos o desenvolvimento de sua competência comunicativa e quais seriam, então, os desafios colocados à integração da tecnologia móvel à sala de aula presencial.

Observamos que alguns problemas comentados acima podem desmotivar o professor a usar o aplicativo. Destacamos dentre os problemas mencionados o grande aumento de sua carga de trabalho e, ainda, o mau uso do aplicativo por parte de alguns alunos.

Mesmo assim, acreditamos que, a partir da criação de uma novo espaço para aprendizagem, em que os alunos se sentem mais confortáveis e desinibidos para interagirem uns com os outros através da utilização de tecnologias móveis, aqui, em específico do *WhatsApp*, que transgridem os limites físicos e temporais da sala de aula tradicional, é possível promover novas oportunidades para que os alunos experienciem a língua, gerando situações autênticas de comunicação, suporte para o desenvolvimento colaborativo, a formação crítico-reflexiva e autonomia, fundamentais ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Referências

BAÑADOS, Emerita. A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. **CALICO Journal**, 23 (3), pp. 533-550, 2006.

EL-HUSSEIN, M. O. M., & CRONJE, J. C. Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape. **Educational Technology & Society**, 13 (3), pp. 12–21, 2010.

HUANG, C. S. J., YANG, S. J. H., CHIANG, T. H. C., & SU, A. Y. S. Effects of Situated Mobile Learning Approach on Learning Motivation and Performance of EFL Students. **Educational Technology & Society**, 19 (1), pp. 263–276, 2016.

MOST POPULAR mobile messaging apps worldwide as of January 2017, based on number of monthly active users (in millions). Disponível em: https://www.statista.com/statistics/258749/most-popular-global-mobile-messenger-apps/. Acesso em: Fevereiro de 2017.

MOURA, A. Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a geração polegar. **Conferência Internacional de TIC na Educação**. 2009. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%20(2009)%20Challenges.pdf. Acesso em: Janeiro de 2017.

MURPHY, G. Post-PC devices: a summary of early iPad technology adoption in tertiary environments. **e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching**, 5(1), pp. 18-32, 2011.

PILAR, R-A; JORGE, A; CRISTINA, C. The Use of Current Mobile Learning Applications in EFL. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 103, pp. 1189-1196, nov. 2013.

POLLARD, A. Increasing Awareness and Talk Time through Free Messaging Apps. **English Teaching Forum**, v. 53, pp. 25-32, 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20 Natives,%20Digital%20 Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: janeiro de 2017.

SHARPLES, M., TAYLOR, J., & VAVOULA, G.. A Theory of Learning for the Mobile Age. In: ANDREWS, R., HAYTHORNTHWAITE, C. (Ed.) **The Sage Handbook of Elearning Research.** London: Sage, pp. 221-47, 2007.

REINDERS, H. Twenty Ideas for Using Mobile Phones in the Language Classroom. **English Teaching Forum**, v. 48, n. 3, pp. 20-33, 2010.

ROSCHELLE, J. Keynote paper: unlocking the learning value of wireless mobile devices. **Journal of Computer Assisted learning**, v. 19(3), pp. 260-272, 2003.

TALEB, Z; SOHRABI, A. Learning on the Move: The use of Mobile Technology to Support Learning for University Students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 69, pp. 1102-1109, 2012.

WANG, R., WIESEMES, R.; GIBBONS, C. Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. **Computers & Education**, Volume 58, Issue 1, pp. 570–578, 2012.

WHITTAKER, C., TOMLINSON, Brian. **Blended Learning in English Language Teaching**: Course Design and Implementation. London: British Council, 2013.

Representações do *Judendeutsch* em dois contos dos irmãos Grimm

Marina Dupré Lobato[1]

As compilações de narrativas orais *Kinder- und Hausmärchen*[2] (KHM) e *Deutsche Sagen*[3], publicadas por Jacob e Wilhelm Grimm na primeira metade do século XIX, apresentam cinco narrativas com personagens judeus, entre elas três contos de fada (*Märchen*): *Der gute Handel* ("O bom negócio"), *Der Jude im Dorn* ("O judeu entre os espinhos") e *Die klare Sonne bringt's an den Tag* ("O sol claro traz [a verdade] ao dia", aproximadamente); e duas lendas (*Sagen*): *Das von den Juden getötete Mägdlein* ("Da donzela assassinada pelos judeus") e *Judenstein* ("Pedra dos judeus"). Representações negativas de personagens judeus emergem de quatro dessas narrativas: os dois primeiros contos e as duas lendas acima enumerados.

Neste trabalho proponho analisar somente os contos *Der gute Handel* / *O bom negócio* e *Der Jude im Dorn* / *O judeu entre os espinhos* na perspectiva das representações linguísticas (LABOV, 2008; CALVET, 2004; PETITJEAN, 2009). Os dois contos, além de retratarem personagens judeus de forma pejorativa, apresentam elementos linguísticos que remetem ao *Judendeutsch* (iídiche) que representam negativamente sua fala característica e seu comportamento em oposição a outros. A partir dessas ocorrências linguísticas, pretendo determinar a legitimidade ou não legitimidade (KING, 2001; SCHÄFER, 2013) do iídiche no contexto da língua alemã no século XIX, além delimitar as representações linguísticas que emergem da "imitação" da fala dos judeus nesses contos, corroboradas pela própria descrição física, psicológica e comportamental dos personagens.

O texto original (GRIMM, 2009) apresentado neste estudo reproduz a última (1857) das sete edições de KHM publicada pelos autores. A tradução (GRIMM, 2008) selecionada é considerada confiável por Volobuef (2014), seu mérito está em não ser adaptada para o público infantil e em ser a segunda maior tradução de KHM publicada no Brasil, com 99 contos[4] (VOLOBUEF, 2013). É importante pontuar que não há intenção de criticar a tradução de David Jardim Júnior, uma vez que, frequentemente, escolhas de tradução dependem de políticas editoriais. Observações nesse sentido serão feitas somente para auxiliar a análise aqui proposta.

1 Doutoranda em Estudos de Linguagem (UFF-CNPq).

2 "Contos de fada infantis e domésticos", publicados originalmente em dois volumes (1812-1815).

3 "Lendas alemãs", publicado em dois volumes (1816-1818).

4 A última edição de KHM (1857), também a mais conhecida e traduzida no mundo, apresenta 200 contos e 10 lendas.

Der gute Handel / O bom negócio

A passagem mais significativa deste conto no âmbito deste estudo está reproduzida abaixo, no original em Língua Alemã (LA) e em respectiva tradução para a Língua Portuguesa, na variedade Brasileira (LPB):

Tabela 1 – Der gute Handel / O bom negócio

TEXTO ORIGINAL EM LA (GRIMM, 2009, p. 54-5, grifos meus)	**TRADUÇÃO EM LPB (GRIMM, 2008, p. 470-1, tradução David Jardim Júnior, grifos meus)**
Wie der Bauer hinaus vor die Tür kam, sprach die Schildwache: »Du hast die Königstochter zum Lachen gebracht, da wirst du was Rechtes bekommen haben.« – »Ja, *das mein' ich*«, antwortete der Bauer, »fünfhundert werden mir ausgezahlt.« – »Hör«, sprach der Soldat, »gib mir etwas da von! Was willst du mit all dem Geld anfangen!« – »*Weil du's bist*«, sprach der Bauer, »so sollst du zwei hundert haben, melde dich in drei Tagen beim König und laß dir's aufzählen.« Ein Jude, der in der Nähe gestanden und das Gespräch mit angehört hatte, lief dem Bauer nach, hielt ihn beim Rock und sprach: »Gotteswunder, was seid Ihr ein Glückskind! Ich will's Euch wechseln, ich will's Euch umsetzen in Scheidemünz, was wollt Ihr mit den harten Talern?« – »*Mauschel*«, sagte der Bauer, »dreihundert kannst du noch haben, gib mir's gleich in Münze, heut‘ über drei Tage wirst du dafür beim König bezahlt werden.« Der Jude freute sich über das Profitchen und brachte die Summe in schlechten Groschen, wo drei soviel wert sind wie zwei gute. Nach Verlauf der drei Tage ging der Bauer, dem Befehl des Königs gemäß, vor den König. »Zieht ihm den Rock aus«, sprach dieser, »er soll seine fünfhundert haben.« – »Ach«, sagte der Bauer, »sie gehören nicht mehr mein, zweihundert habe ich an die Schildwache verschenkt, und dreihundert hat mir der Jude eingewechselt, von Rechts wegen gebührt mir gar nichts.« Indem kam der Soldat und der Jude herein, verlangten das Ihrige, das sie dem Bauer abgewonnen hätten, und erhielten die Schläge richtig zugemessen. *Der Soldat ertrug's geduldig und wußte schon, wie's schmeckte: der Jude aber tat jämmerlich*: »*au weih geschrien*! sind das die harten Taler?«	Quando o camponês estava saindo, o sentinela disse-lhe: – Fizeste a princesa rir, e irás ganhar, sem dúvida, uma boa recompensa. – *Com efeito*, o Rei vai me pagar quinhentos táleres. – Escuta – disse o soldado. – Dá-me uma parte do prêmio. O que irias fazer com tanto dinheiro? – *Está bem* – disse o camponês – Apresenta-te daqui a três dias ao Rei e a quantia te será paga. Um judeu, que se encontrava perto, ouviu toda a conversa, e, quando o camponês passou junto dele, puxou-o pela aba do casaco e exclamou: – Ó maravilha de Deus! És um escolhido pelo Destino! Quanta sorte! Posso trocar o dinheiro para ti, em moedas menores, o que irias fazer com moedas de tal valor como táler? – Poderás ter trezentos táleres. Dá-me agora mesmo em pequenas moedas e daqui a três dias o Rei te pagará. O judeu ficou muito satisfeito com o pequeno lucro e entregou a importância em moedas desvalorizadas, três das quais valiam tanto quanto duas moedas valorizadas. Passados três dias, o camponês foi se apresentar ao Rei. – Tirem o seu casaco – ordenou o Rei – e ele terá quinhentos táleres. – Eles já não me pertencem, *Majestade* – disse o camponês. – Dei duzentos táleres ao soldado que estava de sentinela e trezentos ao judeu que os trocou. Nisso, apareceram o soldado e o judeu, reclamando as suas partes, e ambos receberam, devidamente divididas, as pancadas que estavam destinadas ao camponês. *O soldado se mostrou resignado, mas o judeu não parou de lamuriar*.

Alguns comentários preliminares sobre o texto original e a tradução são necessários para a análise aqui proposta: no que concerne a tradução, há modificação no registro do texto, o que se torna evidente ao se observar que o alemão usado no original é bastante coloquial, mais aproximado da língua falada. É possível notar a ocorrência, na fala dos personagens, de apócopes e elisões – como em “das mein’ ich” ao invés de “das meine ich” (“é o que eu penso”), e “weil du’s bist” em lugar de “weil du es bist” (“porque é você” ou “porque você é quem é”, aproximadamente) –, o que não é um uso comumente aceito (em termos normativos), especialmente na modalidade escrita do alemão padrão.

Esses usos também não são homogêneos: muito frequentes nas falas do camponês e do judeu, mas inexistentes na do rei e de seu escudeiro, o que marca o *status* social desses personagens. A tradução não só omite estes traços como muda radicalmente o registro: o uso da ênclise e, principalmente, da segunda pessoa do singular[5] torna o texto bastante formal, distanciado do português falado. A adição da palavra "majestade" também contribui para esse efeito – no trecho em questão, o camponês não usa nenhum termo semelhante ou demonstra qualquer deferência ao falar com o rei.

No que diz respeito a usos específicos que fazem referência aos judeus, temos duas ocorrências neste conto: a palavra usada para designar o personagem judeu, "Mauschel", e a expressão, usada pelo próprio personagem, "au weih geschrien" – as duas ocorrências foram omitidas na tradução.

O *Deustches Wörterbuch* (DWB) – dicionário etimológico de autoria dos próprios irmãos Grimm (2014) –, oferece as seguintes acepções para "Mauschel" e palavras derivadas:

> **Mauschel**, *m*. nome escarnecedor para designar um judeu, formado a partir do nome judaico *Moses* [Moisés], na pronúncia judaico-alemã (*jüdisch-deutscher aussprache*) *Mausche* ou *Môsche*, assim como esta, formas análogas são encontradas como alcunhas comuns para judeu [...].
>
> **Judenmauschel**, m. palavrão / xingamento, usado para designar um judeu, ver mauschel [...].
>
> **mauscheln**, v. agir como um "judeu barganhista" (*schacherjude*); nos negócios: *Täuscheln und mäuscheln* [enganar e trapacear], lidar com negociozinhos (geschäftchen) secretos e ilícitos.
>
> **mauschelei**, *f.* o comportamento de um "judeu barganhista", no agir [nos negócios] ou no falar. (GRIMM, 2014, traduções minhas)

Essas palavras ainda são correntes no alemão moderno, embora suas origens muito provavelmente já não sejam mais de fácil acesso. No dicionário Pons (2014) – sem definições para o português – há as seguintes ocorrências:

> **mau·scheln** [ˈmauʃl̩n] VERB intr pej fam: to fiddle [trapacear].
>
> **Mau·sche·lei** <-, -en> [mauʃəˈlai] SUBST f pej fam: fiddle [trapaça]. (PONS, 2014)

A partir das definições acima, as interpretações que o vocábulo "Mauschel" oferece são bastante significativas: trata-se de uma expressão pejorativa que faz referências simultâneas a um povo, sua língua e sua religião. O vocábulo também está ligado ao universo dos negócios, prática supostamente judaica. O papel que o personagem judeu assume no conto é o de enganar o camponês por meio de um "negócio" desonesto, um estelionato, o que condiz com o sentido do xingamento empregado.

5 O uso do pronome "du" em alemão não é correspondente ao "tu" do português brasileiro contemporâneo. O "du" é usado quando dirigidos a crianças, irmãos ou amigos. Do contrário, usa-se o pronome formal "Sie", que se assemelha ao pronome "vós" do português.

Quanto à expressão "au weih geschrien!", as seguintes definições podem ser encontradas no DWB:

> **auweih**, pronúncia judaica do *auweh* [...].
>
> **wai**, waih, interj. *wehe*, especialemnte na composição *au waih!* este *au waih!* é particularmente comum entre os judeus, mas é descrito erroneamente na parte 1, 1045, como "pronúncia judaica do *auweh*", no alto-alemão médio *ouwî*. No alemão moderno temos *wei*, usado em geral como lamentação [...] *au waih!* é, sem dúvida, usado especialmente como marcador do discurso judaico [*kennzeichnung jüdischer rede*]: nas edições impressas da história da destruição de Jerusalém encontra-se: *weh auch mir! geschrien*, que todos podem facilmente ver que deveria querer dizer *au wey mir!* pois assim falam os judeus. LISCOW *schriften* 21; *Izick*. *au way! au way!* FR. MÜLLER *Fausts leben*. (GRIMM, 2014, traduções minhas)

A interjeição "auweh" é uma "exclamação de dor e arrependimento" (DUDEN, 2014, tradução minha), no entanto, mais comum para uma "dor interior, espiritual" (DWB, 2014, tradução minha). Uma possível tradução de *auweh* / *auweih* poderia ser, pragmaticamente, "ai de mim!". Já o verbo "geschreien", como explica o DWB, é um "schreien" [gritar] intensificado. A forma verbal "geschrien" está conjugada no *Präteritum*, o passado simples. Por si só, a expressão não faz sentido: "ai de mim gritou!". A explicação oferecida na segunda acepção, na qual "au weih geschrien!" seria formada a partir de outro texto, pode explicar a perda do sentido literal da expressão, mais ou menos semelhante, na formação somente, ao que ocorre no português do Brasil com a interjeição de espanto ou admiração "nossa!", forma resumida de "nossa senhora!" (HOUAISS, 2009).

Schäfer (2010), ao tratar das variedades do iídiche (inclusive as já mortas), descreve as variações fonológicas que distinguem o iídiche do alemão, bem com as variedades do iídiche entre si. Um desses traços é a ditongação do /e:/ > /ei/, que é o que ocorre com o vocábulo "weh" do alemão em relação ao "weih" do iídiche. Todas as variedades do iídiche apresentam esse traço distintivo (SCHÄFER, 2010, p. 31). Com as explicações fornecidas pelo DWB e a descrição de Schäfer, é possível afirmar que a expressão "au weih geschrien" não está em alemão, mas em iídiche. Na primeira acepção, a interjeição "au weih" é descrita como "a pronúncia judaica do *auweh*" – e não poderia ser diferente, pois a escrita do iídiche se dá em caracteres hebraicos.

Der Jude im Dorn / O judeu entre os espinhos

Neste conto, o próprio título remete ao texto bíblico, pois faz referência à confecção da coroa de espinhos. No DWB existe um termo, sinônimo do espinheiro *Christusdorn* [coroa-de-cristo], com a seguinte explicação:

> **judendorn**, m. *rhamnus paliurus*, porque de acordo com a lenda, os judeus teceram a coroa de cristo com esses espinhos. (GRIMM, 2014, tradução minha)

Diante dessa "evidência", as maldades gratuitas que o personagem judeu sofre no conto são justificadas:

Tabela 2. Der Jude im Dorn / O judeu entre os espinhos

TEXTO ORIGINAL EM LA (GRIMM, 2009, p. 554, grifos meus)	**TRADUÇÃO EM LPB (GRIMM, 2008, p. 131-2, tradução David Jardim Júnior, grifos meus)**
Bald darauf begegnete er [der Knecht] *einem Juden mit einem langen Ziegenbart*, der stand und horchte auf den Gesang eines Vogels, der hoch oben in der Spitze eines Baumes saß. »Gottes Wunder!« rief er aus, »so ein kleines Tier hat so eine grausam mächtige Stimme! Wenn's doch mein wäre! Wer ihm doch Salz auf den Schwanz streuen könnte!« »Wenn's weiter nichts ist«, sprach der Knecht, »der Vogel soll bald herunter sein«, legte an, und traf aufs Haar, und der Vogel fiel herab in die Dornhecken. »Geh, *Spitzbub*«, sagte er zum Juden, »und hol dir den Vogel heraus.« »Mein«, sprach der Jude, »lass' der *Herr* den Bub weg, so kommt ein Hund gelaufen; ich will mir den Vogel auflesen, weil ihr ihn doch einmal getroffen habt«, legte sich auf die Erde, und fing an, sich in den Busch hineinzuarbeiten. Wie er nun mitten in dem Dorn steckte, *plagte der Mutwille den guten Knecht*, daß er seine Fiedel abnahm und anfing zu geigen. Gleich fing auch der Jude an, die Beine zu heben und in die Höhe zu springen: und je mehr der Knecht strich, desto besser ging der Tanz. Aber die Dörner zerrissen ihm den schäbigen Rock, kämmten ihm den Ziegenbart und stachen und zwickten ihn am ganzen Leib. »Mein«, rief der Jude, »was soll mir das Geigen! Lass' der *Herr* das Geigen, ich begehre nicht zu tanzen.« Aber der Knecht hörte nicht darauf und dachte: »*du hast die Leute genug geschunden, nun soll dir's die Dornhecke nicht besser machen*«, und fing von neuem an zu geigen, daß der Jude immer höher aufspringen mußte, und die Fetzen von seinem Rock an den Stacheln hängen blieben. »*Au weih geschrien!*« rief der Jude, »geb' ich doch dem *Herrn*, was Er verlangt, wenn Er nur das Geigen läßt, einen ganzen Beutel mit Gold.« »Wenn du so spendabel bist«, sprach der Knecht, »so will ich wohl mit meiner Musik aufhören, aber das muß ich dir nachrühmen, du machst deinen Tanz noch mit, daß es eine Art hat«; nahm darauf den Beutel und ging seiner Wege.	Pouco depois, [o criado] encontrou *um judeu, com uma comprida barba*, que se achava de pé, à margem do caminho, ouvindo o canto de um pássaro que estava pousado no alto de uma árvore. – Céus! – ele exclamou. – Como é que uma criatura tão pequena pode ter uma voz tão alta? Ah! se ele fosse meu! Se houvesse um meio de eu ficar com esse pássaro! – Se é só isso – disse o ex-criado – não haja dúvida. Agora mesmo o pássaro estará aqui. Apontou a espingarda para o pássaro, e este caiu imediatamente no meio do espinhal que margeava o caminho. – Agora, seu *tratante*, vai tu mesmo buscar o pássaro! – acrescentou o jovem. – Retira o "tratante" e irei buscar o pássaro, eu mesmo. Vou tomar o pássaro para mim, agora que foi derrubado. E, deitando-se no chão, o judeu saiu rastejando entre os espinheiros. Quando se encontrava bem no meio do espinhal, *o gênio brincalhão do jovem foi tão tentado*, que ele pegou a rabeca e se pôs a tocá-la. Imediatamente, as pernas do judeu começaram a mover-se, e ele deu pulos, e, quanto mais tocava a rabeca, mais frenética ia se tornando a dança. E os espinhos acabaram lhe arrancando seu já muito estragado casaco, emaranharam-lhe a barba e o arranharam por todo o corpo. – Por favor! – gritou o judeu. – Pára com essa rabeca! Não quero dançar! O ex-criado porém não ouviu suas súplicas, pensando: "*Já arrancaste a pele de muita gente, agora deixemos os espinhos fazer o mesmo contigo!*". E continuou a tocar, fazendo com que o judeu tivesse de pular cada vez mais alto, deixando cada vez mais os trapos de seu casaco agarrados aos espinheiros. – *Tem pena de mim!* – gritou o judeu. – Dar-te-ei tudo que pedires, se largares essa rabeca! Dar-te-ei uma bolsa cheia de ouro! – Se fores tão liberal, vou parar com a minha música – concordou o jovem. – Mas sou obrigado a reconhecer que danças muito bem e que realmente admirei muito a tua exibição. E, depois de receber a bolsa, seguiu caminho.

Nesta passagem do conto, o personagem judeu é fisicamente descrito com uma longa "Ziegenbart" [cavanhaque, ou literalmente, "barba de cabra"], remetendo à maneira como alguns judeus usam a barba. Em oposição, o "bom criado" [*der gute Knecht*] – como é repetidamente

chamado ao longo do conto – se dirige ao judeu duas vezes com uma ofensa, "Spitzbube" [tratante/velhaco], que faz alusão, mais uma vez, à suposta desonestidade do judeu. O criado, enquanto pratica a tortura, também justifica sua ação como compensação de todo o mal que aquele judeu teria feito a outras pessoas, como fica evidente na reprodução de seu pensamento "du hast die Leute genug geschunden, nun soll dir's die Dornhecke nicht besser machen" ["Já arrancaste a pele de muita gente, agora deixemos os espinhos fazer o mesmo contigo!"] (GRIMM, 2009, p. 554).

Mais uma vez, há a ocorrência da expressão "au weih geschrien", já tratada anteriormente. No entanto, neste conto ela aparece em outras duas ocasiões: quando o judeu procura o juiz para relatar o acontecido (ainda que de forma distorcida) – "Herr Richter, au weih geschrien!" [Senhor juiz, ai de mim!] (GRIMM, 2009, p. 556) –, e, abreviadamente, quando, durante sua própria condenação, o criado começa novamente a tocar a rabeca mágica – "au weih! au weih! bindet mich an, bindet mich fest!" [ai de mim! ai de mim! me amarrem, me amarrem firme!] (GRIMM, 2009, p. 556).

É preciso ressaltar que o judeu trata tanto o criado como o juiz de modo formal, sempre se dirigindo a eles por "Herr" [senhor], mas o tratamento não é retribuído – o que foi omitido na tradução. Nesse sentido, a inferioridade do judeu em relação aos outros personagens fica implícita.

Representações do judeu e do *Judendeutsch*

O DWB se referem *Judendeutsch* ("alemão judeu") da seguinte forma:

> **judendeutsch**, n. alemão como os judeus falam, misturado com elementos hebraicos. (GRIMM, 2014, tradução minha)

Não é uma descrição muito detalhada, mas o significado implícito que emerge dela é o de que o *Judendeutsch* seria uma variedade ou dialeto do alemão e não outra língua. A palavra *Jiddisch* não se encontra no DWB, mas o dicionário Duden (2014), oferece uma descrição da língua e uma explicação para a origem de seu nome:

> **Jiddisch**
>
> língua falada e escrita (em caracteres hebraicos) pelos judeus do leste europeu, cujo vocabulário é composto, principalmente, por elementos do alto-alemão médio e por elementos hebraico-aramaicos e eslavos.
>
> **Jiddisch**
>
> abreviação em iídiche de *jidisch daitsch*, portanto originalmente = *jüdisches Deutsch*, [alemão judeu] designação dos judeus do leste europeu. (DUDEN, 2014, traduções minhas)

Essa descrição não faz menção às distinções entre as variedades vivas do iídiche, que, no contexto europeu moderno, se restringem ao leste europeu.

No que diz respeito às origens do iídiche, King (2001) afirma que a língua (o alto-alemão médio) que os judeus levaram do centro para o leste europeu era um alemão medieval com "sabor" [*flavor*] judaico (escrito em caracteres hebraicos) e que só se desenvolveu como língua independente, a partir de seu isolamento em relação a outras variedades germânicas proporcionado por esse movimento imigratório (KING, 2001, p. 216).

É muito provável que a variedade do *Judendeutsch*, ou iídiche, a que os irmãos Grimm fazem referência nos contos aqui analisados fosse da Europa central. Infelizmente não é possível afirmar isso com base em uma única expressão. Em todo caso, resta claro, diante do modo negativo como os judeus são tratados e da forma como *Judendeutsch* é descrito no DWB, que se tratava, naquele momento, de uma língua sem legitimidade.

De fato, King aborda essa questão ao tratar da identidade do iídiche e afirma que, até meados do século XIX – e com resquícios dessa forma de pensar ainda hoje –, a língua não era valorizada nem pelos próprios judeus, que a chamavam de *Zhargon* [jargão]. Dentro da própria comunidade judaica, era considerado uma língua sem gramática, um alemão corrompido. Nesse sentido, o autor trata da questão do auto ódio:

> O iídiche era uma língua de auto ódio, uma língua desprezada. Não desprezada por todos, é claro, e desprezada não especialmente por antissemitas, que desprezavam o povo que a falava mais do que a língua em si, e que provavelmente não estavam interessados de modo algum na língua, mas por muitos judeus para quem o iídiche era língua materna. […] O iídiche era visto pelos amantes do hebraico como um instrumento indigno – uma língua de mulheres, crianças e negociantes, não de intelectuais – um implemento de expressão impuro e indigno.[6] (KING, 2001, p. 224, tradução minha)

É preciso ressaltar que a situação ilegítima do iídiche se intensifica justamente no século XIX, momento em que "imitações" literárias da fala judaica em contexto germanófono se proliferam. Uma das explicações para essa situação está na formação do estado alemão e na consequente imposição de uma língua nacional (SCHÄFER, 2013).

Esse cenário só começa a mudar em fins do século XIX, quando escritores falantes de iídiche começam a produzir literatura nessa língua. No entanto, essa literatura não surge pelo anseio de valorizar a língua, como aponta King (2001), mas por necessidade: para serem lidos, esses escritores precisavam escrever em uma língua falada por muitos, o que não era o caso do hebraico; e para manter a identidade judaica, não poderiam escrever nas línguas nacionais dos países em que habitavam. Sem que fosse essa a intenção, esse foi o princípio da legitimização do iídiche, completada no século XX, especialmente depois dos estudos de Weinreich sobre a língua e de prêmios Nobel de literatura.

6 Cf. KING, 2001, p. 224: Yiddish was a self-hating language, a despised language. Despised not by everyone, of course, and despised not especially by anti-Semites, who despised the people who spoke it rather than the language itself, and who probably were not interested one way or the other in language, but by many Jews for whom Yiddish was their native language. […] Yiddish was looked down on by the lovers of Hebrew as an unworthy instrument — a language of women, children, and tradesmen, not intellectuals — a tainted, unworthy implement of expression.

No que concerne aos usos encontrados nos contos analisados, partindo da descrição de Schäfer (2010) e tomando esses usos como uma variedade do alemão, é possível tratar a variação do traço fonológico /e:/ e /ei/, presente em "au w*ei*h geschrien", na perspectiva sugerida por Labov (2008), isto é, como uma forma linguística estigmatizada. Sem dúvida, de acordo com a maneira como os judeus são representados, essa distinção torna-se negativa. E pela repetição desta forma linguística, é evidente a estereotipação como caracterização socialmente muito marcada.

Em Schäfer (2013), uma variação dessa expressão também se encontra elencada entre as formas linguísticas usadas para representar os judeus de modo caricato na literatura em língua alemã do século XIX, formas que apresenta igualmente como estigmatizadas:

> O que o iídiche literário em textos do século XIX precisa para representar um judeu é uma mistura equilibrada de "iídichismos" em todos os níveis linguísticos: em primeiro lugar, insere-se uma série de palavras derivadas do hebraico como *Moos* (dinheiro), *schachern* (negociar), *meschugge* (louco) ou *beschickert* (bêbado). Muito populares também são exclamações como *waih geschrien!* ou *Gott der Gerechte* ["Deus, o justo"]. Igualmente em alta cotação estão as formas diminutivas como *Geschäftche* [de *Geschäft*, negócio], *Zwieblich* [de *Zwiebeln*, cebola] ou *Händcher* [de *Händchen*, também no diminutivo: jeitinho ou dar uma mãozinha]. Em seguida, entram os detalhes, palavras de raiz germânica são vocalicamente modificadas ou adaptadas ao iídiche como *aach* [*auch*, também], *hob* [*habe*, tem], *grauß* [*groß*, grande], *schein* [*schön*, bonito], *Fra* [*Frau*, mulher ou senhora], *Lait* [*Leute*, pessoas, gente]. Particularmente importante, também para a descrição do iídiche como "alemão errado" em termos de competência, é a ordem das palavras: o iídiche dispõe de uma ordem de palavras diferente do alemão padrão, de modo que uma oração como *Do wird sie machen Augen* seria considerada como errada em alemão padrão, ainda que corresponda a correta ordem de palavras do iídiche[7]. (SCHÄFER, 2013, tradução minha)

Dois destes exemplos remetem a outras palavras trabalhadas até agora, não nos contos, mas no DWB, ambos na definição de *mauscheln*: o termo *schacherjude*, derivado de *schachern* (negociar); e *Geschäftchen*, na descrição dos "negociozinhos" ilícitos.

Na perspectiva das representações linguísticas proposta por Calvet (2004), é possível determinar que os três domínios da representação são afetados no *Judendeutsch*: a forma da língua, vista como um "alemão errado"; o status da língua, que nem como língua é considerada; e sua função identitária, que era praticamente inexistente, já que a própria comunidade judaica a rejeitava – em favor do hebraico, mesmo que falado por muito poucos. Pode-se, portanto, falar de uma insegurança de status, formal e linguística em relação ao *Judendeutsch*, pois se trata de uma situação na qual "os

7 Cf. SCHÄFER, 2013: Was es in den literaturjiddischen Texten des 19. Jahrhunderts braucht, um einen Juden darzustellen, ist ein ausgewogenes Gemisch an Jiddismen auf allen sprachlichen Ebenen: Zunächst einmal werden eine Reihe von aus dem Hebräischen stammenden Wörtern wie *Moos* (Geld), *schachern* (handeln), *meschugge* (verrückt) oder *beschickert* (betrunken) eingesetzt. Ganz populär sind auch Ausrufe wie *waih geschrien!* oder *Gott der Gerechte*. Ebenfalls hoch im Kurs stehen Verkleinerungsformen wie etwa *Geschäftche* (Geschäft), *Zwieblich* (Zwiebeln) oder *Händcher* (Händchen). Dann geht es in Details, und Wörter mit germanischem Stamm werden vokalisch abgewandelt beziehungsweise an das jiddische angeglichen, wie in *aach* (auch), *hob* (habe), *grauß* (groß), *schein* (schön), *Fra* (Frau), *Lait* (Leute). Besonders wichtig und für die Beschreibung des Jiddischen als ‚falsches Deutsch' maßgeblich, ist die Wortstellung: Jiddisch verfügt über eine andere Wortstellung als das Schiftdeutsche, so dass ein Satz wie *Do wird sie machen Augen* zwar falsches Schriftdeutsch wäre, jedoch der korrekten jiddischen Wortstellung entspricht.

falantes pensam que 'falam mal' uma forma que 'não é uma língua' e que não é característica da comunidade a que pensam ou querem pertencer" (CALVET, 2004, p. 173-5, tradução minha).

No que concernem às definições propostas por Petitjean (2009), os usos do *Judendeutsch* aqui analisados podem ser interpretados tanto como preconceito, na medida em que representa uma ideia de adesão automática e baseia-se em uma tradição histórico-religiosa, sem nenhum fundamento racional ou relação com a realidade; quanto como estereótipo, pois atribui qualidades, nesse caso negativas, a um grupo social específico – o grupo da comunidade judaica em território germanófono – que pertencem ao universo discursivo mais do que à experiência propriamente dita. Os estereótipos linguístico, físico, psicológico e comportamental são representados, respectivamente, por: um modo característico de falar; uma imagem, a do judeu de barba comprida; a mau-caratismo dos personagens judeus, refletido em termos como "Mauschel" e "Spitzbube", mesmo quando não há motivações concretas para tais denominações; e o modo de se comportar: ardiloso e mentiroso quando quer obter algo em troca, e escandaloso quando se vê em perigo ou é punido, ou seja, covarde.

Conclusão

O que emerge das ocorrências linguísticas encontradas neste estudo são representações estereotipadas e preconceituosas do povo judeu, descrito como desonesto, apegado ao dinheiro e, acima de tudo, covarde, o que remete, ainda que de modo obscuro, a uma "culpa" de cunho religioso: a de serem responsáveis pelo flagelo e assassinato de cristo. É essa culpa irreparável que justificaria, por antecipação, toda a possível maldade que possa ser cometida contra o povo judeu.

Tatar (2004) questiona os motivos que levaram os Grimm a incluir estes contos no KHM, compilação de narrativas as quais acreditavam refletir a "pureza" e "inocência" do povo. A autora aponta para o fato de que histórias desse tipo eram praticamente inexistentes em compilações alemãs semelhantes do mesmo período e comenta que, nas próprias anotações dos irmãos Grimm, haviam outras versões do conto *Der Jude im Dorn* / *O judeu entre os espinhos*, versões em que o conflito se dava entre um criado e um monge, o que torna evidente a opção dos irmãos pela versão antissemita a anticlerical. Uma explicação talvez possível pelas amizades que os irmãos mantinham com membros da sociedade alemã cristã conservadora, de tendências antissemitas (TATAR, 2004, p. 363). Tendências, no entanto, que de modo algum podem ser atribuídas aos Grimm ao se considerar os seus textos e histórias de vida.

De fato, em *Die klare Sonne bringt's an den Tag* ("O sol claro traz [a verdade] ao dia") – excluído da presente análise por falta de elementos linguísticos que remetessem ao iídiche – o personagem judeu é morto por preconceito, mas a justiça é feita por meio da punição de seu assassino. Neste conto, portanto, o desfecho, ainda que trágico, é favorável ao judeu.

O que fica claro é o fato de a fala do "alemão judeu" no século XIX – considerada uma distorção do alemão, mas não uma língua ou sequer um dialeto – ser desprovida de qualquer legitimidade, cujas expressões, e por extensão os falantes, são altamente estigmatizados. Quanto aos traços linguísticos

remanescentes no alemão moderno, estes já perderam a ligação com suas origens, de modo análogo ao que ocorre com os termos do português "judiar" (maltratar, escarnecer), "judiaria" (resultado de judiar) e seu sinônimo "judiação" (AULETE, 2014), usados, inclusive, em contextos infantis.

Referências bibliográficas

AULETE. *Aulete Digital*. Disponível em <http://www.aulete.com.br/index.php>. Acesso em 30/06/2017.

CALVET, Louis-Jean. As representacións lingüísticas e o cambio. In: _____, *Por una ecoloxía das linguas do mundo*. Trad. Alfredo Iglesias Diéguez. Compostela: Edicións Laiovento, 2004, p. 149-188.

DUDEN. *Duden Online*. Disponível em <http://www.duden.de/>. Acesso em 30/06/2017.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Deutsches Wörterbuch*. Disponível em <http://woerterbuchnetz.de/DWB/>. Acesso em 30/06/2017.

_____. *Deutsche Sagen*. Köln: Anaconda, 2011.

_____. *Grimms Märchen*: Vollständige Ausgabe. Köln: Anaconda, 2009.

_____. *Contos de Grimm*. Trad. David Jardim Júnior. Belo Horizonte: Itatiaia, 2008.

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

KING, Robert D. The paradox of creativity in Diaspora: The Yiddish Language and Jewish identity. *Studies in the Linguistic Sciences*: Diaspora, Identity, and Language Communities, Urbana, v. 31, n. 1, p. 213-229, 2001. Disponível em <https://www.ideals.illinois.edu/handle/ 2142/9543>. Acesso em 30/06/2017.

LABOV, William. O quadro social da mudança lingüística. In: _____, *Padrões sociolingüísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 353-73.

PETITJEAN, Cécile. *Représentations linguistiques et plurilinguism*. 2009. Tese (doutorado) em Ciências Humanas, Université de Neuchâtel. Disponível em <https://doc.rero.ch/record/ 17313/files/Th_Petitjean.pdf>. Acesso em 30/06/2017.

PONS. *Das Online-Wörterbuch*. Disponível em <http://de.pons.eu/>. Acesso em 30/06/2017.

SCHÄFER, Lea. *Die jiddischen Varietäten in der Autobiographie A. H. Heymanns: eine Analyse ausgewählter grammatischer Phänomene*. 2010. Dissertação (mestrado) em Germanística, Philipps-Universität Marburg. Disponível em <http://archiv.ub.uni-marburg.de/ ed/2016/0003/pdf/mals.pdf>. Acesso em 30/06/2017.

_____. Was braucht es für einen Juden: Sprachliche Imitationen in Literatur und Film. *Literaturkritik.de*: Literarischer Antisemitismus / Sprachliche Formen des Literarischen Antisemitismus, Marburg, n. 6, jun. 2013. Disponível em <http://literaturkritik.de/id/18008>. Acesso em 30/06/2017.

TATAR, Maria. *The Annotated Brothers Grimm*. New York: Norton, 2004.

VOLOBUEF, Karin. *Comentários sobre algumas traduções dos contos de fadas dos irmãos Grimm para o português*. Disponível em <http://volobuef.tripod.com/page_maerchen_ comentario_traducoes_grimm.htm>. Acesso em 30/06/2017.

O ethos em slogans de governos brasileiros

Lílian Aparecida Arão[1]

Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista[2]

1. Introdução

Segundo Charaudeau, todo ato de linguagem se realiza numa situação de comunicação que confere ao sujeito falante instruções discursivas para organizar seu discurso. Nesse sentido, esse sujeito é sobredeterminado pelas condições do contrato em que se insere, mas se regulariza na maneira de falar e para isso vai implementar suas estratégias discursivas. Como nos assegura Maingueneau (2006:47) "a situação de enunciação não é, com efeito, um simples quadro empírico, ela se constrói como cenografia por meio da enunciação".

Tomando especificamente o slogan de governo, nosso objeto de análise, percebemos que ele se configura como uma fala que circula no espaço público e que se inscreve numa cena política para marcar um posicionamento específico da gestão que está no poder naquele momento e que se opõe implicitamente a outro, a oposição. Sendo assim, se por um lado o enunciador não tem o total domínio dos efeitos produzidos por essa fala de circulação pública e joga com uma suposição racional sobre as possíveis maneiras de interpretá-la, por outro, ele buscará ser credível aos olhos da instância cidadã e atrativo, tendo em vista a adesão do cidadão ao seu projeto de fala.

Segundo Maingueneau (2006, p.72), circula na sociedade um grande número de enunciados curtos, denominados por ele como fórmulas, "cujos significante e significado são considerados no interior de uma organização pregnante". Com base nesses dizeres, concebemos o slogan de governo como uma fórmula não autônoma, uma vez que ele marca a identidade do governo que o criou, à semelhança de uma assinatura, uma rubrica.

Tendo em vista que o sentido de um enunciado não pode ser depreendido somente de suas estruturas linguísticas, mas sim de suas relações com o contexto sócio-histórico em que esse dito foi produzido, é tarefa do analista demarcar as formações discursivas que delineiam o enquadre ideológico

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Graduação e da Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Educação Tecnológica e da Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

de cada slogan. Dessa forma é nosso objetivo analisar como essas formações discursivas orientaram a produção dos discursos e de que forma o contexto interveio na formulação dos slogans de cada governo.

Nesse trabalho, propomos analisar os slogans dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) no último mandato, Luis Inácio Lula da Silva (Lula), Dilma Rouseff (Dilma) e Michel Temer (Temer) para indagar qual a ideia de nação que há neles, a partir dos conceitos de cena englobante, cena discursiva e cenografia propostos por Maingueneau, bem como o conceito de ethos concebido por esse autor. Caracterizado como um discurso cuja finalidade é saber crer, o slogan de governo pode ser tomado como uma amplificação do enunciador que se manifesta por um ethos que lhe parece conveniente aos seus propósitos. Sendo assim, esse enunciador procura criar um ethos confiável, apelando para elementos do imaginário sócio-discursivo da opinião pública.

2. Referencial Teórico

2.1 Cena englobante, cena discursiva e cenografia

Segundo Maingueneau (2001), a cena de enunciação pressupõe uma tripla interpelação: qual é o tipo de discurso; a que gênero de discurso pertence; como é construída, encenada. À primeira interpelação ele chamará de cena englobante; à segunda, cena genérica; e à terceira, cenografia.

A cena englobante define a situação dos parceiros e um certo quadro espaço-temporal. Diz respeito ao domínio mais amplo ao qual determinado discurso pertence. No caso do slogan de governo, diremos que sua cena englobante é a do discurso político. Entretanto, como sublinha o autor supracitado, dizer que a cena de enunciação de um enunciado político é a cena englobante política é insuficiente, tendo em vista que vários são os gêneros que se enquadram nessa cena. É necessário, pois, identificar sua cena genérica. No caso do nosso objeto de análise, trata-se do slogan de governo. O slogan de governo é a marca, a identidade, quase a assinatura das gestões de governos federais, estaduais ou municipais.

Nas palavras de Maingueneau (2001, p.87), essas duas cenas definem conjuntamente o quadro cênico do texto. Mas como afirma o autor, "não é diretamente com o quadro cênico que se confronta o leitor, mas com uma cenografia". Mas o que vem a ser a cenografia? A cenografia diz respeito à própria enunciação que, ao se desenvolver, procura construir seu próprio dispositivo de fala.

Maingueneau (2006, p.72) vai enquadrar o slogan na classificação de fórmulas que são concebidas por ele como "enunciados curtos, cujos significantes e significados são considerados no interior de uma organização pregnante". No caso dos slogans de governo aqui analisados, vemos que se consubstanciam em orações simples ou expressões nominais.

Ainda sobre slogan, especificamente sobre o slogan político, Maingueneau (2006, p. 102) sinaliza que, por natureza, ele reclama um lugar de particitação, isto é, ele "é indefinidamente repetido

por aqueles que lhe dão destaque". Ele é citado todo tempo. Seja em publicidade, em patrocínios, em documentos que circulam na mídia, o slogan de governo vai figurar, vai ser citado. Entretanto, diferentemente de um discurso direto, ele é reconhecido por seu próprio significante.

Enquadrado dentro da família de particitação denominada por Maingueneau de militante, que permite reforçar a coesão de um grupo opondo-se a outro, os slogans são produzidos por enunciador coletivo. No caso do slogan de governo, seguindo as teorizações desse autor, vamos dizer que seu referente é um hiperenunciador que tem por referência entidades de alguma forma transcendentes: a Nação, a Esquerda, a Gestão.

2.3 Ethos: a construção da imagem

Amossy (2016, p. 10) ressalta que a construção da imagem de si, como "peça principal da máquina retórica, está fortemente ligada à enunciação, colocada no centro da análise linguística pelos trabalhos de Émile Benveniste", para quem a enunciação é definida como alocução, o que coloca as figuras de locutor e alocutário em uma relação de dependência mútua.

Passando da interlocução à interação, ganham destaque os estudos de Goffman sobre a construção da imagem de si e do outro no discurso. Para esse sociólogo, toda interação social, definida como

> a influência recíproca que os parceiros exercem sobre suas ações respectivas, exige que os atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros do modo desejado (GOFFMAN, 1973, apud AMOSSY, 2016, p. 12).

Ao trabalhar com a metáfora teatral da representação, entendida como toda a atividade que um indivíduo realiza, numa dada situação de comunicação, com a finalidade de influenciar, Goffman introduz a noção de "face", definindo-a como a autoimagem pública esboçada em termos de atributos aprovados socialmente que os indivíduos reivindicam para si no curso das interações sociais e que deve ser preservada. Nesse sentido, o autor postula dois tipos de práticas relacionadas à face: as práticas defensivas - que objetivam salvar a própria face - e as protetoras - que procuram salvar a face do outro.

Dentre as razões para as práticas defensivas, o autor ressalta o apego emocional à autoimagem, o orgulho ou a honra e o poder que seu suposto *status* permite exercer sobre os outros participantes. Com relação às práticas protetoras, destaca o apego emocional à face do outro, o reconhecimento de que o coparticipante tem um direito moral a essa proteção e o medo de uma hostilidade que pode lhe ser dirigida se o outro perder a face.

Entretanto Amossy (2016) ressalta que nem Benveniste e nem Goffman fizeram uso do termo ethos. A proposta desse termo, integrando-o às ciências da linguagem, como construção de uma

imagem de si no discurso é vista nos estudos de pragmática e de análise do discurso de Dominique Maingueneau, segundo o qual:

> – o ethos é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma ‗imagem' do locutor exterior a sua fala;
>
> – o ethos é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
>
> – é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2008b, p. 17).

Da mesma forma, em uma abordagem da vertente americana da Análise do Discurso, Brown e Levinson (1987, p.243) discutem o *ethos*, tomando-o como interacional ao referir-se especificamente à qualidade da interação que caracteriza grupos ou categorias sociais de pessoas numa dada sociedade. Refere-se, como bem aponta Oliveira (2006), aos comportamentos de díades, aos aspectos generalizáveis dos padrões de interação de grupos.

Neste trabalho, escolhemos conduzir nossas reflexões e análises na esteira dos pressupostos teóricos de Maingueneau, especificamente, por reconhecer nas suas formulações a forte associação que esse teórico estabelece entre uma "voz" e um "corpo anunciante historicamente específico", nas suas palavras, conjugação de forças que nos parece ser adequada para aqueles que se debruçam sobre a análise do discurso político.

3. Metodologia (Lílian: completar)

Tendo em vista que o sentido de um enunciado não pode ser depreendido somente de suas estruturas linguísticas, mas sim de suas relações com o contexto sócio-histórico em que esse dito foi produzido, é tarefa do analista demarcar as formações discursivas que delineiam o enquadre ideológico de cada slogan. Dessa forma, é nosso objetivo analisar como essas formações discursivas orientaram a produção dos discursos e de que forma o contexto interveio na formulação dos slogans de cada governo. Para isso recorremos a pesquisadores da sociologia para recuperarmos o contexto de fala de cada slogan.

Como *corpus* de análise selecionamos os slogans de governo do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os de Luis Inácio Lula da Silva (Lula), o de Dilma Roussef (Dilma) e de Michel Temer (Temer). Nossa escolha se justifica pelo fato de que esse espaço temporal demarcado por nós, quase 20 anos, parece-nos ser representativo para a construção/afirmação de nossa democracia, tendo em vista que, até certo ponto, criamos uma estabilidade econômica no sentido de termos consolidado nossa moeda, o real, depois de sete planos de estabilização econômica e dez moedas (BELIEIRO JR., 2008).

4. Análise dos dados

Propomo-nos a analisar os slogans dos governos FHC no último mandato, Lula, Dilma e Temer para indagar qual a ideia de nação que há neles, a partir da observação do ethos que se constrói discursivamente.

4.1 FHC: Governo Federal - Trabalhando em todo o Brasil

Segundo Belieiro Jr. (2013), a Era FHC (1994-2002) entrou para história como um período de grandes mudanças, sendo a principal delas a introdução de um novo paradigma interpretativo - o neoliberalismo. Sob esse viés ideológico, o Governo Federal desse período tinha como agenda a estabilidade econômica, o desmonte do Estado e a reforma da Constituição de 88.

Nas palavras do autor,

> Como acontece nos grandes momentos de mudança, o ímpeto reformista de FHC implicou uma crítica revisão do passado. Assim, as claras mensagens de superação desse passado tinham como principal alvo a era Vargas, identificada como sinônimo de atraso na qual, por extensão, entrariam o nacionalismo econômico, o estatismo e todas as demais instituições montadas nos tempos do nacional-desenvolvimentismo.

Antecedido pela chamada "década perdida", referência aos anos 80 em que a escalada da inflação e o insucesso recorrente de planos de estabilização marcaram o período, o combate à inflação foi o imperativo para o governo de Fernando Henrique que tinha como princípio a ideia de que, para salvar o Brasil da crise e da instabilidade permanente, a tarefa primeira era vencer a inflação.

Tendo a inflação como inimiga da nação, evidentemente, a política econômica foi a principal do seu governo. Dados que comprovam essa centralidade das questões econômicas na Era FHC é a presença de vários economistas de renome em posições ímpares, seja na ocupação dos ministérios responsáveis pela gestão macroeconômica, como o Ministério da Fazenda, Ministério do Planejamento e Banco Central, seja ainda nos mais importantes ministérios da gestão social, como saúde e educação.

Ainda segundo Belieiro Jr, esse período é marcado pela ideia da política econômica enquanto uma dimensão de refundação da Nação em sentido forte, uma vez que seria ela o instrumento racional para toda mudança estrutural que atingiria todas as esferas macro da organização social, política e econômica. O eixo do discurso desse governo foi o da competência técnica, da lógica racional.

Tomando o slogan de governo de FHC, *Governo Federal: trabalhando em todo o Brasil*, percebemos que o ethos construído cria uma imagem alicerçada em uma ação considerada socialmente aprovada, que enfatiza a face do governante que trabalha. A personificação do Governo Federal como aquele que trabalha, focalizado no slogan, nesse cenário de mudança, de reformulação da Nação, como dito nos parágrafos acima, cria uma imagem positiva para o enfrentamento do que estava no imaginário popular em relação à crise brasileira de um passado imerso em uma série de

planos de estabilização fracassados. Por meio dessa construção de um governo que afirma estar em ação permanente, realçada pelo gerúndio, vê-se que o ethos empreendido aqui é o da competência administrativa. Nesse ponto podemos dizer que essa imagem construída se contrapõe a uma possível imagem de inércia ou ineficiência que por ventura tenha sido estipulada aos governos anteriores em decorrência dos planos econômicos fracassados e da crise gerada por eles.

Entendendo o ethos como integrado a uma "determinada conjuntura sócio-histórica" (MAINGUENEAU, 2008b, p. 17), pode-se afirmar que o ethos que se constrói nesse slogan é de um governo engajado, sob a ideia de uma lógica racional de que é por meio da ação concreta do trabalho que se vence a crise. A adjetivação escolhida, todo que incide sobre o substantivo Brasil, coaduna-se com a ideia consolidada no seu governo, difundida pela teoria econômica ortodoxa adotada por ele, segundo Texeira e Pinto (2012, p.910), "de que a condução da política macroeconômica era uma questão técnica que deveria ser isolada dos debates políticos", ou seja, independente de filiações políticas, o Governo Federal está em todo país, trabalhando. Reforça-se aqui a ideia da política econômica como força motriz em detrimento da política, em sentido amplo, sem adjetivações, sendo essa tomada como algo associado a particularidades e populismo, ao passo que a primeira, a política econômica, como a esfera onde se preconiza a lógica racional, independente dos interesses de grupos e classes. De certa forma, a ideia de estado mínimo, princípio neoliberal, é escamoteada, já que a ideia do governo agindo por meio do trabalho em toda a nação é reforçada no slogan. Esse jogo paradoxal, no nosso entendimento, atende a uma visada mais geral de um slogan de governo que é o de fazer crer um público amplo.

4.2 Lula: Brasil, um país de todos

Segundo Belieiro Jr. (2013: 199)

> A sensação de um governo sem clareza de projeto no segundo período de FHC como presidente, aliado ao contexto produzido pela crise energética, com necessidade do governo adotar o racionamento de energia, colocou em xeque o viés neoliberal do seu governo, ao atestar que a falta de planejamento estatal das políticas governamentais na área poderia levar o país a beira de uma crise enérgica de grandes proporções econômicas.

Segundo esse mesmo autor, na América Latina, os anos 2000 foram marcados por uma forte crítica ao neoliberalismo e isso acabou contribuindo para a vitória dos partidos de esquerda em diferentes países desse continente. Diante desse estado de coisas, sob outra diretriz ideológica, Lula, após três tentativas frustradas, vence a eleição em 2006 no Brasil. Ele chega ao poder sob fortes expectativas de como seria seu mandato, já que a chegada de um partido de esquerda na presidência era um fato novo na história do Brasil. Essa incerteza de como seria seu governo em relação à economia fez com que o seu partido, o PT, ainda no período de campanha presidencial lançasse a *Carta ao povo Brasileiro*, documento em que o partido reafirmava seu compromisso com o cumprimento dos contratos celebrados e o não rompimento com os fundamentos econômicos assumidos pela gestão FHC.

Embora haja essa aproximação entre os dois governantes, no que tange aos fundamentos econômicos, o slogan adotado por essa gestão criava o ethos de um governante mais preocupado com a agenda social, já que sinaliza uma apropriação do país por todos. Ao colocar como aposto de Brasil a expressão "um país de todos", apela-se para o imaginário de igualdade, valor tão caro às sociedades que buscam ser mais justas quanto à distribuição de renda e desenvolvimento. Valor que se contrapõe ao capitalismo, e, por conseguinte, ao neoliberalismo. Essa construção etótica, uma gestão preocupada com todos, é revestida por forte apelo patêmico: um grito de inclusão, almejado pela classe trabalhadora.

Em pronunciamentos orais, esse slogan ainda trazia variações de gênero, Brasil: um país de todos e de todas, ampliando, assim, o universo dos incluídos. Se o slogan de FHC acionava um hiperenunciador que lança o foco para o Governo Federal, aqui, Brasil que é realçado. Se a expressão Governo Federal demarca fortemente a gestão, a equipe que está no Governo, por outro lado, a expressão Brasil é mais genérica, inclusiva, já que o Brasil somos todos.

4.3 Dilma: País rico é país sem pobreza! e Brasil, pátria educadora.

Avaliando a lógica dos resultados eleitorais na sucessão presidencial, Queiroz (2013) chega à conclusão de que "há uma relação estreita entre o índice de popularidade ou de aprovação do/a presidente da República e os votos recebidos por seus candidatos à sucessão/.../".

A relevância dessa consideração torna-se patente na conjuntura sócio-histórica, quando se constata que, em 2010, Lula, cujo governo tinha 63% de aprovação, elege Dilma como sua sucessora. Dessa forma, o slogan de Dilma *País rico é país sem pobreza!* mantém uma aproximação em relação ao de Lula - *Brasil, um país de todos!*.

Contextualizando o cenário em que esse slogan ganha vida, observa-se que, nesse primeiro mandato, Dilma assume como sucessora de um governo que tinha a aprovação de grande parte da população.

Nesse sentido, os eixos do governo de Dilma, como sucessora de Lula, baseiam-se nos objetivos de consolidação das conquistas sociais (QUEIROZ, 2013). Por isso o slogan *País rico é país sem pobreza!* constrói um ethos de aproximação não só em relação ao seu antecessor, dado que a escolha lexical por "*país sem pobreza"* sustenta a manifestação de um ethos muito semelhante ao proposto pelos itens lexicais *"um país de todos"*, mas também em relação à sociedade, na medida em que o slogan expressa um comprometimento em relação à manutenção das propostas sociais do governo que a antecedeu e a apoiou. Assim, a face defendida, por meio do slogan *País rico é país sem pobreza!*, defende a ideia de uma Nação próspera, revelando valores de um governo que entende a Nação como de todos, propondo a continuidade de um trabalho centrado na prosperidade econômica e na ascensão social (QUEIROZ, 2013), questões estas nunca antes tão próximas da população carente.

O segundo mandato de Dilma foi abreviado pelo Congresso Nacional com a aprovação do impeachment. Durante seus 64 meses de governo, Dilma viveu grandes altos e baixos, dos índices de popularidade aos indicadores econômicos.

Dessa forma, em seu segundo mandato, o slogan *Brasil, pátria educadora* traz à tona estratégias de preservação da face construídas com base na explicitação das propostas de governo como forma de defesa da própria face ameaçada por uma instabilidade política e ética. Assim, os trabalhos de elaboração da face são perpassados pela construção da imagem de uma governante comprometida com a democratização do conhecimento, que passa a ser uma das suas principais metas, o que demonstra uma linha de conduta que expressa uma visão em relação à relevância da educação para um país. Como "o ethos é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro", o slogan busca ressaltar o eixo principal do seu governo – a educação – como estratégia de persuasão. Além disso, pode-se entender que o slogan *Brasil, pátria educadora,* ao focalizar o item lexical *"Brasil"*, busca consolidar a ideia de Nação como Pátria, como berço, lar, o que singulariza a noção de nacionalidade, ressaltando um ethos que se constrói com base em um dos valores da cidadania brasileira – o direito do cidadão à educação –, enfatizado por meio da escolha lexical apositiva "*pátria educadora"*. Ressalta-se, inclusive, que, ao acionar o Brasil como hiperenunciador, o substantivo "pátria" aciona no imaginário da população essa ideia de acolhida, trata-se, portanto, de um item lexical com forte apelo patêmico, uma vez que sensibiliza, dá a ideia de maternal. Além disso, a expressão adjetiva "educadora" amplifica esse efeito, pressupondo o sentido de pátria preceptora, mentora, mestra, aquela que guia, orienta, instrui.

4.4 Governo Federal, ordem e progresso e Brasil, ordem e progresso

Inicialmente, torna-se importante ressaltar que o slogan do governo Temer admitiu duas versões. A primeira - ***Governo Federal, ordem e progresso - e a segunda - Brasil, ordem e progresso***. Para localizar esses slogans em seu contexto de produção, é necessário revelar as circunstâncias em que eles se instauram. O Brasil vivia um momento instável e delicado de sua história, imerso em uma crise política, econômica e, sobretudo, ética. A então presidenta Dilma Rousseff estava na iminência de um processo tenso de impeachment e é afastada para as investigações e trâmites desse processo. A instabilidade se intensifica no dia 2 de dezembro de 2015, quando o então presidente da Câmara, Eduardo Cunha, aceitou o pedido de *impeachment* da presidenta, estabelecendo uma atmosfera de tensão política e ética, que resultou em várias operações de investigação de fraudes, com a prisão de parlamentares, ex-ministros e empresários, o que gerou uma crise entre Câmara, Senado e Supremo Tribunal Federal (STF).

Assim, logo ao assumir interinamente o governo por 180 dias, até o julgamento do Senado do mérito do processo de impeachment da presidenta Dilma, Temer substitui o slogan *Brasil, pátria educadora* por *Governo Federal: ordem e progresso*, cuja proposta já estava definida antes mesmo de sua posse interina, provisória. O hiperenunciador acionado no slogan muda, portanto, de Brasil para

Governo Federal. O interessante a observar aqui é que essa alteração mantém uma aproximação em relação ao slogan de FHC – *Governo Federal - Trabalhando em todo o Brasil*, uma vez que aciona como hiperenunciador a gestão, o grupo que está no poder daquele governo naquele momento, o governo federal. Nesse sentido, a ideia de nação que vigora tanto em FHC quanto em Temer, é apagada, visto que não é acionada. No slogan de FHC, *Governo Federal - Trabalhando em todo o Brasil*, Brasil é só um lugar de ação, de intervenção de um governo, de uma gestão, e no de Temer - *Governo Federal: ordem e progresso*, a referência é à ação que o governo vai fazer, o "colocar em ordem", o que fica claro nos itens lexicais "ordem e progresso". Da mesma forma, na reedição do slogan, em sua segunda versão para *Brasil, ordem e progresso*, Brasil é tão somente e mais uma vez o lugar de ação, da ação do "colocar em ordem".

Portanto, a substituição de slogan, imediatamente realizada em todas as propagandas desse governo, de *Brasil, pátria educadora* por *Governo Federal: ordem e progresso* dialoga com todo um discurso que esse governo constrói na ocasião do impeachment de que o país estava uma baderna, de que o Brasil precisava voltar para ordem, de que era necessário reorganizar o país.

Assim, tendo sido um governante que só assumiu a cadeira da presidência em decorrência de um processo de destituição sofrido pela então presidenta, o slogan *Governo Federal, ordem e progresso!*, ao retomar os dizeres da própria bandeira, símbolo maior da nação, acaba por assumir o engendramento de um ethos interacional calcado em valores já consagrados nacionalmente pelo imaginário popular, dando a ideia de que seu governo será marcado pela busca de algo perdido, como se desejasse retomar algo que o país perdeu como nação: a ordem e o progresso. A face que se busca construir é alicerçada sobre a imagem de alguém que vai colocar o Brasil em "ordem" e na direção do "progresso".

Ressalta-se, inclusive, que "Ordem e Progresso", lema nacional da República Federativa do Brasil, é também o lema político do positivismo, forma abreviada do lema religioso positivista formulado pelo filósofo francês Auguste Comte. O Positivismo no âmbito das Ciências Sociais tem um sentido negativo, tomado pelos leninistas como reação política da burguesia e pela Escola de Frankfurt como razão instrumental que desumaniza. Antony Giddens é um expoente na crítica ao Positivismo frente à adoção dos procedimentos das ciências naturais para estudar a sociedade. No Brasil, os críticos ao Positivismo sempre o associaram ao Regime Militar.

Voltando-nos para o slogan em análise, vemos que se trata, portanto, de uma citação de uma citação. Maingueneau (2006), ao analisar os usos da citação, se interessa, em particular, por um sistema peculiar que ele denominou de particitação (participação + citação). Trata-se de um enunciado autônomo, uma vez que o alocutário o reconhece sem que o locutor que o cita indique sua fonte ou use alguma marcação de incorporação dessa voz - verbos dicendi ou sinalização gráfica. Segundo o autor, esse enunciado está associado a um hiperenunciador cuja autoridade valida a sua adequação aos valores, aos fundamentos de uma coletividade.

Na esteira dessas considerações, podemos dizer que "Ordem e Progresso" é um enunciado autônomo, pois sua forma cristalizou-se no imaginário mais geral de nossa sociedade, é automática a recuperação de sua fonte por parte da maioria da população. O lema comtiano, sua fonte primária, já não é facilmente recuperado pela sociedade de forma mais ampla devido à distância temporal e também ao meio em que circulou/circula, o meio acadêmico. Podemos dizer que o acionamento dessa voz, a voz da Bandeira Nacional, por assim dizer, é carregado de efeito patêmico, e o ethos empreendido aqui é o de patriotismo, por conseguinte. Noutras palavras, esse slogan implica o lugar de um hiperenunciador cuja autoridade institui, por meio do seu dizer, o valor vigente, empreendido por todos naquela gestão.

As duas formas dos slogans *Governo Federal, ordem e progresso* e *Brasil, ordem e progresso!* marcam, assim, uma oposição em relação ao governo do qual o próprio Temer fazia parte como vice-presidente. A ideia de um "novo país", de um "recomeço", que subjaz o slogan, prescreve um rompimento com o governo anterior, o de Dilma, atribuindo-lhe um ethos de antagonista. Com a proposta de um "novo país", instaura-se, portanto, uma face calcada em uma postura impositiva, mas justificada pela meta da ordem e do progresso, com propostas de emendas à Constituição que desconsideram a opinião da população. O slogan, também usado na ditadura revela, portanto, a face autoritária do então governo brasileiro. Embora mantenha o item lexical "Brasil" em foco, a ênfase agora é ditada pelos termos "*ordem e progresso"*, o que demonstra uma mudança em relação ao governo anterior, e a ideia de nação passa a ser construída por meio de uma face de país sob comando.

Considerações finais

Esta pesquisa permitiu constatar que o objeto de estudo aqui focalizado, o slogan de governo, que se inscreve numa cena política para marcar um posicionamento específico da gestão no poder, promove uma construção etótica diferenciada e diversificada, que contribui para a construção da imagem e da face que cada governo deseja defender para si.

O slogan de governo de FHC, *Governo Federal: trabalhando em todo o Brasil*, constrói um ethos alicerçado na face do governante que trabalha, uma imagem positiva para o enfrentamento da crise brasileira e corrobora o ethos da competência administrativa, de um governo engajado.

Já o slogan *Brasil, um país de todos* adotado por Lula cria o ethos de um governante mais preocupado com a agenda social, com o imaginário de igualdade. Essa construção etótica, uma gestão preocupada com todos, é revestida por forte apelo patêmico: um grito de inclusão, almejado pela classe trabalhadora.

Quanto ao slogan de Dilma, a face defendida em *País rico é país sem pobreza!* legitima a ideia de uma Nação próspera, revelando valores de um governo que entende a Nação como de todos. Em seu segundo mandato, com o slogan *Brasil, pátria educadora*, os trabalhos de elaboração da face são permeados por um ethos que se constrói com base em um dos valores da cidadania brasileira – o direito do cidadão à educação.

Já no que se refere a Temer, os dois slogans *Governo Federal, ordem e progresso* e *Brasil, ordem e progresso!* marcam uma oposição em relação ao governo do qual o próprio Temer fazia parte, sendo a ideia subjacente de um "novo país", de um "recomeço", um rompimento com o governo anterior, construindo um ethos de antagonista. Com a proposta de um "novo país", instaura-se, portanto, uma face calcada em uma postura impositiva, mas justificada pela meta da ordem e do progresso.

Dessa forma, o slogan político, como fórmula, na classificação de Maingueneau, contribui para construção de um ethos pretendido como também funciona como uma assinatura dos governos cujo referente é um hiperenunciador que tem como referência uma entidade transcendente que, pelos exemplos analisados, pode ser a gestão, o país, a nação ou a pátria.

Referências bibliográficas

AMOSSY, R. *Da noção retórica de ethos à análise do discurso*. In: AMOSSY, R. (Org.) Imagens de si no discurso: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-28.

BELIEIRO JÚNIOR, J. C. M. Política e economia no governo FHC: a questão dos economistas. In: *Revista Tópos*. V. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2211/2024> Acesso em 20 fev. 2017.

_____. Inflação e política no Brasil contemporâneo: a experiência dos governos FHC e Lula. In: *Revista século XXI*. V. 3, n. 2, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/12796. Acesso em 22 fev. 2017.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness. Some Universals in Language Usage.* Cambrige: Cambrige University Press, 1987.

CHARADEAU, P. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso : reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27, 2005.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana.* Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, M. C. L. Ethos interacional em situações de atendimento. *Veredas*, revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v. 4, n.1, p. 59 a 65, 2000.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. SP: Cortez, 2001.

_____. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar Edições. 2006.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

QUEIROZ, A. A. (2013) A lógica das seis últimas eleições presidenciais. Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunistas/a-logica-das-seis-ultimas-eleicoes-presidenciais/> Acesso em 27 fev. 2017

TEIXEIRA, R. A.; PINTO, E. C. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. In: Revista economia e sociedade. V. 21, n. 4. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642267> Acesso em 22 fev. 2017.

Análise Dialógica do Discurso Estético: À imagem da Espanha – Murilo Mendes / Picasso

Maria Bernardete da Nóbrega[1]

Murilo Mendes e Picasso

... à imagem da Espanha
...o pretexto plástico

PICASSO

Quem pega a vida à unha como tu?
Só mesmo Espanha, tua mãe e mestra.
Paris formou o espaço da tua técnica,
Mas Espanha te deu o estilo de contrastes,
O gosto de regressar ao centro do problema,
De investigar a matéria da vida
E atingir o osso:
Construindo e destruindo ao mesmo tempo.

*

Situas o objeto inimigo,
Súbito assimilado.
As cores são de inventor, não de colorista.
A natureza morta
Retoma a lição espanhola:
Os elementos do quadro são "dramatis personae"
Que se cruzam no silêncio fértil.
Roma, Grécia ou África
Te servem de pretexto plástico:
O corpo extrai da vida
Sua força pessoal e polêmica.

*

Feito à imagem da Espanha, tu, Picasso,
Soubeste fundir a força e a contenção.

1 Doutora em Teoria da Literatura (UFPE). Professora da Universidade Federal da Paraíba.

Na densidade intersemiótica do discurso estético, o estilo de contrastes: o poema, o quadro – parece instaurar uma nova composição. Tal estrutura vem definir a dimensão da interação verbal e não-verbal como poepicturalidades surpreendidas no movimento de semiose a partir do qual, a imagem parece se deter e hesitar nos interstícios sígnicos da expressão estética do momento em que a realidade se faz/torna a verdade, na dialética da criação. Por isso mesmo se faz passagem. Transição.

> El papel de la pintura – dice Picasso–, para mí, no es pintar el movimiento, poner la realidad em movimiento. Su papel, para mí, es más bien detener el movimiento. Hay que ir más lejos que el movimiento para detener la imagen. Si no, se corre detrás de ella.Tan solo en ese momento, para mí, está la realidad (PARMELIN. 87-89. Barcelona – 15).

Na ordenação plástica dos versos, Murilo Mendes compõe a estrutura do objeto a partir de uma seleção de palavras através das quais condensa a superposição de imagens e acopla a multiplicidade de sentidos que parece expressar a densidade estética da obra de Picasso. Delineia o percurso pictural que traça o espaço e delimita o tempo intersectado nesse diálogo poepictórico. O processo de transtextualidade se visualiza no engate da semantização desse dizer e desse fazer pelas unidades visuais do poema: Picasso, a vida, Espanha, Paris, Roma, Grécia ou África; o objeto, as cores, a natureza (morta), os elementos (do quadro), o corpo, sua força (pretexto plástico). A lição (espanhola): o estilo de contrastes.

A princípio, a estratégia de construção do objeto é evidenciada pelo efeito de cláusula que emoldura o poema:

O poema constrói o quadro, em duas dimensões apoiadas na dialética – Picasso/Espanha. O Poeta expõe as identidades entre o pintor que encarna o espírito hispânico e, "...à imagem da Espanha", transpõe os limites de uma única tradição... para produzir o gesto iconoclasta de quebrar uma tradição ao rejeitar a representação realista seguida desde o Renascimento. Esta postura tem-se consagrado como uma característica do artista Picasso que avança na medida em que, dialeticamente, progride, através de retornos estratégicos e por expor uma comparação perfeitamente refletida e extremamente diversificada com a tradição.

Espanha é isso: diversidade e essência. Picasso absorveu *el duende* e construiu um estilo marcado pela oposição academia versus *el duende* (Lorca, 1957, p. 36). Aprendeu a magia de misturar cores e formas, linhas e volumes, real e irreal, racionalidade e irracionalidade para produzir essa fusão: força e contenção. Lições de Espanha que permeiam toda a sua trajetória.

A palavra PICASSO abre o poema com o título e fecha-o com uma exaltação a Picasso no penúltimo verso a demarcar as fronteiras do texto. Assim, percebido na sua totalidade, esse recurso parece revelar o processo de – "Situar o objeto inimigo,/Súbito assimilado" – para submetê-lo à segmentação do todo em suas partes, no próprio limite de seu dizer e fazer. Nesta moldura, Murilo Mendes superpõe a imagem de Espanha – mãe e mestra do pintor, a qual abre o primeiro plano: "Quem pega a vida à unha como tu? / Só mesmo Espanha, tua mãe e mestra." – e fecha-o com a imagem de Espanha, no último plano, agora, numa síntese de todo o efeito de identidade construída pelo processo do aprendizado e de assimilação dos ensinamentos da mãe e mestra: "Feito à imagem da Espanha, tu, Picasso, / Soubeste fundir a força e a contenção". Se olharmos por este ângulo, o poeta parece modular este gesto produtivo de traçar um perfil dentro do outro, na dialética imagética do olhar que oscila entre um e o outro: Picasso/Espanha/Espanha/Picasso. Um é o espelho do outro e/ou modelo, que é o mesmo multifacetado na pedagogia do verbo, à imagem e semelhança da didática pictórica.

O poeta segrega o poema PICASSO, numa montagem triádica, em três planos – três estrofes, as quais se superpõem na composição do objeto:

POEMA

PICASSO

I

– o estilo de contrastes,

.....

– o pretexto plástico,

.....

III

– à imagem da Espanha.

.....

O primeiro plano, com um total de oito versos, se configura como um painel o qual parece revelar a densidade da estética de Picasso em toda sua diversidade e essência, em que se concentra a delimitação das extremidades do itinerário estético do Pintor. Espanha e Paris.

Paris formou o espaço da tua técnica

Mas Espanha te deu o estilo de contrastes.

(O grifo é nosso)

O poema delimita essa trajetória de Picasso, em que Espanha e Paris desempenharam um papel bem diferente. Observemos o adversativo que enlaça os dois versos acoplados, como um operador metalinguístico a demarcar a dialética da criação postulada nessa pedagogia da arte:

> as lições de Paris – o espaço da técnica.
> as lições de Espanha – o estilo de contrastes.

Lições que Picasso traduz em todas as fases de sua produção, em especial no período que demarca os limites deste *corpus*, o qual abrange o arco do tempo de 1907 a 1937, período este evocado pelas referências de Murilo Mendes, na obra *Tempo Espanhol*.

Na superposição de planos, Murilo Mendes coloca a Espanha no primeiro, na dimensão de mestra. As lições de Espanha não cabem num único verso. O poeta as enumera na expansão que se intensifica até o fim da estrofe, precisamente nos últimos quatro versos:

> (...) Espanha te deu o estilo de contrastes,
> O gosto de regressar...,
> De investigar...,
> E atingir o osso:
> Construindo e destruindo ao mesmo tempo.

O Poeta delimita as dimensões de um Fazer a se referencializar no aprendizado de Picasso em cada um desses países, a estabelecer-lhe as regras de construção do objeto: o primeiro plano contém um total de oito versos, o segundo, onze e o terceiro, apenas dois.

Sob a égide desse estilo de contrastes, Murilo Mendes traça uma linha para além do poema em direção à vida e à obra de Picasso, remetendo seu olhar a duas dimensões: crítica da vida, crítica da arte. A vida de Picasso e sua trajetória artística se confundem com a história da arte do século XX. Já a leitura de Murilo Mendes recoloca fatores que evidenciam, na estética picassiana, algumas nuanças que delimitam o seu tom: a ruptura, como princípio mais evidente; a negação, como parâmetro gerador de outras modalidades de ver, e a invenção, na tortuosidade do seu traço, como a fluidez do Ser à procura de si e/ou da verdade plástica. Tudo isso parece colidir com os cânones estéticos historicamente assimilados, a demonstrar essa inconformidade expressa em signos pincelados como a epifania enunciadora do novo.

Série colagens

Figura 33

STILL-LIFE WITH CHAIR CANING, 1911 – 1912.
NATUREZA-MORTA COM PALHA DE CADEIRA, 1912.
Paris, maio de 1912.
Óleo sobre tela rodeada de tela, 25 x 37 cm
Zervos II*, 294; DR 466; MPP 36.
Paris, Musée Picasso.
PABLO PICASSO

Fragmento de um pedaço de encerado com um motivo de palha de cadeira industrialmente impresso. Um fragmento de jornal. A simulação de letras desenhadas com estêncil e outros elementos.

A imagem multidetalhada parece sintetizar todo um processo do "que hacer" e/ou do próprio idioleto picassiano: um contraponto no contracampo espacial da tela em semiósis. Tudo é movimento. Profusão do novo. Coexistência – erudito e popular suscitados pelo engajamento com o vernáculo registrado em suas pinturas como uma espécie de contraponto ao hermetismo crescente do cubismo analítico.

Nesse contexto, a tela fecha-se/abre-se em redoma, emoldurada por um torçal/corda de seda, do universo da tapeçaria que viria a ornamentar muitas toalhas de mesa em 1914, conforme a estética expressa na Natureza-Morta (1914) – madeira pintada e franja de tapeçaria, detalhe que parecia indagar a fronteira entre ficção e realidade, entre o que é e o que não é arte, questão interna da construção crítica do cubismo. Fragmento de um pedaço de encerado com um motivo de palha de cadeira industrialmente impresso, o qual subjaz, à esquerda, o plano médio central, no cruzamento de duas linhas duras – vertical e horizontal. Observam-se vestígios de tinta a interferir no campo visual do fragmento de palha de cadeira, numa superposição que a faz colocar-se num plano de fundo, sugerindo a idéia de profundidade. A cadeira posta por trás de uma pilha de jornais e papéis colados sobre. A sobreposição

parece aludir indiretamente aos empréstimos pictóricos enquanto objeto de suas explorações de base linguística da convenção da pintura, na elaboração de um sistema de signos que fosse menos lastreado na semelhança e, em partículas, menos vinculado ao ilusionismo espacial. A simulação da textura da madeira passou a ser um modo de significar um objeto ou superfície de madeira sem posicioná-lo espacialmente; as letras desenhadas com estêncil estão planas por definição e podem ser lidas como se estivessem, tanto na superfície do quadro, quanto no interior do espaço pictórico.

A justaposição entre signos visuais e verbais é perfeita. Simultaneamente, o artista consegue tecer uma multiplicidade de referência, em que é evidente a irrupção na tela de elementos do cotidiano – via fragmento de encerado e papel colado sobre a tela – permitindo que a vida aflore no espaço pictórico, em toda sua variedade, banalidade e, com frequência, sordidez (COTTINGTON, 1999, p. 72). Esta tela constitui-se num exemplar modelo da técnica de colagem, na qual Picasso parece reverenciar/resgatar a vida. *O estilo de contrastes* (Murilo Mendes, 1994): *o gosto de regressar ao centro do problema, / De investigar a matéria da vida.* Picasso produz um entrelaçamento de experiência, arte e cotidiano – *...a vida à unha* – ao fundir e confundir: material, contexto e linguagem, nomeadamente as convenções da própria arte.

Picasso faz da arte/pintura o seu brinquedo (*jou*) e/ou o seu veículo de comunicação interdito (*Jou/rnal*). Recurso de secção do todo pelo redimensionamento de suas partes: *Jou* – parte do vocábulo *Journal*. Art-fício (artifício) e/ou arte-ofício de um artesão da cor e da imagem dominado pela inventividade iconoclasta em ação: *As cores* (e as imagens) *são de inventar, não de colorista*, no dizer de Murilo Mendes. Assim, Picasso expressa a ação de cortar as imagens com a força do pincel que a tudo transforma em linhas, cores, formas e fragmentos.

A configuração imagética da tela parece dispor o fragmento de palha de cadeira como o protótipo da janela, ou seja, a metáfora do olho. No entrelace da palha há várias possibilidades de ver o objeto/a vida de diferentes ângulos. Quase uma apologia ao *voyeur* picassiano. Parece também tratar-se de um ponto de fuga ou da possibilidade ilusionista dotada de uma grande inventividade: o que parece ser um objeto/elemento para sentar pode ser também um disfarce para ver. A tela da palha contém várias redes de visão. Janelas. "*Ventanas*" para o horizonte. Isto parece se justificar na trama do espaço e das imagens, à esquerda da tela, através do cruzamento de linhas vertical e horizontal. A estrutura do espaldar da cadeira evoca uma moldura onde se delimita o espaço de fuga, dessa liberdade de visão. O bloco que se superpõe à imagem da "cadeira de palha" e por isso vem postar-se num plano superior mais próximo, sugere a dimensão volumétrica que seria logicamente mais peculiar à cadeira, objeto racionalmente assimilado, supostamente mais pesado que os demais elementos visuais. A plasticidade inusitada das unidades visuais confere à tela uma unificação que se materializa/imaterializa visualmente entrelaçada nessa trama de imagens.

A simulação da textura de madeira como instância de significação do objeto e/ou letras desenhadas em estêncil, no processo de combinação de signos não-verbais e verbais, configura-se na dimensão espacial e simbólica como um jogo semiótico de justaposição de discursos estéticos em

interação. O quadro suspende a dimensão espacial disposta em tela como um espelho simbolicamente preso à parede da memória/imaginação, quando em torno e a partir destes ângulos, a tudo se propõe ver, ou a tudo se pode ver. O quadro se abre/fecha na trama da seda/cerda, torçal que a todos esses elementos faz delimitar-se em colagens. Cordas que parecem amarrar as imagens em seus limites. O termo, o espaço, a imagem, "*Jou*" de um fazer. Arte.

Na fluidez do processo pictórico, as imagens superpostas impõem-se-nos uma travessia em transe, pelo inusitado de colar/pegar/*situar* tantos contrastes em redoma. Há uma predominância sutil de linhas circulares, o que, formalmente, faz absorver a continuidade nessa recorrência da forma. Isto induz a tela a se reverter sobre suas próprias referências e, assim, impor uma boa continuação de formas em movimento concêntrico. A simultaneidade de unidades fragmentadas sugere ser a imagem da cadeira e do espaço como se, em close, simbolicamente, se revelasse um espelho redondo que projeta as imagens e, a tudo concentrasse e se fizesse reverberar-se em círculos, num ângulo de cima. Fases e frases picturais/verbais miram-se num diálogo dissonante. Discurso pictórico pincelando significados/significâncias.

A concentração de diversos e múltiplos elementos visuais no processo de contiguidade formal instaura um jogo de entrelaçamento de sentidos, no qual, parte e todos se fundem na diversidade de si mesmos. Signagens. Imagens. Colagens.

Considerações finais

A interseção é percebida no enunciado. Este é materializado no texto. Sendo o texto um objeto semiótico, é, portanto, um espaço plural de linguagem. Na pluralidade de códigos, a poesia em interação com a pintura torna-se um enunciado múltiplo e polifônico. Em Tempo Espanhol, a polifonia da obra ressoa na amplitude da realidade sígnica em duas dimensões do real: a representação do real – Espanha, e a representação da representação do real – arte espanhola.

Introduzimos nesse diálogo, a poesia de Murilo Mendes, via Tempo Espanhol (1994) que será tema de nossa reflexão na Série de Estudo III, apenas para adiantar que o poeta produziu esta obra, em verso, portanto, poesia, demarcada pela sua interação com a tradição e cultura hispânicas, donde a densidade dialógica se faz ecoar pelas vozes intersectadas de outros artistas, no caso, pintores espanhóis.

Compreendemos que a discussão sobre a natureza do discurso estético passa, numa primeira instância, por esse percurso teórico em particular, para somente assim, expandirmos a dimensão dialógica, enfim, intersemiótica do discurso poético, no recorte conceitual que exige a perspectiva semiótica do objeto estético em estudo: a obra Tempo Espanhol (1994), de Murilo Mendes.

Na pluralidade centralizada pela voz de Murilo Mendes, se afirma, na instância da literaturidade e da significância do (s) poema (s), a travessia da multiplicidade à unidade, via discurso poético, que não se fecha em si mesmo, pelo contrário, abre-se na densidade dessa travessia estética, não para se manter isolado, mas para que, à isotopia explícita do fazer poético se pudesse superpor, num único discurso, a do fazer pictórico.

Na captura desse movimento, a palavra e a imagem adquirem uma outra dimensão: a do pretexto plástico, na produção da expressão estética no ato performativo em que nos interstícios do discurso, a realidade se faz/torna verdade, a verdade plástica na dialética da criação. Bakhtin/ Volochinov (1981, p. 19) assim concebem esta absorção/interação à "encarnação material em signos". Assim reafirmam que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, um discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade, mediante encarnação material em signos (BAKHTIN/ VOLCHINOV, 1981, p. 19).

Os horizontes conceituais parecem apontar para além-fronteiras. A criação é dialética, portanto, ela é, sobretudo, movimento, passagem, travessia, semiose. Ela poderá delimitar-se na instância da simultaneidade que rompe a hegemonia sígnica na dimensão da intersemiose. Uma travessia. Itinerários.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981 a.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1981 b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, com revisão de tradução: Marina Appenzeller. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. (A Teoria do Romance). São Paulo: Fundação Editora da UNESP/Hucitec, 1998.

COTTINGTON, David. **Cubismo, Movimentos de Arte moderna**. São Paulo: Cosic & Naify Edições, 1999, 80 p.

CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. Tradução de Isa Mara Lando. Consultoria Técnica Rodrigo Naves (Historiador da Arte). São Paulo: Edição Brasileira (C) Ática, 1998.

LORCA, F. G. "Teoría y juego del duende". In: **Obras completas.** Madrid: Tercera edición, 1957, p. 36.

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Volume único/Murilo Mendes; organização e preparação do texto Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994. (Biblioteca Luso–Brasileira. Série Brasileira)

PARLEMIN, Hélène. **Habla Picasso... Barcelona**: Editorial Gustavo Gili, S.A., 1968.

ROUDAUT, Jean. **Une ombre au tableau:** littérature et peinture. Croix–Blanche, Ubacs, 1988: Tradução, adaptação e comentários: Sébastien JOACHIM, 31.05.91.

VALTHER, F. Ingo. **Picasso 1881 – 1973.** Tradução de Fernando Tomaz. Londres: TASCEN GmbH, 2002. (Volume I) As obras de 1890 a 1936.

Os traços semânticos e a produtividade morfológica do prefixo des- no português brasileiro

Pablo Nunes Ribeiro[1]

Camila de Bona[2]

O estatuto semântico do prefixo des- em verbos, adjetivos e substantivos no português tem sido um tópico bastante discutido na literatura recente (cf. SILVA; MIOTO, 2009; BASSANI; MEDEIROS; SCHER, 2009; MEDEIROS, 2010; 2016; RIBEIRO, 2014; BONA, 2014; entre outros). Um dos objetivos desses estudos é entender mais claramente a contribuição semântica desse prefixo, associado na tradição gramatical a diferentes sentidos, como o de negação, privação, ação contrária, separação, etc. Em trabalho recente, Bona (2014) mostrou que, de um total de 1497 vocábulos derivados com esse afixo listados no Dicionário de Usos do Português do Brasil, de Francisco S. Borba (2002), 538 itens lexicais prefixados com *des*- eram adjetivos (desleal, descolado), 488 eram substantivos (desarmonia, desorganização) e 471 eram verbos (descrer, desobedecer), sendo que 86% destes substantivos eram deverbais, assim como 81,2% dos adjetivos. Neste trabalho, objetiva-se retomar esses dados para verificar a hipótese de que o prefixo *des*- tenha passado a denotar apenas a reversão de uma trajetória de mudança (aplicando-se produtivamente a verbos de mudança ou nomes deverbais), não mais se configurando como um prefixo de negação de estado.

A organização deste trabalho se dá da seguinte maneira: na seção 1, revisitamos a literatura linguística do português brasileiro (doravante PB) no que tange às descrições feitas para o prefixo des-. Na seção 2, apresentamos uma pesquisa diacrônica sobre a datação de entrada desses itens lexicais no português. A seção 3 apresenta um teste experimental para avaliar a produtividade, no PB atual, do prefixo *des*- com verbos, adjetivos e substantivos, seguido pela análise de dados. As conclusões obtidas serão relatadas juntamente com nossas considerações finais.

1. Descrições para o prefixo des-

Na literatura linguística do português brasileiro, já temos muitas descrições e discussões acerca do prefixo des-, principalmente no que tange à sua semântica em estruturas verbais e adjetivais. Com isso em mente, revisitaremos, brevemente, as principais ideias já propostas por

1 Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: pablonribeiro@yahoo.com.br.

2 Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFRGS). E-mail: camidebona@gmail.com.

estudiosos que se debruçaram sobre o tema, delineando a importância de suas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Silva e Mioto (2009) advogam pela ideia de que os prefixos selecionam rigidamente as bases com as quais se combinam: des- seleciona apenas bases adjetivais e verbais. Além disso, defendem a existência de dois afixos homófonos: um que seleciona verbos, aplicando o sentido de reversão, e outro que seleciona adjetivos, atualizando o sentido de um tipo de negação.

Medeiros (2010) defende que o prefixo des- não se prende a categorias morfossintáticas, mas realiza uma seleção de natureza semântica, modificando verbos e nomes cujos significados envolvam um elemento com interpretação estativa. Os verbos que aceitam a prefixação des-, segundo o autor, pressupõem um estado, o qual é normalmente consequente ou alvo do processo que tal verbo denota. Nesse contexto, o prefixo em questão nega ou inverte tal estado, não o processo associado.

Ribeiro (2014) desenvolve uma proposta para tratar da semântica do prefixo des- sob a luz da Semântica Conceitual de Jackendoff (1983 e 1990). Defende a ideia de que os verbos com o prefixo des- denotam a reversão de um processo de mudança, e não a negação de um estado resultante. Segundo o autor, esses verbos denotam o processo de mudança inverso ao que a sua contraparte sem o prefixo denota. A contribuição semântica do prefixo des- para a estrutura léxico-conceitual de um evento seria a inversão da direção da trajetória de mudança, ou seja, a substituição do predicado locacional TO pelo predicado FROM. O autor deixou para pesquisas futuras a investigação sobre a possível extensão de sua proposta para a prefixação com bases nominais (p. ex., desleal, desonesto) e com verbos de estado, com o intuito de eliminar a necessidade do postulado de um caso de homonímia para o prefixo des-.

Quadros (2016) propõe uma análise transcategorial para o prefixo des-, postulando que este opera sobre qualquer tipo de predicado escalar. O autor assume que há um componente de significado comum a diferentes classes morfossintáticas, quais sejam, escalas que medem a aplicação de uma propriedade a uma entidade ou a trajetória de mudança de um tema ao longo de um evento. Para o autor, as diferentes interpretações das palavras prefixadas com des- derivam dos efeitos da aplicação da operação semântica denotada pelo prefixo no componente escalar dos predicados.

Bona (2014) descreve o prefixo des- transcategorialmente, por meio de dois traços semânticos presentes no modelo de Lieber (2004), quais sejam [-Loc], para negações, e [+IELTS], para trajetórias. A autora analisou um total de 1497 vocábulos derivados com esse afixo listados no Dicionário de Usos do Português do Brasil, de Francisco S. Borba (2002). Desse total, 538 itens lexicais prefixados com des- eram adjetivos (desleal, descolado), 488 eram substantivos (desarmonia, desorganização) e 471 eram verbos (descrer, desobedecer). Sem considerar estágios derivacionais anteriores, des- parece ser bastante produtivo com todas as classes gramaticais, não apresentando diferenças numéricas muito significativas entre uma e outra. Ao se considerar a explicitação de estágios derivacionais precedentes, evidenciou-se que 86% dos substantivos eram deverbais, assim como 81,2% dos adjetivos.

2. Pesquisa Diacrônica

Neste trabalho, retomamos os dados de Bona (2014) para verificar a hipótese de que o prefixo *des-* tenha passado a denotar apenas a reversão de uma trajetória de mudança (aplicando-se produtivamente no estágio atual da língua a verbos de mudança ou a nomes deverbais), não mais se configurando como um prefixo de negação de estado. Para tanto, realizamos uma pesquisa diacrônica sobre a datação dos nomes não deverbais prefixados com des-, assim como dos verbos estativos prefixados com des-, que denotam um sentido de negação. O objetivo é mostrar que essas formações têm datação muito antiga no português, o que favorece nossa hipótese de que o prefixo des- com um sentido de negação já foi produtivo em estágios anteriores da língua, mas deixou de ser no estágio atual.

2.1 Substantivos prefixados com des- a partir de bases primitivas

Conforme mostramos na seção 2.3, a maioria dos substantivos prefixados com des- presentes no *corpus* de Bona (2014) é deverbal (86%), o que vai ao encontro de nossa hipótese de que o processo produtivo no português é aquele em que o prefixo seleciona bases que denotam uma noção de trajetória. O problema para esta hipótese encontra-se nos dados de substantivos prefixados com des- a partir de bases primitivas, os quais apresentam predominantemente uma semântica de negação. Para estes casos, a hipótese que defendemos é que sua entrada no léxico do português resulta de um período em que o prefixo des- com o sentido de negação era produtivo na língua. Na Tabela 1, apresentamos alguns dos principais substantivos com essas características presentes no corpus de Bona (2014), com a datação e o significado propostos pelo Dicionário Houaiss (2009) para essas formações:

Tabela 1. Datação e significado de substantivos prefixados com des- a partir de bases primitivas

Substantivos	Datação	Significado
Desamor	s.XIII	Perda ou ausência de amor; desafeição; desprezo.
Desarmonia	1844	Oposição de interesses, de sentimentos; divergência; discordância.
Desatenção	1639-1696	Ausência de atenção; distração.
Descaso	1817-1819	Desconsideração; desdém; desprezo.
Desfavor	s. XV	Perda do favor de que se desfruta junto a alguém; desgraça.
Desgraça	1559	Perda das boas graças de que se desfruta junto a alguém; desfavor; desvalimento.
Desvalor	1836	Ausência ou perda de valor; depreciação.
Desvantagem	1836	Falta de vantagem; prejuízo.
Desvergonha	1567	Falta de vergonha; despudor.

Como podemos observar na Tabela 1, as primeiras ocorrências dessas formações registradas pelo Houaiss (2009) datam do período entre o século XIII e o início do século XIX. São formações, portanto, que fazem parte do léxico da língua há vários séculos, sendo que muitas delas parecem ter caído em desuso no estágio atual da língua, tais como *desamor*, *desvalor* e *desvergonha*. Na seção seguinte, mostramos que a situação dos adjetivos é bastante similar.

2.2 *Adjetivos prefixados com des- a partir de bases primitivas*

Assim como no caso dos substantivos, Bona (2014) constata que a maioria dos adjetivos prefixados com des- presentes em seu *corpus* são também deverbais (81,2%). No entanto, há também casos de adjetivos prefixados com des- a partir de bases primitivas, os quais apresentam uma semântica de negação. A Tabela 2 mostra os principais casos exemplificados por Bona (2014), com a datação e o significado propostos pelo Dicionário Houaiss (2009):

Tabela 2. Datação e significado de adjetivos prefixados com des- a partir de bases primitivas

Adjetivos	Datação	Significado
Desamigo	s. XIII	Não amigo; hostil.
Descontente	s. XV	Que não está contente; insatisfeito; desgostoso.
Deselegante	1899	Que ou aquele que é desprovido de bom gosto ou discrição; desalinhado.
Desigual	s. XIII	Dessemelhante; diferente.
Desleal	s. XIII	Que não é leal.

Os dados na Tabela 2 mostram que os adjetivos não deverbais prefixados com des- também datam de um período entre o século XIII e o século XIX, configurando-se como formações bastante antigas na língua. O significado das formas é o de simples negação de estado, o que acreditamos ter sido um processo de formação de palavras produtivo em estágios anteriores da língua. Observemos ainda a datação de alguns verbos estativos prefixados com des-, os quais também apresentam semântica de negação, resultante do mesmo processo envolvido na formação dos adjetivos discutidos nesta seção.

2.3 *Verbos estativos prefixados com des-*

São muitos os verbos formados pelo prefixo des- em Bona (2014), totalizando 472 ocorrências. Na maioria dos casos, a semântica desses verbos é a de reversão de uma trajetória de mudança, como esperado na prefixação com des-. Entretanto, o *corpus* de Bona (2014) apresenta alguns verbos estativos, com uma semântica de negação, como é o caso de *desamar*, *desconhecer*, *descrer* e *deslembrar*, por exemplo.

Seguindo a análise que propomos neste artigo, defendemos a simples negação é capaz de dar conta desses itens derivados, haja vista serem de semântica estativa: *desamar* é não amar, *descrer* é não crer e *deslembrar* é não ter lembrança, ou seja, des- opera através de [-Loc] no sentido de simplesmente negar a base.

Apesar de as definições de Borba contemplarem apenas uma noção estativa de negação nesses casos, des- afigura-se como um prefixo produtivo de semântica reversativa quando ligado a verbos em geral. Na maioria dos casos, ambas as interpretações (negação e reversão) são possíveis, e é provável que, em formações recentes, o sentido mais prototípico disparado por des- seja mesmo o de reversão. Dada sua polissemia, vemos que um estudo mais detalhado acerca do percurso histórico desse afixo em português se faz pertinente para que os efeitos da diacronia sejam mais bem explicitados e filtrados na formalização semântica. Se observarmos a datação oferecida por Houaiss (2009) para as primeiras ocorrências dessas formas no português, observamos que elas se encontram no léxico da língua desde o século XIII ou XV (na Tabela 3, o significado das formas é retirado de Borba, 2002):

Tabela 3. Datação e significado de verbos estativos prefixados com des-

Verbos	Datação	Significado
Desamar	s. XIII	Não amar; malquerer.
Desconhecer	s. XIII	Não conhecer; estranhar.
Descrer	s. XIII	Não crer; desacreditar.
Deslembrar	s. XV	Não ter lembrança; olvidar.

De forma a buscar indícios em favor da hipótese de que o prefixo des- com o sentido de negação não faz mais parte de uma regra de formação de palavras produtiva no português, apresentaremos na seção seguinte um teste experimental que teve por intuito avaliar a produtividade, no PB atual, do prefixo *des-* com verbos, adjetivos e substantivos.

3. Teste Experimental

Apresentamos aqui um experimento realizado para testar a produtividade dos prefixos des- e in- com bases verbais e nominais. O teste proposto objetiva avaliar a preferência dos participantes pelo uso do prefixo des- ou do prefixo in- com pseudopalavras em contextos correspondentes a (i) verbos de mudança de estado, (ii) verbos estativos, (iii) adjetivos e (iv) substantivos.

3.1 Design

O teste foi composto por 15 questões-alvo e 7 questões distratoras, todas envolvendo pseudopalavras distintas. As questões-alvo consistiram em 4 questões com verbos de mudança de

estado, 4 questões com verbos estativos, 4 questões com adjetivos e 3 questões com substantivos. Cada questão apresentava três possibilidades de resposta: a pseudopalavra prefixada com des-, com in- e com algum outro prefixo não adequado ao contexto, cumprindo o papel de controle no teste.

Por sua vez, as questões distratoras foram compostas por 2 questões com verbos de mudança, 2 questões com verbos estativos, 2 questões com adjetivos e 1 questão com substantivo. As questões distratoras apresentavam um contexto favorável ao uso dos prefixos utilizados como controle.

a. Exemplo de questão com verbo de mudança:

(1) O trabalho de João é gapechar peças de metal. Ele gapechou uma peça, mas o trabalho não ficou bem feito e seu supervisor pediu para ele _____ aquela peça para poder realizar o processo de novo.

( ) desgapechar

( ) ingapechar

( ) pré-gapechar

b. Exemplo de questão com verbo estativo:

(2) Carlos sempre foi uma pessoa ingênua e, por isso, ele costuma calear facilmente as pessoas. Já seu irmão Rodrigo é seu oposto: costuma _____ todos ao seu redor.

( ) descalear

( ) incalear

( ) pré-calear

c. Exemplo de questão com adjetivo:

(3) Maria é uma pessoa muito vetena. Por outro lado, Ana é exatamente o contrário: uma pessoa totalmente _____.

( ) desvetena

( ) invetena

( ) supervetena

d. Exemplo de questão com substantivo:

(4) A palestra de hoje foi uma grande prava. Ontem, pelo contrário, pode-se dizer que foi uma _____ completa.

( ) desprava

( ) imprava

( ) semi-prava.

e. Exemplo de questão distratora, com verbo estativo:

(5) Suponha que o verbo pabirar signifique "apreciar muito um animal". O ato de pabirar previamente um animal pode ser expresso por

( ) despabirar

( ) impabirar

( ) pré-pabirar

3.2 Hipótese

A hipótese que objetivamos avaliar com o teste é a seguinte:

(6) Em contextos verbais, haverá uma forte preferência pela prefixação com des-, ao passo que a prefixação com in- será preferida em contextos nominais.

A hipótese em (6) prevê que o prefixo des- é mais produtivo com verbos, enquanto o prefixo in- é mais produtivo com adjetivos e substantivos.

3.3 Método

O teste foi realizado online por meio da plataforma Online Pesquisa (https://www.onlinepesquisa.com), com um tempo aproximado de 10 minutos para sua realização. As 22 questões foram apresentadas a todos os participantes de forma aleatória. O teste foi iniciado por 198 participante, mas apenas 157 completaram o formulário. Foram excluídos deste total os participantes que falharam em mais de um controle (n=48), ou seja, que selecionaram respostas não adequadas ao contexto em mais de uma questão, seja nas questões-alvo ou nas distratoras. Com isso, o número de participantes considerados na análise do resultado foi de 109. Os participantes informaram sua idade, gênero e grau de formação, porém estas variáveis não foram consideradas na análise inicial dos dados que apresentamos aqui.

3.4 Resultados e análise preliminar

Os resultados apresentados na Tabela 4 correspondem às questões-alvo com verbos de mudança. Nas questões (1) e (2), os contextos favorecem a interpretação desejada, sem especificação do significado da pseudopalavra. Já as questões (3) e (4) apresentam uma definição para a pseudopalavra e solicitam ao participante que escolha a palavra prefixada com semântica correspondente ao contrário/inverso da ação descrita pelo verbo:

Tabela 4. Resultados do teste em contextos verbais (verbos de mudança)

Tipo de contexto	Questões	**des-**	**in-**	**Outro**
Verbos de mudança	(1) O trabalho de João é **gapechar** peças de metal. Ele **gapechou** uma peça, mas o trabalho não ficou bem feito e seu supervisor pediu para ele _____ aquela peça para poder realizar o processo de novo.	97,2%	1,8%	0,9%
	(2) Maria adora **afenar** adesivos. Ela passou horas **afenando** seus adesivos, mas não gostou do resultado e decidiu _____ todos eles para poder começar o processo todo de novo.	88,1%	11,9%	-
Verbos de mudança (definição)	(3) Suponha que o verbo **tedecar** signifique "desenhar pequenos círculos em algo". O inverso de **tedecar** pode ser expresso por _____.	63,3%	36,7%	-
	(4) Suponha que o verbo **ferolar** signifique "amassar muito algum material". O contrário de **ferolar** pode ser expresso por _____.	75,2%	24,8%	
	Média de preferência por prefixo:	80,95%	18,8%	0,25%

Os resultados mostram que houve forte preferência pelo prefixo des- nesses contextos, o que indica que des- é bastante produtivo com verbos de mudança, conforme previsto pela nossa hipótese de pesquisa. No entanto, as questões que apresentavam uma definição para o verbo mostraram uma preferência mais baixa por des- do que as demais questões (92,6% *vs.* 69,2%), indicando que esta variável também interferiu nos resultados.

A Tabela 5 apresenta os resultados referentes às questões-alvo com verbos estativos. Assim como no caso dos verbos de mudança, nas questões (5) e (6), os contextos favorecem a interpretação desejada, sem especificação do significado da pseudopalavra. Por sua vez, as questões (7) e (8) apresentam uma definição para a pseudopalavra e solicitam ao participante que escolha a palavra prefixada com semântica correspondente ao contrário/inverso da ação descrita pelo verbo:

Tabela 5. Resultados do teste em contextos verbais (verbos estativos)

Tipo de contexto	Questões	**des-**	**in-**	**Outro**
Verbos estativos	(5) João é uma pessoa muito querida e todos sabem que ele **atema** muito seus amigos. Apesar disso, Maria faz o oposto e constantemente _____ João!	83,5%	16,5%	-
	(6) Carlos sempre foi uma pessoa ingênua e, por isso, ele costuma **calear** facilmente as pessoas. Já seu irmão Rodrigo é seu oposto: costuma _____ todos ao seu redor.	68,8%	31,2%	-
Verbos estativos (definição)	(7) Suponha que o verbo **pagolar** signifique "apreciar muito alguém". O contrário de **pagolar** pode ser expresso por _____.	51,4%	48,6%	-
	(8) Suponha que o verbo **tacular** signifique "acreditar em um ser superior". O contrário de **tacular** seria _____.	55%	45%	
	Média de preferência por prefixo:	64,6%	35,4%	-

Quanto aos verbos estativos, os resultados também mostram preferência pelo prefixo des-, porém mais baixa que no caso dos verbos de mudança. Da mesma forma, os contextos que apresentavam uma definição para o verbo tiveram uma média de preferência por des- menor que os outros casos (53,2% *vs*. 76,1%). Nossa conclusão, com base nos dados das Tabelas 4 e 5, é a de que as questões que apresentaram uma definição para os verbos de certa forma favoreceram a preferência por in-, provavelmente pelo uso das expressões "contrário" e "inverso", que aludem de certa maneira ao conceito de negação.

Os resultados apresentados na Tabela 6 correspondem às questões-alvo com adjetivos. Nas questões (9) e (10), os contextos favorecem a interpretação desejada, sem especificação do significado da pseudopalavra. Já as questões (11) e (12) apresentam uma definição para o adjetivo:

Tabela 6. Resultados do teste em contextos nominais (adjetivos)

Tipo de contexto	Questões	**des-**	**in-**	**Outro**
Adjetivos	(9) Maria é uma pessoa muito vetena. Por outro lado, Ana é exatamente o contrário: uma pessoa totalmente _____.	38,5%	60,6%	0,9%
	(10) Jorge é um homem muito lacrode. Seu melhor amigo Paulo, diferentemente, é seu oposto: uma pessoa muito _____.	56,9%	43,1%	-
Verbos de mudança (definição)	(11) Dizer que uma pessoa é garba significa dizer que ela é "muito bagunceira". O contrário de garba pode ser expresso por _____.	30,3%	69,7%	-
	(12) Dizer que uma pessoa é clacha significa dizer que ela é "muito animada". O contrário de clacha pode ser expresso por _____.	42,2%	57,8%	
	Média de preferência por prefixo:	41,95%	57,8%	0,25%

Os resultados mostram uma preferência pelo prefixo in- nesses contextos, o que indica sua maior produtividade com adjetivos, como previsto pela hipótese de pesquisa. Entretanto, a média de preferência do prefixo des- indica que este afixo também é produtivo com adjetivos. A comparação entre a média de preferência por in- nos contextos em que foi apresentada uma definição para o adjetivo e os outros contextos parece corroborar nossa hipótese de que os primeiros favoreceram a preferência por in- (63,7% *vs*. 51,8%).

Por fim, a Tabela 7 apresenta os resultados das questões-alvo com substantivos:

Tabela 7. Resultados do teste em contextos nominais (substantivos)

Tipo de contexto	Questões	**des-**	**in-**	**Outro**
Substantivos	(13) A palestra de hoje foi uma grande prava. Ontem, pelo contrário, pode-se dizer que foi uma _____ completa.	42,2%	56%	1,8%
	(14) Sou muito realizada porque tenho muitos claguros. Se fosse o contrário, se tivesse muitos _____, certamente eu teria uma vida bastante triste.	38,5%	59,6%	1,8%
	(15) A juventude é feita de prassos. Se fosse feita de _____, não poderíamos dizer que costuma ser a melhor época da vida.	52,3%	45,9%	1,8%
	Média de preferência por prefixo:	44,35%	53,85%	1,8%

Os dados relativos aos substantivos mostram leve preferência pela prefixação com in-, indicando que ambos os prefixos parecem ser produtivos nestes contextos. Vale destacar, inclusive, que no caso da questão (15), houve maior preferência pelo prefixo des- entre os participantes.

Considerações Finais

A análise preliminar dos resultados mostrou que a hipótese de que des- é bastante produtivo com verbos de mudança se sustenta, bem como com verbos estativos. Contrariamente ao esperado, o prefixo também se mostrou produtivo com nomes, apesar da preferência maior por in- nesses contextos. Os resultados sugerem que uma proposta teórica adequada para des- deva considerar que esse prefixo é produtivo em todas as categorias, mas também precisa, de alguma forma, dar conta de que há contrastes de produtividade entre essas categorias.

Os próximos passos da pesquisa envolvem a realização de um teste de aceitabilidade, utilizando uma escala Likert, com pseudopalavras prefixadas com des- nos mesmos contextos verificados no primeiro teste, além de um teste para verificar a semântica dos verbos estativos prefixados com des- atualizada pelos usuários da língua.

Referências bibliográficas

BASSANI, I.; MEDEIROS, A.; SCHER, A. P. Verbos denominais com prefixo *des-* no português do Brasil. Trabalho apresentado no Encontro Nacional do Grupo de Trabalho de Teoria da Gramática (GT-TG), Brasília, 2009.

BORBA, F. S. *Dicionário de Usos do Português do Brasil*, São Paulo: Editora Ática, 2002.

BONA, C. de. *Os prefixos de negação des- e in- no PB: Considerações morfossemânticas*. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

MEDEIROS, Alessandro Boechat de. "Para uma abordagem sintático-semântica do prefixo *des-*". *Revista da ABRALIN*, v.9, n.2, p. 95-121, 2010.

_____. Prefixos, recursividade e a estrutura do sintagma verbal. *Revista do GEL,* São Paulo, v. 13, n. 1, p. 56-86, 2016.

RIBEIRO, P. *Revisitando a Semântica Conceitual de Jackendoff: um estudo sobre a semântica verbal no PB sob a perspectiva da Hipótese Locacional*. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, A. P. "Morfologia em diacronia – os caminhos e desvios de um afixo na história da língua: o percurso histórico-semântico do prefixo des- em bases sufixadas e em formações parassintéticas. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USM, 2016.

SILVA, Maria Cristina Figueiredo; MIOTO, Carlos. "Considerações sobre a prefixação". *ReVEL*, v. 7, n. 12, 2009.

Macroestrutura textual e tratamento da terminologia em textos de divulgação científica do Canal Ciência do IBICT

Fani Conceição Adorne[1]

Ana Paula de Lima Ramos[2]

1. Introdução

Os chamados textos de divulgação científica (doravante TDC) têm ampla circulação tanto na mídia quanto nas salas de aulas dos diferentes níveis de ensino. A despeito disso, pesam sobre esse tipo de produção textual dúvidas de natureza teórica e pragmática, sintetizadas na pergunta de Henrique César da Silva: "Mas quando dizemos: 'isso é um texto de divulgação científica', de que tipo de texto estamos falando?"[3]

Esse tipo de questionamento é comum na parte introdutória de artigos acadêmicos dedicados ao tema e mostra de forma inequívoca a complexidade de uma prática social definida, em linhas gerais, como a transmissão para variados públicos dos conhecimentos produzidos pela pesquisa científica. Neste trabalho nos propomos ir um pouco além, para pensar questões relacionadas à textualidade, ao tratamento terminológico e ao contrato de comunicação. Nosso corpus é formado por TDC disponibilizados via web pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq. O IBICT foi criado por meio da Resolução Executiva do CNPq n° 20/76 com o objetivo expresso de fornecer informação em ciência e tecnologia à comunidade em geral. Em 2002, lançou um portal de divulgação e popularização da ciência, conhecido como *Canal Ciência*, voltado para o público jovem. Em seu site, o IBICT define a iniciativa como

> um projeto de competência em informação e apoio à educação científica que oferece conteúdos digitais e atividades educativas presenciais. A principal função do Portal é estreitar a relação ciência-sociedade, por meio da divulgação de pesquisas brasileiras desenvolvidas por universidades, centros e instituições de pesquisa nas áreas de ciência, tecnologia e inovação. A equipe do Canal Ciência reescreve os resultados das pesquisas em linguagem de fácil compreensão - dirigida a segmentos não-especializados da sociedade - e as dissemina em múltiplos formatos.

1 Doutora em Linguística Aplicada, professora no IFSUL – Campus de Sapucaia do Sul (RS). Desenvolve, nesta instituição, projeto de pesquisa aprovado no edital Propesp nº 2/2016 intitulado "O texto de divulgação científica e tecnológica na web: estratégias linguísticas e representação", contemplado com uma bolsa de iniciação científica.

2 Bolsista de iniciação científica no IFSUL – Campus de Sapucaia do Sul e aluna do Curso Técnico em Eventos.

3 Disponível em http://prc.ifsp.edu.br:8081/ojs/index.php/cienciaeensino/issue/view/14. Acesso em 5/03/2017.

Sob essa visão tradicional da divulgação científica como "disseminação" de informações, se escondem questões mais profundas que dizem respeito tanto à esfera social de circulação da produção científica quanto à finalidade da interação entre um duplo enunciador (pesquisador e equipe do Canal Ciência) e o seu destinatário (jovem/público em geral).

Podemos falar aqui de operações linguísticas que convertem o texto original dos pesquisadores em um objeto híbrido, ao mesmo tempo um objeto didático, destinado ao ensino da ciência, e um objeto midiático, que como tal põe em jogo um tipo de contrato comunicacional que se articula para Charaudeau (2015) sob o duplo processo de transformação e de transação. Seguindo o pressuposto teórico de Charaudeau, significa dizer, no caso específico deste trabalho, que a pesquisa científica a ser descrita (transmitida) passa por um processo de transformação operado pela instância midiática que a converte em uma "notícia", construção feita com base em uma série de suposições sobre a instância receptora (jovem/público em geral). O caráter de objeto de ensino, no entanto, não se apaga. Esse caráter duplo dos TDV do *Canal Ciência* do IBICT aponta para um tipo de configuração que os diferencia dos que são comumente encontrados em publicações já consagradas como é caso de revistas eletrônicas como *Scientific American Brasil*, *Revista Pesquisa Fapesp*, *Ciência Hoje* e dos Cadernos de Ciência de jornais como *Folha de São Paulo* e o *Globo* para citar alguns exemplos.

Segundo Giering (2010), os TDV encontram-se na intersecção do discurso midiático com o discurso científico. A análise do corpus do projeto de pesquisa intitulado "O texto de divulgação científica e tecnológica na web: estratégias linguísticas e representação", desenvolvido por nós no IFSUL/Campus Sapucaia, apontou para o aspecto didático já assinalado, que se expressa no objetivo do IBICT por trás da criação do Canal Ciência, qual seja: o de apoiar a educação científica. Entrelaçam-se, assim, em nosso ponto de vista: o discurso científico, o midiático e o didático.

No presente trabalho, partimos dessas considerações de natureza enunciativo-discursiva para descrever a estrutura macroestrutural e o tratamento do termos técnico-científicos em um conjunto de três textos que compõem o corpus da pesquisa. No total estão sendo pesquisados cerca de 230 textos que se encontram disponibilizados no site do IBICT, no portal *Canal Ciência.* Os resultados apresentados aqui se referem a esses três textos, que foram escolhidos aleatoriamente, com caráter de amostragem.

Na análise dos textos, reunimos os postulados de Charaudeau (2015), enfocando sobretudo o contrato de comunicação midiático; o modelo proposto por Bernádez (1995) com base em sua concepção da Teoria das Estruturas Retóricas, com especial atenção para o papel do léxico na organização textual, e os princípios da Teoria Comunicativa da Terminologia de Cabré (1998, 2005), que defende o estudo dos termos em seus reais contextos de ocorrência (os textos).

De acordo com o enfoque cognitivista da linguagem adotado por Bernárdez (2006), a comunicação, vista como mediação, se realiza por meio de imagens mentais que construímos acerca da realidade. Os chamados "estados de coisas", termo derivado da gramática funcional de Simon Dik (1989), referem-se a fragmentos da realidade que podem ser representados, entre outros, como

processos, objetos, agentes e estados. Trata-se de uma conceptualização da realidade já que não acessamos os "dados brutos". A comunicação, vista como transmissão de algo de um indivíduo a outro, não se realiza, portanto, de modo direto, mas através de "filtros da cognição". Para Charaudeau (2014, p. 31) estaríamos diante de "filtros construtores de sentido", compostos pelos saberes que os sujeitos supõem compartilhar em uma determinada realidade social e cultural.

O texto de divulgação teria por objetivo contribuir para o acesso à realidade conceptualizada pela pesquisa científica. O efeito pretendido de tornar acessível a pesquisa depende, no entanto, de suposições acerca da experiência do leitor com o fragmento da realidade que é objeto da investigação científica. Essa realidade é tributária de uma representação sobre o fazer científico, representação que é histórica e culturalmente marcada.

Muito além de transmitir uma mensagem, o TDC estabelece uma perspectiva, um processo orientado de escolhas de forma a reter determinadas partes de um "estado de coisas" (fragmento conceptualizado da realidade), conforme os interesses da interação comunicativa que mantém com o público com o qual pretende se comunicar. Entre os interesses subjacentes à proposição do *Canal Ciência* está a representação do papel da ciência e do cientista; vista a ciência, conforme a análise dos textos evidencia, como uma prática a serviço da sociedade, e os cientistas/pesquisadores como agentes que procuram resolver os problemas da população.

Em suma, os resultados até agora mostram que os TDC, objetos de nossa análise, não apenas veiculam informações sobre pesquisas, mas também configuram um modo de pensar o fazer científico e seus sujeitos.

O tratamento dado aos termos técnico-científicos, por sua vez, aponta para usos limítrofes em que espaços léxicos-semânticos se expandem e entram em jogo saberes e experiências compartilhadas ou imaginadas. A terminologia técnica não desaparece em nome da necessidade de tornar o acesso à informação científica possível a um público de não especialistas, mas se "equilibra" na borda dos novos espaços semânticos criados pelos TDV.

2. Análise da organização macroestrutural dos TDV do Canal Ciência (IBICT)

Para a análise, foram selecionados três do conjunto de cerca de 230 textos, que compõem o corpus inicial da pesquisa. Os textos selecionados foram os seguintes:

- Texto 1. *Aedes aegypti* combatendo a dengue?
- Texto 2. A caminho da cura da leishmaniose visceral canina
- Texto 3. A vitamina E na prevenção do câncer bucal

Os TDV do *Canal Ciência* obedecem a um mesmo esquema de divisão de seções, como mostra a tabela a seguir.

Divisão das seções dos TDC

O que é a pesquisa?	Apresentação	Apresenta ao leitor o tema da pesquisa. Fornece informações necessárias para entender o texto.
Como é feita a pesquisa?	Metodologia	Explica o desenvolvimento da pesquisa.
Qual é importância da pesquisa?	Resultados	Aponta para os resultados obtidos

Essa divisão atende inicialmente a uma função pragmática, que é expressa pelo portal em seu texto de apresentação:

> O visitante ou usuário do portal Canal Ciência encontra uma série de informações organizadas em forma de textos e ilustrações, como principalmente os textos sobre pesquisas científicas em áreas prioritárias em Ciência e Tecnologia no País, que respondem a três questões básicas: o que é a pesquisa (apresentação); como é feita a pesquisa (descrição da metodologia); e qual a importância da pesquisa (relato dos principais resultados).

Nessa primeira divisão macroestrutural dos textos, vamos nos ater ao contrato de comunicação midiático que se projeta na superfície textual. Temos, assim, o "mundo a descrever", na formulação de Charaudeau (2014), ou o "fragmento de conceptualização da realidade", na concepção cognitivista de Bernárdez (2006), que é transformado pela instância institucional /midiática e construído como uma estrutura híbrida, porque guarda relação com a "notícia", mas remete ao padrão da escrita acadêmica, que se pauta por indicar os objetivos da pesquisa, os métodos empregados e os resultados obtidos. Essa organização advém das necessidades informacionais e do perfil (necessidades e perfil, como já dissemos antes) imaginados pelo que chamamos de instância institucional/midiática. Estabelecem-se, assim, as condições que os textos devem atender, o que guarda relação direta com as convenções pragmáticas que pautam a atividade científica considerada relevante, a saber: o que é, como foi feita e para que serve.

Bernárdez (1995) propõe que trabalhemos com um modelo de análise que não se limite a descrever estruturas, mas que seja capaz de se ater aos processos subjacentes às estruturas. Isso significa na prática se interrogar sobre o que faz o enunciador para obter a macroestrutura de seu texto. Cada unidade de informação, incluindo o título, é importante porque é produtora de sentidos. Entre os diversos segmentos informacionais do texto são estabelecidas relações semânticas e pragmáticas, que procuraremos descrever em linhas gerais.

Aplicando essas considerações na análise dos textos disponíveis no *Canal Ciência* do IBICT, temos uma intenção geral, expressa no site, de "explicar o processo de fazer ciência com clareza", mas que se alia a outra intenção pragmática a de alertar com vistas a alterar comportamentos. Isso se evidencia nos textos nos parágrafos iniciais que apresentam o tema da pesquisa e salientam sua relação com a vida das pessoas, como os trechos a seguir permitem ilustrar:

Texto 1

> A proliferação do mosquito *Aedes aegypti* tornou-se um **problema de saúde pública**, **pois** ele é o principal transmissor de doenças como a dengue e a febre chikungunya, que afetam milhares de pessoas no Brasil. Uma das grandes dificuldades no controle do *Aedes aegypti* **se deve à falta de** combate aos criadouros do mosquito – sobretudo em locais fechados, escondidos ou inacessíveis – pelos cidadãos e agentes de saúde durante as campanhas de controle, permitindo a manutenção de populações de mosquitos adultos.

Texto 2

> A leishmaniose visceral, também chamada de calazar, **é uma doença grave** que atinge tanto humanos quanto animais. A doença, provocada pelo protozoário *Leishmania infantum* e transmitida pelo mosquito-palha *Lutzomyia longipalpis*, **é responsável pelo sacrifício de inúmeros cães no Brasil. Isso por que** esses animais, quando infectados, tornam-se reservatórios do parasita e fonte de infecção da doença. A transmissão não ocorre diretamente de um cão para outro ou para um humano. É o mosquito-palha que transmite o parasita, presente no sangue de um indivíduo doente, para um indivíduo são.

Texto 3

> Estudos do câncer de boca, inclusive com pesquisas em carcinogênese experimental, têm sugerido que a vitamina E pode inibir ou retardar o desenvolvimento de vários tipos de câncer. A presente pesquisa visa examinar esta hipótese, que pode vir a ser um **caminho importante na busca por novos métodos de cura e prevenção da doença.**

Os segmentos selecionados integram a seção intitulada (o que é a pesquisa) e demostram a intenção de modificar a percepção do leitor sobre o tema e construir a imagem do pesquisador como alguém a serviço da sociedade para resolver problemas, como ilustra o trecho a seguir:

Texto 1

> **Preocupados com os impactos sociais e econômicos da dengue**, pesquisadores do Instituto Leônidas e Maria Deane (ILMD/Fiocruz Amazônia), em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa) e o Smithsonian Tropical Research Institute, desenvolveram método inovador de combate ao *A. aegypti*, no qual os próprios mosquitos são utilizados para combater os criadouros inacessíveis.

Texto 2

> **O grupo de pesquisa liderado pelo professor Frédéric Frézard, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), está desenvolvendo um novo tratamento para curar cães com leishmaniose visceral**. Utilizando inovadoras ferramentas de nanotecnologia, os pesquisadores criaram cápsulas minúsculas, em escala nanométrica , capazes de carregar o medicamento que mata o parasita, até os locais afetados pela doença no organismo do cão. Essas cápsulas, conhecidas como lipossomas, por serem compostas por lipídios, absorvem o medicamento e o

> transportam, principalmente, para o fígado e para o baço dos animais por meio da circulação sanguínea. Esses órgãos têm muitos macrófagos, células onde os parasitas se alojam, que capturam o lipossoma e liberam o medicamento encapsulado, exatamente onde está o parasita.

Essas macroações se concretizam nos textos pela justaposição de unidades do léxico comum, acessível ao grande público, com termos específicos da área de concentração da pesquisa. Como o trecho anteriormente citado permite ilustrar.

Ao introduzir unidades como " criadouros" e "capsulas minúsculas", que supostamente fazem parte dos saberes compartilhados pelo público em geral, o produtor do TDC do IBICT demonstra que há uma distância entre o saber que ele busca divulgar e o saber do público leitor. Os exemplos permitem demonstrar que o TDC constitui, portanto, um discurso híbrido, apresentando características tanto do discurso didático, que se caracteriza pela transposição de sentidos do domínio científico para o do aprendiz, como o do discurso midiático, que ao construir uma notícia sobre a pesquisa também dá visibilidade a uma determinada representação desse fazer e do sujeito pesquisador.

Ao chamar atenção sobre os problemas, o risco, os impactos, cria-se uma encenação da informação (CHARAUDEAU, 2014), que constrói um espaço público de informação sobre a ciência e sua finalidade, por isso falamos em contrato comunicacional.

As definições dos termos científicos aparecem como explicações apresentadas pelo produtor do TDC. Por meio das explicações, o destinatário é convidado a participar do saber produzido pela área de conhecimento em questão.

No texto 1, temos um recurso pouco usual, a palavra da língua comum precede o termo

> As fêmeas são atraídas até **baldes** com larvicida em pó, nocivo apenas às larvas do mosquito....
>
> Esses **baldes** foram denominados de **estações de disseminação**, muito potentes contra as larvas dos mosquitos, mas sem efeito sobres os adultos....
>
> Quando o mosquito adulto pousa na superfície da **"estação de disseminação"**,...

Do ponto de vista lexical, temos palavras pertencentes ao mesmo campo semântico e a campos semânticos que funcionam como subconjunto. O esquema particular (especializado) é superordenado pelo esquema de representação geral da realidade (saberes do cotidiano). Esse processo é fundamental para a transposição da linguagem técnica característica da divulgação científica para públicos não especializados. Em lugar de sinônimos, encontramos palavras relacionadas conceitualmente em função das relações que se estabelecem com esquemas mais gerais, associados ao conhecimento de mundo do leitor não-especializado, o que orienta as reformulações ocorridas no TDC, considerando a pesquisa original. A comparação entre os títulos originais das pesquisa e aqueles atribuídos nos TDC do Canal Ciência permitem ilustrar o que afirmamos aqui.

Título original da pesquisa	**Título atribuído pelo Canal Ciência**
Controle de mosquitos urbanos com pyriproxyfen disseminado por mosquitos.	Aedes aegypti combatendo a dengue?
Lipossomas como sistemas carreadores de fármacos para o tratamento da leishmaniose visceral canina	A caminho da cura da leishmaniose visceral canina
Alterações da mucosa bucal de camundongos BALB/C submetidos ao Carcinógeno 4NQO: efeito da vitamina E	A vitamina E na prevenção de câncer bucal

Os títulos são, nesse caso, indícios importantes das operações de reformulação feitas pelo *Canal Ciência* e fazem parte de operações mais gerais realizadas nos textos de divulgação científica. Entre essas operações podemos citar:

a) Reformulação parafrástica por variação lexical. O termo é introduzido para em seguida ser explicitado. É utilizado o mecanismo da expansão na forma de explicações ou de exemplificações;

b) Paráfrases por condensação. A explicação precede a apresentação do termo.

c) Paráfrase com função de resumo.

Os marcadores parafrásticos (KOCH, 2004) (o mais frequente nos textos estudados é o "isto é"), são elementos lexicais que introduzem as reformulações parafrásticas, estabelecem uma intermediação entre o termo e sua definição, a paráfrase.

Observa-se no texto 1 uma inversão, como já foi demostrado. A explicitação da palavra do léxico comum (balde) processa-se por meio da definição do termo técnico introduzido pelo marcador "foram denominados de", que anuncia metalinguisticamente sua função, como mostra o exemplo a seguir:

Esses baldes foram denominados de estações de disseminação

A análise permite afirmar, portanto, que o TDC estabelece uma perspectiva, um processo orientado de escolhas de forma a reter determinadas partes da realidade conceptualizada pela pesquisa científica, conforme os interesses da interação comunicativa que se pretende estabelecer com um determinado público. Entre os interesses assumidos pelos enunciadores do Canal Ciência está a representação do papel da ciência e do cientista, a serviço da sociedade, agente que procura resolver os problemas de uma parcela da população.

Considerações finais

O TDC partilha um aspecto comum com o discurso pedagógico, o de fazer compreender. Esse caráter didático se encontra nos atos de reformulação, em que termos são substituídos por palavras da língua comum ou são expandidos. As formas parafrásticas enquanto atos de reformulação têm por objetivo explicitar esses termos. Por sua vez, os títulos criados pelo *Canal Ciência* revelam de forma mais marcada a intenção de vincular a pesquisa com a vida das pessoas. Não podem ser considerados uma mera transposição da linguagem científica para um público leigo, a intenção comunicativa revela uma estratégia: a de destacar a atuação social do pesquisador como aquele que age para a prevenção de doenças. O discurso institucional/midiático aponta para a construção de uma imagem da ciência, dando-lhe visibilidade. O texto de divulgação não apenas faz-saber, mas constrói uma representação desse saber, "presentificando" a ciência para o público em geral, no caso dos textos pesquisados, e abrindo importantes questionamentos sobre a representação da ciência e do seu fazer.

Referências bibliográficas

BERNÁRDEZ, E. El papel del léxico en la organización textual. *Calidoscópio*. São Leopoldo, Unisinos, vol. 4, n. 2, p. 97-106, mai/ago, 2006.

_____ . *Teoría y epistemologia del texto*. Madrid: Catédra, 1995.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación. Elementos para uma teoría de base comuniativa y otros artículos***.** Serie Monografies, 3. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2005.

CABRÉ, M. T. *Terminology: theory, methods and applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1999.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2014.

GIERING, M. E. A organização retórica de artigos de divulgação científica: influências externas sobre escolhas do produtor. In: AZEVEDO, Tânia Maris e PAVIANI, Neires Maria Soldatelli (orgs.). *Universo acadêmico em gêneros discursivos*. Caxias do Sul: Educs, 2010, p. 59-83.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual***.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARTINS, A. V. A divulgação da pesquisa científica. *Redescrições* - Revista online do GT de Pragmatismo, ano VI, nº 3, 2015 [p. 6/16] Disponível em http://gtpragmatismo.com.br/wp-content/uploads/2015/12/1-Artigo-A-Divulga%C3%A7%C3%A3o-da-Pesquisa-Cient%C3%ADfica-Andrei.pdf Acesso em 05/03/2017.

Criações neológicas midiáticas: aspectos linguístico-discursivos

André Crim Valente[1]

1. Introdução

Os textos midiáticos constituem importante objeto de pesquisa não só por atingirem milhões de brasileiros, mas também por constituírem um padrão médio de linguagem de nossa sociedade. É fundamental, portanto, que, na análise de tais textos, se identifiquem os recursos linguístico-discursivos utilizados e se comentem tanto os que têm valor expressivo como aqueles que servem como instrumentos de manipulação. Afinal, nos meios de comunicação, nenhum autor/produtor/enunciador é neutro, isento ou inocente. É certo que ele se posiciona ideologicamente - serviço de quem manda no veículo - e constrói sua mensagem com embasamento sociopolítico. Alerta-nos Charaudeau que um mesmo enunciado numa situação comunicativa dada testemunhará de um sujeito que terá, simultaneamente, "certa **intenção discursiva**, certo **comportamento de proteção**, vários **implícitos** a deixar entender e certa **identidade social** a manifestar (voluntariamente ou não)". A pesquisa propõe combinar estudos lexicológicos com uma abordagem discursiva da linguagem. No campo neológico, a fundamentação teórica vale-se da tipologia de neologia semântica formulada por Guilbert: na linguagem figurada, na área morfológica (casos de conversão) e na esfera sociológica. Também serão observadas as criações neológicas por empréstimo, com base no estudo de Sandmann e Correia & Lemos. A análise do *corpus* combinará, então, os autores supracitados com a teoria semiolinguística de Charaudeau.

2. Produtividade e Criatividade

Para a distinção dos dois processos, valemo-nos do estudo, coordenado por Graça Rio-Torto, sobre Gramática Derivacional do Português. No Capítulo 1, Alexandra Soares Rodrigues tece considerações sobre a morfologia e o léxico. A respeito da produtividade, afirma que:

> é um mecanismo inconsciente. O falante põe em prática a competência morfológica que possui, ou seja, os padrões morfológicos e gera um lexema ou uma forma de palavra, no caso da morfologia flexional, sem que tenha consciência de que está a produzir uma forma nova. (Rio-Torto, 2016, p.85)

1 UERJ/CLUP

Sobre a criatividade, destaca que:

> é já um modo consciente de gerar o lexema. Não se aplica à morfologia flexional. No caso de *eduquês*, criado por Marçal Grilo, consegue-se até especificar o criador do lexema. Mas em outros casos assim não é, como terá acontecido com *Cavaquistão* 'território de intensa base eleitoral de Cavaco (Silva)', criado no período em que este foi primeiro ministro de Portugal (1985-1995), com *Kadafistão* [de Kadafi, presidente da Líbia de 1977 a 2011] (ouvido no PB), em analogia com nomes de países como Tajiquistão ou Uzbequistão. (RIO-TORTO, 2016, p.86)

3. Neologismos semânticos

Segundo Guilbert, neologia semântica é "toda mudança de sentido que se produz em um dos três aspectos significantes do lexema sem que intervenha simultaneamente uma modificação na forma significante deste lexema".

A primeira forma de neologia semântica ocorre na modificação do agrupamento dos semas aferentes a um lexema. Verifica-se na linguagem figurada.

Ex: *O dirigente usou um **laranja** para desviar dinheiro do clube.*

A segunda forma de neologia semântica é a que afeta a categoria gramatical do lexema. Ocorre uma conversão.

Ex: *Que bela palavra é um **não**.*

A terceira forma de neologia semântica tem caráter sociológico. Ocorre na passagem de um termo de vocabulário especializado a uso na linguagem comum.

Ex: *Ele é meio **hipo**: só vive na farmácia.*

4. Léxico e mudança

Uma das características universais da linguagem humana é a mudança. Qualquer língua é caracterizada pela mudança e pela inovação. Todas as línguas evoluem necessariamente ao longo do tempo e a ausência de evolução significa para elas a sua morte.

Assim, o léxico de uma língua é uma de suas componentes mais afetadas pela mudança linguística. Essa mudança linguística traduz-se basicamente a dois níveis:

i. por um lado, por razões extralinguísticas, algumas unidades caem em desuso, tornando-se "arcaísmos";

ii. por outro, novas unidades lexicais vão entrando no léxico, os "neologismos". (CORREIA & LEMOS, 2005, p. 10)

5. Tipos de empréstimos linguísticos

Segundo Sandmann (1992, p.72), a tipologia dos empréstimos linguísticos divide-se da seguinte forma:

- **empréstimo lexical:** sem tradução ou substituição de fonemas, pode não ser adaptado fonológica e graficamente (*jazz*, *smoking*), só ortograficamente (*freezer*, *show*) ou morfossintaticamente (*campus*/*corpora*)
- **empréstimo semântico:** com tradução ou substituição de fonemas; empresta uma ideia, um significado, sem os significantes, com ou sem alteração de estrutura (*hot dog*/cachorro-quente, com alteração da estrutura; *haute couture*, sem alteração de estrutura).
- **empréstimo estrutural:** não importa morfemas ou palavras, mas sim o modelo ("videolocadora", com determinante + determinado contrariando a ordem do Português; o mesmo ocorre em "motogincana"e ainda em nomes de lojas e empresas como Lucy Calçados).

6. Amálgamas

Correia & Lemos (op. cit.) afirmam que as amálgamas (também conhecidas como *mot-valise* ou *blends*) "são unidades lexicais constituídas como partes de outras palavras que se juntam, formando uma palavra gráfica (2005, p.44). Apresentam *setora* como forma amalgamada de se(nhora) + (dou)tora.

Tal processo de criação neológica recebe, ainda, as denominações de *palavra portmanteau* ou *palavra-mala* (em Portugal), como destaca Olívia Figueiredo (2002, p. 524) em *ficcionário* (ficção + dicionário) ao analisar construções neológicas em "O último voo do Flamingo", de Mia Couto.

7. Análise do *corpus*

O corpus aqui analisado foi constituído com material das mídias lusitana e brasileira. Deu-se prioridade a notícias retiradas dos jornais *O Público* (Portugal) e *O Globo* (Brasil).

7.1 Trump como fonte de inspiração neológica

Trumpificação e o que de pior haveria em 2016

O Público, 12/11/2016

Chegados ao fim de 2016, temos uma crise da procura mundial e zero capacidade para responder a uma recessão, porque os bancos centrais não podem fazer nada. Tome nota: o centro deste risco é a Europa, que acumulou os maiores erros ao longo da década e os vai pagar agora com a trumpificação da sua política em França e na Alemanha.

O Público, 14/11/2016

A autoridade moral do trumpismo

lado – tanto que muitas vezes se esqueceram das suas próprias convicções. O que os trumpistas desejam não é que a esquerda ouça. Eles querem que a esquerda se cale. Não lhes façamos o favor.

O Público, 19/11/2016

Não se sabe se haverá "efeito Trump" no referendo. Mas, na Itália, o "não" significará um regresso ao "pântano"

A eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos gerou reações adversas em várias partes do mundo. Em Portugal, o jornal *O* Público endossou as críticas a Trump. Tanto em manchetes como em matérias jornalísticas, os neologismos utilizados apresentam, discursivamente, valor negativo com o intuito de realçar as consequências da eleição americana. Destacam-se, então, os termos *trumpificação*, *trumpismo*, *trumpistas* e *efeito Trump***.** São quatro substantivos com usos

distintos. O primeiro deriva do hipotético verbo *trumpificar***.** Bechara afirma que "em análise mórfica, é importante ter em conta o princípio dos constituintes imediatos para que não se façam confusões no plano descritivo" (2011, p. 342). Com base em tal princípio, *trumpificação* não veio diretamente de Trump, assim como *argentinização* não veio de Argentina, mas sim de *argentinizar*. Os neologismos seguintes – *trumpismo* e *trumpistas* – têm a adjunção dos sufixos -ismo e -*ista* à base -*Trump*, recurso bastante utilizado para criação de termos que indicam a doutrina e o agente (*capitalismo*/*capitalista*; *socialismo*/*socialista*; *budismo*/*budista*). A última construção neológica, *efeito Trump*, é um sintagma nominal em que, intertextualmente, o segundo substantivo especifica o primeiro, fato encontrável em expressões similares como *efeito estufa*, *efeito borboleta*, *efeito PETROBRAS***.**

7.2 Olimpíadas como fonte de inspiração neológica

O Globo, 05/08/2016

O Globo, 12/08/2016

O Globo, 15/08/2016

Diferentemente das criações neológicas referentes a Trump, os termos criados pelo jornal O Globo, na cobertura das Olimpíadas, apresentam valor positivo.

a) Africarioca

O neologismo é uma forma amalgamada de *África* + *carioca*. O termo expressa a síntese de culturas diferentes, mas com traços comuns. O atleta do Senegal, Cherif Younouse, conhece a Gamboa, região da cidade do Rio de Janeiro considerada berço carioca da cultura negra. A fusão dos dois termos constitui, conforme Figueiredo, uma palavra-mala ou *portmanteau;*

b)* Garota *heavy metal

O sintagma nominal apresenta formação híbrida com termos das línguas portuguesa e inglesa. O elemento nuclear (termo determinado) é o substantivo *garota* e o periférico (termo determinante), a expressão inglesa *heavy metal*, que funciona com valor adjetival para *garota*. O emprego do termo em inglês constitui, conforme Sandman, um empréstimo lexical. Cabe destacar o jogo intertextual com o título, em português, do filme *Garota de rosa* ***shocking***, em que se observa o contraste das duas expressões inglesas como modificadoras do substantivo *garota*. *Heavy metal,* que também dialoga com um tipo de rock, realça a força da atleta brasileira na conquista da medalha;

c) Raio na veia

Um dos grandes destaques nas Olimpíadas do Rio de Janeiro, o atleta jamaicano Usain Bolt foi tratado, metaforicamente, como raio. Em várias manchetes e matérias jornalísticas, o termo *Raio* passou a substituir o nome do atleta, em um processo de condensação linguística: Usain Bolt é tão veloz quanto um raio (símile); Bolt é um raio (metáfora impura, com os dois termos da comparação); O Raio venceu todas as disputas (metáfora pura, com apenas um termo da comparação). Em *Raio na veia*, além do processo metafórico, há um jogo polissêmico com a palavra *raio*, por remeter,

anatomicamente, a *canal*, como atesta a foto com veias nas pernas de Bolt. A utilização de figuras de linguagem constitui o primeiro caso da neologia semântica estudada por Guilbert.

7.3 Cultura, política e gastronomia como fontes de inspiração neológica

REVISTA O GLOBO 21 DE AGOSTO DE 2016

SEI LÁ, MIL COISAS

FOTOS DE DIVULGAÇÃO

Feijojapa ou feijoviche?

GASTRONOMIA / RESTAURANTES ESPECIALIZADOS EM COMIDA JAPONESA E PERUANA INOVAM COM RELEITURAS DO CLÁSSICO DA NOSSA CULINÁRIA

Mexer com uma instituição da culinária carioca pode ser tanto perigoso — alô, Biscoito Globo — quanto saboroso. Mas as subversões das casas Yumê e La Carioca Cevicheria se encaixam na segunda opção (ufa!). No japonês, a feijoada leva grãos azuki, moyashi e bola verde, haddock, missô, além de farofa de gergelim, nirá e salada quente de cogumelos (R$ 120 por pessoa nos fins de semana da Olimpíada). No peruano, o prato é feito com feijão branco, frutos do mar, aji amarillo, leite de coco e farofa de quinoa com sementes de coentro (R$ 78 para dois).

Revista O Globo, 21/08/2016

A vez dos fashion films

TENDÊNCIA FORTE NO EXTERIOR, NOVO GÊNERO CINEMATOGRÁFICO COMEÇA A GANHAR DESTAQUE NO CENÁRIO NACIONAL COM PRODUÇÕES INDEPENDENTES

POR **JOANA DALE**
joana.dale@oglobo.com.br

Desfile, catálogo, lookbook, e-commerce... E fashion film. Em bom português, o filme de moda é, em grande parte das vezes, mais um artifício para a divulgação de uma coleção, marca ou produto. Todavia, as produções que mais estão dando o que falar, em canais da internet como Vimeo e YouTube, são independentes.

De uma forma ou de outra, fashion films costumam ser curta-metragens estrelados por modelos, atores ou cantores badalados. E o fato é que o novo gênero cinematográfico está ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional e, em paralelo, reconhecimento em festivais internacionais — já existem mais de dez respeitadas premiações mundo afora.

Concebido pelo cineasta Doug Clayton, a produção carioca "Get high on rock 'n' roll" recebeu cinco indicações na sétima edição do último La Jolla International Fashion Film Festival, o Festival de Cannes do segmento. Na cerimônia do último 30 de julho, na Califórnia, o curta venceu na categoria Sound Design — há premiações bem particulares, como para cabelo e maquiagem.

— É um gênero novo em termos de relevância, tanto que ainda nem tem definição na Wikipedia. Não há regras definidas, apenas que o elemento predomi-

— p16 —

Revista O Globo, 05/08/2016

Com João Dória Jr., PSDB fica mais... abobrinha

POR ANCELMO GOIS

02/03/2016 11:30

No mais

Com o socialite João Dória Jr., o PSDB de Mário Covas fica mais fashion e também, digamos, abobrinha.

Com todo o respeito.

O Globo, 02/03/2016

Freixofolia

Uma turma de esquerda marcou para dia 3, às 22h, a estreia do bloco... Me Beija Que Eu Votei No Freixo.

Será na Praça São Salvador, em Laranjeiras, e já tem 3,7 mil pessoas confirmadas.

Sobrou pro Temer

O Imprensa Que Eu Gamo, o bloco dos coleguinhas, desfila, sábado, com o samba... "Imprensar-te-ei", composto pela turma de Tiago Prata. Um trecho: "Ai, ai, Eike confusão/Bangu é novo point de grã-fino no verão/Tá virando lema, a sacanagem suprema/ E eu que sempre trabalharei, sei lá se aposentar-me-ei".

A mesóclise é homenagem a Temer.

O Globo, 09/02/2017

E-mail: arnaldobloch@gmail.com

ARNALDO BLOCH

OI, CORA

Cora, que maravilha esses dois dias *sem lula* (variação *ausencial* de *seu lula*, gíria que aprendi no livro do Manoel Herzog "Companhia Brasileira de Alquimia", leitura de carnaval, um sarro de literatura boa). Nem deu abstinência. Vi que a coisa de ficar checando tem muito a ver com a presença do aparelho por perto. Que nem cigarro. Sem maço, não fumo. Sem *phone*, não *phono*.

O Globo, 04/03/2017

a) Feijojapa ou feijoviche

O emprego dos termos amalgamados expressa a fusão de culturas distintas: no primeiro caso, da brasileira com a japonesa (*feijojapa*); no segundo, da brasileira com a peruana (*feijoviche*). Os neologismos também estão sintonizados com a moda gastronômica a partir do sucesso – no Rio de Janeiro – da comida japonesa, principalmente entre os jovens, e do ceviche de origem peruana. Já a feijoada é considerada um prato típico da cidade do Rio de Janeiro;

b) A vez dos fashion films

Encontra-se mais um caso de sintagma nominal híbrido, com elemento determinado em Português (*vez*) e elemento determinante em Inglês (*fashion films*). A expressão inglesa funciona com valor adjetival para o substantivo *vez*. Mantém-se, na íntegra, o empréstimo. *Fashion*, *show* e *jeans* são, entre outros, termos correntes, sem substitutos vernaculares, na cultura brasileira;

c) Com João Dória Jr., PSDB fica mais … abobrinha

Ao usar *abobrinha* para caracterizar o PSDB de João Dória Jr., o colunista Ancelmo Gois faz uma ironia discursiva. Na gíria, o termo tem valor negativo, com o sentido de algo insignificante, menor. Falar abobrinhas corresponde a falar bobagens. O autor arremata sua ironia com a expressão "com todo o respeito". O emprego gírio de *abobrinha*, com valor metafórico, enquadra-se no primeiro caso de neologia semântica. Destaca-se, ainda, no texto de Ancelmo Gois o emprego de *fashion* em "o PSDB de Mário Covas fica mais fashion". A palavra inglesa, sem adaptação, funciona como predicativo do sujeito. Continua adjetivo, modificado pelo advérbio *mais*;

d) Freixofolia

O neologismo constitui um caso de composição por justaposição uma vez que os seus constituintes (*Freixo* + *folia*) têm curso independente na língua. O primeiro termo é o sobrenome do deputado Marcelo Freixo, que disputava a eleição para a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. O segundo termo remete ao período do carnaval carioca;

d) Sobrou pro Temer

A notícia apresenta três usos neológicos: Imprensar-te-ei; Eike confusão; Bangu é novo *point* de grã-fino no verão". O primeiro valoriza o aspecto semântico. Existe o verbo *imprensar*, mas, no caso, quem imprensa é a Imprensa, visto que o bloco carnavalesco, com nome irônico (Imprensa que eu gamo), é formado por jornalistas. O segundo mistura os aspectos gráfico e fônico já que a pronúncia do nome Eike (/Aiqui/) remete a expressão "Ai que". O terceiro é um neologismo por empréstimo e se tornou, sem adaptação, termo consagrado na nossa cultura;

e) Oi, Cora

O texto de Arnaldo Bloch leva-nos a retomar as considerações sobre produtividade/criatividade apresentadas no início deste trabalho. O jornalista é bastante criativo no final: "Sem maço, não fumo; sem *phone*, não *phono*". Ao utilizar o paralelismo (maço está para *phone* como fumo está para *phono*), o autor criou o verbo *phonar* na Língua Portuguesa. A base da língua inglesa (*phono*) ganha a terminação (-ar, vogal temática mais desinência de infinitivo) característica dos verbos da 1ª conjugação da Língua Portuguesa.

Referências bibliográficas

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. "Para uma nova análise do discurso". In: CARNEIRO, Agostinho D. *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

CORREIA, Margarita & LEMOS, Lucia San Payo de. *Inovação lexical em português*. Lisboa: Edições Colibri/APP, 2005.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. *O ficcionário de O último Voo do Flamingo, de Mia Couto*. Porto: Revista da Faculdade Letras, II série. Vol IX, 2002.

GUILBERT, M. Louis. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.

RODRIGUES, Alexandra Soares. *Noções basilares sobre a morfologia e o léxcio.* In: Rio-Torto, Graça.(Coordenadora). *Gramática Derivacional do Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia Lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

VALENTE, André C.. *Neologia na mídia e na literatura: percursos linguístico-discursivos*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

A coesão referencial em perspectiva funcional: da análise linguística à produção de sentido

Jônatas Nascimento de Brito[1]

1. Introdução

No âmbito dos estudos linguísticos tem consolidado um número significativo de pesquisas que apontam que o texto é a unidade básica significativa e necessária para que a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa partam de situações reais de comunicação. O texto, tal como define alguns autores, constitui-se como uma entidade comunicativa e portadora de sentido, o que significa a existência de fatores de textualidade responsáveis pela produção de sentido.

Este trabalho, portanto, observa a coesão referencial que, enquanto fator de textualidade, é responsável pela remissão entre os elementos da estrutura textual e pela relação de sentido entre os enunciados ou partes de enunciados de um mesmo texto, cuja tessitura textual é construída pelo encadeamento linguístico e pela organização semântica de seus enunciados.

Com o objetivo de potencializar os processos de investigação e reflexão sobre o funcionamento da linguagem no âmbito da estrutura do texto, esta proposta de trabalho se insere no contexto da educação básica e desenvolve uma intervenção pedagógica com estudantes do ensino médio, pois percebe que ainda existe nas aulas de língua portuguesa a velha noção de texto como amontoado de frases em que se corrige apenas os tópicos de gramática normativa.

O mecanismo da coesão referencial é, portanto, observado em textos escolares produzidos por estudantes. Com esse exercício, a pesquisa busca ampliar a consciência metalinguística dos alunos, mostrando-lhes que as ideias abordadas por seus textos devem estabelecer uma relação lógica de sentido em que a progressão e a continuidade são sustentadas pelos recursos de referenciação e remissão entre os elementos textuais.

Toma-se como base para investigação dos textos a proposta de análise linguística sugerida por Geraldi (2006) em que o estudo do texto leva em conta não apenas a estrutura gramatical e

1 Graduando em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DCHT XVI – Irecê. Entre 2014 e 2016, atuou como Bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto interdisciplinar do PIBID/UNEB - Linguística e Prática Pedagógica: o Plano Interdisciplinar na Potencialização do Trabalho Linguístico na Educação Básica, desenvolvendo práticas de ensino incentivadoras dos saberes linguísticos e pedagógicos no âmbito da Educação Básica.

as condições normativas de correção textual, mas, principalmente, os elementos responsáveis pelo sentido, tais como a coesão e a coerência. Além disso, as etapas de observação do processo de leitura, escrita e reescrita textuais aliaram os fundamentos da corrente funcionalista de Halliday, que analisa a língua situada em um contexto, pois entende que a estrutura linguística é insuficiente por si e precisa estar em situação de comunicação para ser entendida e estudada.

Dessa forma, a presente pesquisa assume o seguinte percurso investigativo : Incialmente, trata do texto como instrumento basilar para verificação do funcionamento da linguagem e da função dos usos linguísticos. Para tanto, aborda o estudo do texto e a corrente funcionalista da linguagem, tomando base na linguística sistêmico-funcional de Halliday, que define o sistema linguístico como uma estrutura funcional responsável pela comunicação e interação humana. Em seguida, a investigação explora o contexto escolar e analisa textos de estudantes, obervando a coesão referencial e aplicando, por meio da análise linguísitica, a reescrita textual, considerando os usos linguisticos e a sua função na estrutura do texto.

As intervenções e abordagens do presente estudo foram desenvolvidas em sala de aula com a participação de bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Essa parceria estabelecida entre licenciandos bolsistas de iniciação à docência e professores de língua poruguesa da educação básica ampliou as possiblidades de acerto e de superação de problemas, tendo em vista que a interação entre esses pares contribuiu tanto na construção teórica das intervenções (pautadas na concepção de língua como instrumento de interação humana e de texto como unidade básica de comunicação) quanto na aplicação da proposta de ensino e no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógico significativas.

2. O texto como instrumento para o ensino de língua

Desde as civilizações mais remotas, o homem se viu envolvido em processos de interação e a linguagem (verbal ou não) sempre foi a responsável por mediar as relações que o homem estabelecia e estabelece consigo e com o mundo.

Enquanto instrumento mediador da atividade humana de interagir e construir sentidos, a linguagem configura-se situada em um contexto que, além de promover o sucesso da interação, revela também aspectos sociais, históricos e políticos acerca daquele que se pronuncia. Vista sob esse ponto de vista, a linguagem será encarada como meio de funcionamento da entidade textual, ou seja, os diversos textos, que por sua vez, são veículos que operam na mediação da função dos usos linguísticos e da construção das cadeias textuais.

Com isso, tem-se que a base de todo processo interativo é o texto, que é aqui entendido como o instrumento responsável por promover os propósitos comunicativos de um falante em uma situação de comunicação com um ouvinte, também participante e agente na prática de interação pela linguagem. O texto assim encarado precisará apresentar um conjunto de fatores que conferem esse estatuto a

toda realização linguística que se propõe a sê-lo. Na definição proposta por Val (1999, p. 3), o texto aparece "como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal". Desse modo, além dos aspectos linguísticos e formais, incluem-se também as propriedades pragmática e semântica. A integração desses três aspectos fica sendo entendida, portanto, como textualidade, que, também segundo a autora, são "características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases" (p. 5). A textualidade, pois, envolve os fatores de coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade.

Entendido a partir desses fatores, todo texto se apresentará encerrado em determinado gênero textual e nesse sentido a sua função desempenhada nos espaços de circulação significará também o cumprimento de objetivos e propósitos "acordados" socialmente entre os sujeitos da comunicação. Com isso, se aceita que as formas linguísticas que organizam o "tecido" não se prestam apenas à mera arrumação linguística dos enunciados que estruturam a forma, mas operam também funcionalmente. As escolhas linguísticas que se elegem para constituir a tessitura lá aparecem porque são essas formas que desempenham as pretensas funções requeridas pelo produtor do texto e não outras.

Por normas e convenções que regem o funcionamento textual em determinado contexto, Irandé Antunes diz que:

> [...] o que se tem denominado de 'gênero de texto' abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. Daí que conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. (ANTUNES, 2009, p. 54)

Os gêneros textuais, neste sentido, devem ser entendidos pela escola e pelos professores de língua como instrumento indispensável e necessário para o trabalho com a linguagem. Além disso, é importante que se entenda o papel funcional dos gêneros, pois o entendimento de que o texto funcionalmente opera, age e transforma a sociedade leva os docentes da área de língua à incorporação de aspectos que vão além do linguístico. Melhor dizendo, o professor que assume a responsabilidade de trabalhar a partir do texto, necessariamente assume a responsabilidade de trabalhar com os sentidos do texto, com as intenções de quem escreve o texto, com as motivações de cada autor. Um trabalho assim posto atende aos pressupostos básicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelecem que o ensino de língua deve focalizar no aprimoramento das competências e habilidades dos estudantes. Por competências e habilidades não se entende apenas domínio de estruturas linguísticas, mas, sobretudo, autonomia para agir e interagir na e pela linguagem. No bojo dos objetivos elencados pelos PCN para o ensino de língua, está posto que "o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário" (BRASIL, 1999, p. 18). Por acreditarem na indissociabilidade entre língua e contexto extralinguístico, os Documentos Oficiais versam que "o estudo apenas do aspecto formal,

desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical desvincula o aluno do caráter intra-subjetivo, inter-subjetivo e social da linguagem" (BRASIL, 1999, p. 16).

A natureza funcional da linguagem exige que o seu foco de estudo esteja pautado nos usos reais da língua. Para Marcuschi (2008, p. 55): "a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será no contexto da compreensão, produção e análise textual". Com esse direcionamento teórico-metodológico, o ponto de partida para o ensino da língua na esfera da efetiva atividade de produção de textos é a observação dos elementos que asseguram o seu caráter de entidade comunicativa básica. Isso supõe, portanto, um exercício de escrita pautado no planejamento e na reflexão sobre o processo de produção. Aqui, aproxima-se, portanto, da contribuição de João Wanderley Geraldi para os estudos dessa natureza. Em 1984, Geraldi organizou a coletânea *O texto na sala de aula* e cunhou a expressão prática de análise linguística, que modifica o olhar que se lançava sobre o texto. No artigo em que escreve para a coletânea, Geraldi sugere que se trabalhe não apenas com as questões gramaticais, da natureza formal do texto. Ao invés disso, o autor propunha que a análise de texto considere também os elementos que estão para além dos recursos gramaticais, elucidando para a necessidade de se investigar também os fatores que conferem sentido ao texto. Nas palavras do autor:

> A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale ressaltar coesão e coerência, internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos [...]. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2006, p. 75).

De acordo com essa proposição, o trato com o texto deve considerar os fatores de textualidade de que fala Val. A percepção, pelo estudante, desses fatores é que vai orientar a escolha consciente dos usos e possibilidades com a linguagem, além disso, a análise linguística do texto consegue demonstrar de que forma as escolhas linguísticas afetam na construção de sentido dos textos, diferentemente da tradição gramatical que se atém apenas a questões puramente formais, tais como ortografia, sintaxe, concordâncias e regências.

Da palavra isolada e descontextualizada para os usos de linguagem em determinados contextos. Essa é uma característica básica da prática de análise linguística. Segundo Mendonça (2006, p. 206) o objetivo central da AL é "refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem." Sendo assim, tomando-se como ilustração, o professor que trabalha os pronomes e suas subclasses isoladamente, exigindo que o aluno apenas decore os tipos de pronome, pode repensar sua prática metodológica e propor uma reflexão, a partir do texto, sobre a função e os usos do pronome. O professor pode mostrar que o pronome "ele", usado no texto pelo aluno, serve como elemento que retoma algo já dito anteriormente e que, consequentemente, dá progressão e continuidade ao texto. Apenas por meio da análise linguística é que o professor poderá propor uma reflexão como essa sobre os usos da linguagem. Em suma, pode-se dizer que a análise linguística:

> [...] é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

O olhar que se lança, a partir dessa proposta, amplia as dimensões de abordagem em sala de aula e possibilita o real estudo da língua em funcionamento, uma vez que o aluno estará exposto a uma visão de texto que exige a relação direta com contexto situacional, com interlocutor e com múltiplas formas de se fazer uso dos recursos linguísticos disponíveis. Dessa forma, o professor terá mais garantia de que em sala de aula haja de fato um verdadeiro trabalho com gêneros textuais e com as formas reais e concretas de uso da linguagem. Assim, a proposta de ensino que se baseia na observação da língua presente em textos consegue garantir que práticas eficientes de comunicação sejam travadas e efetivadas entre o estudante, produtor efetivo e usuário competente da linguagem, e seus interlocutores espalhados pelo mundo.

3. O funcionalismo de Halliday e o estudo do texto

O aperfeiçoamento no âmbito dos estudos linguísticos possibilitou o aparecimento de correntes teóricas preocupadas com a investigação linguística no interior de textos. Tal empreendimento contribuiu de modo significativo para que as instituições de ensino básico incorporassem em suas práticas pedagógicas as descobertas e inovações da linguística aplicada ao texto e seus processos de constituição.

O linguista britânico Michael A. K. Halliday aparece como importante contribuidor para o estudo do texto em sala de aula. Ao formular a sua gramática funcional, Halliday propunha que a língua seja entendida como um instrumento de interação verbal que apresenta em sua base uma estrutura sistêmica que desempenha propósitos funcionais. Nesse sentido, para a Linguística sistêmico-funcional de Halliday, a língua não pode ser encarada como uma entidade suficiente por si mesma, mas em cooperação com os fatores que constituem 'cena' comunicativa. Está posto ainda por Halliday que é necessário que a investigação sobre a língua esteja orientada pela reflexão sobre a função que as formas linguísticas desempenham no texto. Nas palavras de Neves (DILLINGER apud. NEVES, 1997, p. 40), uma gramática funcionalmente orientada se "[...] preocupa com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam assim, a importância do papel do contexto".

Halliday faz parte de um conjunto de linguistas que encontram respaldo no denominado funcionalismo moderado. O funcionalismo moderado é o que propõe uma análise funcionalista da estrutura, ou seja, diferenciando-se do funcionalismo conservador que "apenas aponta a inadequação do formalismo ou do estruturalismo, sem propor uma análise da estrutura" (NEVES, 1997, p. 55), bem

como do funcionalismo extremado que "nega a realidade da estrutura como estrutura, e considera que as regras se baseiam internamente na função, não havendo, pois, restrições sintáticas." (NEVES, 1997, p. 55), o funcionalismo moderado sugere que existe uma estrutura formal da língua que precisa ser analisada funcionalmente. Não há, portanto, exclusão de um dos polos (formalista e funcionalista). O que existe é uma interdependência entre esses polos que permeiam a atividade comunicativa e textual.

Na abordagem funcionalista o texto é o objeto que serve de base para investigação e análise do funcionamento da língua. Em Halliday tem-se que a estrutura textual funciona como espaço de uma rede de sistemas e um conjunto de estruturas em que cada unidade linguística desempenha importante função. De acordo com Neves:

> Cada elemento, numa língua, é explicado por referência à sua função no sistema linguístico total. A estrutura de cada unidade é uma configuração orgânica de modo tal que cada parte tem uma função distintiva em relação ao todo; e algumas unidades podem formar complexos, formar sequências que trabalham, formando uma parte uma (Halliday, 2004: 21). Cada uma das partes é interpretada como funcional em relação ao todo, mas a unidade maior de funcionamento é o texto. À gramática cabe não apenas relacionar porção a porção, mas ainda isolar as variáveis e suas possíveis combinações para chegar às funções semânticas (NEVES, 2016, p. 96).

Nessa perspectiva, a investigação linguística passa a ser mediada por uma organização textual em que seus elementos constituintes apresentam funções e relações entre si. Cada unidade linguística é vista como significativa para com o todo, ou seja, o texto, que é essa entidade comunicativa que permite o funcionamento da língua, caracteriza-se "como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal" (VAL, 1999, p. 3).

3.1 A coesão referencial em perspectiva funcional

Em qualquer texto a coesão referencial será responsável por estabelecer a sequência dos elementos linguísticos responsáveis pela produção de sentido. Os recursos de coesão textual "são elementos da língua que têm por função precípua estabelecer relações textuais" (KOCH, 2004, p. 15). Cada elemento desempenha uma função que resulta na unidade significativa que é o texto. Os elementos que remetem a uma sequência do texto são chamados de catafóricos. Por outro lado, aqueles recursos que fazem referência a um enunciado anterior são denominados de anafóricos. Existem ainda um conjunto de mecanismos responsáveis pelas relações de sentido entre os enunciados ou partes de enunciados, tais como: oposição ou contraste; finalidade ou meta; consequência; localização temporal; explicação ou justificativa; adição de argumentos ou ideias (KOCH, 2004). De acordo com Koch (2004, p. 15) "é por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o 'tecido' (tessitura) do texto. A este fenômeno é que se denomina coesão textual". A autora define coesão referencial:

> Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente (KOCH, 2004, p. 31).

Com base nessa definição, o universo textual se desenvolve a partir dos elementos referenciais que produzirão as "amarras" textuais e os significados, ou seja, cada elemento depende da função do outro para que o texto tenha um prosseguimento e uma lógica. A forma referencial é o elemento que produz a referenciação. Por seu turno, o elemento de referência funciona como o tema da referenciação.

De acordo com Neves (2016) existe, no processo de língua em uso, uma negociação entre os participantes de um discurso, em que escolhem, no jogo discursivo, as peças linguísticas que constituem a existência do texto. Desse modo, o recurso da referenciação é considerado para além da mera organização linguística na superfície do texto. Nessa acepção, a referenciação constitui-se como importante elemento regulador e responsável pela construção da cadeia textual e da progressão efetiva do texto. A cadeia textual é construída por objetos de discurso, isto é, pelas "entidades que constituem termos das predicações, entidades oriundas e uma construção mental" (NEVES, 2016, p. 75).

Em uma reflexão mais recente acerca da referenciação, Koch (2016, p. 33) defende que "a remissão textual por meio de formas nominais referenciais consiste na construção e na reconstrução de objetos-de-discurso". Para além da simples concatenação dos recursos linguísticos, a autora sugere que:

> A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer (KOCH, 2016, p. 34-35).

Fundamentada, pois, nos pressupostos acima esboçados, a pesquisa empreendida neste trabalho buscou traçar estratégias didático-metodológicas que assumissem a acepção teórica expressa na base da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e nos pressupostos de investigação textual previstos no bojo da prática de análise linguística proposta por Geraldi. Portanto, as próximas seções deste texto se voltam para a intervenção pedagógica desenvolvida em sala de aula por bolsistas de iniciação à docência do PIBID cujo objetivo foi observar o recurso da coesão referencial em textos escolares segundo a abordagem do funcionalismo linguístico de Halliday para potencializar os processos de investigação e reflexão sobre o funcionamento da linguagem no âmbito da estrutura do texto.

3.2 Contextualização da pesquisa

O processo investigativo parte da observação realizada pelos bolsistas de iniciação à docência no ensino de língua portuguesa. A participação conjunta de professores e bolsistas nas propostas de ensino evidenciou que o trabalho com textos não conseguia atingir os objetivos pretendidos e que a escrita dos alunos parecia distanciar-se cada vez mais dos padrões mínimos de qualidade.

Tomada essa consciência, foi elaborada uma proposta de intervenção com gêneros textuais com vistas à escrita e análise linguística para reescrita. Inicialmente, a intervenção desenvolveu atividades

de leitura e planejamento. Nessa etapa, também se fez círculos de debate temático, com a pretensão de ajudar os alunos a elaborarem seus argumentos e organizarem suas ideias. Em seguida, partiu-se para as atividades de escrita e produção textual no gênero dissertativo-argumentativo. Finalizada a etapa de produção dos textos, os bolsistas e a professora de língua portuguesa se reúnem para analisar a primeira versão dos textos e observar os aspectos positivos e negativos das produções. Feitas as observações e análises, o grupo se organiza para planejar a intervenção pedagógica para ser aplicada em sala. Com o plano de intervenção pedagógica elaborado, os bolsistas e a professora retornam à sala de aula para analisar com toda a classe as redações produzidas. Durante esse processo, os alunos recebem cópias dos textos para refletirem sobre as questões que envolvem a produção textual. Esse exercício de estudo dos textos deu-se por meio da prática de análise linguística, que incorporou os fundamentos da linguística sistêmico-funcional para o exercício da reescrita das redações. Os resultados dessa intervenção são discutidos na próxima seção.

3.3 Resultados e discussões

Levando-se em consideração as etapas metodológicas empreendidas nesta pesquisa e as concepções teóricas assumidas no processo de investigação e análise dos textos, é possível observar uma mudança significativa das redações produzidas pelos alunos.

A primeira versão analisada apresentava graves problemas na estruturação linguística e na organização semântica dos enunciados. As informações oferecidas não tinham uma relação de sentido entre si e com as demais partes do texto. Os elementos de coesão não foram bem empregados e isso comprometeu os sentidos do texto. Além disso, não houve adequação à variante linguística exigida para o gênero textual em estudo. Erros de concordância verbal e nominal, regências, ortografia, colocação pronominal, conjugação de verbos e organização sintática foram também problemas identificados. Essas constatações são percebidas no seguinte trecho de uma redação coletada e analisada:

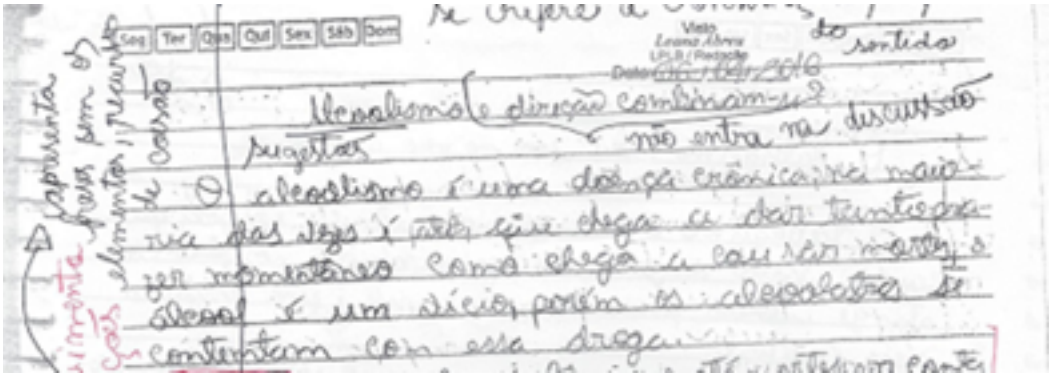


Figura 1. Trecho retirado da primeira versão do texto analisado.

Conforme se percebe, o trecho acima revela que o aluno não conseguiu organizar suas ideias e produzir um texto aceitável para os seus leitores. O estudante lança uma primeira informação, mas não dá continuidade ao raciocínio e insere orações subordinadas que não se interligam a uma oração principal. Além disso, o aluno investe pouco nos recursos de coesão e acaba construindo um parágrafo em que um amontoado de frases soltas aparece sem os elos coesivos, responsáveis pela ligação linguística e semântica. No aspecto gramatical, o texto peca na pontuação, ortografia de algumas palavras e na organização sintática das orações.

O texto acima discutido foi submetido à prática de análise linguística e reescrito em sala de aula. Com esse exercício, buscou-se refletir com os alunos a função dos elementos linguísticos em um texto, bem como a sua relevância no processo de construção de sentido. O termo análise linguística, segundo Mendonça (2006, p. 205) "surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos". A linguística sistêmico-funcional de Halliday, por sua vez, é aquela que centraliza sua direção no texto, considerando que "cada elemento, numa língua, é explicado por referência à sua função no sistema linguístico total" (NEVES, 2016, p. 96). Diz Neves (2016, p. 96) que "a estrutura de cada unidade é uma configuração orgânica de modo tal que cada parte tem uma função distintiva em relação ao todo". Dessa forma, optou-se por analisar a produção textual em classe e construir em conjunto com os alunos a segunda versão dos textos. Para isso, foram distribuídas cópias dos textos com problemas entre a turma. Alguns trechos foram copiados na lousa e os alunos tinham que sugerir opções de melhoramento, fazendo escolhas de usos linguísticos que expressassem com clareza o sentido pretendido. Após a consideração dos pressupostos teóricos acima adotados, chegou-se ao seguinte resultado:

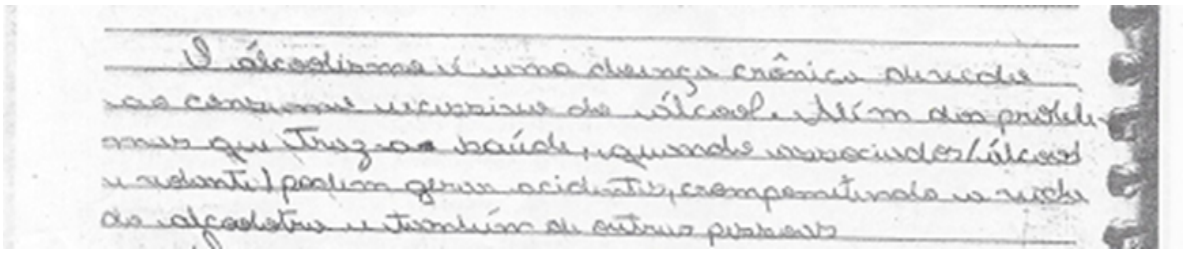


Figura 2. Trecho retirado da segunda versão do texto analisado.

Observando essa nova versão do texto original, facilmente se percebe que o aluno conseguiu transmitir sua mensagem de forma organizada, clara e coerente. Consciente de que num texto dissertativo-argumentativo as informações precisam ser disponibilizadas em uma linguagem objetiva e adequada à variante culta da língua, o aluno faz seleções de elementos linguísticos que facilitam e cooperam com a produção de sentido. Diferentemente da primeira versão, que se encontra desprovida dos recursos de coesão e de encadeamento textual, nessa reescrita o estudante foi capaz de construir

enunciados significativos, tais como "Além dos problemas que traz a saúde, quando associados (álcool e volante) podem gerar acidentes, comprometendo a vida do alcoolatra e também de outras pessoas". Esses enunciados demonstram que o estudante adquire consciência das escolhas linguísticas que faz para construir o seu texto. A cadeia textual se desenvolve à medida que os elementos linguísticos estabelecem uma relação semântica entre si. As marcas de coesão se materializam ao longo da estrutura do texto. Ao usar o termo "alcoolatra" no final do parágrafo, o aluno amplia a tessitura do texto e faz referência ao indivíduo que sofre do alcoolismo, que "é uma doença crônica". Apesar desses significativos avanços, ainda persistem alguns desvios do padrão linguístico no que se refere à organização gramatical. São identificados ainda alguns erros de ortografia, como na acentuação da palavra "alcoólatra"; ausência de crase na construção "traz à saúde"; e mau uso da vírgula na separação de orações.

Em face dessas constatações, fica evidente que a versão final do texto utilizado superou os problemas encontrados na versão original e se apresentou como um efetivo exercício de trabalho com a linguagem, em que a língua em uso é o instrumento principal de investigação e a cadeia textual é o objeto pelo qual se observa o funcionamento dos usos linguísticos nas suas mais diversas modalidades de comunicação.

Considerações finais

No âmbito das investigações propostas por essa pesquisa, cabe destacar o papel da análise linguística no exercício de incorporação dos fundamentos da linguística sistêmico-funcional no estudo de textos nas aulas de língua portuguesa. Como sugestão teórico-metodológica, a prática de análise linguística tem a função de mediar as atividades de reflexão sobre o funcionamento da linguagem em textos. Assumindo uma concepção de linguagem consciente das relações entre língua e contexto de produção linguística, bem como entre texto e função sócio-comunicativa, a análise linguística configura-se como uma importante ferramenta a ser adotada pelos professores de língua materna, pois, além de garantir a adequada verificação dos fatos da língua em texto, constitui-se também como "parte das práticas de letramento escolar, [...] com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos" (MENDONÇA, 2006, p. 208).

No que se refere aos resultados obtidos com as redações, deve-se destacar que os fundamentos da linguística sistêmico-funcional de Michael A. K. Halliday foram cruciais para ampliar a consciência metalinguística dos estudantes, uma vez que esta corrente teórica do funcionalismo linguístico pauta a função dos elementos linguísticos e o seu efeito na construção do sentido total do texto. Essa perspectiva ajudou os estudantes a refletirem sobre suas escolhas linguísticas e sobre os efeitos de sentido que pretendiam causar com determinadas seleções.

Dentro dessa abordagem, portanto, a materialidade do texto foi usada como uma entidade comunicativa situada sócio-historicamente, em que sua estrutura textual é observada a partir de seus

aspectos gramaticais, textuais e semânticos. Com esse direcionamento foi possível identificar que os alunos são usuários competentes de sua língua e que são capazes de produzir textos adequados a qualquer situação de comunicação. O que impede, às vezes, os alunos de avançarem nas aulas de língua portuguesa e tomarem gosto pelo estudo do objeto linguístico são algumas práticas de ensino e concepções teóricas defendidas que supõem a existência de uma língua pura, correta e distante dos seus falantes. Nada disso coopera com a construção de um estudo de língua significativo. O que deve, na verdade, ser pautado, é a investigação da língua em uso, materializada nos gêneros textuais orais e escritos e falada pelo aluno.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. - 2. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2016, p. 33-52.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. O texto na teoria funcionalista da linguagem. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *O texto e seus conceitos*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 93-102.

NEVES, Maria Helena de Moura. Referenciar. Ou: A criação da rede referencial na linguagem. In: NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. 2. ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016, pp. 75-150.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A Influência da Frequência Fonética nas Substituições Diferenciais

Otavio Cavaline Neto[1]

Maria Lúcia Castro Gomes[2]

Introdução

A presença de "sotaque" quando falantes não nativos de língua inglesa realizam interações utilizando-se da língua, algumas vezes pode acabar influenciando a produção fonética desses indivíduos, causando ou não problemas em suas interações. Diversos estudos discutem tal questão, buscando analisar quais são as possíveis trocas fonéticas realizadas, bem como qual o impacto que essas substituições podem ter na inteligibilidade dos falantes em questão.

Acerca de tal assunto, destacam-se trabalhos como o de Jenkins (2000), no qual a autora estabelece um *core* para a língua inglesa (franca), de forma a apontar quais variáveis fonéticas poderiam vir a ser um obstáculo para a compreensão entre falantes de *ELF* (*English as a Lingua Franca*). Jenkins postula que a pronúncia do "th" - /ð/ e /θ/ - não seria uma "*core feature"*, logo, as possíveis substituições fonéticas realizadas por falantes não implicariam em uma falha na comunicação e inteligibilidade. Entretanto, teóricos como Koffi (2015), Schadech e Silveira (2013) e Cruz (2014), apontam para uma direção contrária em seus artigos, demonstrando como a pronúncia, que se diferencie daquela requisitada pela palavra em questão, pode afetar a compreensão dos ouvintes, sejam eles falantes nativos da língua inglesa ou não.

Este sotaque aqui abordado, bem como as possíveis trocas fonéticas realizadas pelos falantes, é definido como o fenômeno de substituição diferencial, que consiste na troca de um fonema por outro, causando uma possível falha na inteligibilidade. Isso pode ocorrer com uma maior frequência quando falantes não nativos de língua inglesa, que não possuem [θ,ð] em seu inventário fonético, realizam uma produção que substitua tais fonemas por [t,d], [s,z], ou [f,v], por exemplo.

Com isso em vista, este trabalho pretendeu verificar se as substituições, poderiam ser explicadas por meio das teorias advogadas pela linguística probabilística, de modo a observar se as trocas diferenciais eram influenciadas ou não pela frequência de uso dos fonemas na língua nativa dos falantes, analisando se a quantidade de uso implicaria na escolha fonética no momento da substituição.

1 Acadêmico de Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

2 Doutora e Pesquisadora na área de fonética e fonologia. Atualmente professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Metodologia

De forma a verificar a hipótese levantada neste trabalho, foi utilizada uma abordagem probabilística para a análise dos dados levantados. Tais dados foram obtidos através do *site Speech Archives* (WEINBERGER, 2010), que apresenta áudios de falantes de diversas línguas, realizando a leitura de um texto pronto, e tem como objetivo proporcionar a produção de grande parte os elementos fonológicos da língua inglesa.

Subsequentemente, foram selecionados falantes que tivessem como L1 (ou Língua Primária) o francês, alemão, holandês e português. A escolha dessas línguas foi motivada pela falta dos fonemas [ð] e [θ] nos arcabouços fonéticos das línguas e, também, pela presença de [t], [d], [s], [f], [z] e [n] em seus inventários fonéticos, bem como alguns dos demais fonemas utilizados para a realização das substituições diferenciais.

Para o presente estudo, não foi levado em consideração o histórico linguístico de cada falante com a língua inglesa, de modo a desconsiderar a quantidade de exposição e estudo explícito de cada falante à língua em questão. Fatores como a idade dos indivíduos, sexo, local de residência e realização ou não de intercâmbio em países falantes de língua inglesa, também não foram contabilizados para a análise dos resultados.

Concomitante a isso, foram analisados os corpus das línguas previamente explicitadas, buscando observar se as substituições eram motivadas pela frequência de ocorrência dos fonemas em cada uma das línguas. Foram selecionados para esta pesquisa o corpus da língua portuguesa elaborado pelo Projeto ASPA (2005), o de língua francesa *Lexique* (2001) e para a língua holandesa, utilizou-se o trabalho de Zuidema (2009) que já apresentava uma categorização fonética do corpus neerlandês.

Finalmente, é importante ressaltar que, apesar de ter realizado uma análise dos dados de falantes da língua alemã, até o presente momento, não foi possível realizar a comparação com o corpus da língua em questão, visto que apenas *sites* de pesquisa para pagantes disponibilizavam as informações desejadas. Não obstante, caso não seja encontrada uma alternativa, a opção da compra será considerada em encaminhamentos futuros.

Resultados e discussões

Segundo postulações de Jenkins (2010) acerca da pronúncia da língua inglesa como uma língua franca, o "th" não vozeado não se constituiria como um empecilho para os falantes que buscassem a inteligibilidade, entretanto, alguns estudos como os de Koffi (2015), Schadech e Silveira (2013) e Cruz (2014), apontam na direção contrária, indicando que a substituição dos fonemas [θ,ð] podem vir a influenciar na compreensão dos ouvintes.

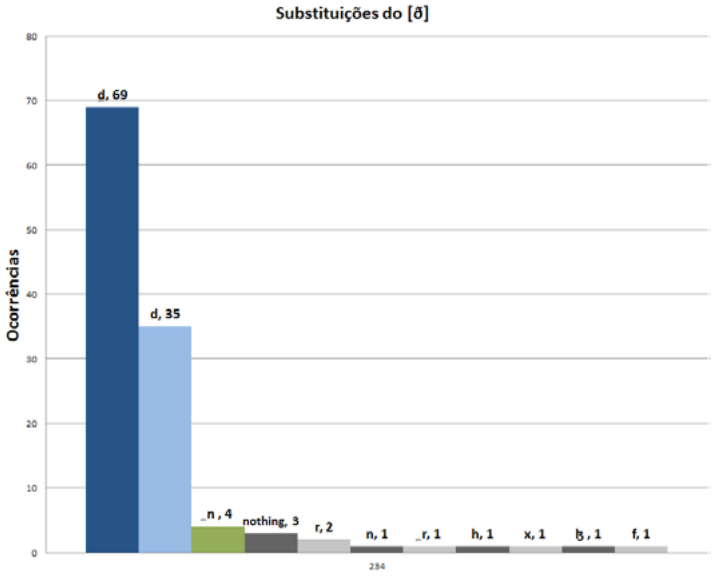
O modelo de Fonologia de Uso, proposto por Joan Bybee (1999), aponta que apenas as estruturas da língua não se mostram suficientes no estudo da linguagem e, que para tal, é ncessário também considerar o conteúdo material da língua – fonética e semântica – bem como o seu uso,

incluindo frequência de palavras e interações sociais. Assim, a frequência com a qual determinada palavra ou estrutura é utilizada, pode impactar a respectiva estrutura fonológica, ou seja, a experiência afeta a representação. Desse modo, as experiências de um determinado aprendiz com o inventário fonético de sua L1, podem impactar suas realizações na L2, causando assim possíveis substituições diferenciais, possivelmente advindas da quantidade de ocorrências na L1 com sons semelhantes ao desejado na L2.

Em conjunto com Bybee, observa-se também a teoria de Modelo de Exemplares, que conta com teóricos como Pierrehumbert (2000) e, considera que a frequência de informações tem um papel intrínseco no sistema de fala, uma vez que a memória codifica implicitamente esses dados. Para o modelo em questão, cada categoria na memória do indivíduo é representada por uma nuvem de *tokens* daquela categoria e, por meio da organização das memórias em um mapa cognitivo, ocorrências similares ficam mais próximas umas das outras, enquanto ocorrências distintas acabam mantendo-se afastadas.

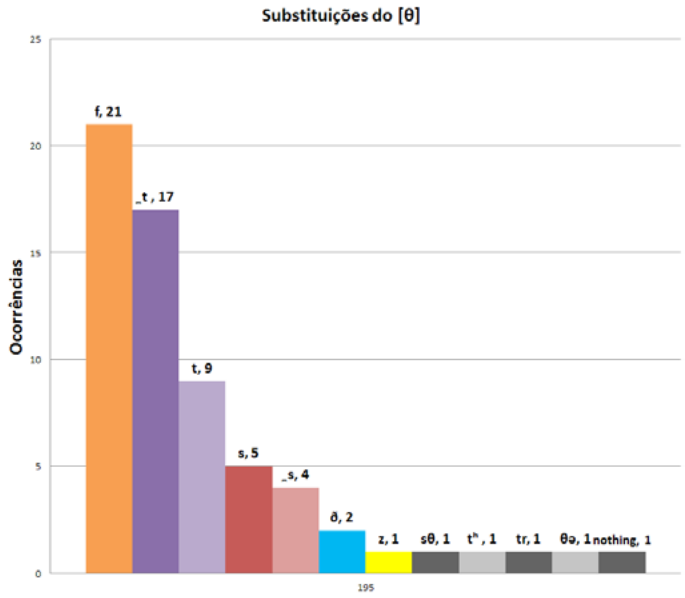
Logo, para utilizar-se das teorias de Bybee e Pierrehumbert, é necessário abordar a linguagem através de uma perspectiva cognitivista e probabilística, dessa forma, encarando a língua como um sistema mutável e sucescetível ao impacto oriundo do uso que os falantes se fazem da mesma. Assim, as substituições seriam realizadas inconscientemente, uma vez que o aprendiz estaria se utilizando dos exemplares armazenados de sua L1, numa tentativa de se aproximar à representação desejada na L2, constituindo-se então como um "esquema cognitivo".

Então, em um primeiro momento, foram analisados os áudios de falantes de língua portuguesa, contando então com 39 áudios disponíveis no *Speech Archives* durante o momento da análise. É importante levar isso em consideração, visto que algumas transcrições ainda não haviam sido realizadas e, seus números estão em constante aumento. Sendo assim, a quantidade de ocorrências que continham os fonemas /ð/ e /θ/ a serem analisados totalizavam-se em 429 e, a quantidade de pronúncias que foram caracterizadas como *non-target* (ou pronúncias que não se caracterizavam como [ð] e [θ]) contabilizaram um total de 180 ocorrências, sendo que a palavra que apresentou o maior número de *mispronunciations* foi "*the*" no trecho "[...] *with her from the store*.". Observou-se que os falantes de português realizaram 11 substituições diferentes para o [ð] - fonema que ocorre 234 nos áudios - e que, além disso, o fonema em questão foi substituído majoritariamente por [d̪], tendo ocorrido 69 vezes no total dos áudios analisados. Na sequência das substituições, com 35 ocorrências, tem-se o [d] e, após tal, foi realizada a substituição de [ð] por [n̪] 4 vezes e, as demais substituições ocorreram três vezes ou menos. Nota-se assim, uma tendência dos falantes de português em manter as plosivas para a substituição, bem como a não aparição da substituição por [z].



Substituições realizadas por falantes de língua portuguesa em relação ao fonema [ð] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

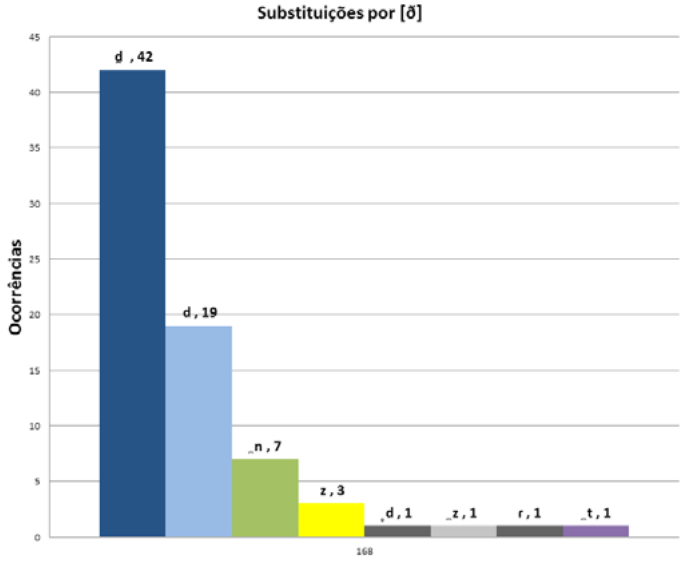
Por sua vez, o /θ/ - fonema que conta com 195 ocorrências -, foi substituído por 12 fonemas diferentes, sendo que a mais proeminente foi a substituição por /f/, com 21 ocorrências, seguida pelas substituições por /t̪/ e /t/. Além dessas, houveram também substituições notáveis por /s/ (5 ocorrências) e /s̪/ (4 ocorrências), sendo que as demais ocorreram menos do que 3 vezes. Notou-se também que a palavra que apresentou uma maior quantidade de pronúncias distintas daquela que era pretendida foi *things* no trecho "[...] *these things with her* [...]." Com isso, percebe-se que os falantes procuram manter o componente fricativo do fonema quando realizam a substituição.



Substituições realizadas por falantes de língua portuguesa em relação ao fonema [θ] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

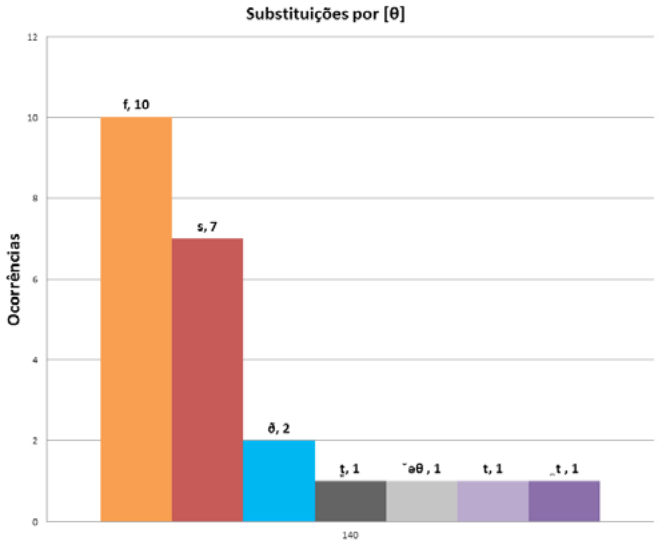
Subsequentemente foram analisados os áudios de falantes da língua alemã, totalizando arquivos de 28 falantes diferentes, com 308 ocorrências relacionadas aos fonemas [ð] e [θ], sendo que houveram 98 *non-target pronunciations* acerca destes fonemas. Novamente, observa-se que a palavra que causou um maior número de pronúncias diferentes foi *the*, no trecho "[...] *with her from the store*.".

Para os falantes da língua alemã, o fonema [ð] – que ocorre 168 vezes - foi substituído de 8 maneiras diferentes, sendo que a substituição majoritária mostrou-se com relação ao fonema [d̪], aparecendo 42 vezes nos áudios. Na sequência, ocorrem as trocas de [ð] por [d] e [n̪], sendo que o primeiro conta com 19 aparições, enquanto o segundo ocorre 7 vezes. As demais substituições contaram com três ou menos ocorrências, como observado na tabela abaixo e, a palavra que causou maiores pronúncias diferentes daquela pretendida com relação ao fonema [ð] foi "*the*" no trecho "[...] *with her from the store*.". Observa-se assim que, tal qual os falantes de língua portuguesa, a intenção por grande parte dos falantes foi a de manter as plosivas, vista a grande ocorrência das substituições por [d̪] e [d].



Substituições realizadas por falantes de língua alemã em relação ao fonema [ð] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

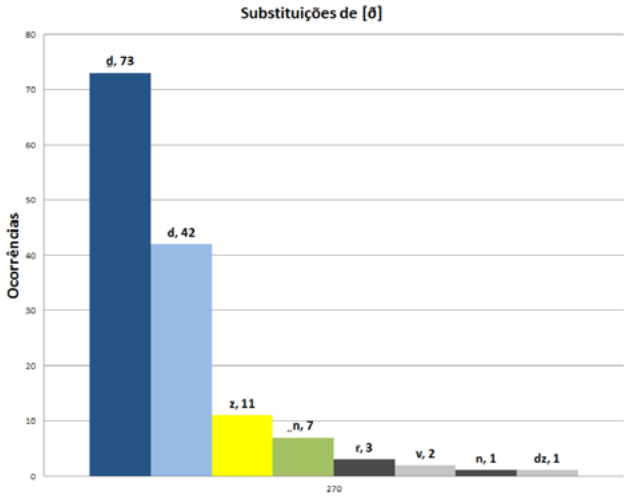
Em relação ao [θ] – ocorrido 140 vezes -, foram observadas 7 substituições diferentes, sendo mais presente a troca por [f], que aparece em 10 ocorrências. Após isso, tem-se a substituição por [s], 7 vezes e por [ð], 2 vezes, sendo que as demais ocorreram apenas 1 vez. A palavra que apresentou mais "dificuldade" em relação à sua pronúncia foi "*with"*, no trecho "[...] *these things with her* [...].". Semelhante aos falantes de língua portuguesa, nota-se a tentativa de manter as fricativas no momento da substituição.



Substituições realizadas por falantes de língua alemã em relação ao fonema [θ] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

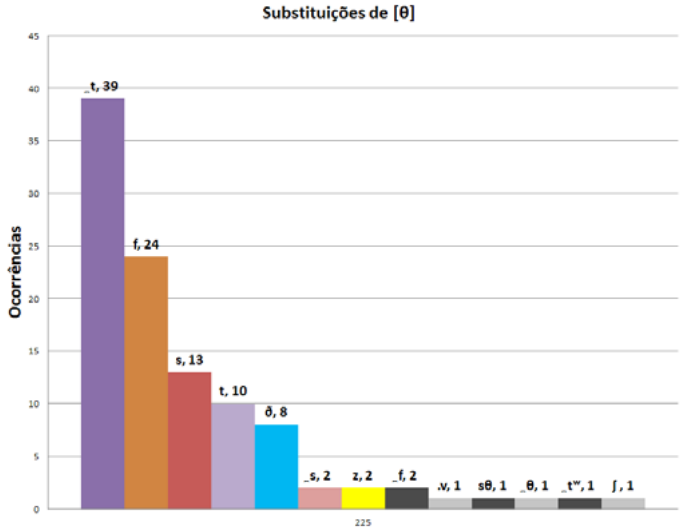
Considerando os falantes de francês, o *Speech Archives* disponibilizava áudios e transcrições de 45 falantes diferentes, contabilizando assim 495 ocorrências dos fonemas analisados por este estudo. Para os francófonos, duas palavras se mostraram mais difíceis de serem realizadas, sendo elas *these* e *the,* respectivamente nos trechos "[...] *to bring these things*[...]" e "[...] Wednesday at the train [...]", uma vez que ambas as palavras apresentaram 29 pronúncias diferentes daquela que era esperada.

Sendo assim, para os falantes da língua francesa, o fonema [ð] – que aparece 270 vezes – apresentou 8 substituições diferenciais distintas e, a maior quantidade de trocas foi com relação ao [d̪], totalizando 73 ocorrências. Logo depois, foram realizadas substituições por [d] e [z], com respectivas 42 e 11 aparições nos áudios analisados. As demais trocas podem ser observadas no gráfico abaixo. Como relatado anteriormente, as palavras que mais causaram dificuldades foram *these* e *the*, com 29 ocorrências cada, demonstrando uma dificuldade maior com o fonema [ð] do que com o [θ]. Pelos fonemas mais utilizados nas trocas, observa-se que com a realização de [z], mantém-se o componente vocal, mas substitui-se o componente dental por alveolar, bem como a característica fricativa pela sibilante.



Substituições realizadas por falantes de língua francesa em relação ao fonema [ð] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

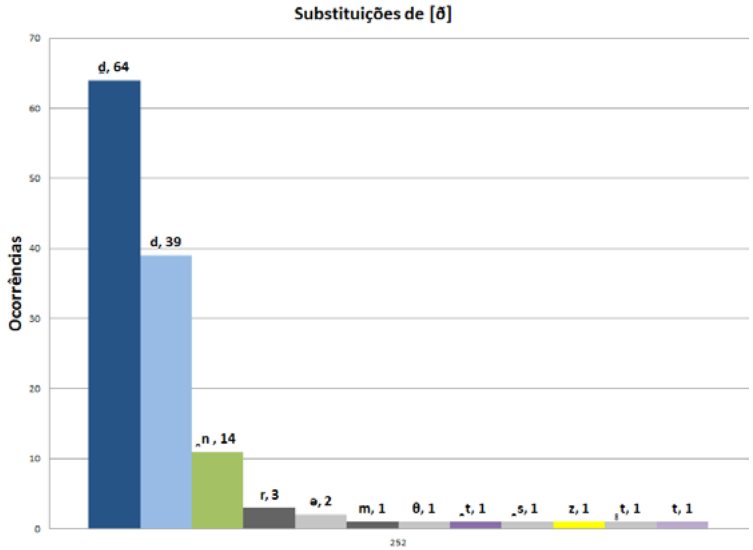
No que lhe diz respeito, o [θ] que ocorre 225 vezes nos áudios, apresentou 14 trocas por fonemas distintos, sendo que a substituição majoritária foi o pelo fonema [t̪], figurando 39 vezes entre as análises. Subsequentemente, realizou-se em 24 instâncias a troca por [f] e, 13 ocorrências do [s]. Observa-se também que a palavra que apresentou maiores dificuldades para sua realização acurada foi *with* em "[...] *with her from* [...]", com 26 realizações não correspondentes ao [θ]. Observa-se no primeiro caso das substituições mais frequentes, a tendência de manter a realização de uma plosiva, entretanto, na sequência realizam-se fricativas lábio dentais com [f] e [s]. As demais substituições podem ser verificadas no gráfico abaixo.



Substituições realizadas por falantes de língua francesa em relação ao fonema [θ] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

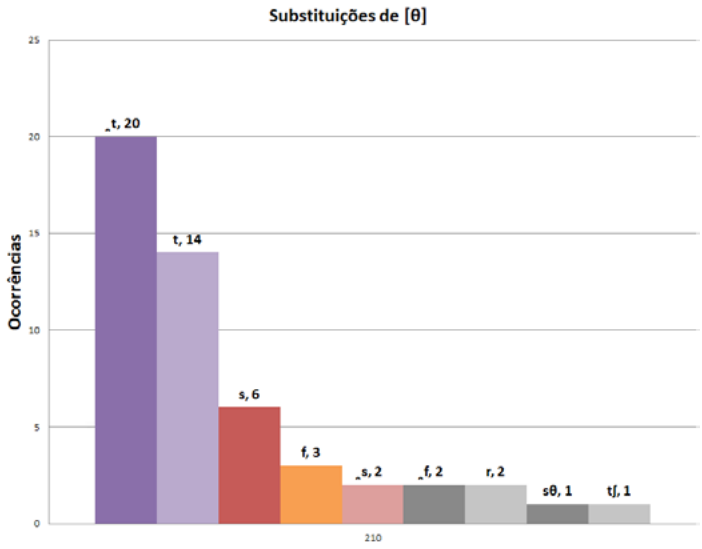
Por fim, tem-se os áudios de falantes do holandês, com 42 falantes distintos e, 462 ocorrências dos fonemas [ð] e [θ]. Os neerlandeses apresentaram mais dificuldades para realizar acuradamente o *the* em "[...] *from the store.*", aproximando-se assim dos falantes de português e alemão, e contabilizando 33 ocorrências com produções distintas do [ð].

Logo, o fonema [ð] que ocorre 252 vezes, contou com 13 substituições diferenciais distintas, sendo majoritária a troca por [d̪], com 64 realizações no total. Na sequência, observa-se 39 trocas por [d], além de 14 ocorrências do fonema [n̪]. Observa-se como relatado posteriormente, que o fonema [ð] foi o que apresentou a palavra com mais dificuldades para a realização e, que os falantes do holandês realizam plosivas ao invés de fricativas, apresentando uma mudança de modo de articulação, mas mantendo o ponto de articulação. As outras substituições realizadas contaram com 3 ou menos ocorrências e podem ser visualizadas abaixo.



Substituições realizadas por falantes de língua holandesa em relação ao fonema [ð] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

Enfim, observou-se as 210 ocorrências de [θ] nos áudios analisados, contando com 9 trocas diferentes. A substituição mais frequente foi pelo fonema [t̪], ocorrendo 20 vezes. As outras trocas majoritárias foram por [t] e [s], respectivamente com 14 e 6 ocorrências. Nota-se também que a palavra que apresentou maior dificuldade com relação a realização do [θ] foi *with* no trecho "[...] *these things with her from* [...].", sendo que houveram 18 produções não acuradas do fonema em questão. Percebe-se que para a realização de [t̪] e [t], mantém-se o ponto de articulação, mas muda-se o modo. Já para a troca por [s], o ponto de articulação é diferenciado, entretanto, permanece o modo articulatório. As demais substituições podem ser observadas na sequência.



Substituições realizadas por falantes de língua holandesa em relação ao fonema [θ] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

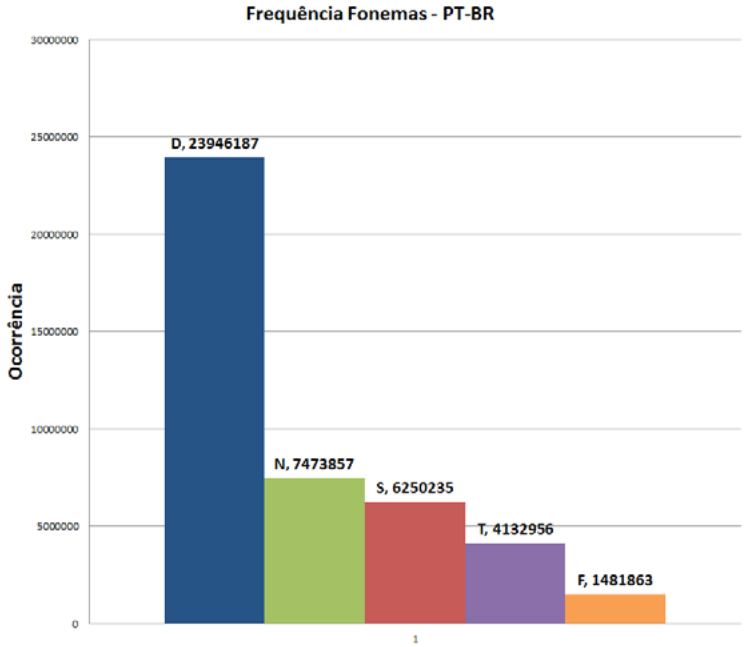
Assim, de modo a facilitar a próxima análise, retomam-se aqui as principais substituições diferenciais, categorizadas de acordo com cada uma das línguas e sua frequência de ocorrência em relação ao número total de substituições.

	Substituições - Português	Substituições - Alemão	Substituições - Holandês	Substituições - Francês
1ª Subst. mais frequente de ð	[d̪] - 57.98%	[d̪] - 56%	[d̪] - 49.61%	[d̪] - 52.14%
2ª Subst. mais frequente de ð	[d] -29.41%	[d] - 25.33%	[d] - 30.23%	[d] - 30%
3ª Subst. mais frequente de ð	[n̪] - 3.36%	[n̪] - 9.33%	[n̪] - 10.85%	[z] - 7.85%
1ª Subst. mais frequente de θ	[f] - 32.81%	[f] - 43.47%	[t̪] - 39.21%	[t̪] - 37.14%
2ª Subst. mais frequente de θ	[t̪] - 26.56%	[s] - 30.43%	[t] - 27.45%	[f] - 22.85%
3ª Subst. mais frequente de θ	[t] - 14.06%	[ð] - 8.69%	[s] - 11.76%	[s] - 12.38%

Substituições mais frequentes em cada língua – Tabela elaborada a partir de dados do site Speech Archives

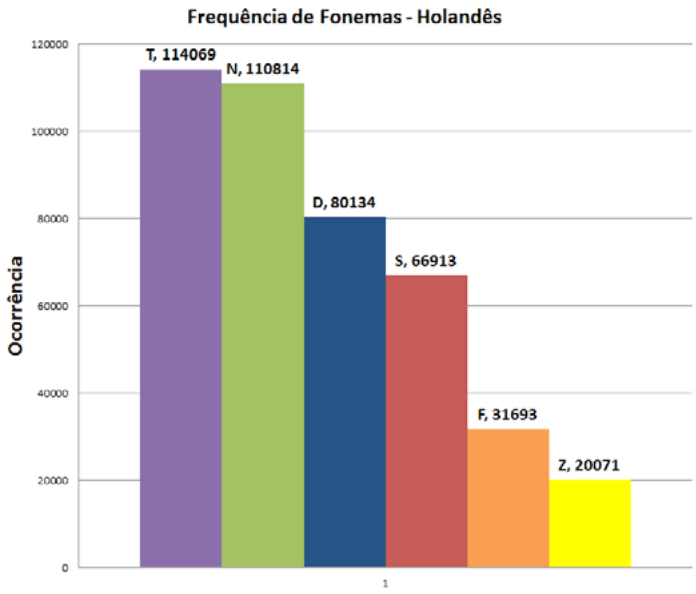
Para então verificar a hipótese deste trabalho, após a verificação das substituições mais frequentes, foi necessário realizar um levantamento de corpus falado de cada uma das línguas, de modo a analisar a frequência de uso dos fonemas, para comparar com a tabela anterior e, assim, confirmar se as substituições são motivadas ou não pelas frequências.

Primeiramente, foi analisado o corpus da língua portuguesa brasileira, a partir da utilização do Projeto ASPA (Avaliação Sonora do Português Atual), elaborado e desenvolvido por Cristófaro-Silva, Almeida e colaboradores diversos. Nota-se que esse projeto visa apresentar uma análise, a partir das teorias de Fonologia de Uso e Modelo de Exemplares, da organização sonora do português brasileiro contemporâneo.



Frequência dos fonemas no corpus da língua portuguesa – Gráfico elaborado a partir da análise de dados do Projeto ASPA

Dessa forma, analisando as 100 palavras mais utilizadas na língua portuguesa contemporânea, obteve-se uma distribuição frequencial fonética, tal qual está representada no gráfico acima. Comparando assim essas frequências com os dados obtidos a partir dos áudios do *Speech Archives*, observa-se que a frequência do fonema [d] é relativamente superior a do [n̪] no corpus da língua portuguesa, correspondendo assim com as frequências dos áudios analisados anteriormente. Entretanto, quando observa-se os fonemas utilizados na substituição diferencial do [θ], nota-se que o fonema [s] é muito mais frequente na língua do que os demais fonemas observados, e, levando em consideração a frequência nas substituições diferenciais, o [s] encontra-se na quarta posição, o que acaba indo na direção contrária da hipótese levantada por este estudo.



Frequência dos fonemas no corpus da língua holandesa – Gráfico elaborado a partir da análise de dados de Zuidema (2009) apud "Corpus Gesproken Nederlands"

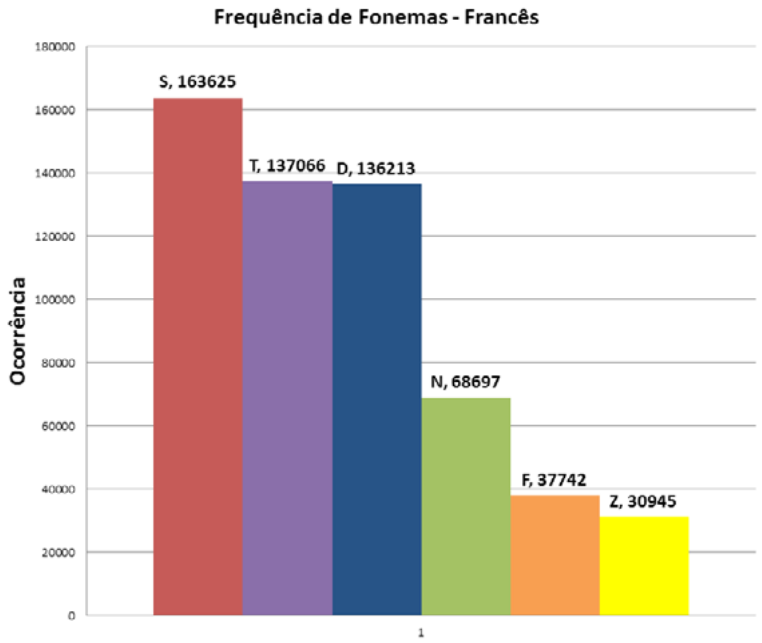
Na sequência, foi realizada a análise do corpus da língua holandesa e, para tal, foi utilizado o trabalho de Zuidema (2009). Neste estudo, o *Corpus Gesproken Nederlands* – que contém 6153974 *tokens* de palavras – foi analisado e, através de *scripts*, o autor extraiu e tabelou dados como a frequência silábica e a frequência fonética na língua holandesa falada.

De posse dessas informações e realizando a comparação com os dados obtidos a partir do *Speech Archives*, nota-se que acerca das substituições diferenciais de [ð], o resultado esperado seria uma frequência de ocorrência maior do fonema [d], assim, observa-se que a língua holandesa conta com uma maior quantidade de [n] em seu inventário fonético, não correspondendo assim com a hipótese levantada por este trabalho. Todavia, quando se observa os dados das substituições de [θ], tem-se uma correspondência entre os dados levantados, uma vez que a troca mais frequente é por [t̪], que conta com quase o dobro das ocorrências na língua holandesa quando compara-se com [s].

Por fim, analisou-se o corpus da língua francesa, por meio do trabalho de New e Pallier (2001), que culminou na elaboração do *Lexique*, contando com a compilação de mais de 15 milhões de palavras, apresentando categorias gramaticais, representações fonológicas, flexões de lemas, entre outras categorizações.

Sendo assim, quando consideram-se as subsituições diferenciais do [ð], o resultado esperado seria uma maior frequência do fonema [d] na língua francesa, o que acaba se concretizando na análise do corpus, pois o fonema é mais produzido do que o [z] e os demais fonemas que poderiam ser utilizados para realizar a substituição diferencial. Já quando analisa-se o [θ] e suas substituições, nota-se que o resultado não corresponde ao esperado, uma vez que a substituição por [s] foi a terceira

a ser mais realizada por falantes de francês, mesmo tendo o fonema [s] mais frequente em sua língua do que os fonemas [t] e [f].



Frequência dos fonemas no corpus da língua francesa – Gráfico elaborado a partir da análise de dados de New e Pallier (2001)

Conclusões

A partir da análise comparativa dos dados apresentados, pode-se observar que em alguns casos a hipótese levantada por este trabalho, que considera a influênca da frequência dos fonemas nas língua escolhidas, nota-se que em alguns casos, como por exemplo, a língua portuguesa e a substituição do [ð], tal pressuposto é concretizado. Entretanto, quando trata-se da substituição do [θ], os dados apontam para uma direção diferente, de forma a demonstrar uma não correlação com a teoria aqui exposta.

Logo, é necessário abordar tais dados por uma outra perspectiva, que seja capaz de dar conta dessa análise. Uma possibilidade de abordagem diferenciada e, que possivelmente consiga tratar disso é a teoria de Sistemas Complexos e Adaptativos. Uma vez que essa corrente teórica tem como um dos pressupostos a noção de sensibilidade a condições iniciais, alguns fatores que não são considerados relevantes pela linguística probabilística e o Modelo de Exemplares, acabam fazendo parte para a análise dos dados, de forma que assim, teria que ser levado em consideração não apenas os locais onde o falante da língua realizou seu intercâmbio, mas também, como a língua foi aprendida por cada indivíduo, bem como a mesma foi utilizada por ela ou ele. Além disso, fatores como o vocabulário ao qual o indivíduo está exposto e, como o mesmo pode-se fazer mais compreensível para os outros, também se mostram relevantes, uma vez que a frequência e os fonemas desse vocabulário, poderiam

influenciar sua produção, tal como as mudanças que o mesmo realiza para se mostrar mais inteligível, enviesando assim suas substituições. Ademais, a idade com a qual o indivíduo iniciou seu aprendizado na língua e sua experiência de uso com a mesma, eventualmente também podem influenciar resultados, como Flege (2002) aponta em seu estudo.

Dessa forma, para melhor poder compreender o que ocasiona as distintas substituições diferenciais, seria necessário ter um conhecimento mais profundo de cada indivíduo apresentado pelo *Speech Archives*, a fim de conhecer o seu histórico com a língua para poder traçar paralelos com suas substituições pois, mesmo dentro da mesma língua, diversas trocas são realizadas e, mesmo que a porcentagem não seja absoluta, esse fator deve ser levado em consideração.

Ainda, deve-se levar em consideração "quem" faz *upload* de sua fala para esse *site*, pois o mesmo é majoritariamente conhecido no âmbito de estudos linguísticos, o que acaba possibilitando um maior monitoramento da fala dos indivíduos, que possivelmente já contam com um conhecimento linguístico mais avançado, acarretando assim em produções fonéticas que talvez não correspondam com a sua fala não-monitorada, de forma a modificar os resultados analisados.

Também é importante considerar que grande parte das substituições por [n̪], possivelmente são influenciadas pelo ambiente fonético no qual o fonema estava inserido, visto que a palavra que contou majoritariamente com essa troca foi *the* no trecho "[...] *from the* [...]". Dessa forma, a bilabial nasal acaba influenciando a produção do fonema [ð], fazendo com que a fricativa dental vozeada, acabe sendo substituída pela alveolar nasal [n̪], uma vez que o ambiente fonético criado pelo fonema [m], acarreta no enviesamento para uma produção nasal.

Finalmente, observa-se que este estudo acaba se mostrando como uma indicação para novos trabalhos, que levem em consideração a abordagem de Sistemas Complexos e Adaptativos para a análise dos dados aqui levantados, de forma que assim seja possível identificar o que realmente causa as substituições diferenciais.

Referências bibliográficas

BYBEE, Joan. **Usage-Based grammar and second language acquisition.** University of New Mexico, 2008.

BYBEE, Joan. **From usage to grammar, the mind's response to repetition.** University of New Mexico, 2006.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; ALMEIDA, Leonardo; FONTES-MARTINS, Raquel; REIS, César; CAMILLE, Hani; LABOISSIERE, Rafael; Sardinha, Tony. **Projeto ASPA.** Acesso em: http://www.projetoaspa.org/

CRUZ, Neide Cesar. **An exploratory study of pronunciation intelligibility in the Brazilian learner's English.** Universidade Federal da Paraíba / Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

FLEGE, James; SCHIRRU, Carlo, R.A. MACKAY, Ian. **Interaction between the native and second language phonetic subsystems.** Elsevier Science, 2002.

JENKINS, Jennifer. **The Phonology of English as an International Language**. OUP Oxford, 2000.

KOFFI, Ettien. **The Pronunciation of Voiceless TH in Seven Varieties of L2 Englishes: Focus on Intelligibility.** Linguistic Portfolios: Vol. 4, Article 2, 2015.

NEW, Boris; PALLIER, Christophe. **Lexique**. 2001. Acesso em: <http://www.lexique.org/>

PIERREHUMBERT, Janet B. **Exemplar Dynamics: Word frequency, lenition and contrast.** Northwestern University, 2000.

SCHADECH, Thaís Suzana; SILVEIRA, Rosane. **How do the non-target pronunciations of the consonants /θ/ and /ð/ by Brazilian learners of English affect comprehensibility?** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

WEINBERGER, Steven H. **The Speech Accent Archive**. Acesso em: <http://accent.gmu.edu/index.php>

ZUIDEMA, Willem. **A syllable frequency list for Dutch.** University of Amsterdam, 2009.

Desconstruir para construir: marcas de autoria em fanfiction

Jandara Assis de Oliveira Andrade[1]

Maria da Penha Casado Alves[2]

1. Introdução

São inegáveis as alterações que a sociedade humana tem sofrido ao longo de sua história, sobretudo nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, principalmente, no que tange às formas de interação. As revoluções midiáticas e tecnológicas são, em parte, responsáveis por essas mudanças, uma vez que proporcionam uma maior proximidade entre as pessoas modificando, especialmente, as noções de território[3], de distância e de identidade[4]. Desse modo, pessoas das mais distantes partes do globo têm a possibilidade de interagir com outras pessoas que estão, muitas vezes, a milhares de quilômetros delas, além de, em muitos casos, elas não falarem o mesmo idioma.

A esse conjunto de mudanças, que impactam não apenas nas formas de comunicação humana, mas também na forma de comprar, obter informações, etc. Jenkins (2009) chama de cultura da convergência, a qual é definida por ele como o

> [...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (JENKINS, 2009, p. 29).

Nesse contexto, as produções culturais também sofrem impactos significativos, visto que são produzidas e "consumidas" mais rapidamente, além do distanciamento entre consumidor/obra/autor terem diminuído, pois as novas tecnologias permitem uma maior proximidade entre eles. Além disso, a forma de criação se transforma para atender ao perfil dos autores, dos consumidores e dos novos tipos de gêneros discursivos.

1 Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa, UFRN. Bolsista de Iniciação Científica-PIBIC/CNPQ.

2 Professora Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN.

3 Ver Garcia Canclini, 2003.

4 Ver Hall, 2005.

Uma das atividades que passa por um processo de democratização é a escriturística, com o surgimento de lugares onde aqueles que desejam compartilhar suas produções escritas podem escrever, divulgar e receber um feedback sobre suas produções. Nesse sentido, destacamos a escrita de fanfiction, a qual é definida por Vargas como uma

> [...] história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidas no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de fanfictions dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2015, p. 21-22).

A escrita de fanfiction (também conhecida como fanfic ou fic) é uma prática que, conforme Vargas (2015) afirma, permite ao fã deixar sua marca de autoria em uma história com a qual estabelece uma relação de afetividade. Em acordo com a assertiva da autora, o presente artigo tem como objetivo elencar as marcas de autoria presentes em fanfics. Para tanto, diante da impossibilidade de se analisar a vasta quantidade de fics existentes, considerou-se o diálogo existente entre a série Harry Potter, criada por J. K. Rowling, e a fanfiction Sangue Negro, escrita por Biiimirand, visando, assim, perceber quais aspectos foram mantidos, desconstruídos e reconstruídos pela ficwriter.

Essa pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada e da pesquisa qualitativa, tendo como método o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). O trabalho se baseia nos conceitos de linguagem, de dialogismo, de cadeia dialógica e nas discussões acerca da personagem advindos do Círculo de Mikhail Bakhtin, os quais serão discutidos na próxima seção.

2. Cultura da interação

Sob a perspectiva de Volóchinov (2017), a linguagem é vista como o produto da interação entre o eu e o outro, entretanto, o outro não é, necessariamente, outro ser. O outro, desse ponto de vista, pode ser o próprio indivíduo que em sua mente antecipa as réplicas a qual seu enunciado estará sujeito. Mais ainda, dentro do contexto da cultura da convergência, o outro pode ser um equipamento eletrônico, uma rede social, um diário eletrônico, um vlog ou muitos outros meios, que agem como intermediários da interação de um sujeito com outros ou consigo mesmo.

A linguagem como produto da interação humana, é concretizada por meio de enunciados. Os quais serão sempre novos, mesmo quando deslocados palavra por palavra, só o fato de ser inserido em uma diferente situação de comunicação (para um diferente público, em outro momento, com outra finalidade) faz com que seja um novo enunciado (BAKHTIN, 2016), uma vez que cria um novo fundo dialógico. Além disso, um enunciado propicia o surgimento de cadeias enunciativas, as quais em algum momento dialogam entre si. Essas cadeias são formadas por elos (enunciados) que se ligam devido ao tema que tratam.

Na perspectiva Bakhtiniana, as relações existentes (ou criadas) por essas cadeias de enunciados são chamadas de relações dialógicas. Elas são

> [...] relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2016, p. 92).

No contexto da cultura da convergência, as relações dialógicas ocorrem, constantemente, entre os enunciados proferidos em ambientes virtuais. Desse modo, é importante salientar que todo e qualquer enunciado está ligado a outro, ou outros, os quais foram emitidos antes dele e aqueles a serem proferidos depois dele, mesmo que seu objetivo ao ser dito seja diferente do anterior, dado o fato de o assunto tratado ser o que os conecta.

No tocante aos textos em ambientes digitais, Levy (1999, p. 27) explica serem "configurável[is] e fluído[s]. [...] composto[s] por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela", de modo a abarcar vários formatos de textos (verbal, visual e sonoro). Essas características dos hipertextos[5] são as que permitem o surgimento de relações dialógicas nesse espaço. O exemplo disso são as reportagens em sites de notícias que podem ser comentadas, compartilhadas, criando, assim, toda uma cadeia responsiva a partir delas.

Desse modo, podemos afirmar, com base em Bakhtin, e saindo dos limites temporais de suas concepções, que a interação se realiza de modo mais acentuado em ambientes virtuais devido à velocidade com a qual se obtém respostas nesses ambientes, bem como a maior distância que os enunciados alcançam, por serem dispostos na rede, e a língua não ser mais uma barreira, visto a existência dos mecanismos de tradução instantânea (que os próprios navegadores possuem) ou das ferramentas de tradução que existem dispostas na rede.

Nesse contexto, há uma facilitação para que os mais diferentes grupos possam se organizar e realizar diferentes práticas. Surgem espaços específicos dedicados à realização das mais diversas atividades, tendo lugar nas redes sociais, nos blogs, nos sites, entre outros espaços virtuais destinados à interação humana. Esses espaços, chamados de comunidades são destinados ao debate, compartilhamento de informações e de criações próprias, entre outros. Nesse processo, cada comunidade é voltada para aquilo que seus participantes compartilham de interesse e, geralmente, possuem normas estabelecidas por seu(s) organizador(es) ou pelos participantes em geral de forma democrática.

Dentro do leque de comunidades formadas há os fandons, ou comunidade de fãs, em seu sentido amplo, pois podem ser voltadas para qualquer atividade, por exemplo, acompanhar a vida de artistas, de esportistas, a produção de séries de TV, de filmes, de jogos, a publicação de livros ou de

5 Hipertextos são os textos do ambiente virtual, sua nomenclatura se deve a serem textos híbridos que abarcam mais de um formato de texto.

determinados gêneros, etc. Desses grupos citados, o presente trabalho tem seu foco em uma prática realizada dentro das comunidades de leitores[6], a escrita de fanfictions (abordada na próxima seção).

3. O caçador vira a caça

Ao comparar a leitura com o ato de caçar, Chartier (2012), provavelmente, não estava se referindo às práticas leitoras atuais (meados de 2017), em virtude da propagação de publicações de livros, os quais estão mais próximos do leitor por estarem dispostos tanto na forma impressa, como na virtual. De modo que o leitor pode fazer a opção pelo meio mais em conta (financeiramente) ou fácil para a sua leitura. Assim, em contraponto com as pesquisas que apontam uma diminuição quase vertiginosa do número de leitores, há um crescimento desses números em função da maior proximidade do leitor com o livro. Nesse contexto, a leitura se torna uma operação de caça diante da quantidade de livros disponíveis para o leitor, os quais fazem parte de diferentes gêneros literários.

A Série Harry Potter da autora J. K. Rowling, publicada inicialmente em 1997, voltada para o público infanto-juvenil, deu início a essa "revolução" dos livros. Seu sucesso, em grande parte, se deveu ao texto literário ter cruzado os limites das páginas impressas e ter chegado às telas do cinema com a franquia de filmes de mesmo nome, lançados em 2001. A partir daí, a série deu origem a games e muitos outros produtos voltados para os fãs.

Outro sucesso literário que encabeçou essa revolução foi a publicação da Saga Crepúsculo, de autoria de Stephenie Meyer, com a publicação do primeiro livro (de mesmo nome) em 2005. A Saga, um romance de fantasia, envolvendo uma jovem e um vampiro, foi escrita para o público jovem, no entanto, assim como a Série Harry Potter, acabou conquistando um público de todas as idades, principalmente, o feminino. Público este que lotou as salas de cinema de todo o mundo para assistir as adaptações dos quatro livros da série.

Essas duas obras podem ser apontadas como as precursoras desse gênero, no entanto, não foram as únicas, pois fizeram a indústria literária perceber um nome público que ansiava por uma demanda de histórias mais diversificadas. Em conformidade, o número de comunidades de leitores teve um aumento significativo. Comunidades estas que reúnem participantes de idades, etnias e classes diferentes.

Como apontado na seção anterior (2 cultura da interação), nas comunidades de leitores são realizadas diversas atividades, como

> [...] a criação de fóruns de debates; a realização de convenções; o acompanhamento da produção dos volumes seguintes dos livros que compõem a saga ou série, dos filmes e das séries de TV, incluindo discussões sobre a escolha dos atores, cenários e partes da trama que serão utilizados na adaptação; a organização de grupos para participarem de eventos, como lançamento de livros, episódios ou filmes; e a criação de fanfictions, fanvídeos e fanarts. (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, p. 542).

6 Definidas por Chartier (1992, p. 216) como sendo "[...] 'comunidades interpretativas' [STANLEY FISH, 1980] cujos membros compartilham os mesmos estilos de leituras e as mesmas estratégias de interpretação.".

Dentre as atividades elencadas, o presente trabalho enfoca a escrita de fanfiction, em virtude das complexidades que envolvem tal prática. Uma vez que, para produzir uma fic, o autor necessita conhecer em profundidade o universo da obra em que sua produção está contida. A escrita de fanfiction parte da afetividade que o leitor estabelece com o texto. Entretanto, é imprescindível apontar que a indústria cultural atua como forças de contenção[7] tentando controlar a criatividade do leitor (JENKINS, 2009; VARGAS, 2015).

Contudo, conforme a terceira lei de Newton, princípio da ação e reação, o leitor se rebela contra as forças centrípetas e, como forças centrífugas[8] se opõem aos mecanismos de controle impostos pela indústria. Nesse sentido, os fãs tratam as produções culturais "como fontes em potencial para a criação de suas próprias narrativas" (VARGAS, 2015, p. 57). Há um vasto número de exemplos de ações opositoras dos fãs, a mais recente, fora a criação de fanfictions dos mais variados fandons, é a produção de um filme contando a história de Lord Voldemort[9], a ser lançado ainda em 2017 no YouTube[10].

> os fãs que recriam o objeto de sua admiração estão, ainda que não percebam, rejeitando a ideia de uma única e definitiva versão dele, produzida, autorizada e regulada pela indústria do entretenimento. Suas atitudes oferecem um modelo muito mais próximo da construção coletiva dos bens culturais, reivindicando ainda que sem a criação de um manifesto a respeito, o direito que é exercido à revelia das ameaças e benesses prometidas pela indústria aos seus consumidores. (VARGAS, 2015, p. 68).

Conforme mostra a autora e a exemplo do filme citado, as fanfictions são a forma dos fãs alterarem, expandirem e/ou preencherem lacunas que ficaram em aberto ou não estão de acordo com suas expectativas. As fanfics da Saga Crepúsculo mudam os pares[11], alteram significativamente as características das personagens centrais e secundárias, o mesmo ocorre com as da Série Harry Potter em que as personagens tomadas como vilões, muitas vezes, se tornam mocinhos. Porquanto, os leitores que investem nas práticas de escrita são aqueles que realizam a leitura das obras diversas vezes, a fim de conhecerem os mínimos detalhes dela e realizarem debates com outros fãs acerca desses detalhes (VARGAS, 2015).

7 Bakhtin (2015) chama essas forças de centrípetas, as quais são "forças presentes na sociedade que buscam unificar, homogeneizar e conter as manifestações dos sujeitos" (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, p. 541).

8 Para Bakhtin (2015) as forças centrífugas são "opositoras aos discursos unificadores, que ecoam os discursos heterogêneos dos indivíduos que delas participam" (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, p. 541).

9 Vilão da Série Harry Potter, criado por J. K. Rowling.

10 A WarnerBros Pictures, detentora dos diretos da Série, autorizou o lançamento do filme desde que fosse sem fins lucrativos.

11 Ou shippers que "são os emparelhamentos ou casais que desenvolvem um relacionamento romântico na história ou pessoas reais, como atores, cantores etc.. Eles podem seguir o que está no livro ou ser entre personagens diferentes, por exemplo, Draco e Hermione na Série Harry Potter e Emmett e Bella na Saga Crepúsculo" (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, no prelo).

Em virtude da amplitude que atinge como produção escrita

> as fanfics possuem espaços destinados a sua publicação e são denominados de depositários. Os depositários podem ser sites, blogs, grupos em redes sociais ou outras ferramentas que possibilitem aos ficwiters (nome dado aos autores de fanfctions) compartilharem suas histórias. O fanfiction.net é o depositário de maior abrangência no planeta, pois é do tipo misto, ou seja, as publicações no site podem ser de qualquer fandom . Além de terem espaços destinados apenas a sua publicação, as fanfictions possuem características próprias que permitiram o surgimento de novos gêneros discursivos exclusivos as suas produções [...].
>
> Outra característica das fics é a existência de leitores que fazem o papel de editor, os chamados beta's. Os leitores beta's são leitores que, de forma gratuita, leem os capítulos, pois a postagem das fanfics se dá capítulo a capítulo, realizam correções ou dão sugestões aos ficwiters. Além disso, o autor possui uma maior proximidade com os leitores, uma vez que os mesmos podem fazer comentários ou indicações acerca da história. (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, p. 545).

O universo fanfictional[12] é organizado por aqueles que o compõem, desse modo, o nível de interação entre seus participantes é imprescindível para a sua manutenção. Como mostrado na citação, os autores e leitores possuem um canal de comunicação aberto e franco, no qual os leitores podem opinar sobre o andamento dos textos e os autores podem responder a eles. É comum que um leitor ou mais leitores se tornem amigo do ficwriter, um fato que quebra o distanciamento entre o sujeito autor e o leitor.

O caçador se torna a caça quando o leitor deixa de exercer apenas essa função e passa a ser a mente criativa por trás da criação de uma história. De modo que ele cria a sua própria rede dialógica com os leitores que passam a acompanhar suas narrativas. Além disso, há ocorrências de fanfictions que, devido a seu sucesso no universo fanfic, atrai a atenção da indústria literária e faz a transposição de uma literatura "amadora", para um texto publicado por uma grande editora. Um exemplo disso é a trilogia Fifty Shades of Grey, de E. L. James, escrita e postada como a fanfiction Master of the Universe.

4. FICWRITER: autor-criador-pronador

Um dos aspectos que atrai o leitor de fanfiction a se tornar autor é a possibilidade de brincar com as personagens ou o enredo de um texto já existente[13]. Assim, o ficwriter transpõe para o texto suas impressões sobre o desenrolar do universo daquela obra, bem como elementos que o constituem quanto sujeito[14]. Contudo, Bakhtin (2011) mostra a importância de entendermos que há uma distinção entre o sujeito autor-pessoa e o autor-criador.

12 Termo que utilizamos para nos referir às práticas que compõem a escrita de fanfiction, as quais constituem, em nossa percepção, um mundo próprio, criado por leitores de fanfics e aqueles que a produzem (ficwriters e beta's readers).

13 Mikhail Bakhtin (2011) nomeia o texto matriz como dado e o texto que surge a partir dele de criado. Uma vez que para o autor todo enunciado sempre cria algo novo (BAKHTIN, 2011). Por esse motivo, a partir desse momento nomearemos os textos de acordo com essa designação.

14 Ver Stuart Hall (2005) sobre a construção da identidade na pós-modernidade.

Para o filosofo russo (2011), o autor-pessoa é o sujeito fora do mundo literário, de seu momento de criação. É o ser humano que vive no mundo, logo ser denominado como pessoa. Por outro lado, há o autor-criador que é aquele que cria enredos, personagens e um mundo totalmente único dentro da literatura (BAKHTIN, 2011). Esse autor-criador é uma parte inerente da obra, pois é ele quem a construirá, dando forma a todos os elementos que a constituem (BAKHTIN, 2011), para Faraco

> ele é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distancia ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante. (FARACO, (2016, p. 38).

É o autor quem vai "ditar" a forma como o leitor se sente com relação à determinada personagem. Por meio da construção que ele faz da personagem, de seu olhar sobre ela, é que o leitor vai desenvolver uma percepção sobre as personagens da história. Isso se concretizará na narrativa por meio da linguagem, ela é a agulha que costura a criação literária, dando a personagem características e, assim, construindo a sua imagem. Desse modo, o autor-criador é "uma posição axiológica" (FARACO, 2016, p. 38).

J. K. Rowling ao escrever Harry Potter imbuiu o personagem Severo Snape com tantas ambiguidades e, ao mesmo tempo, de forma tão negativa, que ao fim da série sua morte e a descoberta de seu verdadeiro papel na vida de Harry criou um verdadeiro frenesi entre os fãs, os quais se dividiram entre aceitar o fim trágico da personagem e repudiá-lo. Esse frenesi se concretizou nos milhares de fanfictions postadas tendo a personagem como central e dando a ele o fim que cada fã acha justo. Assim, na posição de autor-criador, o ficwriter posiciona-se axiologicamente desconstruindo o texto dado e criando algo totalmente novo a partir de sua visão de como os fatos devem ocorrer, ou seja, ele "recorta-os e reorganiza-os esteticamente" (FARACO, 2016, p. 38).

De autoria da ficwriter Biiimiranda, Sangue Negro é uma fanfiction que faz parte do universo da Série Harry Potter. Desde o início, o leitor percebe que a ficwriter faz mudanças no enredo do texto dado. O banner ou a capa da história traz uma foto do shipper Severo Snape e Hermione Granger, fato que já surpreende algumas pessoas, pois na obra de J. K. Rowling ele é o odiado professor e ela é a imagem da menina comportada, inteligente e estudiosa. Esse é apenas o primeiro impacto, pois a narrativa da história é feita por mais de uma personagem, enquanto a Série Harry Potter é narrada, quase em sua totalidade, por Harry, tendo apenas uma cena específica narrada por um narrador onisciente.

Cada um dos 47 capítulos da fanfiction Sangue Negro desconstrói o enredo criado por J. K. Rowling, do shipper até a percepção que a autora Biiimiranda constitui dos vilões. Haja vista que Hermione Granger, personagem que é nascida trouxa[15] e, por isso, é mal vista pelo lado das

15 Nomenclatura criada por J. K. Rowling para denominar uma bruxa que tem pais trouxas, ou seja, pais que não vêm de uma família bruxa e, assim, não possuem magia.

trevas[16], deixa de ser apenas a amiga de Harry Potter e passa a ser protagonista da história, além disso, descobre que seus pais não são quem ela pensa que são. O título do capítulo um já estabelece uma diferença entre o texto dado e o criado, pois, ao invés de se ter o menino-que-sobreviveu, há a menina-que-sobreviveu.

> O autor não encontra de imediato para a personagem uma visão não aleatória, sua resposta não se torna imediatamente produtiva e de princípio, e do tratamento axiológico único desenvolve-se o todo da personagem: esta exibirá muitos trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperados em função das respostas volitivo-emocionais e dos caprichos de alma do autor; através do caos de tais respostas, ela terá de inteirar-se amplamente da sua verdadeira diretriz axiológica, ate que sua feição finalmente se constitua em um todo estável e necessário. Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida –, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral. (BAKHTIN, 2011, p. 4).

A declaração de Bakhtin mostra a forma como o autor-criador constrói suas personagens capítulo a capítulo, cena a cena. No tocante à fanfiction Sangue Negro, a ficwriter compõe as personagens de forma ambígua, as linhas que separam as personagens da luz ou das trevas quase desaparecem. Isso ocorre porque, ao contrário do que ocorre com o texto dado, no texto criado, as protagonistas circulam entre os dois lados, o que permite ao leitor conhecer as situações, não apenas um lado da história, mas também o outro.

Os vilões Lord Voldemort (ou Lord das Trevas) e Belatriz Lestrange (Comensal da Morte de Voldemort) são os pais de Hermione e, embora seja amiga de Harry e convicta de estar ao lado da luz, ela passa a ter contato com seus pais biológicos. Consequentemente, os malvados agem como pais construindo uma relação de afetividade com a filha. O trecho abaixo mostra um momento em que Belatriz e Hermione iniciam seu relacionamento "mãe e filha" e ilustra a mudança na caracterização da personagem.

> – Ouça, Hermione, não sei muito sobre ser mãe... Então, não espere grandes coisas de mim – avisou com uma seriedade fingida e por fim, respirou fundo resignada. – Mas, mesmo assim, sinto muito pelo que aconteceu com você. Foi tudo culpa do Rodolfo. Em minha defesa, eu só soube sobre esse voto perpétuo hoje e pelo Lorde, que ouviu dos lobisomens – contou o que Severo me dissera mais cedo. – Eu não entendia o motivo de Narcisa parecer tão brava comigo ou por você não querer olhar para mim. Então, eu invadi a mente de Cissa, enquanto você colocava o seu vestido, e vi a lembrança que Rodolfo modificou sobre o voto.
>
> Agora tudo fazia sentido. (BIIIMIRANDA, 2016, capítulo 23).

16 A história de Harry Potter se estrutura em torno do embate da luz contra as trevas, sendo as trevas o lado que quer exterminar, controlar ou escravizar aqueles que não possuem magia (trouxas) ou que nasceram de famílias não bruxas (nascidos trouxas ou sangue ruim).

No excerto pode-se ver o único diálogo entre Belatriz e Hermione, fato que só ocorre na Série de livros quando a Comensal da Morte está torturando a jovem, no livro Harry Potter e as Relíquias da Morte (fragmento abaixo).

> Do alto, a voz de Belatriz:
>
> – Você está mentindo, sua sangue-ruim imunda, sei que está! Você esteve no meu cofre em
>
> Gringotes! Diga a verdade, diga a verdade!
>
> Outro grito lancinante... [...].
>
> [...] Hermione recomeçava a gritar: o som atravessava Harry como uma dor física. Sem tomar consciência do forte formigamento de sua cicatriz, ele também começou a correr à volta do porão, apalpando as paredes sem saber para quê, convencido, em seu íntimo, de que era inútil.
>
> – Que mais você tirou? Que mais? RESPONDA! CRUCIO!
>
> Os berros de Hermione ecoavam pela sala de visitas. [...].
>
> [...] – Como foi que você entrou no meu cofre? – ouviram Belatriz berrar. – Aquele duende nojento, no porão, a ajudou?
>
> – Só o conhecemos esta noite! – soluçou Hermione. – Nunca estivemos em seu cofre... essa não é a espada verdadeira! É uma cópia, é só uma cópia!
>
> – Uma cópia? – guinchou Belatriz. – Ah, com certeza! (ROWLING, 2007, p. 259-260).

Ao comparar os dois fragmentos entre as duas personagens (e a totalidade), nos dois textos, percebe-se que Belatriz é desconstruída e (re)construída de uma forma totalmente diferente do texto dado, pois na série o ódio que possui pela outra personagem é quase tangível na narrativa, além de ser mostrada como um ser desequilibrado movida por seus impulsos. Enquanto no texto criado ela é, de certa forma, branda, a forma como é composta mostra uma pessoa mais racional, que reflete sobre suas ações e as implicações dela.

As marcas de autoria percebidas na fanfiction Sangue Negro são impressas no texto por meio das escolhas feitas pela ficwriter ao construir seu enredo. Essas escolhas ocorrem por meio da linguagem, não apenas no sentido puro dos mecanismos linguísticos, mas sim pela carga axiológica que é transposta no texto pelo autor-criador. Por esse motivo não apenas as personagens Belatriz e Voldemort sofrem mudanças em suas caracterizações, Dumbledore também é constituído de modo a expor suas ambiguidades como líder da luz em meio à guerra.

5. Considerações finais

São inegáveis os benefícios e as alterações produzidas na sociedade pela revolução tecnológica e midiática, e o surgimento de meios de interação para as mais diversas práticas dentro da sociedade humana. Com isso, as mais diversas barreiras criadas para manter os sujeitos distantes entre si e com os produtos culturais[17] se tornam mais líquidas. Além disso, as práticas de leitura e escrita que, por

17 Ver Garcia Canclini, 2003.

muito tempo, foram restritas a determinados grupos passaram por um processo de democratização, pois há ferramentas que facilitam e aproximam os sujeitos dessas práticas.

Nesse tocante, o leitor tem a oportunidade de transgredir os limites impostos pelas forças centralizadoras da sociedade, as quais afirmam que ele não pode realizar suas próprias criações escritas e criar seus próprios textos a partir de um já existente. Desse modo, os ficwiters ao utilizarem, como base para suas produções, um texto dado deixam no texto suas próprias impressões, pois a criação se dará a partir da percepção que possuem da história dada, a qual será moldada por suas experiências de vida, uma vez que cada sujeito é constituído, entre outras coisas, por sua historicidade.

Essas impressões são marcadas no texto de forma a caracterizá-lo como único e criado por um determinado autor, o ficwriter. Desse modo, em fanfiction a autoria do autor é gravada no texto criado mediante a desconstrução e a construção de um novo enunciado. Em Sangue Negro, a ficwriter deixa suas marcas ao modificar a forma como as personagens são caracterizadas e o enredo é desenvolvido. A trama central é mantida (o embate da luz com as trevas), contudo, todos os aspectos referentes à construção dada pela autora J. K. Rowling na série matriz são modificados, de acordo com os desejos da ficwiter.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Teoria do Romance I*: a estilística. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BIIIMIRANDA. *Sangue Negro* (fanfiction). Site Anime Spirit, 2016. (47 capítulos). Disponível em: <https://spiritfanfics.com/historia/sangue-negro-5906202>. Acesso em: 20 maio 2017.

CHARTIER, R. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história da cultura*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAITH. B. (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 5. ed. 2. reimp. Sao Paulo: Contexto, 2016.

GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. Tradução Susana L. de Alexandria. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Aleph, 2015.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

OLIVEIRA, J. A.; CASADO ALVES, M. P. Comunidades virtuais de leitores: espaços dialógicos de práticas profanas. In: XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 26., 2017, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: Pipa Comunicação, 2016. v. 08. p. 539-548. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais-2016/Gelne2016-Lingu%C3%ADstica%20aplicada.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

_____.; _____. *As reações dialógicas no universo fanfictional*: de leitor a autor, de fã a ídolo. Natal: EDUFRN, 2017. No prelo.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Tradução Lia Wyler. São Paulo: Editora Rocco, 2007.

VARGAS, M. L. B. *O Fenômeno Fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

VOLÓSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciencia da linguagem. Tradução Sheila Grilo e Ekateina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O objeto livro: a complexidade da forma e o digital

Jorge Viana Santos[1]

Cristiane Namiuti[2]

1. Introdução

A investigação na área das humanidades enfrenta os limites e as possibilidades do suporte material do documento histórico. Namiuti e Santos (2017), ao tratarem das fontes documentais que fundamentaram os estudos em humanidades em diferentes momentos da história, discutem as complexidades do suporte material dessas fontes. Uma das complexidades destacadas pelos autores é o acesso. No caso do suporte físico, "[...] o estudioso interessado em consultar as fontes, além de ter permissão, necessita estar no mesmo espaço físico do documento" (NAMIUTI; SANTOS, 2017). Com o surgimento de novos suportes para as fontes documentais, a exemplo do digital, uma nova possibilidade pode ser agregada à complexidade do acesso, podendo os documentos históricos serem acessados remotamente.

Uma segunda complexidade é destacada por Namiuti e Santos (2017): a forma. Para os autores, o documento físico é tridimensional, não mutável e não padronizado; já o documento digital é

> [...] uma visão mutável que possibilita o controle sobre sua apresentação, ao passo que os meios e técnicas que garantem o resgate das informações contidas em cada documento se beneficiam das tecnologias digitais (NAMIUTI; SANTOS, 2017).

Dessa forma, conforme concluem Namiuti e Santos, o suporte material do objeto caracteriza um modo de fazer humanidades. Com o advento da tecnologia digital, as Humanidades contam com novos suportes e ferramentas para a exploração de fontes documentais. As pesquisas em Humanidades na era digital podem ser agrupadas no campo hoje denominado Humanidades Digitais, compreendido

1 Doutor em Linguística (UNICAMP). Professor do Depto. de Estudos Linguísticos (DELL/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB). Líder, com Cristiane Namiuti, do Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus (GEPELinC/CNPq) e do Laboratório de Pesquisa em Linguística de Corpus (LAPELINC/UESB). Pesquisador dos projetos: FAPESB APP0014/2016, APP0007/2016, CNPq 471753/2014-9 e FAPESP 2012/06078-9.

2 Doutora em Linguística (UNICAMP). Professora do Depto. de Estudos Linguísticos (DELL/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB). Líder, com Jorge Viana Santos, do Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus (GEPELinC/CNPq) e do Laboratório de Pesquisa em Linguística de Corpus (LAPELINC/UESB). Pesquisadora dos projetos: FAPESB APP0014/2016, APP0007/2016, CNPq 471753/2014-9 e FAPESP 2012/06078-9.

como o conjunto das ciências humanas e sociais, artes e letras, que mobilizam instrumentos e perspectivas singulares do mundo digital (DACOS, 2010).

Namiuti, Santos e Leite (2011), ao tratar da perspectiva histórica dos estudos da Língua Portuguesa na área da Linguística, destacam a necessidade do acesso a documentos antigos/históricos para a investigação diacrônica e o fato de tais documentos nem sempre estarem acessíveis do ponto de vista científico (enquanto *corpus* manipulável) ao pesquisador, nem tampouco do ponto de vista material ao cidadão. Nesse sentido, o pesquisador interessado, por exemplo, em estudar a história da Língua Portuguesa, coloca-se diante da tarefa de constituir *corpora* acessíveis para a pesquisa científica; e tal empreita tem como consequência, a intensificação do trabalho com textos antigos. A junção dos estudos diacrônicos com a prática de edição de textos, segundo Namiuti, Santos e Leite (2011, p. 2), passa a conferir centralidade para um novo campo de estudo: a Linguística de *Corpus*, "[...] compreendida como o trabalho com o dado de língua em meio eletrônico".

Uma vez que os estudos diacrônicos dependem de fontes antigas em papel (suporte físico), questionamos como se beneficiar das vantagens do suporte digital sem dispensar a autenticidade do documento original físico. Contribuindo para responder tal questionamento, neste artigo, apresentaremos descritivamente o objeto livro digital, destacando as possibilidades do suporte material relacionadas às soluções técnicas para a construção de *corpora* eletrônicos anotados, cientificamente controlados, as quais tem sido desenvolvidas e aplicadas pelo grupo de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Linguística de *Corpus* (LAPELINC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista. Tais soluções, sintetizadas no método LAPELINC, distribuem-se num *workflow* que compreende três grandes etapas: (1) transposição; (2) transcrição; (3) compilação (cf. NAMIUTI; SANTOS, 2017). Por recorte, para tratar das complexidades e possibilidades do livro digital, tomaremos como exemplo o trabalho de construção do *corpus* digital DOViC (*Corpus* de Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista) (SANTOS; NAMIUTI, 2016), composto de manuscritos do século XIX, guardados nos arquivos do Fórum de Vitória da Conquista-Bahia (Brasil).

2. As complexidades do objeto livro

Santos (2010), tratando do objeto livro manuscrito (suporte físico: papel), postula que suas principais complexidades são: o acesso, a forma e a fragilidade e/ou raridade. Tais complexidades, ao considerar o suporte digital, ganham novos sentidos e uma nova forma de acesso aos documentos é estabelecida. O livro digital, apesar de poder ser decodificado de forma direta e visual é uma realidade virtual, codificado computacionalmente e acessável remotamente. Em relação à forma, o documento, por ser digital, é uma visão, mutável e, por isso, possibilita o controle sobre sua apresentação, e os meios e técnicas que garantem o resgate das informações contidas em cada documento se beneficia das tecnologias digitais. Quanto à fragilidade e/ou raridade dos documentos, o suporte digital amplia as possibilidades de manuseio graças, por exemplo, às possibilidades de duplicação.

3. A classificação dos documentos pelo suporte material e as possibilidades do objeto livro digital

O trabalho de investigação que objetiva construir *corpora* considerando a transposição do suporte físico para o digital, do livro manuscrito, requer ferramentas que atendam a necessidade de flexibilidade e automatização na recuperação de informação e reuso de tecnologias. Buscando solucionar o problema relativo à fidedignidade entre o documento fisico e sua versão digital, para o *corpus* DOViC, o método LAPELINC, integra, em suas três etapas, três objetos na construção de *corpora* digitais classificados conforme seu suporte:

(i) Documento Físico (DF), que possui suporte físico (a exemplo do papel);

(ii) Documento Digital Imagem (DDI), que possui suporte digital (a exemplo do eletrônico em forma de imagem);

(iii) Documento Digital Texto (DDT), que possui suporte digital (a exemplo do eletrônico em forma de caracter).

Na etapa de transposição material do DF para o DDI, no método LAPELINC, emprega-se a fotografia cientificamente controlada, conforme Santos (2010), e sistemas de gerenciamento de informações desenvolvidos especificamente para essa etapa. A etapa de transcrição, compreende leitura e transcrição paleográfica do DDI, gerando um documento texto que servirá de entrada para a compilação do DDT, requisito necessário para se iniciar a etapa de compilação de corpora, completando, assim, o fluxo de trabalho do método LAPELINC.

3.1 Possibilidades do suporte material para a transposição do DF para o DDI

As tecnologias digitais possibilitam o desenvolvimento de sistemas de gerenciamento de informações específicos para controle de dados. No método LAPELINC, utilizamos os sistemas de gerenciamento para coindexar as informações relacionadas ao objeto livro do mundo físico - o DF - com os objetos que compõem o livro digital. A figura 1 ilustra a tecnologia empregada na coindexação necessária para caracterização do objeto livro notarial manuscrito histórico no suporte digital[3].

3 A ferramenta utilizada para a coindexação está acoplada ao WebSinC – aplicativo web para o trabalho de registro, armazenamento, disponibilização, visão e busca de dados em *corpora* cientificamente controlados. Tal software é produto da pesquisa desenvolvida durante o mestrado de Aline Silva Costa (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) orientada pela Profª. Drª. Cristiane Namiuti-Temponi e co-orientada pelo Prof. Dr. Jorge Viana Santos.

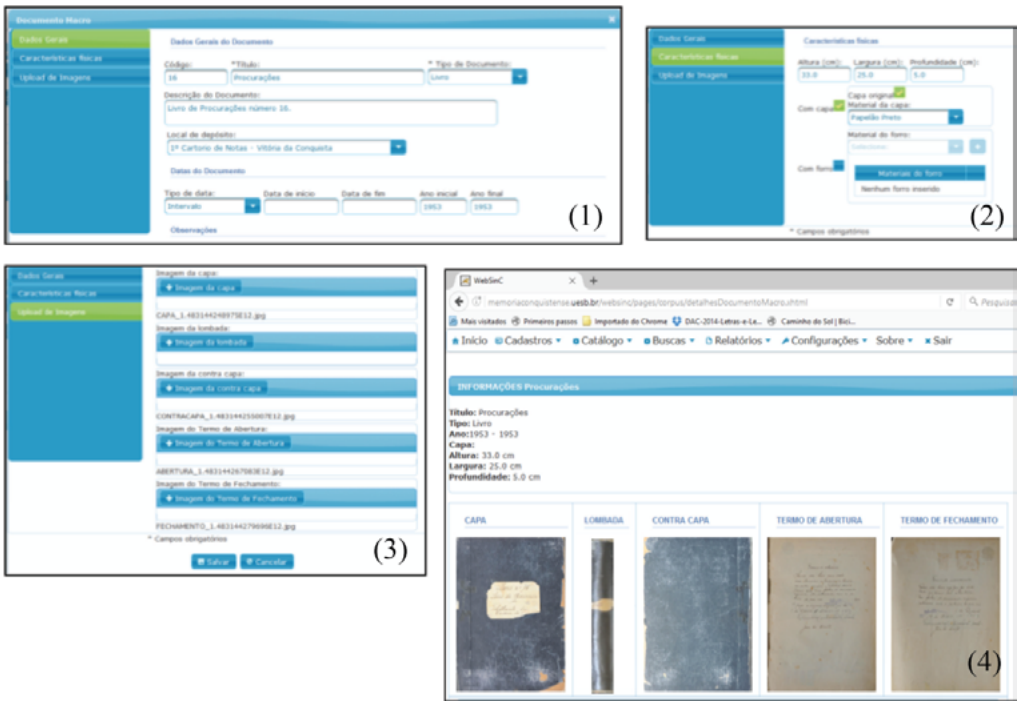


Figura 1. Telas do aplicativo WebSinC, desenvolvido pelo método aplicado, relacionadas ao cadastro de metadados referentes ao DF: (1) dados gerais; (2) características físicas; (3) upload de imagens-chave; e (4) visão do Catálogo Visual gerado pelo aplicativo apresentando as 5 imagens-chave previstas no método como necessárias para caracterização do objeto livro notarial manuscrito histórico no suporte digital.

Fonte: *Corpus* DOViC – Livro de Procurações P16

Na passagem de um documento físico para um documento digital uma nova forma de acesso é possibilitada: a visual fotográfica, que dentre algumas vantagens permite o acesso a novos formatos do documento, como, por exemplo, os arquivos em formato *Raw*[4] e JPEG[5] (ver ilustração na figura 2).

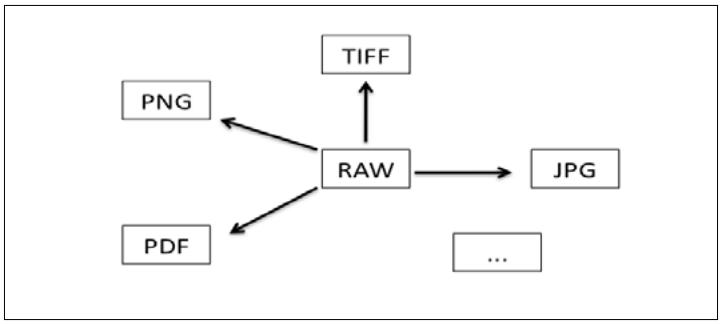


Figura 2. Exemplos de formatos de imagem co-indexadas à original

4 *Raw*, arquivo digital com dados não processados, que é gerado pela câmara, e não pode ser diretamente manipulado, apenas possibilitando a geração de outro arquivo em formato diverso, a exemplo de JPEG ou TIFF (LONG, 2004, p. 26).

5 JPEG (*Joint Photographic Experts Group*), arquivo digital comprimido (LONG, 2004, p. 27).

Nesse sentido, o processo de transposição que envolve a fotografia cientificamente controlada se faz sequencialmente sobre a Mesa Cartesiana[6], conforme ilustrado na figura 3.

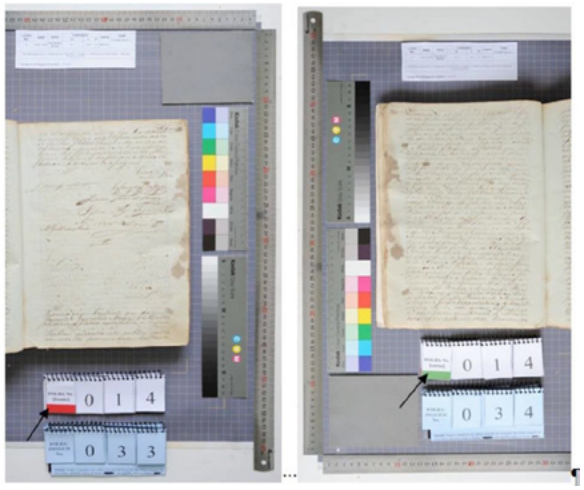


Figura 3. Visualização do livro de escritura E14 ordenado não editado com metainformações cientificamente controladas fisicamente nas folhas-imagem dos DDIs, conforme o método LAPELINC

Fonte: *Corpus* DOViC

A fotografia feita conforme o método possibilita a ordenação das folhas-imagens criando a possibilidade de visão do livro completo, ordenado e com meta-informaçoes, conforme se vê na figura 4.

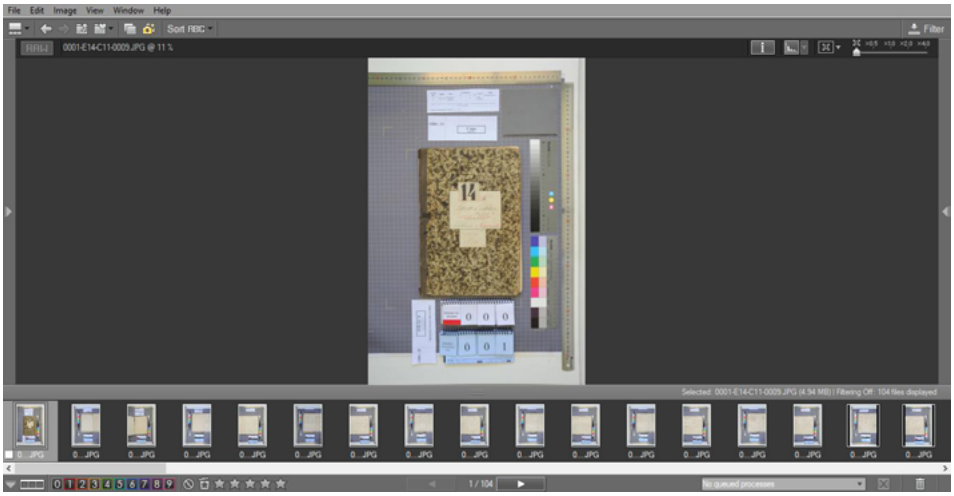


Figura 4. Visualização do livro de escritura E14 ordenado editado com metainformações cientificamente controladas em banco de dados (integrado ao aplicativo WebSinC), seguindo o método LAPELINC

Fonte: *Corpus* DOViC

6 Instrumento desenvolvido com vistas a garantir a inserção dos dados essenciais do DF na imagem a ser capturada de forma a viabilizar de modo controlado e cientificamente padronizado a fotografia técnica de documentos. Para detalhes sobre a Mesa Cartesiana, ver Santos e Brito (2014).

Uma vez coindexada as informaçoes das folhas-imagem componentes do livro no banco de dados, integrado ao WebSinC[7], torna-se possível a edição segura das folhas-imagem, como se vê na figura 5, bem como a visão do livro completo ordenado e editado, como ilustra a figura 6.

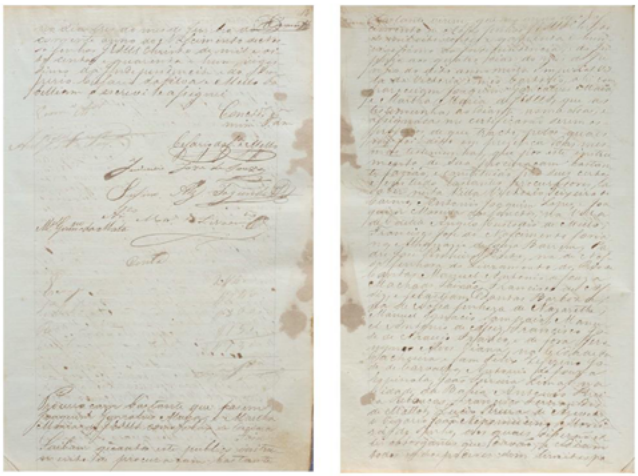


Figura 5. Folha frente editada (esquerda) e Folha verso editada (direita)

Fonte: *Corpus* DOViC (livro de escrituras E14)

Figura 6. Visualização do livro de escritura E14 ordenado editado, seguindo o método LAPELINC

Fonte: *Corpus* DOViC

Enfim, na transposição material do DF para o DDI, o objeto livro digital, embora construído a partir da característica bidimensional da fotografia, no meio digital ganha a possibilidade de recuperar a visão tridimensional, própria do objeto livro físico, como ilustra a figura 7.

7 Para detalhes sobre o WebSinC e suas funcionalidades ver Costa (2015).

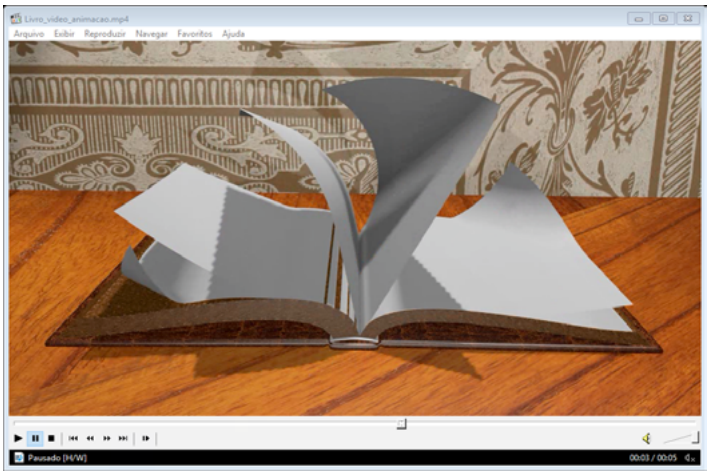


Figura 7. Possibilidade de visão 3D do objeto livro digital em fase de desenvolvimento no LAPELINC

3.2 Possibilidades do suporte material do DDI para a transcrição paleográfica

A transcrição paleográfica a partir de DDIs, conforme prevê a etapa de transcrição no método LAPELINC, beneficia-se das singularidades do suporte digital fotográfico. No meio digital, o suporte possibilita a visualização eletrônica do documento a partir de ferramentas como: ampliação, recorte, contraste, brilho, cor, tons, bem como uso de máscaras, filtros, *layers* (camadas), dentre outras que podem contribuir para uma decisão de leitura e transcrição paleográfica. As figuras 8 e 9 exemplificam respectivamente as possibilidades de visão com contraste e de visão em camadas.

Figura 8. Possibilidade de contraste para melhorar a visão (Brilho ajustado para +140 (Esquerda) e Contraste ajustado para + 100 (Direita))

Fonte: Manual LAPELINC de edição de imagens (2014)

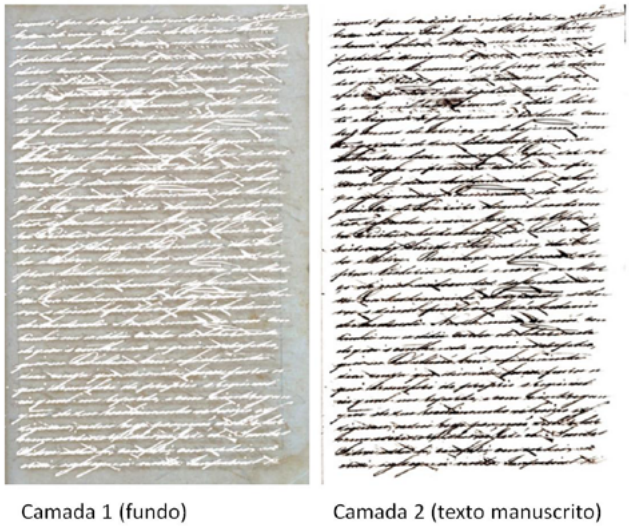


Figura 9. Possibilidade de visão em Layers

Fonte: *Corpus* DOViC

A folha rasgada em um livro deixa transparecer o texto da folha de trás, fato que prejudica as possibilidades de leitura. No entanto, considerando o recurso de poder separar o fundo da imagem possibilitando a visão fractal, o método LAPELINC utiliza-se da captura fotográfica dupla da folha, sendo uma tal como apresenta-se no livro original; e outra com fundo branco para posterior separação. É o que se vê ilustrado na sequência da figura 10.

Figura 10: Possibilidade de visão fractal

Fonte: *Corpus* DOViC – Livro de Notas C11-E03

Conforme Namiuti e Santos (2017),

> A transcrição, se realizada da forma da paleografia tradicional, encerra potencial de perda de informações. Em textos manuscritos ou impressos, a sequência de caracteres que forma o texto, bem como diversas informações estruturais importantes (por exemplo, a paragrafação), são codificadas de modo direto e visual. Em textos processados eletronicamente, essas informações precisam ser codificadas indiretamente por programas de processamento de texto. Assim, a transcrição no método LAPELinC segue a recomendação de Paixão de Sousa (2006) de que, na produção de textos em meio eletrônico com a finalidade específica de construção de *corpora* de língua, se deve fazer uso de um processamento controlado que permita a codificação de uma grande variedade de informações, de modo confiável e transportável. Conforme tal pensamento, no processamento eletrônico de textos, as estruturas precisam ser anotadas em alguma linguagem de anotação, e depois traduzidas ou lidas por uma programação que gera a apresentação final do texto.

A transcrição paleográfica feita no meio digital deve se beneficiar das soluções técnicas para a edição especializada de textos antigos em meio eletrônico. Dessa forma, utilizamos no processo de transcrição os recursos do suporte digital para melhor recuperar as informações contidas no documento original, gerando o DDT na integração com o processo de compilação de *corpora*, seguindo o fluxo de trabalho do método LAPELINC.

Na figura 11, ilustra-se a possibilidade de visão associando o DDI ao DDT na sua forma de transcrição fiel ao texto original, visão esta possível pelo processo de compilação de *corpora.*

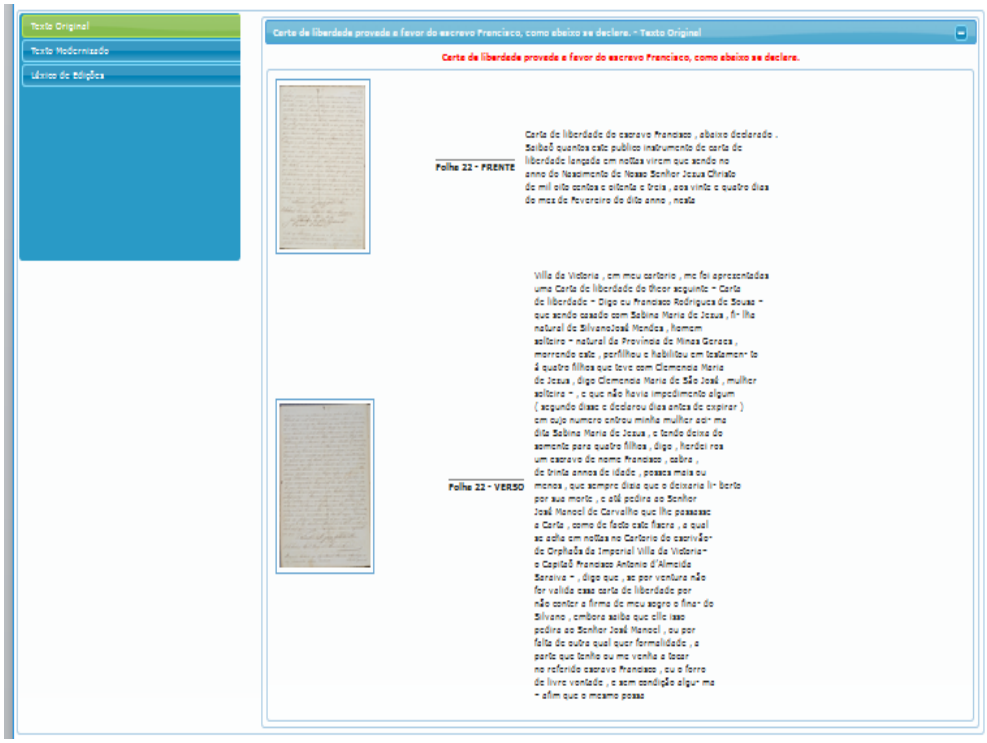


Figura 11. Tela de visualização de documentos do WebSinc exibindo a Carta de Liberdade do escravo Francisco – 1883.

Fonte: *Corpus* DOViC, Livro de Escrituras E14

3.3 Possibilidades do suporte digital para a compilação de corpora anotados

O suporte digital apresenta uma singularidade crucial para o trabalho de edição de textos antigos em meio eletrônico. Tal suporte informático nos dá a possibilidade da manutenção do texto original no mesmo plano em que se realizam as interferências editoriais e as anotações linguísticas.

De acordo com Namiuti e Santos (2017),

> Os textos antigos possuem características gráficas e grafemáticas que dificultam o processamento computacional posterior à etapa de transcrição. Por essa razão, os textos precisam ser editados, mas as características do texto original devem ser preservadas, devido à sua importância para estudos linguísticos e filológicos.

Para atender as necessidades mencionadas por Namiuti e Santos (2017), o processo de compilação de *corpora* depende de ferramentas computacionais a exemplo da ferramenta eDictor[8] – editor de marcação extensível XML (*Extensible Markup Language*)[9]. Mediante o uso dessa ferramenta, o documento eletrônico pode armazenar todas as informações de transcrição, edições e anotações, devidamente codificadas, de forma a garantir a integridade do texto transcrito do início ao fim do processo. Tal característica confere controle e confiabilidade às edições eletrônicas uma vez que as palavras (e todo o texto nas suas respectivas versões e graus de interferências) são mapeadas, permitindo transitar pelas edições e recuperar automaticamente as informações sobre as interferências no texto e as informações sobre a forma original do texto.

Assim, o livro digital, quando construído/compilado considerando as potencialidades do suporte digital, permite uma melhor exploração dos recursos desse suporte, a exemplo da possibilidade de cruzamentos de informações e da utilização de mecanismos de busca automática.

4. Considerações finais

A reprodução de documentos históricos para a pesquisa científica feita através do método LAPELINC pode garantir a possibilidade de se beneficiar das vantagens do suporte digital sem dispensar a autenticidade do documento original físico, respondendo assim a questão chave dos estudos diacrônicos na era das Humanidades digitais.

Experiências como a do LAPELINC, na construção do DOViC, tem servido para mostrar a importância, nem sempre lembrada, de que os resultados do trabalho de investigação requerem ferramentas que atendam a necessidade de flexibilidade e automatização na recuperação de informação e reuso de tecnologias. Essa necessidade pode ser atendida com os sistemas de gerenciamento de informações, banco de dados e ferramentas de busca automáticas garantindo o fluxo de trabalho

8 Para detalhes sobre a ferramenta, ver Paixão de Sousa; Kepler; Faria (2012).

9 XML: uma linguagem de editoração proposta pelo W3C (*World Wide Web Consortium*) como uma nova alternativa à linguagem HTML.

completo que envolve, como vimos, a integração de três objetos na construção de corpora digitais: Documento Físico (DF); Documento Digital Imagem (DDI); Documento Digital Texto (DDT).

O suporte digital ainda traz, como vimos, a possibilidade de reconstrução do livro em 3D, garantindo assim a visão tridimensional, com uma gama de informações ainda que não tangíveis.

Referências bibliográficas

COSTA, Aline Silva. *WebSinC: Uma Ferramenta Web para buscas sintáticas e morfossintáticas em corpora anotados - Estudo de Caso do Corpus DOViC – Bahia*. (Dissertação) Mestrado em Linguística – Programa de Pós Graduação Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Orientadora: Cristiane Namiuti Temponi; Co-orientador: Jorge Viana Santos.

DACOS, Marin. *Manifeste des Digital humanities/THATCamp Paris 2010*. Disponível em http://tcp.hypotheses.org/318

LONG, Ben. *Complete digital photography*. Hingan: Charles River Media, 2004.

NAMIUTI, C.; SANTOS, J. V.; LEITE, C. M. B. Propostas e desafios dos novos meios das antigas fontes: a preservação da memória pela Linguística de Corpus. In: X Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico UESB, 2011, Vitória da Conquista. *Anais do X Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico UESB*. Vitória da Conquista: UESB, 2011. v. 1. p. 1-11.

NAMIUTI, Cristiane; SANTOS, Jorge Viana. Novos desafios para antigas fontes: a experiência DOViC na nova linguística histórica. In.: *E-Book do Congresso de Humanidades Digitais em Portugal: Construir pontes e quebrar barreiras na era digital – 2017*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2016a (no prelo).

NAMIUTI, Cristiane; SANTOS, Jorge Viana. *De manuscritos históricos a corpora anotados: do Documento Digital Texto (DDT) ao corpus anotado*. Feira de Santana: UEFS, 2016b. (Conferência proferida no VIII Seminário de Estudos Filológicos, UEFS, Feira de Santana, 07 de julho de 2016. Mesa-Redonda Filologia e Linguística de Corpus).

PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara; KEPLER, Fábio; FARIA, Pablo. E-Dictor: novas perspectivas na codificação e edição de *corpora* de textos Histórico (2010). In: SHEPHERD, Tania M.; SARDINHA, Tony B.; PINTO, Marcia (org.). *Caminhos da Linguística de Corpus*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SANTOS, J. V. *Técnicas de transporte do texto manuscrito para o meio digital*. Feira de Santana: UEFS, 2010. (Conferência ministrada na I Oficina de Linguística de *Corpus* da Bahia (UEFS, UESB, UFBA).

SANTOS, Jorge; BRITO, Giovane Santos. Fotografia técnica de documentos para formação de corpora digitais eletrônicos: o método desenvolvido no Lapelinc. *Letras & Letras* (Online), v. 30, p. 421-430, 2014.

SANTOS, Jorge Viana; NAMIUTI, Cristiane. *Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista (DOViC). Projeto Memória Conquistense*. UESB/LAPELINC, Vitória da Conquista-Bahia/Brasil, 2016b. URL: http://memoriaconquistense.uesb.br/websinc.

Idiossincrasias do falante: comparação de locutores paulistas em simulação experimental forense

Aline de Paula Machado[1]

Plinio Almeida Barbosa[2]

O objetivo desta pesquisa é, através de um conjunto de parâmetros acústicos, determinar quais são as características mais distintivas entre um grupo de falantes da variação paulista do português brasileiro. Este trabalho faz parte da pesquisa de Doutorado "BrasilData: base de dados para análise fonético-forense para o uso de técnicas acústicas para verificação de locutor em simulação experimental" que consiste na criação de um banco de dados de um grupo com total de 80 falantes masculinos de quatro estados, São Paulo, Minas Gerais, Alagoas e Espírito Santo, que simulará situações forenses (de crime) em gravações por celular e gravadores digitais. O corpus do trabalho a ser apresentado consiste em um grupo de 20 participantes do sexo masculino da variação paulista do português (10 de Campinas e 10 de São Paulo), com faixa etária de 18 a 35 anos e nível de escolaridade mínimo de ensino médio completo. A Fonética Forense é a aplicação do conhecimento, teorias e métodos da Fonética Geral nas tarefas de contexto policial (JESSEN, 2008). Em uma situação de crime há várias condições que tornam esse reconhecimento bem complexo: a voz do criminoso pode ter sido disfarçada, gravações de conversas telefônicas e escutas sofrem uma degradação acústica por conta do próprio aparelho, além da influência de ruídos do ambiente. Tendo como base roteiros e métodos de análise encontrados na literatura (HOLLIEN, 2002; JESSEN, 2008; ERIKSSON, 2011), procuramos, nesta pesquisa, simular um cenário forense e suas dificuldades, e.g. gravações ruidosas e com efeitos técnicos de celular (i.e. corte de frequência). As gravações consistiam em duas partes (i) utilizando um gravador digital ao ar livre onde o participante participava de uma conversa com a pesquisadora, respondendo questões sobre sua vida e rotina; posteriormente, com a mesma dinâmica de conversa, (ii) realizava-se uma ligação para o celular do participante cuja voz era capturada por uma placa de áudio e armazenada em um computador através do software Audacity. Escolhemos inserir o uso do telefone celular além do grande uso do aparelho em crimes, mas também pela dificuldade da análise de gravações. Alguns de seus efeitos foram evidenciados por Byrne & Foulkes (2004) e evidenciados no trabalho, são eles: (i) efeitos do ambiente, um dos efeitos mais comuns que afetam o sinal da fala devido ao ruído do ambiente; (ii) efeito dos falantes, o registro

1 Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). e-mail: machadop.aline@gmail.com

2 Prof. Dr. em Linguística do Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). e-mail: pabarbosa.unicampbr@gmail.com

telefônico da voz muda influenciando na taxa de elocução, na qualidade da voz e na frequência fundamental; por último (iii) os efeitos técnicos, contendo distorções nas frequências das gravações. A técnica utilizada para este trabalho é a auditiva acompanhada de análise acústica via programa de software especializado. As gravações foram segmentadas manualmente usando o software PRAAT e os parâmetros acústicos extraídos automaticamente pelo script ForensicDataTracking (BARBOSA, 2017). Através de testes de análise estatística utilizando o programa R conseguimos então apontar quais dos parâmetros fonético-acústicos apresentavam variação nos contextos de mudança de transmissão (gravação direta e por telefone celular) e interfalantes, ou seja, quais destes parâmetros conseguem indicar informações idiossincráticas intrafalantes dos dialetos estudados. Partindo de uma simulação de cenário forense, os sujeitos são gravados através de gravador digital em entrevista ao ar livre e também, a posteriori, por telefone celular. Escolhemos um set de parâmetros acústicos que em pesquisas passadas (MACHADO, 2014) se apresentaram mais distintivos para a caracterização e identificação de idiossincrasias interfalantes, entre eles: a taxa de dinamicidade dos formantes e duração das vogais, frequência fundamental e do segundo formante, taxa de elocução por unidades VV e o ΔC (desvio padrão de durações de intervalos consonânticos). Concluímos na nossa pesquisa que parâmetros de ritmo e tempo são os mais eficazes para a comparação de locutores, também não apresentando variação entre a mudança de canal de transmissão, gravação direta e por telefone celular.

A Fonética Forense

> "A Fonética Forense é uma aplicação do conhecimento, teorias e métodos da fonética geral para tarefas práticas que surgem de um contexto de trabalho policial ou da apresentação de uma evidência em tribunal. " (Jessen, 2008, p. 671)

Desde muito tempo as pessoas usam da análise de oitiva, ou seja, fazer uma identificação de alguém apenas pela sua audição, no mundo "policial".

Um dos registros mais antigos que temos na história é o caso do julgamento de William Hulet (Hollien, 2002). Ele foi acusado de ter sido o assassino do rei Charles I por uma testemunha que disse ter ouvido sua voz, em um beco, conversando com o rei. A testemunha identificou Hulet como o dono da voz, porém, antes de sua sentença ser executada descobriu-se que o verdadeiro criminoso foi o carrasco do rei. Este é um dos primeiros casos conhecidos de falsa identificação. Outro episódio famoso que poderia ser um exemplo rudimentar de técnicas de Fonética Forense, também de oitiva, foi o "Caso Lindbergh". O filho de Charles Lindbergh foi sequestrado e um resgate foi pedido através de cartas. Um negociador fez o pagamento exigido e Lindbergh, que estava aguardando no carro, supostamente ouviu uma frase do sequestrador e associou tal voz a Bruno Hauptmann. Isto foi suficiente para que Hauptmann fosse levado a julgamento, devido a identificação auditiva.

A partir das chamadas tecnologias de fala, métodos de análise na área foram sendo criados e constantemente aprimorados, de *voiceprints* até os métodos automáticos de análise de hoje.

A Fonética Forense começou a ganhar um maior status no campo acadêmico com a criação da IAFPA (International Association for Forensic Phonetics and Acoustics), uma associação para cientistas e pesquisadores forenses que analisam vozes, fala e gravações de áudio. Ela funciona como um fórum que estabelece um intercâmbio de conhecimento entre os membros regidos por um "Código de Prática" que estabelece padrões e procedimentos para se fazer pesquisa forense.

Essa área consiste em três tarefas: Comparação de Voz, Perfil de Locutor (Speaker Profiling) e Transcrição Fonética e Aprimoramento de qualidade de gravações (Jessen, 2008). Para a atual pesquisa partiu-se da primeira, a Comparação de Voz, também chamada por diversos autores (Hollien, 2002; Jessen, 2008; Eriksson 2012) de Reconhecimento de Locutor (RL) ou Comparação de Locutor (CL).

O Reconhecimento de Locutor incorpora duas subáreas de estudo: a área de identificação de locutor e a área de verificação de locutor.

A Identificação de Locutor (IL) consiste na prática de reconhecer um indivíduo desconhecido, sem gravação de referência e feita geralmente em uma investigação policial, ou seja, contendo ruído e distorção. Já a Verificação de Locutor (VL) é feita a partir de comparações entre gravações questionadas e de referência, com a utilização de equipamentos de alta precisão em ambientes favoráveis (sem ruído). Cada vez mais essa distinção está se dissipando, pois, até a própria pesquisa de IL acabará sendo feita em um sistema fechado, com um menor número de indivíduos apontados pela própria investigação policial, possível de comparação. Neste trabalho utilizamos o termo Comparação de Locutor, pois o *corpus* consiste em um número limitado (sistema fechado) de indivíduos cooperativos, ou seja, sabem que estão sendo gravados.

Corpus e metodologia

Há quatro métodos de análise na área de Comparação de Locutor: método automático, método auditivo, método acústico e acústico-auditivo.

O primeiro é o uso exclusivo de computadores para a CL, sem nenhuma intervenção humana. O método auditivo visa a aplicação de técnicas de oitiva para reconhecer indivíduos. O terceiro método é o uso da análise de parâmetros acústicos através de testes estatísticos para a CL. A última técnica é considerada ideal para uma análise forense (Eriksson, 2012), pois é a junção de técnicas de oitiva e análise de parâmetros acústicos para conseguir identificar (ou não) o locutor. Esta pesquisa segue o método acústico semi-automático de análise, pois não foi realizado nenhum teste de percepção ou análise de oitiva, também as amostras de fala foram segmentadas manualmente no *software* PRAAT[3] e os parâmetros acústicos extraídos de forma automática.

O objetivo principal desta pesquisa é, através de um conjunto de parâmetros acústicos, determinar quais são as características mais distintivas entre um grupo de falantes da variação paulista

3 http://www.fon.hum.uva.nl/praat/

do português brasileiro, gravados via gravador digital e telefone celular. Também foi analisado quais desses parâmetros se mantém robustos com a mudança do canal de transmissão de gravação, ou seja, se sofreram algum tipo de variação nas amostras de fala telefônica. O *corpus* deste trabalho consiste em um grupo de 6 homens com idade entre 18 e 35 anos e nível universitário, sendo três da cidade de Campinas e três da capital do estado de São Paulo. Eles foram gravados em dois contextos, (i) através de gravações face-a-face com gravador digital, simulando uma conversa corriqueira sobre o dia-a-dia com a pesquisadora e (ii) via telefone celular abordando os mesmos tópicos passados. O roteiro de gravação consiste em responder às seguintes questões: Onde estuda? Onde mora? Trabalha ou não trabalha? Gosta do curso/trabalho que faz e por quê? Gosta de sua cidade e porquê? O material de fala obtido por meio das gravações e o resultado desta pesquisa farão parte da tese de Doutorado da pesquisadora.

Os parâmetros acústicos escolhidos para o estudo foram a mediana da frequência fundamental (F0), frequência baseline, ênfase espectral, frequência e a dinamicidade do segundo formante (F2), intervalos vocálicos e o desvio padrão de durações de intervalos consonânticos (ΔC) para as vogais do Português Brasileiro (PB). As gravações ao ar-livre foram feitas com Minigravador Digital Coby Cx-r190 e as gravações telefônicas com um celular iPhone 5C Tim e placa de captura U-Control UCA222. Os parâmetros foram segmentados manualmente pelo *software* PRAAT e extraídos automaticamente por um *script* desenvolvido para a pesquisa[4]. Após a extração e tabulação dos dados, foi feito um teste estatístico de Kruskal-Wallis através do programa R[5].

O efeito do telefone celular corpus e metodologia

Um dos motivos para a escolha do celular para gravação é que além de seu uso constante por criminosos, no Brasil, há mais de 271 milhões de linhas de telefone celular[6], isto é, número maior do que a própria população. Há vários fatores que influenciam a análise de dados a partir de gravação telefônica como evidenciados por Byrne e Foulkes (2004):

I) Efeitos do ambiente: Um dos efeitos mais comuns de telefones no sinal da fala é o físico, por exemplo, ligações telefônicas podem acontecer em ambiente de alto nível de ruído de fundo, como no trânsito.

II) Efeito dos falantes: Os próprios falantes influenciam na conversação telefônica, eles tendem a modificar o seu comportamento ao falar por telefone, *e.g.* a pessoa aumentar o volume da voz ao falar no telefone, afetando diretamente a frequência fundamental do falante (F0)

4 Forensic Data Tracking (Barbosa, 2017)

5 https://www.r-project.org/

6 Segundo dado divulgado pela Anatel, disponível em: http://www.anatel.gov.br/

III) Efeitos técnicos: ou "distorção espectral", é o aumento das frequências que se encontram acima do filtro passa-baixa (300Hz) e a diminuição das frequências que se encontram ligeiramente abaixo do filtro passa-alta (3.500Hz). Ou seja, as frequências que estão abaixo de 300Hz e acima de 3.500Hz são "apagadas" pelo filtro do telefone celular. Outro exemplo de efeito técnico é o fenômeno conhecido como "deslocamento de frequências": quanto menor a frequência mais atenuada ela fica pelo canal telefônico em comparação a uma gravação direta. Já as altas frequências, onde encontram-se informações de qualidade de voz, por exemplo, são diminuídas.

Alguns desses efeitos são apontados a seguir.

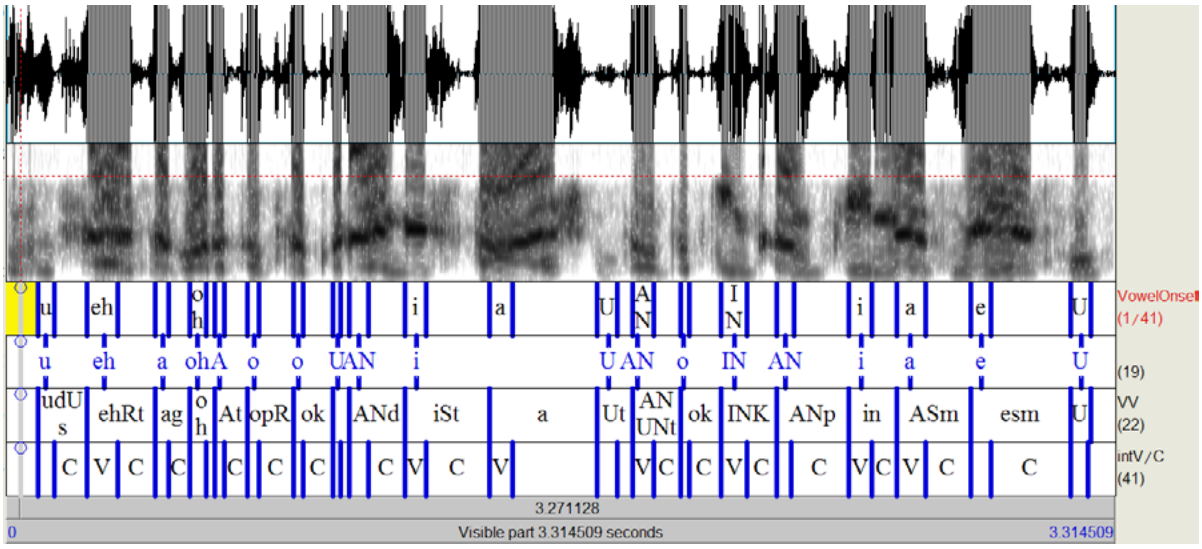


Figura 1. Espectrograma de falante em gravação telefônica dizendo "Agora estou procurando estágio aqui em campinas mesmo."

Podemos observar um efeito de saturação das vogais, ou seja, as frequências são aumentadas devido ao volume do microfone do celular. Também, há um "corte" na faixa a cima de 3.500 Hz e abaixo de 300 Hz. Estes efeitos são difíceis de controlar no telefone celular, com isso parâmetros acústicos como a ênfase espectral são prejudicados, pois devido ao corte do sinal, a intensidade muda, frequências formânticas que estão nessa faixa também sofrem variação também como parâmetros de qualidade de voz que se encontram nas altas frequências.

As gravações telefônicas funcionavam através do seguinte esquema:

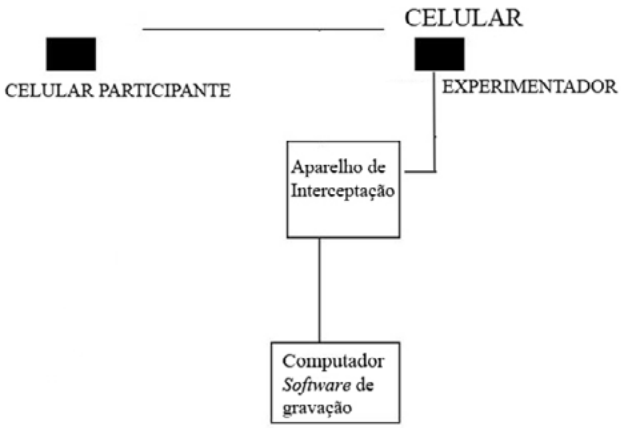


Figura 2. Diagrama de como é feita a gravação por telefone celular.

O experimentador fazia a ligação em um ambiente com nível mínimo de ruído de fundo para o sujeito cuja voz era gravada pelo *software* Audacity[7] através de um "aparelho de interceptação" (placa UCA222) ligada a um computador.

Análise de dados

Fizemos um teste Kruskal-Wallis para (i) determinar se os parâmetros acústicos analisados apontavam alguma variação entre os dialetos e (ii) determinar se os parâmetros acústicos analisados permaneciam robustos com a mudança de canal de transmissão, de uma gravação direta por gravador digital para telefone celular. Por fim, também calculamos a média entre os parâmetros significativamente distintos.

Tabela 1. Tabela com o valor de p para o teste estatístico Kruskal-Wallis para a comparação entre gravações diretas e por telefone celular.

Diferenças entre Direta - Celular	
Parâmetros acústicos	**Kruskal-Wallis**
intV (ms)	p = 0.08026
intC (ms)	p = 0.875
F2 (Hz)	p = 0.4857
Taxa de F2 (Hz/ms)	p = 0.4543
Mediana F0 (Hz)	p = 0.7474
Baseline (Hz)	p = 0.1903
Ênfase Espectral (dB)	p < 2.2e-16

7 http://www.audacityteam.org/

Como podemos concluir do cálculo acima, o único parâmetro acústico que sofreu variação entre os canais de transmissão (contexto de gravação direta e telefone celular) foi a Ênfase Espectral (dB), com p < 2.2 e116.

Segundo Traunmüller e Eriksson (2000) este parâmetro acústico consiste na diferença entre a intensidade acústica do sinal integral e a intensidade do sinal submetido a um filtro passa-baixa com um limite de banda superior definido pela expressão **1, 5 * F0**, sendo F0 a média da frequência fundamental na vogal analisada. Portanto, é esperado que tenha sido o único parâmetro acústico a sofrer tamanha variação, pois o filtro do telefone celular afeta o diretamente o cálculo.

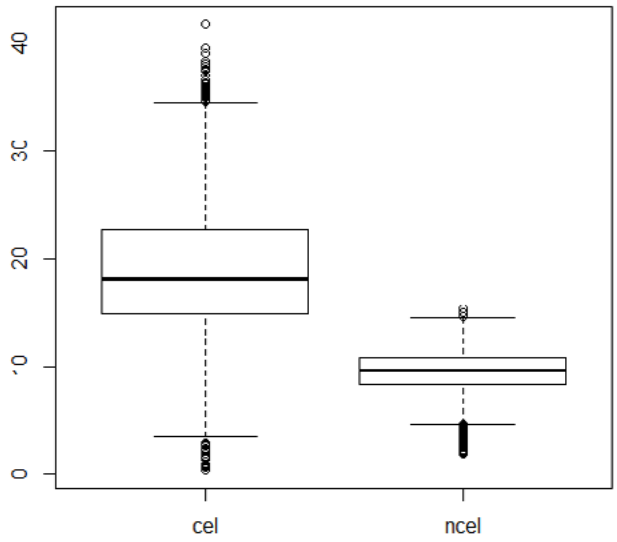


Figura 3. Boxplot de ênfase espectral (em dB) para comparação entre as condições gravação direta e por telefone celular.

O gráfico acima corresponde a mediana da ênfase espectral para o canal telefônico (cel) e por gravador (ncel), mostrando a demasiada variação entre os dois contextos de gravação.

Tabela 2: Média de ênfase espectral entre as gravações por celular e direta.

Parâmetro acústico	**Celular**	**Direta**
Ênfase Espectral (dB)	18.8	9.5

A tabela anterior também corrobora os resultados previamente obtidos para ênfase espectral, sendo que a média da ênfase espectral sofreu um aumento de 50,5% para a gravação por telefone celular. Um outro exemplo de variação de ênfase espectral é o de Constantini (2014) que aponta um aumento de 156% de seu valor em gravações com ruído.

Já para a diferença interfalantes, ou seja, os valores de p entre falantes de Campinas e São Paulo para as gravações diretas, intervalos vocálicos (intV), frequência do segundo formante (F2), mediana de F0 e frequência baseline sofreram grande variação, ou seja, podemos concluir que há diferença significativa entre falantes campineiros e paulistas para o determinado grupo. Os boxplots das figuras a seguir (4-6) ilustram a variação para as medianas dos respectivos parâmetros acústicos.

Tabela 3. Tabela com o valor de p para o teste estatístico Kruskal-Wallis para a comparação entre gravações interfalantes (Campinas e São Paulo).

Campinas v São Paulo	
Parâmetros acústicos	**Kruskal-Wallis**
intV (ms)	p = 9.134e-14
intC (ms)	p = 0.2686
F2 (Hz)	p < 2.2e-16
Taxa de F2 (Hz/ms)	p = 0.8594
Mediana F0 (Hz)	p = 5.497e-09
Baseline (Hz)	p = 1.382e-12
Ênfase Espectral (dB)	p = 0.655

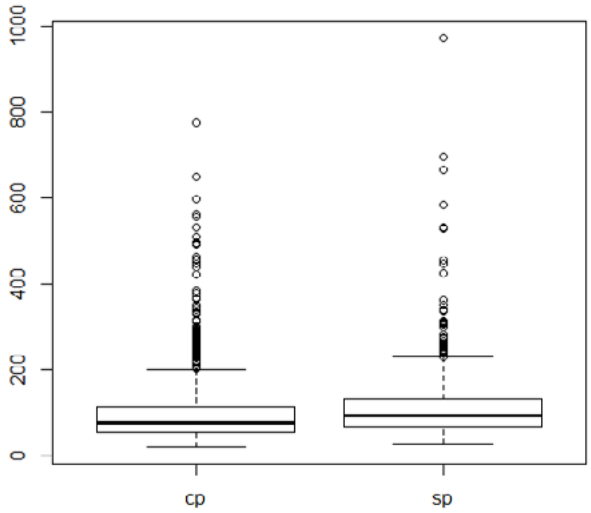


Figura 4: Boxplot de intervalos vocálicos (ms) para comparação entre as condições Campinas e São Paulo.

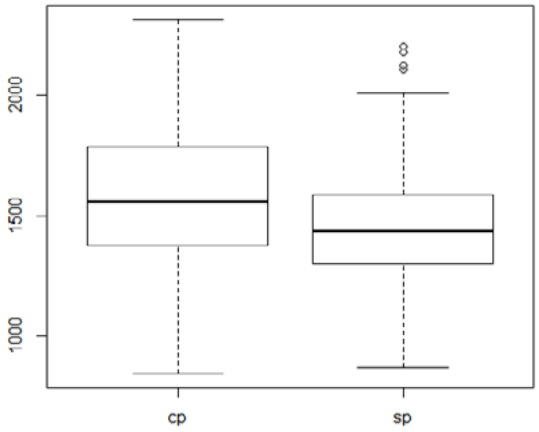


Figura 5. Boxplot de F2 (Hz) para a comparação entre as condições Campinas e São Paulo.

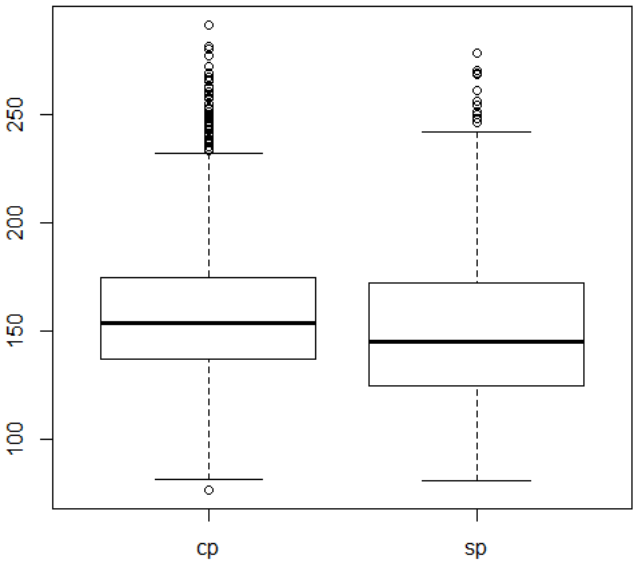


Figura 6. Boxplot da mediana de F0 (ms) para a comparação entre as condições Campinas e São Paulo.

Por fim, a tabela a seguir aponta (i) o aumento da média para o parâmetro "intervalos vocálicos" dos falantes de São Paulo (em relação a Campinas), de 99.5 ms para 112.3 ms; e (ii) uma diminuição de seus valores de Campinas para São Paulo nos demais parâmetros acústicos (frequência do segundo formante, mediana de F0 e frequência baseline).

Tabela 4. Média intervalos vocálicos, F2, mediana de F0 e frequência baseline interfalantes (Campinas e São Paulo).

Parâmetros acústicos	CP	SP
intV (ms)	99.5	112.3
F2 (Hz)	1577.2	1457.5
Mediana F0 (Hz)	159.3	151.7
Frequência Baseline (Hz)	151.6	141.9

Discussão

Em nossa pesquisa procuramos apresentar se ocorre variação interfalantes da variação paulista do português brasileiro, entre sujeitos de Campinas e São Paulo e também se há diferença para um grupo de parâmetros acústicos entre diferentes contextos de gravação (direta ou telefônica).

Para o primeiro caso avaliamos que parâmetros como intervalos vocálicos, frequência de segundo formante, mediana de F0 e frequência baseline (para as gravações diretas) apontam diferença significativa de acordo com o teste estatístico de Kruskal-Wallis, o correspondente não-parâmetro da ANOVA. Também houve diferença entre as médias de tais valores (Tabela 4). Podemos concluir que para o determinado grupo analisado, há uma diferença entre falantes do português do interior paulista e da capital do estado. Conseguimos determinar tais resultados graças à análise acústicas, pois as diferenças encontradas entre as médias (*e.g.* diferença de 13 ms da duração de intervalos vocálicos de Campinas para São Paulo), não são relevantes para a percepção.

Já para a diferença entre canais de transmissão, entre gravação feita por gravador digital e telefone celular, o único parâmetro que apontou variação (não-robusto) foi a ênfase espectral, com um aumento de aproximadamente 50% de média de gravação direta para telefônica. Segundo a literatura (Traunmuller e Eriksson, 2000; Constantini, 2014) este parâmetro acústico sofre variação devido ao filtro da gravação, no caso do canal telefônico. Sendo assim, não é um parâmetro indicado para calcular diferenças entre canais de transmissão.

Referências bibliográficas

BYRNE, C. & FOULKES, P. The “mobile phone effect” on vowel formants. *The International Journal of Speech, Language and the Law*, v. 11, n. 1, 83–102. 2014.

CONSTANTINI, A. C. *Caracterização prosódica de sujeitos de diferentes variedades de fala do português brasileiro em diferentes relações sinal-ruído*. Tese de doutorado em Linguística, Unicamp, Campinas, SP, 2014.

ERIKSSON, A. Aural/Acoustic vs. Automatic methods in forensic phonetic case work. In: Neustein, A. & Patil, H. A. (Eds.), *Forensic Speaker Recognition: Law Enforcement and Counter-terrorism*, p. 41-69. 2012.

HOLLIEN, H. *Forensic Voice Identication*. London: Academic Press, 2002.

JESSEN, M. Forensic Phonetics. *Language and Linguistics Compass*, v.2 n.4, p.671 – 711, jul. 2008.

MACHADO, A.P. *Uso de técnicas acústicas para verificação de locutor em simulação experimental*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

TRAUNMULLER, H. & ERIKSSON, A. Acoustic effects of variation in vocal effort by men, women, and children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 107(6), 3438–3451. 2000.

Ironia e interdiscursividade na construção do discurso histórico nas notícias do *Sensacionalista: um jornal "isento de verdade"?*

Simone Lopes Benevides[1]

I. Introdução

Esse artigo busca analisar a relação entre ironia e interdiscursividade para a construção do discurso históricos em notícias políticas do jornal "Sensacionalista", cuja circulação é restrita à internet. Ainda que seus editores o apresentem ao público como um jornal "isento de verdade", constitui-se, tal como os jornais comuns, fontes histórias de grande valor uma vez que noticiam fatos e emitem juízos de valor sobre os mesmos. Partimos do princípio de que a linguagem humana é sempre dotada de intenções e ideologias, de modo que todo dizer sempre será um fazer (Koch, 2006). Dessa forma, a História não seria apenas um relato neutro de fatos, mas uma tentativa de reconstruí-los a partir de algum ponto de vista (Koselleck; 2006). Pretendemos, pois, analisar as notícias sob prisma diferente: trata-se de uma fonte histórica que revela não o fato em si, mas uma construção discursiva sobre o mesmo. A escolha do corpus situa-nos na História do tempo presente, área bastante controversa na contemporaneidade por defender que a análise histórica dispensa afastamento temporal, efetivando-se a partir do olhar contemporâneo aos fatos. Entendemos o texto como construção sociocognitiva-interacional (Koch, 2006) e, dessa forma, o sentido será construído pela cooperação entre os participantes do evento comunicativo, sendo o leitor o responsável por acionar diversas competências necessárias para a construção dos sentidos.Assim, a ironia e a interdiscursividade são essenciais para a constituição da teia de significados proposta pelos textos do jornal "Sensacionalista".

II. Fundamentação teórico-metodológica

A discussão em torno da necessidade urgente de melhorias na educação brasileira tem sido temática constante, e o ensino de língua portuguesa é um ponto crucial desse problema. Embora tenha havido grandes avanços teóricos nessa área, impulsionados sobretudo pelas contribuições da Linguística, pouco se avançou na prática. Na raiz desse ensino estão as concepções de língua e linguagem que norteiam as práticas em sala e aula, bem como o espaço ocupado pelo texto, que ora serve de pretexto para ensino de gramática ora se presta ao estudo dos gêneros textuais como um

1 Mestre em Língua Portuguesa pela UERJ e doutoranda, também nessa área, na mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no CEFET-RJ.

fim em si mesmo. Segundo Koch (2006a), a linguagem deve ser entendida como forma de ação, e não apenas como instrumento de comunicação ou expressão do pensamento. Para ela, o texto é o ponto de partida e de chegada sobre o qual deveriam debruçar-se, professores e alunos, rumo à conquista e ao aprimoramento das habilidades linguísticas. Essa nova concepção encontra respaldo teórico nos pressupostos da Linguística de Texto (doravante LT), para a qual o texto é uma construção sociocognitiva cujo sentido é resultado do processo de interação com o leitor. Nessa relação, estão envolvidos elementos sociais, cognitivos e linguísticos, e o discurso deixa de ser considerado algo externo para estar no próprio texto: "Não é interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo" (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

Geraldi (1991) ao comparar o uso da linguagem a um jogo também aponta para esse aspecto dinâmico, pressupondo a existência de jogadores que, influenciados por suas ideologias, tentam, a todo momento, influenciar uns aos outros. A natureza dialógica da linguagem, de acordo com Bakhtin (2009), inviabiliza uma abordagem meramente normativa da gramática textual uma vez que ela, a gramática, é muito mais do que um conjunto de regras as quais nos caberia, apenas, decodificar. Temos, assim, a linguagem, que em sua forma escrita se manifesta segundo arranjos gramaticais, como um espaço de interação e não apenas de transmissão de informações. Nesse sentido, tudo o que dizemos ou escrevemos é dotado de uma intenção revestida de pressupostos ideológicos que traduzem, sempre, nossa forma de ver o mundo, transmitindo-a a nossos interlocutores e, inevitavelmente, tentando atrair adeptos. Se, então, nossas interações se dão por meio da linguagem e esta é, antes de tudo, uma forma de agir no outro, estaremos sempre envolvidos em convencer ou persuadir nossos interlocutores. Como nos ensina Koch, "a interação social por intermédio da língua, caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade." (2006b, p. 17). Portanto, independente do gênero textual, todo dizer será um fazer, sendo a argumentatividade inerente à linguagem.

Os estudos advindos da Linguística, no Brasil especificamente a partir da década de 60, mostraram-nos, por meio da ampliação do *corpus* de análise, que se a linguagem não é a reprodução fiel do pensamento, tampouco é a cópia da realidade. A realidade só existe enquanto instância construída pela linguagem, pois como afirma Bakhtin (1993) é impossível ter a experiência do dado puro. A natureza do discurso é dialógica – nossos enunciados são caracterizados pela presença do eu e do Outro, de modo que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo" (FIORIN, 2016, p.167). Segundo Faraco, o dialogismo 'deve ser entendido como um espaço de lutas entre as vozes sociais" (2003, p. 67), e tais vozes estão sempre revestidas de componentes ideológicos e políticos (Bakhtin, 1993). O discurso jornalístico, apropriando-se da linguagem para se expressar, também não o faz de forma isenta, e nele a propagação de ideias e valores será uma constante, e a neutralidade, um mito.

Esse dialogismo do qual nos fala Bakhtin fica evidente na internet, sobretudo nas redes sociais, que se caracterizam pela troca infinita e incessante de informações cuja neutralidade é nula: há uma movimentação praticamente no sentido de fixar posicionamentos políticos, gerando,

inclusive, desentendimentos entre familiares e amigos, que em função de suas ideologias opostas não conseguiram manter antigos laços. Essa atitude de intolerância reforça a ideia de que hoje, com a Internet, ter opinião é tão importante quanto defendê-la, custe o que custar. O advento da Internet trouxe às pessoas a possibilidade de serem ouvidas, e isso tem movido os internautas em suas manifestações, que se revestem da dimensão discursivo-dialógica da linguagem: ela empodera os sujeitos que dela se utilizam ao permitir que suas falas tenham circulação real na sociedade. Muito diferente, então, da escrita escolar, circunscrita ao universo pedagógico, muitas vezes desprovida do real sentido da linguagem.

No entanto, ao lado dessa atitude moderna frente à defesa de seus posicionamentos políticos, os internautas ainda detêm visão conservadora quando o assunto é a validação dos acontecimentos políticos recentes como fato histórico. Mais ainda, os posicionamentos leigos e/ou cômicos que povoam a internet também não seriam válidos como fonte histórica. De forma geral, a História é concebida como única área do conhecimento responsável por explicar a relação entre o homem e a sociedade à medida que se utilizaria do passado para explicar o presente. A despeito de História erigir-se diante de nossos olhos e, sobretudo, de participarmos ativamente desse processo, permanece no coletivo a concepção de que a história focaliza apenas o passado e, por conseguinte, todos os fatos políticos que estamos vivenciando serão objeto de estudo apenas no futuro.

Este trabalho vai de encontro a essa perspectiva e busca evidenciar que o discurso histórico é uma construção ideológica que se dá diante de nossos olhos, seja por meio de fontes históricas tradicionais seja por meio de gêneros textuais cuja gênese se relaciona à força da internet na sociedade contemporânea, como é o caso das "pseudonotícias" (MORETT, 2015) do *Sensacionalista.* Nesse sentido, contestamos formulações a seguir, que parecem guiar o senso comum: 1) a História é considerada um porvir e o momento presente não seria fonte histórica válida; 2) a Língua Portuguesa não tem nada a ver com o mundo lá fora, que só pode ser entendido e explicado pela História. Na concepção aqui defendida, os fatos históricos são construções linguísticas e, portanto, dialógicas: chegam até nós por intermédio da linguagem, que é, sempre, impregnada de ideologias.

Carlo Ginzburg, historiador italiano, na obra "Relações de força: História, retórica, prova" defende que a linguagem não poderia dar uma imagem adequada da realidade (2002). Como o título antecipa, Ginzburg estabelece um elo até então improvável entre esses três eixos apresentados no subtítulo, destacando a função da retórica na construção do discurso histórico. Tida como verdade científica, a História ocupa lugar de destaque nas sociedades modernas, sendo considerada, no espaço escolar, a disciplina responsável por, hegemonicamente, fornecer aos alunos o arcabouço teórico necessário para entender e explicar o mundo. As redes sociais reforçam esse estereótipo e massificam a ideia de que a História é responsável pela compreensão do mundo, negligenciando o papel decisivo, e discursivo, da linguagem. Entendemos que ao Historiador não cabe provar nada uma vez que a prova é parte integrante da retórica. Nesse sentido, a análise dos fatos coincide com a produção de sentidos, para a qual concorrem aspectos sociais, cognitivos se linguísticos, comprometidos, sempre, com a difusão de ideias:

> A historiografia, assim como a retórica, se propõe unicamente a convencer; o seu fim é a eficácia, não a verdade; de forma não diversa de um romance, uma obra historiográfica constrói um mundo textual autônomo que não tem nenhuma relação demonstrável com a realidade extratextual à qual se refere e textos historiográficos e textos de ficção são auto-referenciais tendo em vista que estão unidos por uma dimensão retórica" (Ginzburg, 2002, p. 47-48)

É importante frisar que essa percepção acerca da importância da retórica na História só foi possível a partir da guinada linguística de década de 60, que desencadeou novas visões sobre a linguagem e suas relações com o homem e sociedade. Por isso, acreditamos ser impossível creditar apenas à História a responsabilidade na compreensão do mundo em que vivemos, pois, conforme nos ensina Koselleck (2006) a história não é composta por fatos, mas sim pelo que se escreve sobre os mesmos. Cabe aqui mais uma importante contribuição bakhtiniana no que diz respeito ao dialogismo e a História:

> O enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (Bakhtin, 1992, p.320)

Na fala de Bakhtin percebe-se o quão equivocado é creditar apenas ao discurso histórico a responsabilidade pela análise de fatos passados uma vez que nossos enunciados (o eu) são sempre elaborados em função de alguma resposta (o Outro), pressupondo um processo interativo, constante e dialógico, manifesto linguisticamente. Igualmente, se é a linguagem a mediadora entre nós e o real, não é possível apartar a língua portuguesa desse processo. Assim, entendemos que as pseudonotícias, sejam elas verossímeis ou não, constituem-se a partir de vozes sociais que refletem visões de mundo diversas sob o víeis do humor. Seu valor histórico e jornalístico não está ligado à propagação de fatos reais – até porque eles são construções linguísticas e não reproduções fieis – mas por permitirem nova leitura das informações, repleta de humor e ironia.

Na internet, é comum vermos comentários de leitores que qualificam o *Sensacionalista* como um jornal fictício de notícias falsas ou como um site de humor cujas notícias são fictícias. Não podemos negar, entretanto, que o *Sensacionalista* segue os mesmos padrões de qualquer jornal: possui site e uma página no *Facebook*, conta com uma equipe de editores e redatores, tem uma identidade visual etc. Além disso, o riso traz a crítica, que só se efetiva porque os absurdos noticiados guardam, sempre, algum tipo de relação com a vida real, mesmo que de forma exagerada. Conforme ensina Sodré, não será a ficcionalização do conteúdo o fator determinante para determinar o potencial jornalístico do *Sensacionalista*:

> Real ou fictício, o acontecimento é a referência apropriada por uma sequência de enunciados cronologicamente ordenados, alterando-se a técnica de apropriação de acordo com o gênero em que se manifeste a narrativa. Na notícia, que é uma estratégia ou gênero discursivo essencialmente jornalístico, o acontecimento referido obriga-se a ser verídico (real-histórico, portanto) e a obedecer à técnica corrente na prática do jornal. O real da notícia é a sua 'factualidade', a sua condição de representar um fato por meio do acontecimento jornalístico. (SODRÉ, 2009, p. 27)

Pode-se afirmar que o *Sensacionalista* se apropria do real empreendendo um processo de ridicularização dos fatos e dos envolvidos, realizando, por meio do humor, uma crítica extremamente pungente, que exige bagagem cultural e capacidade interpretativa de quem o lê. O humor, elemento crucial na compreensão das notícias isentas de verdade e repletas de críticas, só se efetiva plenamente em função de dois aspectos: a simulação do discurso jornalístico em suas características fundamentais (as pseudonotícias seguem as características estruturais e linguísticas básicas do gênero notícia); a interdiscursividade que se manifesta, em geral, pela via irônica.

A interdiscursividade – uma das manifestações do dialogismo- deve ser compreendida como a relação entre os discursos, de modo que não haveria, por assim dizer, um enunciado novo: nossos dizeres são sempre atravessados por outros dizeres, por outras fontes enunciativas. Fiorin propõe uma definição bastante esclarecedora entre os termos intertextualidade e interdiscursividade:

> Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas entre enunciados e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. (FIORN, 2016, p.181)

Em Bakhitn, a História já está prevista no seio do discurso uma vez que a construção do sentido é proveniente do confronto entre as vozes históricas constitutivas do enunciado. Assim, qualquer atividade de compreensão textual, deve levar em conta os dois polos - a materialidade linguística e os elementos extralinguísticos – conforme a *Metalinguística* bakhtiniana:

> (...) a abordagem do discurso não pode se dar somente a partir de um ponto de vista interno ou, ao contrário, de uma perspectiva exclusivamente externa. Excluir um dos polos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem. É a bivocalidade de "dialógico", situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da Metalinguística e de suas consequências para o estudo da linguagem. (BRAIT, 2016, p.12-3)

Um exemplo disso é a ironia, para a qual certamente é impossível lançar um olhar eminentemente linguístico. Guimarães (2001) evidencia a presença da ironia na Grécia antiga, na "ironia socrática", método que ensinava as pessoas, a partir da maiêutica, a ter consciência de sua própria ignorância. A autora também destaca que na Retórica, os oradores a utilizavam ao final dos discursos com três objetivos - *probare* (argumentar), *movere* (impressionar) e *conciliare* (seduzir). O riso era tido como um elemento central para o sucesso do orador e a ironia era recurso essencial para alcançar esse objetivo.

Em âmbito escolar, tradicionalmente é definida como a capacidade de dizer alguma coisa que contraria o que se pensa, a Literatura a concebe como figura de linguagem, ou seja, um recurso expressivo do âmbito da conotação. No entanto, se não é possível restringi-la ao uso artístico e expressivo da palavra tampouco a mera análise de sua materialidade linguística garante a plena compreensão uma vez que seus sentidos são efetivados no seio do discurso; ela se define e se constitui no dialogismo discursivo: "A ironia surge enquadrada numa situação de diálogo; o enunciado irônico não é apreendido senão quando inserido no respectivo contexto e acompanhado do respectivo co-texto" (GUIMARÃES, 2001, p.416).

É importante ressaltar que o advento da ciência Linguística foi essencial para que a ironia passasse a ser compreendida como um fenômeno discursivo e, nesse sentido, a contribuição da retórica, ao destacar o potencial argumentativo do riso, é determinante para entendermos que a ironia é um elemento central na construção do discurso histórico nas fontes históricas não tradicionais, como é o caso do *Sensacionalista.*

III. O riso e a História: o caso *Sensacionalista*

A seguir apresentamos duas notícias retiradas do site do *Sensacionalista,* ambas tratam das últimas eleições municipais para a prefeitura do Rio de Janeiro, em 2016. O foco dessa análise será evidenciar a presença da ironia e da interdiscursividade nas pseudonotícias, como elementos centrais na construção do discurso histórico de um jornal que se intitula "isento de verdades". Cabe aqui destacar que ser isento de verdades não significa ser repleto de mentiras uma vez que "quando fracassa o reconhecimento da ironia de um determinado comentário, reconhece-se que se trata de um acto irônico falhado e nunca de uma mentira. Uma ironia explicada é uma ironia perdida e nunca uma ironia." (GUIMARÃES, 2001, p. 419). Da mesma forma, ser "isento de verdades" não significa ausência de verdades, o que se comprova a partir de uma análise comparativa entre o fato central desenvolvido em cada uma das pseudonotícias a seguir.

Texto I

No Rio, Pedro Paulo leva surra nas urnas e não vai ao segundo turno

Candidato da situação no Rio de Janeiro, o peemedebista Pedro Paulo acabou tendo uma votação bem menos expressiva do que esperava. Até poucas semanas atrás, o candidato e BFF do atual prefeito Eduardo Paes estava quase certo no segundo turno, ao lado de Marcelo Crivella, do PRB. Mas parece que o jogo virou, não é mesmo?

Foi uma verdadeira surra das urnas. Pedro Paulo teve XX dos votos, enquanto o candidato do PSOL em coligação com Esquerda Festiva e Baixo Gávea Marcelo Freixo teve XX do total dos eleitores do Rio de Janeiro.
Sobre a surra, as urnas se pronunciaram: "Foi legítima defesa. Todo mundo sabe que em briga de candidato e urna, ninguém mete a colher".

I-

(http://www.sensacionalista.com.br/2016/10/02/no-rio-pedro-paulo-leva-surra-nas-urnas-e-nao-vai-ao-segundo-turno/). Acesso em 15/02/2017

Texto II

Crivella divulga hoje os dez mandamentos de seu Governo

Marcelo Crivella, prefeito eleito no Rio de Janeiro e bispo da Igreja Universal, já começou a divulgar as mudanças que fará ao assumir a prefeitura em 2017. Separando Igreja e Política, Crivella garante que as mudanças não têm nada a ver com sua religião, apenas atendem às necessidades da Cidade Maravilhosa.

1.Moisés como secretário contra enchentes de verão:
Os alagamentos e enchentes no verão preocupam os cariocas. Para controlar o problema, Crivella já garantiu que chamará Moisés como secretário para resolver de uma vez por todas o problema.

2.Carnagospel: fim da Ala dos Passistas, das Baianas e criação da Ala das Ungidas
Passistas? Tá amarrado! No Rio ninguém mais toma passe. O mesmo vale para a Ala das Baianas no carnaval que agora será substituída pela Ala das Ungidas.

3.DEMOcracia será JESUScracia
O nome DEMO não será exaltado no Governo Crivella! Pouca coisa muda, mas palavras como demolir, demonstrar, demorar e demográfico devem sofrer alterações em sua grafia.

4.IPTU se chamará IPTURD
E será o equivalente a 10% do salário dos cariocas.

5.Secretaria de Comunicação ficará a cargo do "Fala que eu te escuto"
A melhor forma de ouvir o povo é deixando o povo falar! Por isso o programa "Fala que eu te escuto" estará agora no controle da Secretaria de Comunicação.

6."Pão Nosso de Cada Dia de Açúcar" e "Bispo Redentor"
Muito se questionou sobre os pontos turísticos cariocas. Crivella afirmou que vai mantê-los, mesmo achando que o Cristo Redentor representa um símbolo idólatra e deveria ser destruído. Como solução, o nome do monumento será Bispo Redentor e o Pão de Açúcar foi atualizado para conter a oração mais importante da Bíblia.

7.Botafogo vai se chamar "Queima, Queima"
Tanto o Bairro quanto o time de futebol terão alterações em seus nomes. "Queima, Queima" é o nome escolhido.

8.Crivella corta todos os cargos de secretários, agora tem só apóstolos
A reforma política começou no Rio de Janeiro e Crivella decidiu que, a partir de agora, não haverá mais secretários em sua gestão. O nome oficial agora será Apóstolos e 12 nomes devem ser anunciados em breve.

9.Contribuinte agora será chamado de dizimista
Como o dízimo, os tributos também são obrigatórios, logo, muito mais fácil unir as duas coisas na reforma política proposta por Crivella.

10.Interdição ou mudança de nome das praias do Diabo e da Macumba
Uma votação foi aberta no site oficial de Crivella para a população escolher os novos nomes da Praia da Macumba e da Praia do Diabo. As opções Maria Madalena e Judas estão na frente até o momento.

11.Criação do DízimoCard
Por último mas não menos importante, o DízimoCard entra como 11º mandamento e representa 10% do total da lista. Com o DízimoCard os cariocas terão 10% a mais de tempo para fazer a integração entre metrô, trem e ônibus e 10% dos assentos no transporte público serão reservados a quem possuir o cartão. Com taxas de 10% ao mês, o cartão que também será de débito e crédito fará dos 10% destinados aos garçons, que hoje são opcionais, um pagamento obrigatório.

http://www.sensacionalista.com.br/2016/10/31/crivella-divulga-hoje-os-dez-mandamentos-de-seu-governo/. Acesso em 15/02/2017

A primeira é notoriamente verdadeira uma vez que o candidato a prefeito acreditava que participaria do segundo turno das eleições e sua previsão não se confirmou. Há apelo ao humor por meio da expressão popular hiperbólica 'levar uma surra", que, nesse caso, é uma referência interdiscursiva a aspectos negativos da vida pessoal do candidato, ironizando-o. A fala das urnas, ao fim do texto, reforça essa ironia. A segunda, por sua vez, embora não trate de um fato concreto,

é fruto da relação interdiscursiva entre política e religião promovida com a candidatura/eleição de Marcelo Crivella. Se não é verdade que em seu governo haverá mandamentos, tal como na Bíblia, também não é verdade, segundo a perspectiva adotada pelo *Sensacionalista*, que a laicidade será a marca registrada do governo Crivella. O riso traz a crítica, pela via irônica, e isso só se efetiva porque os absurdos noticiados guardam, sempre, algum tipo de relação com a vida real, mesmo que de forma exagerada.

O *Sensacionalista* se apropria do real empreendendo um processo de ridicularização dos fatos e dos envolvidos, realizando, ironicamente, uma crítica extremamente pungente, que exige bagagem cultural e capacidade interpretativa de quem o lê a fim de que as ironias sejam detectadas. Segundo Guimarães:

> Se é certo que um ouvinte tem determinadas expectativas, não será menos correcto afirmar que o emissor de uma mensagem, aquele que a codifica, possui também à partida algumas expectativas quanto à capacidade de descodificação do seu interlocutor. Ele de certa forma joga com a capacidade de descodificação do destinatário. (2001, p. 416)

Ainda no primeiro texto merece destaque a expressão "BFF", sigla em inglês (*best friend forever*)que alude ironicamente à amizade entre Eduardo Paes e Pedro Paulo, desconstruindo a imagem de seriedade e austeridade típica dos políticos para, em seu lugar, surgirem dois adolescentes, inseguros e inconseqüentes, que se expõe a quaisquer riscos pela amizade. Essa situação remete-nos ao fato de que a candidatura de Pedro Paulo, como veiculado pela mídia à época, foi sustentada pelo apoio incondicional de Paes, mesmo quando as pesquisas evidenciavam sua rejeição.

Igualmente irônica e perspicaz é a caracterização proposta para o grupo representado por Marcelo Feixo: "Esquerda Festivo e Baixo Gávea". Trata-se de uma referência interdiscursiva que traz para o texto a visão bastante difundida de que a esquerda brasileira é composta, em grande parte, por intelectuais pertencentes a classes abastadas e que, portanto, não seriam tão afinados assim com o discurso social que verbalizam.

No segundo texto, a interdiscursividade com o discurso religioso beira o sarcasmo, propondo uma crítica ainda mais ferrenha e devastadora uma vez que traz consigo o claro objetivo depreciativo: "O sarcasmo é (...) mais mordaz que a ironia, vai mais longe enquanto instrumento de crítica, pois quem a ele recorre pretende magoar, ferir." (GUIMARÃES, 2001, p. 413). Assim, o segmento "Separando Igreja e Política" tem seu potencial irônico evidenciado na sequência do texto, quando surgirão os mandamentos – e não medidas, como seria típico de governantes ao assumir o cargo – que guardam estreita relação com o universo religioso de uma forma geral, ressaltando fortemente os elementos caracterizadores da denominação religiosa do prefeito e, portanto, não efetivando a suposta separação entre Igreja e Política. Em seu conjunto, tais elementos depreciam-no, evidenciando, segundo a visão do *Sensacionalista*, a incapacidade de Crivella governar bem em função de estar a serviço de sua igreja, e não da cidade.

O humor é fruto da interdiscursividade, que além de garantir a legibilidade do texto permite o estabelecimento da verossimilhança com os dez mandamentos. Percebe-se, então, uma representação ficcional e ideológica do real, baseada nas representações sociais e subjetivas de como seria se um representante desse segmento religioso atuasse no poder executivo. Não se trata de crer que de fato essas medidas serão tomadas, mas de evidenciar, por meio do exagero, que o *Sensacionalista* não acredita na laicidade do governo de Crivella.

Considerações finais

Procuramos evidenciar neste artigo que o papel da escola é formar cidadãos críticos, preparados para entender o mundo em que vivem e nele atuar. Por que as pessoas sentem-se tão à vontade para expor suas opiniões nas redes sociais e tendem a não fazê-lo na escola? É fato que, a despeito de todos os avanços, o ensino de língua portuguesa ainda não se atentou, de forma satisfatória, para o papel social da leitura e da escrita e permanecem abordando a língua do ponto de vista formal e estruturalista, negligenciando os aspectos discursivos.

Estudar Língua Portuguesa não pode ser uma atividade mecânica. A escola deve proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla sobre língua e linguagem. Por isso o trabalho com gêneros midiáticos é igualmente importante no desenvolvimento das habilidades apontadas pelos PCN´s. Os alunos precisam ser alertados para toda a rede de significados e recursos sígnicos envolvidos na produção das pseudonotícias e devem perceber que os sentidos propostos estão ancorados em ideologias que se pretendem justas e acertadas. Sendo assim, “tendenciosa” é adjetivo que qualifica todo e qualquer ato de linguagem, toda e qualquer pessoa, todo e qualquer gênero, enfim, tendenciosa é a própria linguagem.

A História é construída pela linguagem, não é uma narrativa fiel aos fatos. Os fatos, por sua vez, são construções linguísticas, “espelhos deformantes” (Ginzburg, 2002, p. 492). Logo, não cabe à história a responsabilidade única para o entendimento de nosso cenário político; é preciso, primeiramente, compreender que a argumentatividade é inerente à linguagem e que os gêneros midiáticos fazem história explorando e aguçando o potencial argumentativo de que a língua é revestida. Nenhuma escolha e nenhuma informação são fortuitas: elas são engendradas a partir de várias vozes, dissonantes ou não, de modo que a interdiscursividade é a essência do discurso. A ironia, por sua vez, ultrapassa os limites do expressivo e impõe seu valor argumentativo.

Acreditamos ter ficado claro que a intenção desse artigo não foi defender nenhuma ideologia política tampouco criticar nenhuma orientação religiosa. O objetivo foi mostrar que estudar História é, também, estudar o presente e estudar a linguagem, analisando os recursos quais ela é construída. Tal como as peseudonotícias, a História também não é neutra; tampouco os leitores.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-31.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Circulo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, José Luiz; Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org).

Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2016, p. 161-193.

GERALDI, Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força. História, retórica, prova*. São Paulo: Companhia da letras, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem.* 10ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. *Argumentação e linguagem.* 10ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos***.** Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORETT, Marina Dias. *A sátira do acontecimento jornalístico pelo humor: pseudojornais*. 2015. 62f. Monografia (Graduação em comunicação Social /Jornalismo). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, 2015.

SODRÉ, Muniz. *A narração do fato*: notas para uma teoria do acontecimento. Petrópolis: Vozes, 2009.

Os multiletramentos e o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade: singularidades, desafios e estratégias facilitadoras para o aprendizado da escrita

Paula Cobucci[1]

Este artigo pretende relatar experiência exitosa que proporcionou multiletramentos a estudantes de 2º ano do Ensino Médio. Essa proposta pedagógica para o trabalho com produção textual é fundamentada em gêneros textuais MARCUSCHI (2008) e ancorada nos princípios da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). A referida sequência didática foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Brasília, em agosto de 2016, nas quais se propôs trabalhar o gênero textual artigo de opinião[2].

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o planejamento e o desenvolvimento do ensino como *sequências didáticas*, em que se discutem e detalham vários aspectos dos procedimentos didáticos e suas relações com o ensino da língua pautado nos gêneros textuais.

Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) defendem que o trabalho com os gêneros textuais possibilita a produção de um projeto didático-metodológico de ensino que considera os obstáculos típicos da aprendizagem e as etapas pelas quais os alunos possam passar, o que fornecerá aos professores orientações de o que e como trabalhar de acordo com situações concretas de ensino. Por isso, adotar os gêneros textuais como instrumento para o trabalho com a linguagem na escola torna-se imprescindível.

Como primeira atividade do trabalho, as professoras selecionaram três gêneros textuais diferentes[3], uma notícia, um artigo de opinião e um infográfico, todos sobre o tema imigrantes

1 Professora Adjunta da Universidade de Brasília, atua na Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas (MTC), na área de Língua Materna.
Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Graduada em Letras (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura) pela Universidade de Brasília.
Pesquisadora da Universidade de Brasília/Cform (Coordenação de Formação Continuada de Professores). Pesquisa em andamento registrada no CNPq: "Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores e Resultados de Aprendizagem".
Foi Professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Brasília até junho de 2017.

2 As professoras que desenvolveram a sequência didática aqui relatada foram as seguintes: Capitão Adriana, Edgleuba Queiroz (Coordenadora de Português do 2º ano) e Ana Cláudia Carvalho.

3 No trabalho e neste artigo, foram considerados a teoria da enunciação e dos gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2003), e dos gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2008) e Bronckart (2003).

refugiados no Brasil. A notícia publicada em O Estado de S. Paulo relatava a violência sofrida por haitianos em São Paulo, vítimas de xenofobia. No artigo de opinião, publicado no Jornal do Brasil, a articulista Mônica Francisco criticava o fato noticiado. E o infográfico elaborado pelo Ministério da Justiça apresentava dados estatísticos sobre refugiados no Brasil.

Com base na leitura analítica dos três textos, os estudante deveriam apresentar: 1) o objetivo de cada um; 2) a relação entre os textos (temática, objetivo, local de circulação, autoria, estratégias para despertar o interesse do leitor, etc.); 3) as principais diferenças entre a notícia e o artigo de opinião; 4) a questão polêmica que o articulista aborda, o posicionamento assumido no que se refere a tal discussão, os argumentos apresentados para confirmar sua tese e os tipos de estratégias argumentativas utilizadas.

Depois disso, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer melhor as principais características do gênero textual em estudo. Observou-se que o artigo de opinião é um gênero discursivo predominantemente argumentativo, que expressa o ponto de vista de quem o assina sobre alguma questão relevante, de natureza social, política, cultural, entre outros, e que, por meio de justificativas apresentadas no texto, o autor tenta convencer os leitores da validade de sua análise.

Verificou-se que, nesse tipo de texto, o leitor encontra auxílio para melhor compreensão do mundo em que vive e que também pode tomá-lo por base para formar a própria opinião ou para confirmar uma posição que já tem sobre a questão abordada. Ressaltou-se que nem sempre a opinião dos articulistas coincide com a do veículo de divulgação.

Constatou-se que, em geral, um artigo de opinião surge de uma notícia semanal relevante, frequentemente polêmica. E que o espaço de circulação dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais diários e revistas semanais, que costumam contar com um quadro fixo de articulistas. E que essas colunas aparecem em diferentes setores (geral, política, economia, cultura, esporte...).

Analisou-se que a capacidade analítico-argumentativa de seus autores costuma conquistar leitores fiéis para os veículos que os publicam. E que, com a criação dos grandes portais de notícia na Internet, a migração das colunas para esse espaço virtual é cada vez mais natural.

Evidenciou-se que, como todo texto de natureza argumentativa, os artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor a adotar a perspectiva analítica do autor do texto. Nesse sentido, não apresentam uma estrutura fixa, mas precisam contar com partes que desempenhem determinadas funções. Os elementos mais comuns a tal estrutura: 1) Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; 2) Explicitação do posicionamento assumido; 3) Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; 4) Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; 5) Utilização de argumentos que refutam a posição contrária; 6) Retomada da posição assumida; 7) Possibilidades de negociação; 8) Conclusão (ênfase ou retomada da tese, apresentação de soluções viáveis para o problema). Foi destacado, no entanto, que não há obrigatoriedade quanto ao aparecimento de todos os elementos citados.

Depois de uma análise mais geral de alguns artigos de opinião, foram relacionadas algumas características próprias da **linguagem** desse gênero: É recomendado o uso da variedade urbana de prestígio da língua portuguesa. Como o gênero expressa uma perspectiva mais subjetiva, apesar do teor argumentativo, encontram-se marcas de 1ª pessoa do singular ou do plural em pronomes e verbos. Em alguns textos, em que uma 1ª pessoa "fala", observa-se o uso um pouco menos formal da linguagem. O estilo do articulista está relacionado sobretudo à sua formação, ao tema e à intenção do texto.

Mas foi ressaltado que autores menos experientes, como os alunos do Ensino Médio, em geral, devem evitar o uso mais informal da linguagem, para não comprometerem a estrutura argumentativa de seus textos.

Estudaram-se, ainda, as estratégias discursivas que o articulista adota para convencer o leitor: acusações claras aos oponentes, ironias, insinuações, digressões, apelações à sensibilidade, retenção de recursos descritivos – detalhados e precisos, ou em relatos em que as diferentes etapas de pesquisa estão bem especificadas com uma minuciosa enumeração das fontes de informações.

Foram apreciados igualmente outros recursos linguísticos peculiares ao gênero em estudo: 1) Presença predominante de frases enunciativas ou declarativas, que afirmam ou negam algo; 2) Emprego intencional de outros tipos de frases, como: a. dubitativas: expressam dúvidas com a função de relativizar determinados aspectos do assunto. b. exortativas: expressam ordem, pedido, conselho, com a função de convencer o leitor a aceitar os argumentos apresentados. c. exclamativas ou interrogativas: podem aparecer como recursos de persuasão, para enfatizar determinadas ideias (Ex.: "Pode-se dizer que uma atitude como essa seja justificável?" ou "Trata-se de uma atitude injustificável!"); 3) Emprego de elementos articuladores, como conjunções e preposições, chamados de operadores argumentativos; 4) Presença de modalizadores, palavras e expressões que exprimem intenção, sentimento ou atitudes do articulista como: podemos, tendemos, acredita-se, desejamos, prometo (formas verbais); tenho certeza de que, é possível que, é provável que, é lamentável que, (orações subordinadas substantivas); realmente, felizmente, lamentavelmente (advérbios); os questionamentos, as hipérboles, as palavras enfatizadoras; 5) Uso de citações de falas de outros autores ou personalidades (polifonia = outras vozes), com o objetivo, por exemplo, de atribuir credibilidade ao texto; 6) Uso recorrente das aspas para expressar ironia, ênfase, explicação; 7) Uso de coloquialismo ou gírias, dependendo da intenção do autor; 8) Emprego de linguagem figurada, sobretudo a ironia, como forma de levar o leitor à reflexão.

Foram selecionados, pelas professoras, alguns artigos de opinião de articulistas renomados no Brasil, que escrevem para importantes veículos de informação, com temas interessantes para o público que iria lê-los, com a finalidade de que analisassem na prática as características desse gênero textual.

Após o trabalho de análise de artigos de opinião, com o intuito de conhecer o gênero textual, foi proposto que os alunos realizassem uma pesquisa sobre notícia com caráter nacional ou mundial, a respeito de tema polêmico **de seu interesse**, publicada nos meses de julho ou agosto de 2016 (no mês anterior ou no mês de realização do trabalho). Os estudantes deveriam ler a respeito do tema abordado na notícia em, pelo menos, outras duas fontes diferentes (que poderiam ser vídeos,

reportagens, notícias de diferentes fontes, outros jornais ou revistas, por exemplo), com o objetivo de buscar argumentos que justificassem posicionamentos acerca do tema.

Para conhecerem melhor o tema eleito e obter argumentos e diferentes estratégias argumentativas, os alunos deveriam, além de realizar essa pesquisa e apresentar a notícia polêmica e outras duas fontes de pesquisa, construir: 1) a tese a ser defendida no texto; 2) os argumentos a serem desenvolvidos; 3) um possível contra-argumento com refutação.

A etapa seguinte ao planejamento foi o desenvolvimento textual propriamente dito. Como os alunos tiveram a oportunidade de redigir sobre qualquer tema de seu interesse, surgiram temas bastante diversos, como a ditadura da beleza; o direito da mulher de amamentar em público ou não; a proibição do uso do burquíni na França, o jogo Pokemon Go; as diversas polêmicas ocorridas na Copa. Estes dois últimos temas foram os mais frequentes, pois foram os assuntos mais comentados pela sociedade, na época de realização do trabalho.

Essa parte inicial de pesquisa sobre o tema somava vinte por cento do valor total da nota. Observou-se que os estudantes os quais se dedicaram mais a essa etapa inicial de escolha do tema e pesquisa, em geral, tiveram mais sucesso na produção textual, naturalmente porque dispunham de mais informações sobre as quais discorreriam.

Considerações finais

Essa sequência didática proporcionou o estudo de estratégias facilitadoras para o aprendizado da escrita, de forma significativa e interessante, tanto para os alunos, produtores de texto, que tiveram a oportunidade de escrever sobre o tema de seu interesse; quanto para os colegas, que tiveram a oportunidade de ler variados artigos de opinião, sobre diversos temas, com diferentes estilos; foi motivador também para as professoras avaliadoras das produções textuais, que normalmente leem centenas de redações sobre o mesmo tema, o que torna tal tarefa cansativa e monótona, diferente do que foi a experiência aqui relatada.

Além disso, no primeiro vestibular da Universidade de Brasília de 2017[4], ano seguinte ao da realização do trabalho, a proposta de redação, coincidentemente, solicitou que os candidatos redigissem um artigo de opinião. Os alunos que desempenharam a atividade no ano anterior com dedicação e interesse ficaram satisfeitos, pois conseguiram desenvolver um bom texto, uma vez que conheciam bem o gênero textual trabalhado.

4 http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_17_2/. Consulta em 24 jun. 2017.

CESPE | CEBRASPE – VEST 2017

PROVA DE REDAÇÃO

ATENÇÃO: Nesta prova, faça o que se pede, utilizando, caso deseje, o espaço indicado para rascunho. Em seguida, escreva o texto na **folha de texto definitivo da Prova de Redação em Língua Portuguesa**, no local apropriado, pois não serão avaliados fragmentos de texto escritos em locais indevidos. Respeite o limite máximo de linhas disponibilizado. Qualquer fragmento de texto além desse limite será desconsiderado. Na **folha de texto definitivo da Prova de Redação em Língua Portuguesa**, utilize apenas caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.

A utopia é, no seu sentido mais imediato, a representação imagética de um estado humano nunca até agora ocorrido. É sobretudo como a representação de um estado futuro da humanidade que ela adquire relevância no discurso político. Na utopia política, é representado um estado de felicidade até então inalcançado. E tal representação tem a missão muito específica de dotar a ação política de um entusiasmo mobilizador.

Alexandre Franco de Sá. **Haverá ainda lugar para a utopia política?** 2000. Internet: <www.lusosofia.net> (com adaptações).

Bons tempos é o nome que damos ao passado — qualquer passado. São os bons tempos, é o nosso tempo. Passei a adolescência e parte da juventude sob a ditadura militar, e isso não impede que me pegue com frequência a acalentar uma estranha utopia em retrospecto, de que "no meu tempo" a vida tinha mais graça. De todas as formas de escapismo inventadas pelos homens para suportar o osso duro da vida real, talvez a mais inconsciente seja a idealização do passado. Mas não é de hoje que tudo fica cada vez pior aos olhos das gerações presentes. "Esse mundo tá perdido, sinhá!" — era o bordão da ex-escrava tia Nastácia nos livros infantis de Monteiro Lobato.

Maria Rita Kehl. **O passado é um lugar seguro**. Teoria e Debate, n.º 70, mar.-abr./2007 (com adaptações).

Arnaldo Antunes. Internet: <www.arnaldoantunes.com.br>.

Se eu pudesse, riscava a palavra utopia dos dicionários. Como toda a gente sabe, a utopia é alguma coisa que não se sabe onde está. Coloquemos aquilo que é utopia, aquilo que é conceito, não em lugar nenhum (...) coloquemos no amanhã e no aqui, porque o amanhã é a única utopia assegurada, porque ainda estaremos vivos (...) e, portanto, do trabalho de hoje nos beneficiaremos amanhã.

José Saramago, entrevista para o programa **O mundo do fórum**, 2005. Internet: <www.laisigria.org> (com adaptações).

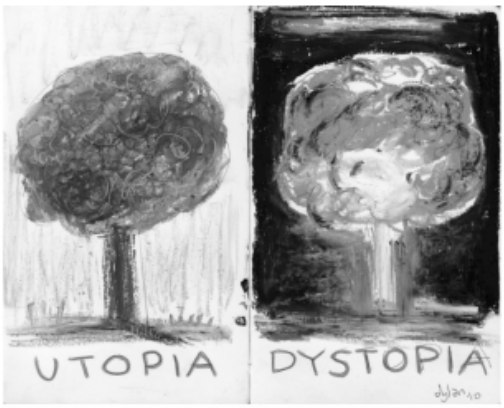
CESPE | CEBRASPE – VEST 2017

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens
[presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade *et al.* **O melhor da poesia brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.



A vida é desafio
Racionais Mc's

(...)
O pensamento é a força criadora
O amanhã é ilusório
Porque ainda não existe
O hoje é real
É a realidade que você pode interferir
As oportunidades de mudança
Tá no presente
Não espere o futuro mudar sua vida
Porque o futuro será a consequência do presente
Parasita hoje
Um coitado amanhã
Corrida hoje
Vitória amanhã
Nunca esqueça disso, irmão.

Internet: <www.vagalume.com.br>.

Considerando que os fragmentos apresentados têm caráter motivador, redija um texto a ser publicado na coluna Opinião, na edição de domingo de um jornal de grande circulação. Seu texto deve começar com a seguinte frase.

Entre o futuro imaginário e o passado idealizado, o presente...

Tradicionalmente, no vestibular, a Universidade de Brasília solicita a redação de um texto dissertativo ou de um texto dissertativo-argumentativo. Desde o segundo vestibular de 2013, os alunos não haviam redigido outro gênero textual, ou seja, há seis certames, os candidatos somente são demandados a escrever uma dissertação. Os cursinhos preparatórios para o vestibular da cidade já "treinam" o aluno para elaborar tal gênero. Mas a disciplina de Redação no Ensino Médio deve

preparar seus *estudantes* para ler e produzir os diversos gêneros textuais que circulam na *sociedade*, e não somente o que é exigido para o *candidato* passar na *prova*.

Obviamente, como em toda atividade didática, devem-se avaliar criticamente as falhas, os pontos de melhoria e o que poderia ser diferente em futuras experiências. Um grande desafio no desenvolvimento da produção textual na escola é criar propostas que proporcionem a circulação real do texto e identificar quem serão os leitores do texto. Em geral, quando os textos produzidos na escola têm leitores reais, estes se restringem a pais, colegas ou à própria comunidade escolar.

Em relação ao artigo de opinião, buscar uma publicação real é utópico, porque, em geral, o articulista já é conhecido e respeitado nacional ou internacionalmente por suas análises críticas bem elaboradas, apreciadas pelo público leitor. Na escola, poder-se-ia escrever para um jornal da escola, por exemplo, que circulasse na comunidade escolar, mas essa ainda não é uma realidade no Colégio Militar de Brasília. E, ainda que fosse, tal suporte só seria utilizado para veicular textos jornalísticos. Como proporcionar a circulação de outros gêneros textuais existentes na sociedade, como relatórios, notas técnicas, pareceres, ofícios, artigos, etc.? Esse é um desafio que deve ser superado pela criatividade dos professores.

Outra etapa fundamental para a produção textual é a revisão e reescritura. Essa etapa poderia oportunizar ao estudante identificar o que poderia ser aprimorado no seu texto e como. Dessa forma, a atividade proporcionaria ao indivíduo crescer a partir do próprio texto, identificando pontos de melhoria e reconhecendo aspectos nos quais ele se destaca.

No entanto, na prática, essa etapa não ocorreu devido a questões administrativas. Como o efetivo de alunos do Colégio é muito grande (aproximadamente mais de quinhentos alunos) e há uma série de conteúdos a serem vencidos, não foi possível realizar a etapa de reescrita, após a avaliação dos textos pelas professoras. Uma mesma professora deveria avaliar aproximadamente 170 produções textuais, ao longo de um trimestre. Com uma reescritura por aluno, esse número iria para quase 340 textos. Isso tudo simultaneamente ao ensino de conteúdos gramaticais e ao cumprimento de prazos para lançamento de notas no sistema do Colégio, além de outras atividades administrativas.

Referências bibliográficas

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

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso*. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN UFF 2017

PARTE 4

1ª edição
ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN UFF 2017

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

Diretoria – UFF – biênio 2016-2017

PRESIDENTE:
Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira

VICE-PRESIDENTE:
Prof. Dr. Eduardo Kenedy

1º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres
2º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Telma Pereira
1º TESOUREIRO: Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário
2º TESOUREIRO: Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro

Conselho - biênio 2016-2017

Prof. Dr. Dermeval da Hora
Prof. Dr. Luis Passeggi
Prof. Dr. Marco Antonio Martins
Prof. Dr. Marcus Maia
Profa. Dra. Marília Ferreira
Profa. Dra. Thais Cristofaro Silva

X Congresso Internacional da ABRALIN:
"Pesquisa Linguística e compromisso político"
Niterói-RJ-2017

Comissão de Organização do X Congresso da ABRALIN - UFF

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira – presidente
Prof. Dr. Eduardo Kenedy
Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres
Profa. Dra. Telma Pereira
Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário
Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro
Profa. Dra. Ana Cláudia Machado Teixeira
Profa. Dra. Jussara Abraçado
Profa. Dra. Lucia Teixeira
Profa. Dra. Luciana Sanchez Mendes
Prof. Dr. Monclar Guimarães Lopes
Profa. Dra. Nadja Pattresi
Profa. Dra. Silmara Dela Silva

Comissão Científica

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
Prof. Dr. Alessandro Zinna – Université de Tolouse II
Profa. Dra. Alina Villalva – Universidade de Lisboa
Profa. Dra. Amanda Scherer – UFSM
Profa. Dra. Ana Paula Scher – USP
Profa. Dra. Aparecida Lino Pauliukonis – UFRJ
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo – UFMS
Prof. Dr. Augusto Buchweitz – PUC-RS/Instituto do Cérebro
Prof. Dr. Augusto Soares da Silva – Universidade Católica Portuguesa
Profa. Dra. Beatriz Protti Christino – UFRJ
Profa. Dra. Bethania Mariani – UFF
Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco – UFPR
Profa. Dra. Carmen Matzenauer – UCPel
Profa. Dra. Célia dos Santos Lopes – UFRJ
Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros – USP/UPM
Prof. Dr. Eduardo Guimarães – Unicamp
Profa. Dra. Eni Orlandi – Unicamp/Univas
Profa. Dra. Erica dos Santos Rodrigues – PUC-Rio
Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino – UEL
Profa. Dra. Hella Olbertz – University of Amsterdam
Prof. Dr. Hildo Honório do Couto – UNB
Prof. Dr. Howard Lasnik – University of Maryland
Profa. Dra. Ida Lúcia Machado – UFMG
Profa. Dra. Irania Malaver – Universidad Central de Venezuela
Profa. Dra. Izete Lehmkuhl Coelho – UFSC
Profa. Dra. Jacqueline Authier-Revuz – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)
Prof. Dr. Jairo Nunes – USP
Prof. Dr. Jean-Marie Fournier – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)
Prof. Dr. João Antonio de Moraes – UFRJ
Prof. Dr. José Carlos Azeredo – UFRJ/UERJ
Prof. Dr. José Luiz Fiorin – USP
Prof. Dr. José Magalhães – UFU
Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire – UERJ
Prof. Dr. Juan Manuel Sosa – Simon Fraser Univeristy/UFSC
Profa. Dra. Konstanze Jungbluth – Europa-Universität Viadrina Frankfurt
Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos – UFRJ
Profa. Dra. Lilian Ferrari – UFRJ
Prof. Dr. Luiz Amaral – University of Massachusetss Amhrest
Prof. Dr. Luiz Carlos Schwindt – UFRGS
Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha – UFRN
Profa. Dra. Maria Eugênia Lammoglia Duarte – UFRJ
Profa. Dra. Maria Filomena Gonçalves – Universidade de Évora
Profa. Dra. Maria Helena Moura Neves – UNESP/UPM
Prof. Dr. Michael Tanenhaus – University of Rochester
Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante – UFC

Profa. Dra. Mônica Savedra – UFF
Prof. Dr. Patrick Charaudeau – Université Paris-Nord (Paris XIII)
Profa. Dra. Perpétua Gonçalves – Universidade Eduardo Mondlane
Prof. Dr. Pierre Guisan – UFRJ
Prof. Dr. Rainer Enrique Hamel – Universidad Autónoma Metropolitana
Prof. Dr. Roberto Camacho – UNESP
Prof. Dr. Robert Ladd – University of Edinburgh
Prof. Dr. Salikoko Mufwene – University of Chicago
Profa. Dra. Sanderléia Longhin – UNESP
Profa. Dra. Silvia Cavalcante – UFRJ
Profa. Dra. Silvia Figueiredo Brandão – UFRJ
Profa. Dra. Solange Vereza – UFF
Profa. Dra. Tânia Lobo – UFBA
Profa. Dra. Tania Kuteva – Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Profa. Dra. Thais Cristofaro – UFMG

Organização dos Anais:
Luciana Sanchez Mendes
Nadja Pattresi de Souza e Silva
Silmara Cristina Dela da Silva

Publicação:

Letras da UFF

Realização:

Associação Brasileira de Linguística – Biênio 2016/2017
Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n
Bloco C, *Campus* do Gragoatá
São Domingos - Niterói-RJ
CEP: 24.210-201

Pareceristas *ad hoc* dos Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN

Adelaide Silva (UFPR)

Adilson Silva de Jesus (UFBA)

Adriana Lessa (UFRRJ)

Alberto Rodrigues Pereira (UFF)

Alexandre da Silva Zanella (UCAM)

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (FFCLRP/USP- FAPESP)

Aline Ponciano dos Santos Silvestre (UFRJ)

Ana Claudia Fernandes Ferreira (UNICAMP)

Ana Lúcia Pessotto (UFRJ)

Ana Paula Grillo El Jaick (UFJF)

Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)

Anabel Medeiros Azeredo de Paula (UFF)

André Xavier (UFPR)

Andréa Rodrigues (FFP-UERJ)

Andressa Toni (USP)

Angela Baalbaki (UERJ)

Antônia Fernanda de Souza Nogueira (UFPA)

Aurelina Ariadne Domingues Almeida (UFBA)

Aveliny Lima (UnB)

Beatriz Protti Christino (UFRJ)

Camilla Ramalho Duarte (UFF)

Carolina de Paula Machado (UFSCar)

Ceila Maria Ferreira Batista (UFF)

Claudia Maria Sousa Antunes (UNIFA)

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (LABEURB-UNICAMP)

Cristiane Carneiro Capristano (UEM)

Cristina Martins Fargetti (UNESP-Araraquara)

Cynthia Elias de Leles Vilaça (UERJ)

Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)

Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE-Cascavel)

Denise Cristina Kluge (UFPR)

Denise Miotto Mazocco (UFPR)

Dinéa Maria Sobral Muniz (UFBA)

Edila Vianna da Silva (UFF)

Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)

Eduardo Kenedy (UFF)

Edwiges Morato (UNICAMP)

Elaine Alves Santos Melo (UFRJ)

Eliene Rodrigues Sousa (UFT)

Elisa Battisti (UFRGS)

Elisângela Teixeira (UFC)

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (IFRJ)

Evandra Grigoletto (UFPE)

Eveline Coelho Cardoso (UFF)

Fabiana Esteves Neves (IFRJ)

Fernanda de Moura Ferreira (IFRN)

Fernanda de Souza Pedroso Campelo (UNEMAT)

Fernanda Luzia Lunkes (UFSB)

Fernanda Rosa da Silva (UFF)

Francisco Renato Lima (UFPI/IDB)

Giovanna Benedetto Flores (UNISUL)

Glayci Kelli Reis da Silva Xavier (CPII)

Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)

Helena Guerra Vicente (UnB)

Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)

Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF)

Inês Signorini (UNICAMP)

Isabella Coutinho (UERR)

Ivan Rocha da Silva (USP)

Ivana Quintão de Andrade (UFF)

Janaina da Silva Cardoso (UERJ)

João Paulo Ferreira Tinoco Machado (UFMS)

Joel Austin Windle (UFF)

Jorge Viana Santos (UESB)

José Romerito Silva (UFRN)

Juciele Pereira Dias (UNIVÁS)

Juliana Alves Assis (PUC-MG)

Karen Sampaio Braga Alonso (UFRJ)

Karin Camolese Vivanco (USP)

Lara Frutos González (UNIOESTE)

Leonardo Lennertz Marcotulio (UFRJ)

Lilian Coelho Pires (UDESC)

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)

Livia Oushiro (UNICAMP)

Lúcia Inês Freire de Oliveira (UNINORTE)

Luciana Freitas (UFF)

Luciana Lucente (UFAL)

Luciana Sanchez Mendes (UFF)

Luisandro Mendes de Souza (UFRGS)

Luiz Antônio Ribeiro (CEFET-MG)

Luiz Fernando Ferreira (USP)

Luiza Castello Branco (UNIVÁS)

Marcela Zambolim de Moura (IFET)

Marcelo da Silva Amorim (UFRN)

Marcos Bispo dos Santos (UNEB)

Marcos de Sá Costa (UFF)

Marcos Wiedemer (FFP-UERJ)

Marcus Vinicius da Silva Lunguinho (UnB)

Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)

Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)

Mariana da Cunha Teixeira de Souza (UFF)

Mariana da Silva Neta (UFT/SEDUC-TO)

Marina Augusto (UERJ)

Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB)

Maurício Beck (UESC)

Mercedes Marcilese (UFJF)

Monclar Guimarães Lopes (UFF)

Nadja Pattresi de Souza e Silva (UFF)

Neusa Bastos (UPM)

Nilza Barrozo Dias (UFF)

Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins (UESPI)

Paula Roberta Gabbai Armelin (UFJF)

Paulo Pinheiro Correa (UFF)

Phellipe Marcel da Silva Esteves (UERJ)

Pierre Guisan (UFRJ)

Raphael de Morais Trajano (Souza Marques/UFF)

Raquel Meister Ko Freitag (UFS)

Ricardo Cavaliere (UFF)

Rivia Silveira Fonseca (UFRRJ)

Roberta Pires de Oliveira (UFSC)

Roberto Baronas (UFSCar)

Ronald Beline Mendes (UPM)

Ronei Guaresi (UESB)

Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)

Silmara Dela Silva (UFF)

Sílvia Rodrigues *Vieira (UFRJ)*

Simone Lopes Benevides (UERJ/CEFET-RJ)

Solange Vereza (UFF)

Sônia Barreto de Novaes (USP)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Sueli Maria Coelho (UFMG)

Tamires Cristina Bonani Conti (UFSCar)

Teresinha Souto de Azevedo Campos (UFF)

Thatiana Muylaert Siqueira (UFF)

Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS)

Vanise Gomes Medeiros (UFF)

Verli Petri (UFSM)

Victoria Wilson (FFP-UERJ)

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

C749 Congresso Internacional da ABRALIN (10. : 2017 : Niterói, RJ).

Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística: pesquisa linguística e compromisso político, 7 a 10 de março de 2017, Niterói, RJ / organizado por Luciana Sanchez Mendes, Nadja Pattresi de Souza e Silva e Silmara Cristina Dela da Silva. – Niterói: UFF, 2017.

1980 p.
Inclui referências.

ISBN: 978-85-65355-21-6.

1. Linguística. 2. Estudos de linguagem. 3. Associação Brasileira de Linguística. I. Mendes, Luciana Sanchez, org. II. Silva, Nadja Pattresi Souza e, org. III. Silva, Silmara Cristina Dela da, org. IV. Título: Pesquisa linguística e compromisso político.

CDD 410

APRESENTAÇÃO

Os Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN - UFF 2017 reúnem trabalhos completos, publicados em formato de artigos, decorrentes de apresentações em sessões de simpósios e pôsteres, durante o X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

Sob o título "Pesquisa linguística e compromisso político", o X Congresso Internacional da Abralin, realizado de 7 a 10 de março de 2017, na UFF, em Niterói-RJ, celebrou os 48 anos de fundação da entidade, que tem concorrido, ao longo de quase meio século, para a promoção, a divulgação e a inovação da pesquisa linguística brasileira, em sua feição teórica e prática, em parceria internacional.

O tema do X Congresso Internacional da Abralin contemplou e destacou o papel social e histórico da atividade científica praticada na área da Linguística, no viés da pesquisa e do ensino-aprendizagem de línguas, entre outros setores, envolvendo questões tais como o retorno social dos produtos intelectuais da área, as práticas inovadoras, a formação discente para a cidadania, o preconceito linguístico, a reflexão sobre ética na pesquisa e na manipulação de dados, entre outros constantes da pauta do século XXI.

No total, foram 19 mesas-redondas, 60 simpósios temáticos e sessões de pôsteres compreendendo 34 áreas temáticas dos estudos da linguagem, que contaram com a participação de pesquisadores brasileiros e do exterior, docentes do ensino superior e da educação básica, doutorandos, mestrandos e graduandos de iniciação científica.

Os 210 artigos reunidos nesta edição dos Anais são representativos da pluralidade de áreas temáticas presentes no evento e atestam, assim, a diversidade das práticas teórico-analíticas em Linguística na atualidade.

As organizadoras

SUMÁRIO

Constituição de *corpus* oral digital anotado: vantagens e desafios	Elisângela Gonçalves	1713
O ensino da argumentação por meio da oralidade e da escrita	Renata Soneghetti Cauper Pinto	1723
Investigando o estatuto da concordância verbal variável com *tu* em Belém do Pará	Ricardo Bezerra Sampaio	1736
Os livros didáticos de espanhol para o "*mundo do trabalho*": uma relação entre língua, sujeito e sentido	Luciana de Carvalho	1746
Análise da propaganda oral à luz dos estudos retórico-conversacionais	Maria Francisca Oliveira Santos	1755
As variáveis linguísticas e extralinguísticas em Santa Teresa, ES	Edenize Ponzo Peres e Daillane dos Santos Avelar	1767
Linguagem, raça e ensino: a importância da discussão racial nas aulas de língua estrangeira das escolas públicas brasileiras	Flavia Coutinho Ferreira Sampaio	1777
O percurso diacrônico do dativo para referência à terceira pessoa em peças cariocas	Ulli Santos Bispo Fernandes/ Caroline da Silva Paquieli	1784
Os gêneros textuais e as novas tecnologias: possibilidades de abordagens no ensino da Língua Portuguesa	Regina Godinho de Alcântara/ Monica Antonia de Araujo Siqueira	1795
A selva juvenil: uma análise dialógica da construção da sexualidade no Young Adult	Juan dos Santos Silva	1808
A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de português: reflexões à luz da variação linguística	Érica Carvalho da Silva/Ana Maria Costa de Araújo Lima	1818

O corte saussuriano e a perspectiva bakhtiniana na concepção da lingua(gem) e constituição do sujeito: "linhas de demarcação" disciplinares	Karol Costa Guedes	1832
A relação entre música e língua(gem) na teoria do círculo de Bakhtin	José Antonio Rodrigues Luciano	1839
A memória de imagens da internet como espaço de interpretação da produção de sentidos do acontecimento do *impeachment*/ golpe de 2016 no Brasil	Washington Silva de Farias	1847
A leitura e a constituição do aluno do ensino médio na Base Nacional Comum Curricular: o sujeito leitor sem álibi	Karol Costa Guedes	1859
"Terra vermelha do sangue derramado": do *rap* à denúncia na sanguinolenta Fronteira-Sul	Laura Cristhina Revoredo Costa	1868
A reiteração na escrita textual: um olhar sobre a continuidade e a progressão do texto	Gilvana Mendes da Costa	1877
Carnaval, axiologia e mídias sociais: os memes enquanto frestas da cosmovisão carnavalesca	Fernanda de Moura Ferreira	1887
Fatos da variação em gramáticas luso-brasileiras: o *horizonte de retrospecção* de Serafim da Silva Neto	Jorge Viana de Moraes	1895
Visa gramaticalizar: o processo de gramaticalização de *visar*	Geovana Portela Moura	1909
Identidades de estudantes secundaristas em contextos de ocupação: uma primeira análise	Débora Muramoto Alves de Castilho	1923
Representando entidades em libras	Elidéa Lúcia Almeida Bernardino/Sherman Wilcox	1935
Linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental	Andréa Pessôa dos Santos	1946

Aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa por falantes de português brasileiro (L1) em esfera escolar	Lilian Coelho Pires/Heloisa M. M. Lima Salles	1956
Prefixo {ete-} da língua Wayoro (Tupi)	Antônia Fernanda de Souza Nogueria	1968
Prosódia audiovisual de variedades entonacionais do espanhol na tríplice fronteira	Natalia dos Santos Figueiredo/ Giulia Ohana de Souza Costa	1977
Negação e a concordância de sujeito em Oro Waram (Pakaa Nova, Txapakura)	Ana Regina Calindro/Selmo Azevedo Apontes/Quesler Fagundes Camargos	1987
Naturalismo e norma linguística na tradição gramatical científica	Marcos Bispo dos Santos	1997
Atitudes linguísticas de professores de educação básica e desvios ortográficos	Marcus Garcia de Sene/Juliana Bertucci Barbosa	2010
Percepção sociolinguística do indicativo e do subjuntivo em São Paulo	Wendel Silva dos Santos	2021
On headless relative clauses and *double ser-que* interrogatives in brazilian portuguese	Simone Harmath-de Lemos	2032
Análise prosódica da variedade linguística de Mocajuba	Maria Sebastiana da Silva Costa/Albert Rilliard/Regina Célia Fernandes Cruz	2048
A construção da referenciação na produção do texto argumentativo de alunos quilombolas de Mata-Cavalo/ Mato Grosso	Leila Figueiredo de Barros/ Márcia Aparecida Campos Furtado	2059
Lexical bundles conveying modality in argumentative essays of eap students: a corpus-based study	Luciana Dias de Macedo/Danilo Duarte Costa	2068
A argumentação na campanha Outubro Rosa	Edelyne Nunes Diniz de Oliveira/Lucineide Matos Lopes	2077
Vozes da periferia: *ethos* e cenografia na construção da "imagem de si" e do "outro" no documentário *Cinco vezes favela, agora por nós mesmos*	Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli/Ernani Cesar de Freitas	2087

Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil – lugar de leitura do professor de língua portuguesa	Claudia C. Pfeiffer	2099
Enciclopédia audiovisual virtual de termos conceitos e pesquisas em análise do discurso e em áreas afins: teorização e práticas em curso	Bethania Mariani/Giovana C.C. de Mello	2108
O processo de referenciação no livro lustrado infantil	Anabel Medeiros Azeredo de Paula/Glayci Kelli Reis da Silva Xavier	2120
Mídia, tecnologias e discurso: a pornografia online como acontecimento	Mariana da Silva Vita	2131
Gênero, jornalismo e ciência – o discurso sobre o masculino e o feminino na revista Superinteressante	Elisa de Magalhães e Guimarães	2139
O inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta: edições fac-similar e semidiplomática de um documento do século XX	Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto/Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida	2148
A construção do ethos e o valor dos lugares	Claudia Maria Sousa Antunes/ Maria Aparecida Lino Pauliukonis	2157
Lendo pizzas: dados de *eyetracking* sobre informação *top-down* na análise de gráficos de setores	Erica dos Santos Rodrigues/ Antonio João Carvalho Ribeiro	2165
Autopercepções sobre leitura e práticas leitoras mediadas por artefatos informáticos: O Projeto "Interleituras – fase 3" e suas possíveis contribuições para a formação de leitores na era da informação	Cristina Vergnano-Junger	2177
Um estudo das construções [deixar+(prep)+V2] no português do Brasil sob perspectiva construcional	José Roberto Prezotto Jr.	2187
A variabilidade das rotinas articulatórias no desenvolvimento fonológico do PB	Paloma Maraísa Oliveira Carmo/ Maria de Fátima de Almeida Baia	2200

O funcionamento do discurso produzido por indígenas: produção de sentidos	Adriana Recla	2210
Revolução e *impeachment*: democracia e apartidarismo à luz da constitucionalidade	Eliana da Silva Tavares	2219
A sintaxe da língua portuguesa e o objeto direto: uma perspectiva enunciativa	Fabíola Nóbrega Silva/Ronilson Ferreira dos Santos	2232
Questões de ethos no pacto de Lausanne (1974) - a construção da imagem de um cristianismo protestante marxista	Alexandre Ribeiro Lessa e Edvania Gomes da Silva	2242
Variação entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa	Hermínia Vieira	2250
Entre o (in)dizível e o visível: imaginários sociodiscursivos e efeitos de sentidos na publicidade	Conceição Almeida da Silva/ Roberta Viegas Noronha	2261
As cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil: um estudo sintático-semântico baseado em *corpus*	Crysna Bonjardim da Silva Carmo	2272
A metodologia experimental como instrumento para a investigação linguística em indivíduos com Síndrome de Williams	Renata Martins de Oliveira/ Marina Rosa Ana Augusto	2281
O alçamento das vogais médias e a superação dos problemas de escrita por estudantes das séries iniciais do ensino fundamental	Fernando Antônio Pereira Lemos	2292
Um encontro dialógico entre Bakhtin e o cinema	José Luciano Marculino Leal/ Maria de Fátima Almeida	2305
Compostos e mecanismos de composição de palavras no *Orto do Esposo*	Antonia Vieira dos Santos	2313
Esquemas imagéticos em verbos do português traduzidos para libras	Valeria Fernandes Nunes/ Sandra Pereira Bernardo	2325

Constituição de *corpus* oral digital anotado: vantagens e desafios

Elisângela Gonçalves[1]

1. Introdução

Uma preocupação dos pesquisadores do NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta), um projeto pioneiro em coleta e análise de *corpus* do português brasileiro, é a perda de um acervo tão importante que tem servido como base de análise para estudiosos em todo o Brasil, pois muitas fitas magnéticas em que suas entrevistas foram gravadas têm se deteriorado devido à ação do tempo. Felizmente, a realidade da pesquisa de *corpus* tem mudado com o desenvolvimento do áudio digital, assim também com a conversão do analógico para o digital, o que tem sido feito, inclusive, com o material do NURC, de modo a preservar esse patrimônio linguístico.

Dentro da Linguística, grupos de pesquisadores têm se voltado para as *Humanidades Digitais*, uma área em que os dispositivos e perspectivas da tecnologia digital se aliam aos métodos, ferramentas e pontos de vista das ciências humanas e sociais, segundo o *Manifesto das Humanidades Digitais*, composto no *ThatCamp 2010*. Trata-se de um campo que requer uma parceria entre profissionais das áreas de Humanas e das Ciências da Computação e da Informação.

Inserida na perspectiva das *Humanidades Digitais*, uma equipe por mim coordenada tem se emprenhado na implementação do Projeto de Pesquisa *Dados Orais da Microrregião de Vitória da Conquista, Bahia: Construção de um Corpus Oral Digital Anotado*, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista. Esse projeto objetiva facilitar o trabalho de pesquisadores, disponibilizando-lhes dados digitais, o que lhes conferirá economia de tempo e um leque maior de dados sem ter que ir a campo para coletá-los, propondo-se, assim, a elaborar e implementar um *corpus* anotado em meio digital com dados orais dessa microrregião.

Se a constituição de *corpus* digital apresenta suas vantagens, não deixa de ter seus desafios, tais como a escolha do tipo de transcrição dos dados que melhor se adéqua aos objetivos do grupo de pesquisa e o preparo dos estudiosos para lidarem com a tecnologia, de modo que esta possa servir como suporte que traga contribuições para a sua pesquisa.

Focaremos neste trabalho as vantagens e os desafios do emprego de novas tecnologias (digitais) na constituição de *corpus* oral. Na seção 2, fazemos um apanhado sobre a trajetória da gravação sonora; na seguinte, discutimos sobre a contribuição da tecnologia para a constituição de *corpora* orais, mais

1 Professora doutora, UESB.

precisamente, sobre as vantagens da disponibilização de dados orais em meio digital; na seção 4, discorremos sobre as vantagens em se usar o ELAN (Eudico Language Annotator) na transcrição de dados linguísticos. Finalizamos o trabalho na seção 5, onde fazemos nossas considerações finais.

2. Da fita magnética ao computador – história da gravação do som

Nesta seção, objetivamos apresentar um panorama do desenvolvimento da gravação de som. Veremos que, assim como a documentação de textos escritos, em que "as fontes documentais que fundamentaram os estudos linguísticos em diferentes momentos da história possuem […] uma materialidade restrita, ligada ao tempo e ao espaço, portanto de acesso limitado", as fontes documentais do áudio, embora tenham possibilitado aos linguistas "ir além das anotações e descrições escritas sobre uma língua na modalidade falada", também eram restritas no século XIX e primeiras décadas do século seguinte (SANTOS; BARREIROS, 2014, p. 1).

Com o advento da tecnologia, são inúmeras as vantagens colocadas à disposição dos linguistas. Todavia, como é bem colocado por Santos & Barreiros (2014), propositores do Simpósio "Humanidades digitais: limites e possibilidades do digital nas fontes documentais de língua", no qual este trabalho se insere:

> [...] as humanidades digitais não negam o passado; pelo contrário, apoiam-se no conjunto dos paradigmas e conhecimentos próprios dessas disciplinas aliados às novas possibilidades do suporte digital e às ciências da computação como ciências meio. Assim, com o surgimento de novos suportes para as fontes documentais de língua (falada ou escrita), a exemplo do digital, surge uma nova forma de fazer ciência da linguagem derivada de uma nova forma de fazer humanidades. (SANTOS; BARREIROS, 2014, p. 1).

De acordo com Dalmolin & Maronez (2015, p. 10), "a evolução das tecnologias sonoras exemplifica o ritmo exponencial com o qual novos suportes e formatos foram sendo incorporados ao cotidiano dos usuários, do fonógrafo aos arquivos digitais".

Pinto (2012) estabelece uma cronologia no desenvolvimento das tecnologias de gravação sonora, conforme segue:

(i) gravações acústicas (que se estendem das últimas décadas do século XIX (com o surgimento do fonógrafo) aos primeiros anos do século XX): era preciso que muitos equipamentos estivessem ligados, de modo a garantir melhor qualidade de gravação;

(ii) gravações elétricas (iniciadas na década de 1920): trazem consigo um avanço no padrão de fidelidade sonora, oferecendo gravações cuja frequência é recebida com maior extensão e, ao mesmo tempo, com menos distorção sonora (cf. MORTON, 2006);

(iii) gravação digital (criada por volta de 1960): permite uma alta fidelidade sonora, com a eliminação de distorções e ruídos mensuráveis.

No século XIX, surgiram os aparelhos de gravação sonora que se utilizam de cilindros. Em 1857, foi criado o fonautógrafo, um aparelho que registra o som, mas que não o reproduz. Somente vinte anos depois,

é que o fonógrafo foi criado pelo norte-americano Thomas Edison[2], tornando possível a reprodução dos sons gravados ao girar-se o cilindro ao contrário, o que fazia, ainda, com que o cone ou corneta amplificasse o som do diafragma (cf. VIANNA, 2009).

De acordo com Rubery (2013), inicialmente, o fonógrafo repetia os moldes de outras tecnologias, assim como o livro impresso apresentava várias marcas semelhantes às do livro manuscrito, o que corrobora nossa afirmação de que os novos suportes se baseiam nos antigos.

As gravações realizadas com esses aparelhos não contavam com o uso de eletricidade nem de válvulas; em vez de um microfone, empregava-se um grande cone metálico, o que levou esse tipo de gravação a ser denominada *mecânica*.

Passando-se da gravação com cilindro ao disco de gravação mecânica, o *gramofone* (disco de goma-laca) foi desenvolvido em 1888 por Emile Berliner. Santiago (2011?) afirma que os gramofones possuíam uma fabricação mais simples, estocagem e transportação mais fáceis, uma maior durabilidade e uma qualidade sonora um pouco melhor. Nesse período, "surgem equipamentos de capacitação e amplificação como o microfone e os alto-falantes" (VIANNA, 2009). Os discos passaram por processos de modificação, indo da gravação a matriz em cera à gravação do disco de acetato em base de alumínio ainda no processo de corte direto, o que possibilitou o aumento de qualidade (apesar das limitações no número de cópias a serem prensadas por matriz).

O LP (Long Playing), que teve seu surgimento em 1948, consistiu na etapa seguinte dentro da tecnologia de gravação, apresentando vantagens com relação aos antigos discos para gramofone. Seguiu-se a ele a gravação por fita magnética, convertida na fita cassete na década de 1960, que permitiu a realização de gravação caseira.

> A fita cassete (K-7), desenvolvida pela Phillips e lançada em 1963, constitui-se de dois carretéis plásticos pelos quais passa uma fita magnética, dentro de uma estrutura do mesmo material, que permite em média 30 minutos de música de cada lado. Através do aparelho de casa ou dos conhecidos Walkman era possível escutá-las ou gravar o que estava sendo transmitido nas rádios. Por muitos anos foi a melhor alternativa tecnológica para a transmissão do áudio gravado. (DALMOLIN; MARONEZ, 2015, p. 8).

O CD (Compact Disc), cuja reprodução sonora ocorre através da leitura ótica do disco com emissões a laser, foi desenvolvido em 1978, sucedendo a tecnologia do disco. Surgiram aperfeiçoamentos desta tecnologia, como o DVD (em 1995) e o Blu-Ray, em 2001 (cf. SANTIAGO, 2001?).

Pinto (2012) afirma que, apesar de serem verificadas tentativas de gravação digital desde a década de 1930, estas só ganharam projeção a partir de 1967. A vantagem do arquivo digital está em poder comportar material que equivaleria a vários discos de long play, bem como fitas cassetes ou CDs, o que equivale à economia de espaço, além de dispensar o arquivo físico, ao permitir downloads.

2 Existe uma forte polêmica quanto à invenção do fonógrafo, visto que Charles Cros também havia apresentado à Academia de Ciências Francesa um sistema de gravação e reprodução, chamado "Paléophone". Ademais, tanto esse aparelho quanto o de Édison eram bastante semelhantes ao projetado por Leon Scott.

Ressaltamos as palavras de Banks (2014), para quem, o áudio digital é o que há de mais revolucionário em termos de computação desde a década de 1950:

> Analog is the way of the natural world: infinite detail, infinite resolution. Tape is one medium that represents analog audio information; vinyl records are another example. When something is converted from analog to digital, that infinite detail is distilled into a finite number of values, so when you digitize analog sounds, you naturally lose some information. The idea is that the detail lost is so minor you wouldn't be able to notice the difference [...][3]. (BANKS, 2014, p.)

Nesta seção, mostramos a trajetória da gravação do som (indo do analógico ao digital), apresentando os avanços alcançados, conforme estudiosos do assunto. Na próxima seção, discutiremos especificamente as vantagens da gravação digital para a constituição de *corpora* orais, considerando fatores como (a) melhor qualidade sonora (por meio da eliminação de ruídos indesejáveis); (b) melhor capacidade de armazenamento e compactação de dados; (c) preservação dos dados (atentando-se para a sua durabilidade); (d) disponibilização dos dados ao público, por meio da internet, o que lhe permitirá ser de longo alcance.

3. Constituição de *corpora* orais: material utilizado

Formatos analógicos estão sendo eliminados como sistemas, até porque as operadoras e hardwares não são mais fabricados; além disso, cada vez mais, organizações e pessoas dependem da informação digital que produzem. Diante desse contexto, a disponibilização de dados linguísticos em formato digital, que possam ser acessados por humanos e máquinas, também tem sido incentivada. Discorremos, nesta seção, sobre o Projeto NURC como exemplo dessa necessidade.

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, pesquisadores do Projeto NURC, desenvolvido nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Porto Alegre, têm se preocupado em salvar suas amostras que foram constituídas, nas décadas de 1970 e 1990 do século XX, por meio de fitas magnéticas de rolo. Todavia, essa não consiste na única limitação[4] enfrentada pelo Projeto NURC: os estudiosos cujas análises linguísticas se baseiam em seu acervo não tiveram acesso ao áudio, mas apenas às transcrições dos dados disponibilizadas em livros.

Atualmente o empenho de sua equipe está em preservar o material que ainda existe, passando os dados analógicos para formatos digitais, o que, além de garantir a sua consulta no futuro, permitirá o seu uso mais efetivo por pesquisadores. Para tanto, tem se apoiado em procedimentos internacionais estabelecidos

3 Analógico é o modo como o mundo natural opera: detalhes infinitos, resolução infinita. A fita é um meio que representa a informação em áudio analógico; assim como os discos de vinil. Quando algo é convertido de analógico para digital, aquele detalhe infinito é destilado em um número finito de valores, então, quando se digitalizam sons, naturalmente se perde alguma informação. A ideia é que o detalhe perdido seja tão pequeno que não se note a diferença [...] (Tradução nossa).

4 Ao tratarem da construção de *corpora* de documentos históricos para fins de pesquisa, Namiuti e Santos (no prelo) discutem as complexidades do suporte material da língua em sua modalidade escrita, destacando seus limites e possibilidades. Uma das complexidades destacadas pelos estudiosos é o acesso. No caso do suporte físico, como o papel (ou o microfilme), o pesquisador interessado no documento, além de necessitar de autorização para sua consulta, necessita estar no mesmo espaço físico do objeto de seu interesse (acesso *in loco*). Com o suporte digital, uma nova possibilidade pode ser agregada à complexidade do acesso, podendo os documentos históricos serem acessados remotamente, de qualquer lugar, através da rede mundial de computadores (web). Namiuti e Santos (no prelo) destacam ainda uma segunda complexidade - a forma. Segundo os autores, o documento físico é tridimensional, imutável e não padronizado, enquanto o documento digital é mutável, permitindo ao pesquisador agregar anotações relevantes para a pesquisa científica sem perder as informações que garantem a autenticidade do documento histórico original, ampliando, assim, as possibilidades de manuseio pelo pesquisador.

para a construção de *corpus* linguístico digital, como as recomendações do Comitê Técnico da Associação Internacional de Arquivos de Som e Audiovisual (IASA). Como consequência, a comunidade científica "passará a ter disponíveis para consulta otimizada dados – anteriormente de difícil acesso – em formato digital de alta qualidade" (OLIVEIRA JR., 2015, p. 129). Os dados do NURC/Recife seguem o formato do Open Archival Information System (OAIS), "um modelo de referência, com padrão ISO (14721:2003), adotado pelos bancos digitais de dados linguísticos mais recentes" (Ibid, p. 130). Quanto às informações adotadas para os arquivos de áudio e transcrições, serão seguidas as instruções do Metadata Encoding and Transmission Standard (METS), também de padrão internacional.

As transcrições dos dados serão registradas no aplicativo ELAN, que possibilitará o seu alinhamento com os arquivos de áudio a que se referem, além de permitir que áudio, transcrições e metadados sejam pesquisáveis local e virtualmente.

Os dados (que certamente constituirão modelo a ser adotado pelas equipes de todas as capitais do NURC) serão arquivados nos servidores da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Federal de Pernambuco (estando ao domínio de pesquisadores), e, com o intuito de ter sua preservação garantida, serão depositados em bancos internacionais, como o do Dokumentation Bedroter Sprachen (DoBes).

Considerando que o uso da tecnologia não constitui um fim em si mesma, devendo ser um meio de facilitar a análise dos dados pelos estudiosos, fazemos nossas as palavras de Oliveira Jr. (2015):

> A simples digitação de dados é apenas um primeiro passo para a criação de um corpus digital. A vantagem de se construir um corpus com essa característica é mesmo a de facilitar as análises linguísticas feitas a partir dele, automatizando certos aspectos da análise. Assim torna-se importante à [sic] implementação de técnicas e de políticas no sentido de garantir a perenidade e a acessibilidade a este tipo de informação. Este projeto, portanto, vai de encontro a essas recomendações, estudando e propondo métodos eficazes para garantir a preservação dos dados do Projeto NURC. (OLIVEIRA JR., 2015, p. 129).

4. O uso do ELAN como uma ferramenta de transcrição de dados orais

Diante da ausência do gravador de voz; logo, do acesso aos dados orais, várias pesquisas diacrônicas sobre o português têm se baseado na análise de peças teatrais (DUARTE, 1993; 1995; 2013; MARINS, 2009; MARTINS, 2009, entre outras), o mais próximo do vernáculo. Martins (2009) deixa isso claro em seu trabalho:

> Dentre os diferentes textos escritos que têm servido como fonte para o estudo da mudança linguística, sobretudo em pesquisas sobre a diacronia do Português Brasileiro, muitos estudos têm utilizado peças de teatro e cartas particulares/privadas, talvez por tais gêneros apresentarem características que facilitam a identificação de determinados fenômenos linguísticos. De certo modo, esses dois gêneros da escrita refletem uma norma mais "descuidada", mais vernacular, em relação à padronização característica de textos escritos, de modo que nessa escrita podem ser observados com mais facilidade fenômenos característicos da gramática do indivíduo que escreve. (MARTINS, 2009, p. 4).

O mesmo afirma Duarte (1995, p. 21): "O tipo de texto escrito das peças de teatro, embora não a reproduza fielmente, aproxima-se bastante bastante [sic] da fala".

Atualmente contamos com a tecnologia a nosso favor na constituição de *corpus* oral. É possível disponibilizar ao público, juntamente com a transcrição dos dados, o áudio das gravações, por meio de alguns programas computacionais, entre os quais o ELAN (Eudico Language Annotator), sobre cujo uso discorremos nesta seção. Se, por um lado, essa ferramenta vem facilitar a vida de quem precisa ter acesso às fontes orais, exige do pesquisador que trabalhará com ela conhecimentos ligados à área de computação, o que consistirá em um desafio para profissionais de outras áreas.

O ELAN (Eudico Language Annotator) é um programa desenvolvido pelo Instituto de Psicolingüística Max Planck, na Holanda, "que permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio" (CHRISTMANN et al, 2010, p. 2). Há outros programas de transcrição de dados, tais como *BTS*, *File Make Pro* e *SignStream*, todavia o ELAN tem sido escolhido em várias pesquisas por ser gratuito, poder ser baixado da internet e contar com versões compatíveis com Windows, Linux e Mac.

Trata-se de uma ferramenta para transcrição de *corpora* que tem sido utilizada em diferentes áreas de pesquisa, tais como: "descrição da língua de sinais, aquisição de língua, educação, estudos da gestualidade, inteligência artificial, animação gráfica, interação homem e computador" (FELÍCIO, 2014, p. 2). São diversos os trabalhos em língua de sinais que têm se apropriado dessa ferramenta, como, por exemplo, o de Felício (2014), que propôs a tradução e interpretação LIBRAS/Português, em decorrência da solicitação dos pós-graduandos em Educação de Surdos da turma de 2104 da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de que suas atividades, inclusive dissertações, fossem produzidas em Libras. Entre os motivos preponderantes apontados por Felício (Ibid.) para a escolha do ELAN (em detrimento de outros programas) em sua pesquisa estão:

> compatibilidade com PCs, distribuição gratuita na Internet, seu uso crescente em pesquisas com diversas línguas do mundo, o fato de ter sido projetado para viabilizar uma transcrição mais eficiente das línguas de sinais, as atualizações contínuas e abertura dos desenvolvedores do programa a sugestões e dúvidas dos usuários, funcionalidades específicas tais como a sincronização do vídeo com a transcrição, um complexo sistema de buscas, e a capacidade de operar com até quatro câmeras simultaneamente. (cf. FELÍCIO, 2014, p. 2).

Ainda, segundo Felício (2014), o uso do ELAN torna o trabalho de transcrição mais rápido, facilitando a vida do pesquisador, que poderá realizar o quanto antes a análise dos dados. Além disso, consiste numa economia de espaço para os estudiosos cujas filmagens eram feitas em fitas *VHS Compact*, que ocupavam muito espaço e que "necessitavam de equipamentos especiais para convertê-las para o computador"; atualmente, os vídeos (feitos em filmadoras *Full HD*) "são armazenados em gavetas HD e em servidor próprio do grupo" (CHRISTMANN et al, 2010, p. 3).

Christmann et al (2010, p. 1), em sua pesquisa também voltada para a Libras, a princípio, usavam "um aparelho de VHS conectado a uma televisão, onde o pesquisador assistia aos vídeos e realizava seus registros em um documento de texto". Em decorrência do avolumamento dos dados, procuraram uma ferramenta de busca que possibilitasse ao estudioso fazer anotações sincronizadas a um vídeo selecionado, chegando ao software ELAN.

Tendo em conta que a ferramenta tecnológica por si não é o bastante para que o trabalho seja bem sucedido, o grupo de pesquisa está sempre procurando aperfeiçoar-se, principalmente no tocante à padronização das transcrições, o que "gera dados mais confiáveis e favorece a exploração adequada das ferramentas de busca do ELAN" (CHRISTMANN et al, 2010, p. 2).

Cada anotação selecionada permite a localização e exibição do vídeo de maneira sincronizada. Com o ELAN, o transcritor pode rever e, até mesmo, alterar uma anotação específica sem ter que exibir todo o vídeo; basta selecionar o texto em um dos modos de visualização disponíveis (grade, texto, legenda). Ademais, é possível visualizar até quatro janelas com vídeos distintos destacando os trechos de interesse. O professor Tarcísio de Arantes Leite relata como as transcrições eram feitas inicialmente em um grupo de pesquisa de que fazia parte na Universidade de São Paulo:

> [...] iniciamos com fita de vídeo cassete, antigamente sabe, colocava fita de vídeo e assistia pela televisão. Era ruim, porque ficava passando os vídeos e às vezes precisava voltar, antigamente a fita era ruim. Trabalhamos assim durante seis meses e parecia que tinha um limite, ficávamos atentos, mas, preocupados em perder informações porque precisava transcrever tudo: a expressão, os olhos, a boca, cabeça, expressão corporal, enfim, mas pela televisão perdia muita informação, nós percebemos que tinha um limite, precisávamos melhorar estas transcrições, mas como? (Entrevista traduzida da Libras para o português por Karina Elis Christmann, Universidade Federal de Santa Catarina, 28 de maio de 2010).

Conforme Christmann et al (2010), com o uso do ELAN para a transcrição dos dados, seu armazenamento se tornou mais veloz e eficaz.

Oushiro (2014) aborda o uso do software ELAN nas transcrições de entrevistas sociolinguísticas, destacando como suas principais vantagens:

- a sincronização entre o arquivo de mídia e a transcrição/anotação, o que facilita enormemente a análise linguística dos dados (por exemplo, para codificação de variantes de variáveis fonéticas);
- a possibilidade de criação de múltiplas trilhas, que propicia não só a separação da fala de diferentes participantes, mas também a anotação detalhada de outros aspectos linguísticos e contextuais, bem como a representação de ações simultâneas (por exemplo, sobreposição de vozes, ações gestuais concomitantes às verbais);
- ferramentas mais sofisticadas de buscas dentro de um *corpus* (por exemplo, para encontrar todas as ocorrências de variantes de uma variável);
- a ampla flexibilidade de formatos de exportação da transcrição (.txt, .textgrid etc.) e, consequentemente, a compatibilidade com outros programas como Word, Excel, R, Rbrul, Praat, etc.;
- o fato de ser gratuito, e que vem sendo utilizado cada vez mais entre estudiosos da língua em uso, entre os quais os sociolinguistas (NAGY; MEYERHOFF, 2013), o que configura um ponto positivo no compartilhamento de dados e metodologias. (OUSHIRO, 2014, p. 117-118).

De acordo com a autora, a sincronização permite que haja sempre uma conexão entre o arquivo de anotação e seu arquivo de áudio (salvo em um arquivo .eaf); logo, toda vez que um arquivo do ELAN é aberto, empreende-se uma busca a um arquivo a ele associado.

5. Considerações Finais

Neste trabalho, mostramos a importância da implementação de um *corpus* em meio digital para a análise de dados, em especial, para a linguística, que é a nossa área de conhecimento, tendo em vista (i) a conservação das amostras; (ii) a sua disponibilização a pesquisadores em meio digital, o que ocasionará

economia de tempo e acesso a uma quantidade maior de dados; (iii) a melhor qualidade sonora das gravações (entrevistas); (iv) a capacidade de compactação dos dados, o que incorre em uma redução drástica do tamanho do arquivo, e o melhor armazenamento dos mesmos. Mostramos também a necessidade da colaboração entre profissionais das áreas de Humanas e de Ciências da Computação/Informação para a constituição de *corpora* da maneira mais adequada possível.

Imbuídos desse pensamento, os pesquisadores do Projeto *Dados Orais da Microrregião de Vitória da Conquista - Bahia: Construção de um corpus oral digital anotado* se inseriram nessa perspectiva das *Humanidades Digitais*, por meio de construção e implementação de um *corpus* oral digital dessa microrregião.

Todavia, as questões aqui apresentadas não são as únicas a serem discutidas na constituição de *corpora* orais. Desse modo, constitui um dos passos futuros a definição dos critérios de transcrição a serem adotados, que deve estar subordinada aos objetivos da análise que se vai realizar (cf. Projeto *Vertentes*, UFBA). Considerando-se que qualquer ferramenta de transcrição apresentará restrições, os critérios a serem estabelecidos devem estar de acordo com os propósitos do grupo de pesquisa e os tipos de análise a serem realizadas com os dados coletados (MENDES; OUSHIRO, 2013; OUSHIRO, 2015).

6. Referências Bibliográficas

BANKS, H. From Analog to Digital: A (Very, Very Simplified) History of Audio. *Noisey*.16 maio 2013. Disponível em: <https://noisey.vice.com/en_ca/article/from-analog-to-digital-a-very-very-simplified-history-of-audio>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CHRISTMANN, K. E.; DOMINGOS, F. K. P.; OLIVEIRA, J. S. de; QUADROS, R. M. de. O software ELAN como ferramenta para transcrição, organização de dados e pesquisa em aquisição da língua de sinais, 2010, Palhoça. *Anais do IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/5759208-O-software-elan-como-ferramenta-para-transcricao-organizacao-de-dados-e-pesquisa-em-aquisicao-da-lingua-de-sinais.html>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DALMOLIN, A. R.; MARONEZ, I. T. Audiolivro e história das tecnologias de gravação e reprodução sonora: um produto em construção. In: 10º Encontro Nacional de História da Mídia, 2015, Porto Alegre. *Anais do GT História da Mídia Sonora*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/10o-encontro-2015/gt-historia-da-midia-sonora-1/audiolivro-e-historia-das-tecnologias-de-gravacao-e-reproducao-sonora-um-produto-em-construcao/view>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro:* uma viagem diacrônica – Homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 107-128.

DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro*. 1995, 151f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 1995.

FELÍCIO, M. D. ELAN (EUDICO Language Annotator): Ferramenta para transcrição de dados LIBRAS/Português – um estudo piloto. In: 4º Seminário de Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC, 2014, Palhoça. *Anais do SEPEI 2014*. Palhoça: IFSC, 2014. Disponível em: <http://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2014/paper/view/406/526>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MARINS, J. E. *O Parâmetro do Sujeito Nulo: uma análise contrastiva entre o português e o italiano*. 2009. 111 f. Tese (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MARTINS, M. A. *Mudança Sintática e Estilo*: Investigando a influência do gênero em um processo de mudança na história do português brasileiro. In: II Congresso Internacional de Dialetologia e Socioliguística, 2012, Pará. *Anais do II CIDS*. Pará: UFPA, 2012.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. *Documentação do Projeto SP2010* – Construção de uma amostra da fala paulistana. 2013. Disponível em: <http://projetosp2010.fflch.usp.br/sites/projetosp2010.fflch.usp.br/files/MENDES_2011-SP2010-ProjRegularFAPESP.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MORTON JR, D. *Sound Recording:* the life story of a technology. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006.

NAMIUTI-TEMPONI, C.; SANTOS, J. V. Novos desafios para antigas fontes: a experiência DOViC na nova linguística histórica. In: *Congresso de Humanidades Digitais em Portugal: Construir pontes e quebrar barreiras na era digital – 2015*, 2015, Lisboa. *E-Book do Congresso...* Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2017 (no prelo).

OLIVEIRA JR., M. NURC digital: uma proposta de preservação dos dados do projeto NURC. In: MELLO, H; PETTORINO, M; RASO, T. *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference*. Speech and Corpora. Firenze: Firenze University Press, 2012, p. 128-132.

OUSHIRO, L. Transcrição de entrevistas sociolingüísticas com o ELAN. In. FREITAG, R. M. K. (Org.). *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Edigar Blücher, 2014, p. 117-132.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. 394f. Tese (Doutorado em Letras) – USP, FFLCH, São Paulo, 2015.

PINTO, W. A. Evolução da acessibilidade aos meios de gravação e produção musical. *Sonora*, v. 4, n. 7, p. 1-4, 2012.

PROJETO Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia. s/d. Disponível em: http://www.vertentes.ufba.br/images/paginas/projeto/chave_de_transcricao.pdf. Acesso em: 02 jul. 2015.

RUBERY, M. Canned Literature: TheBook after Edison. In: GREENSPAN, E.; ROSE, J. (Ed.). *Book History*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 2013, p. 215-245. 16 v.

SANTIAGO, E. *História da gravação do som*. [2011?]. Disponível em: <http://www.infoescola.com/curiosidades/historia-da-gravacao-do-som/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SANTOS, J. V.; BARREIROS, P. N. Simpósio Humanidades digitais: limites e possibilidades do digital nas fontes documentais de língua. In: **X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2017, Niterói.** *Lista de Simpósios Temáticos Aprovados.* **Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.** Disponível em: <http://abralin.org/congresso2017/lista-simposios>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SILVA, E. W. R.; OLIVEIRA JR., M. **Digitalização dos dados do NURC: uma proposta metodológica. In: 65ª Reunião Anual da SBPC, 2013, Recife.** *Resumos de Comunicações Livres - ISSN: 2176-1221***. Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/7526.htm>.** Acesso em: 20 mar. 2017.

VIANNA, G. Breve resumo sobre a história das gravações. *Música de Minas,* [S.l.], 21 jun. 2009. Disponível em: <http://www.musicademinas.com.br/index.php/informacao/artigos/23-breve-resumo-sobre-a-historia-das-gravacoes>. Acesso em: 20 mar. 2017.

O ensino da argumentação por meio da oralidade e da escrita

Renata Soneghetti Cauper Pinto[1]

1. Introdução

Mostrar o funcionamento da língua nas aulas de Português, por meio do contexto de uso do falante, é possível quando o professor estimula seus alunos a refletirem sobre a linguagem. Essa atividade discursiva, em seu aspecto dialógico, mostra que as intenções de cada falante são estabelecidas através das relações interpessoais. Diante dessa ideia, o vínculo entre a linguagem e o pensamento é inerente ao ser produtor de discursos com base em suas opiniões e convicções.

Em diferentes situações cotidianas, nossos alunos mostram ser capazes de argumentar, defendendo seus pontos de vista. A facilidade com que isso acontece na fala mostra-se maior do que na escrita. O objetivo geral da pesquisa, portanto, foi oferecer ferramentas aos alunos de ensino fundamental, para que promovessem o desenvolvimento da argumentação na oralidade e na escrita. Para isso, o estudo envolveu os gêneros textuais depoimento (opinião), artigo de opinião, debate e entrevista. Cada gênero foi apresentado em diferentes etapas, as quais foram realizadas com base na necessidade de aprendizagem dos alunos.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) apresentar e aprofundar conhecimentos sobre os gêneros depoimento, artigo de opinião, debate e entrevista; 2) expor as características do tipo textual argumentativo; 3) sistematizar o conhecimento dos conectores argumentativos e dos marcadores textuais nos textos argumentativos junto aos alunos; 4) ampliar conhecimentos de mundo dos estudantes; 5) mediar a observação dos alunos quanto às diferenças encontradas entre o texto oral e o texto escrito para uma melhor compreensão da língua; 6) propor atividades de produção oral com base nos gêneros trabalhados.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a atenção dada à linguagem, como aquela constituída por um sujeito capaz de atuar criticamente em seu meio social,

1 Mestre em Letras pelo Profletras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Formação de professores (UERJ - FFP). Graduada em Letras (habilitação em Português - Francês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Estudos Literários pela UERJ - FFP. E-mail para contato: renata.aulas@gmail.com

fez com que o trabalho docente levasse em consideração atividades voltadas para o uso mais efetivo da língua. Nessa perspectiva, o uso de diferentes gêneros em sala de aula pode levar o aluno a uma comunicação mais eficaz, visto que estes gêneros variam conforme as circunstâncias que se estabelecem em uma interação entre falantes. Essa perspectiva tem como base a noção de gênero tratada nos estudos de Bakhtin (2011). Para esse filósofo da linguagem, a heterogeneidade de gêneros aumenta na mesma proporção em que o falante interage em diferentes situações de comunicação.

2. A metodologia e os fundamentos teóricos

O trabalho de intervenção foi realizado em etapas com alunos do nono ano de uma escola municipal em Queimados, na Baixada Fluminense, entre os meses de maio e julho de 2016. O conteúdo programático do referido ano foi fator importante para que eu pudesse trabalhar a argumentação dos alunos, os quais não, na maioria das vezes, não apresentavam coesão e coerência na forma como expressavam suas opiniões nas produções escritas. Sendo assim, foram selecionados textos que desenvolvessem a reflexão sobre o assunto "violência", o qual foi proposto diante das constantes desentendimentos entre alunos na sala de aula.

Desenvolvi meu trabalho por meio de pesquisa qualitativa, considerando a relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O método utilizado foi o da pesquisa-ação, em que o professor pode atuar como mediador durante um processo de ensino-aprendizagem e o aluno pode desempenhar papel ativo, visto que realiza reflexões sobre o meio em que atua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o processo ação-reflexão-ação no trabalho do professor pesquisador "resulta em uma 'teoria prática', ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 48). Para Thiollent (2011), "a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo" (Thiollent, 2011, p. 28).

De acordo com essa perspectiva, a pesquisa buscou ensinar aos alunos como utilizar diferentes gêneros para que pudessem argumentar de maneira mais interativa e proficiente. A interação entre sujeitos foi aspecto importante para que a pesquisa pudesse ter como resultado a melhora nas argumentações dos alunos. Bakhtin (2011) aborda a presença da interação na comunicação entre falante por meio do uso de diferentes gêneros do discurso. Para o autor, há a necessidade de dominarmos os diferentes tipos de gêneros para que possamos nos comunicar de maneira mais eficaz.

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2011, p. 285)

Dessa forma, a pesquisa utiliza como referencial teórico autores que contribuem para as análises sobre a argumentatividade na interação. A forma como desenvolver e observar as estratégias de argumentação que existem na linguagem, assim como os elementos linguísticos que auxiliam na organização de ideias foi trabalhada com base em Faraco e Tezza (2014), além de Passarelli (2012), voltados para as características de gêneros constituídos de argumentos, assim como para o próprio ato de argumentar, o qual abrange a presença da persuasão e o convencimento.

O estabelecimento lógico da argumentação foi analisado com base em Koch e Travaglia (2011, 2013), além de Fávero, Andrade, Aquino (2012). Os estudos de Abreu (2009), Cabral (2011), Guimarães (1995, 2007), Antunes (2010), Koch (2002, 2012, 2013) e Fávero (1993), auxiliaram na avaliação da presença e do uso dos conectores argumentativos e dos organizadores textuais.

O trabalho com a oralidade foi processo importante para que o aluno pudesse refletir sobre sua língua em uso. Para a pesquisa, foi importante a leitura de Marcuschi (2010), que trata do processo de retextualização e de Fávero, Andrade e Aquino (2012), autores que mostram formas de analisar o conteúdo do que falamos e como nos comunicamos, fazendo considerações, inclusive, sobre marcadores conversacionais, aos quais tive de estar atenta durante a análise das gravações.

3. As etapas

Comecei minha pesquisa em sala de aula, pedindo para que os alunos escrevessem uma redação escolar sobre a seguinte pergunta: “O cidadão que não recebe educação adequada pode vir a se tornar violento?”. Na ocasião, decidi não fazer debate sobre o assunto para que eu pudesse verificar quais eram os conhecimentos prévios sobre essa questão. A pergunta surgiu em decorrência do mau comportamento dos alunos em sala de aula. Foi possível verificar, além do conhecimento de mundo dos estudantes, a forma como eles utilizavam os elementos coesivos e a coerência com que escreviam suas produções.

Na segunda etapa, houve a apresentação do gênero artigo de opinião para os alunos. Foi utilizado o livro didático, visto que neste material encontrava-se texto voltado para o assunto “violência”, o qual foi foco de todo o trabalho. Destaco ainda que usei como eixo de meu trabalho o tema transversal “ética”, proposto pelos PCN. Segundo Brasil (1998, p. 40), “Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício da cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra”.

As perguntas que utilizei para o debate foram: a) De acordo com o autor, de que forma a desigualdade social pode contribuir para que haja a violência em nossa sociedade?; b) Por que os pobres acabam sendo as primeiras vítimas da violência em nosso país?; c) Na sua opinião, por que as políticas públicas não têm favorecido os mais pobres? Poderia dar um exemplo?. Os alunos falaram sobre as promessas não cumpridas por governantes e os gastos públicos que geralmente, segundo eles, não têm sido aplicados com eficiência para sanar os problemas da população.

Para a terceira etapa, expliquei aos alunos o porquê da realização de uma produção inicial sobre assunto selecionado e quais seriam os próximos passos para que os estudantes pudessem compreender o que estavam produzindo, para quê e para quem.

Avisei que debates seriam realizados sobre o tema e que recolheria depoimentos orais, por meio de gravações, que pudessem ajudar em suas produções escritas. Os áudios a serem produzidos seriam, então, inseridos no *blog* da escola (http://emsnelsoncarneiro.blogspot.com.br/), criado como forma de contextualizar produções da turma.

Todos já tinham conhecimento sobre a existência desse suporte, visto que, no ano de 2015, eles o alimentaram com material para o jornal *online* da escola: o Jornal Carneirão. Este jornal foi feito de maneira a estimular produções nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Artes. Todo o seu conteúdo esteve disponível no mural da escola como forma de culminância de projeto envolvendo as três disciplinas.

Lorenzi e Pádua (2012, p. 40) afirmam que "[...] o *blog* tornou-se um ambiente que possibilita a seu usuário liberdade para produzir, reproduzir e difundir a escrita de maneira interativa"; e que, portanto, proporciona ao autor e ao leitor do que é nele inserido "novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever".

Dando continuidade à intervenção, expliquei aos alunos os gêneros debate e entrevista, que seriam trabalhados com frequência nas aulas seguintes, além de reforçar o conceito e as características do gênero artigo de opinião. Destaquei a importância de cada um respeitar o turno de fala do outro durante os debates; o quanto devemos escolher o entrevistado de acordo com o assunto de interesse de um público leitor/ouvinte, além de falar sobre a estrutura de uma entrevista; e como o artigo de opinião deve ser escrito para uma melhor compreensão do público.

Como forma de os alunos perceberem a importância das relações entre as orações e das relações entre parágrafos, entreguei o artigo de opinião "A punição como crime", de Ferreira Goulart, que fora escrito na Folha de São Paulo, em 2008. Nele, os alunos puderam preencher, com os conectivos mais adequados, lacunas deixadas por mim.

Após completá-lo, os alunos verificaram no livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 219-220) o artigo de opinião completo e puderam refletir sobre suas respostas, assim como sobre o texto; além de debaterem sobre o texto "A desigualdade é violenta", artigo de opinião escrito na Folha de São Paulo, por Patrus Ananias, então ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome em 2007. Os textos encontravam-se no mesmo livro didático dos alunos.

Na quarta etapa, os alunos tiveram contato com o gênero depoimento. Visto que encontrei poucas informações a respeito desse gênero em livros didáticos ou em leituras acadêmicas, optei por adaptar o conceito de comentário dado por Köche; Boff; Marinello (2014) para dar explicações aos

alunos. O conceito apresentado pelas autoras era mais próximo do gênero depoimento enquanto texto breve que defende uma opinião, já que o comentário também seria essencialmente argumentativo:

> O comentário consiste em gênero textual que analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas.
>
> Sua estrutura é relativamente livre, pois depende das intenções do autor, do veículo no qual será publicado e do interlocutor que almeja atingir. O comentário pode constituir-se de: *apresentação*, *descrição* e *avaliação*. (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 53, grifo do autor).

Sendo assim, apresentei o gênero depoimento (opinião) da seguinte forma: gênero que analisa determinado assunto, uma questão polêmica, um fato ocorrido, uma publicação etc., utilizando a argumentação, de acordo com as intenções do autor. Apresentei, no quadro branco, o conceito e as características desse gênero, estabelecendo uma distinção entre depoimento enquanto relato e depoimento enquanto opinião com relação a algum tema proposto.

Como características, mostrei e expliquei que esse gênero: pertence à ordem do argumentar; permite análise de um assunto de forma crítica, progressiva e consistente; pode valer-se de diferentes tipos de argumento (como os: de autoridade, por evidência, por comparação (analogia), por exemplificação, por princípio, por causa e consequência; utiliza linguagem que depende do espaço no qual o depoimento será divulgado; e faz uso, predominantemente, do presente do indicativo.

Na quinta etapa, houve o aprofundamento do ensino do gênero debate e a sistematização de articuladores textuais nesse gênero. Isso foi feito por meio de um debate voltado para o tema "a violência na sociedade hoje e as causas da violência", o qual fazia parte do livro didático dos alunos. Para isso, discentes foram escolhidos para interpretar, como em um teatro, o debate entre os personagens presentes no exemplo dado pelo livro. Em seguida, expliquei aos alunos quais costumam ser os principais articuladores textuais utlizados na oralidade, quando queremos expressar o nosso ponto de vista sobre algum assunto.

Até a nona etapa, aprofundei o assunto selecionado com a leitura de notícia e entrevista, além de apresentar vídeos aos alunos a respeito do mesmo assunto e reforçar o aprendizado com exercícios de reforço. A intenção era ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes por meio de diferentes gêneros que dessem conta do aprendizado e da sistematização de articuladores textuais e aos poucos de marcadores textuais, permitindo a todos a compreensão de possíveis relações de sentido presentes nos textos.

Na décima etapa, verifiquei o quanto os alunos conseguiram assimilar sobre o assunto trabalhado. Na ocasião, antes de gravar seus depoimentos, pedi para que todos lessem frases que selecionei sobre o tema e debatessem entre si sobre a ideia presente em cada uma. Elas os remetiam às situações lidas nos gêneros textuais trabalhados em sala de aula e ao conteúdo de vídeos que também foram apresentados durante o processo de intervenção. Para recolher depoimentos, fiz a

mesma pergunta que os motivou a escrever a redação escolar no início das etapas: "O cidadão que não recebe educação adequada pode vir a se tornar violento?". As produções orais foram gravadas por mim em meu gravador e ao mesmo tempo no celular de cada aluno.

Na sequência, como forma de fornecer aos meus alunos a possibilidade de refletir sobre o conteúdo que falaram na gravação, assim como sobre as aulas dadas, pedi que todos escrevessem em uma folha um texto argumentativo que teve como tema a mesma pergunta feita durante a gravação.

A intenção era que os alunos pudessem refletir melhor sobre o assunto "violência", desta vez de maneira ainda mais reflexiva, a visto que estariam ouvindo suas próprias ideias para que pudessem expressá-las de maneira mais coesa e coerente na escrita. Motivados com a atividade, os alunos apresentaram argumentos relacionados a seu conhecimento de mundo e, portanto, a seu repertório de ideias, realizando a atividade com sucesso.

Na décima primeira etapa, houve a entrega das produções corrigidas aos alunos. Todos puderam retirar dúvidas para que pudessem realizar a reescrita. Essa etapa foi importante para que cada um dos discentes observasse o que poderia melhorar em seus textos. Foi possível, portanto, aprofundar conhecimentos necessários à refacção e dar maior segurança e motivação para que cada aluno realizasse a próxima etapa.

Na reescrita de seus textos, na décima segunda etapa, cada aluno relia suas produções anteriores para que pudesse melhorar a coesão e a coerência. Desta vez, as produções tornaram-se mais argumentativas.

A correção das produções reescritas foi entregue aos alunos na décima terceira etapa, quando eles perceberam que produziram um texto mais organizado e, portanto, mais coeso, com aspectos relativos à informatividade como a ortografia, concordância, pontuação e uso de articuladores textuais mais presentes e utilizados de maneira mais reflexiva, diferentemente da primeira produção, em que oralidade se fazia presente em determinadas produções.

As gravações e os textos dos alunos foram inseridos no *blog* da escola. No suporte, também foram colocadas figuras, representando o que os alunos pensavam sobre a violência. A proposta foi bem aceita pelos estudantes. Eles ilustraram situações que mais lhes incomodavam e preocupavam.

4. A análise e seus critérios

Para a análise foram selecionados quatro produções de dezessete alunos, sendo uma dessas produções um depoimento oral que foi gravado por mim e pelo aluno, por meio de celular. Por se tratar de um assunto que era de interesse dos estudantes, as produções orais puderam ser realizadas por eles de forma mais abrangente, visto que o conteúdo estudado, em alguns momentos, se fez presente em meio ao repertório de ideias que todos puderam expor ao longo das etapas de produção.

As etapas desenvolvidas puderam envolver os participantes da pesquisa em situações de reflexão sobre o assunto por meio de atividades voltadas para a leitura e o debate. Para que o ensino e aprendizagem dos articuladores e dos organizadores textuais pudessem ser analisados, as produções orais e escritas foram analisadas em quatro momentos da pesquisa: primeira produção diagnóstica; recolhimento de gravações; retextualização e reescrita.

Vale destacar que a primeira produção, chamada de diagnóstica e apresentada na pesquisa como P1, esteve voltada para a análise de dificuldades que os alunos poderiam ter quanto ao uso de articuladores e organizadores textuais, por meio dos quais expressavam seus conhecimentos prévios sobre o assunto proposto.

A segunda produção, identificada como P2, era voltada para o recolhimento de gravações de depoimento (opinião) dos alunos participantes como forma de verificar a coesão e a coerência dos argumentos na oralidade. Dando continuidade à pesquisa, houve o processo de retextualização, identificada como P3, em que os alunos ouviram seus depoimentos, os quais haviam sidos gravados em seus celulares; e a reescrita dos textos retextualizados, identificada como P4, a qual teve como foco a produção final de uma dissertação mais coesa e coerente.

Os procedimentos argumentativos citados por Passarelli (2012), como a escolha lexical (seleção de palavras, locuções e formas verbais), a presença da intertextualidade (por meio de citações, por exemplo), a coesão (como no caso de processos de sequencialização na superfície textual), entre outros, foram observados no momento da análise das produções.

Quadro 1. Critérios de avaliação para produções argumentativas – eixo tipo textual argumentativo (5 pontos)

EIXOS	CRITÉRIOS	PONTOS	PRODUÇÕES			
			P1	P2	P3	P4
1° EIXO: TIPO TEXTUAL ARGUMENTATIVO	1.1. Texto predominantemente argumentativo.	5,0				
	1.2. Texto com trechos argumentativos, mas sem predominância argumentativa.	3,0				
	1.3. Texto com poucas passagens argumentativas (até 2 sequências argumentativas), com predominância clara de outros tipos textuais (narração, descrição, injunção etc.).	1,5				
	1.4. Texto com ausência de sequências argumentativas.	0				

Fonte: O autor, 2016.

Destaco que, como forma de avaliar a força argumentativa dos enunciados produzidos pelos estudantes, com base em Faraco e Tezza (2014, p. 240-241), utilizei as seguintes perguntas: "a) Qual a opinião defendida pelo texto?; b) Que argumentos o autor apresenta em defesa de sua opinião?; c) Que informações o autor apresenta para sustentar seus argumentos?". Para a avaliação das produções quanto ao eixo tipo textual argumentativo, foi utilizado o seguinte quadro, constituído por itens aos quais foram atribuídos diferentes valores que correspondem à qualidade com que foram abordados nas produções de cada aluno:

Koch (2002, p. 21) afirma que a coerência é a responsável pelo sentido do texto e, por isso, é fator fundamental da textualidade, além de estar presente em uma produção no momento em que permite o compartilhamento de conhecimentos entre os interlocutores envolvidos no processo de interpretação.

Para a avaliação do estabelecimento da coerência nas produções discentes, utilizei, como parâmetro, a presença dos fatores de coerência (KOCH, 2002): elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, consistência e relevância.

Os critérios de avaliação estabelecidos para verificar a coerência nas produções argumentativas, com itens aos quais foram atribuídos diferentes valores que correspondem à qualidade com que foram abordados nas produções, foram:

Quadro 2. Critérios de avaliação para produções argumentativas – eixo coerência (5 pontos)

EIXO	CRITÉRIOS	PONTOS	PRODUÇÕES			
			P1	P2	P3	P4
2º EIXO: COERÊNCIA	2.1. Uso produtivo dos fatores de coerência.	5,0				
	2.2. Uso regular dos fatores de coerência.	3,0				
	2.3. Uso insuficiente dos fatores de coerência.	1,5				
	2.4. Uso inadequado dos fatores de coerência.	0				

Fonte: O autor, 2016.

Segundo Koch (2012), os enunciados produzidos pelos sujeitos na interação possuem força argumentativa, porque são produzidos com o intuito de causar efeitos em quem recebe o argumento. De acordo com a autora:

> Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o "jogo"), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais) (KOCH, 2012, p. 29, grifo do autor).

No que se refere às análises da coerência nas produções textuais, em uma comparação entre os textos, observei as influências da oralidade na escrita e a evolução dos alunos na reescrita. Nesse caso, é importante ressaltar que, por meio da reflexão sobre a oralidade durante a produção do depoimento, cada aluno fez uso de conhecimentos adquiridos quanto ao uso adequado dos articuladores textuais.

Destaco que, como critério de análise do eixo coesão, tive por base a sistematização de conectores argumentativos e marcadores textuais, feita por Antunes (2010). A autora considera o contexto de produção do texto com base em um trabalho que envolve a compreensão das relações semânticas entre as palavras, o que pode acontecer por meio da análise dos conectores argumentativos propriamente ditos e dos articuladores textuais, aos quais ela chama de organizadores ou marcadores textuais. Para a análise da coesão, considerei os seguintes critérios:

Quadro 3. Critérios para análise do eixo coesão nas produções argumentativas

Eixo de Análise: Coesão	**1) Uso de encadeamentos discursivos por meio de conectores argumentativos com função de expressar a orientação argumentativa dos enunciados:** a) entre frases; b) entre períodos; c) entre parágrafos. **2) Ordenação de segmentos do texto por meio de organizadores textuais ou marcadores textuais.**

Fonte: O autor, 2016.

Na pesquisa, verifiquei se a coesão sequencial[2] realizada por cada aluno, tanto através dos conectores argumentativos quanto dos marcadores textuais, permitia que o leitor compreendesse as possíveis relações de sentido propostas no texto e se elas estavam adequadas quanto ao uso. Apenas na produção final a escrita apresentava-se mais argumentativa, visto que, nela, a coesão e a coerência estavam mais presentes, momento em que houve maior presença da manutenção do propósito argumentativo. A seguir, o gráfico 1:

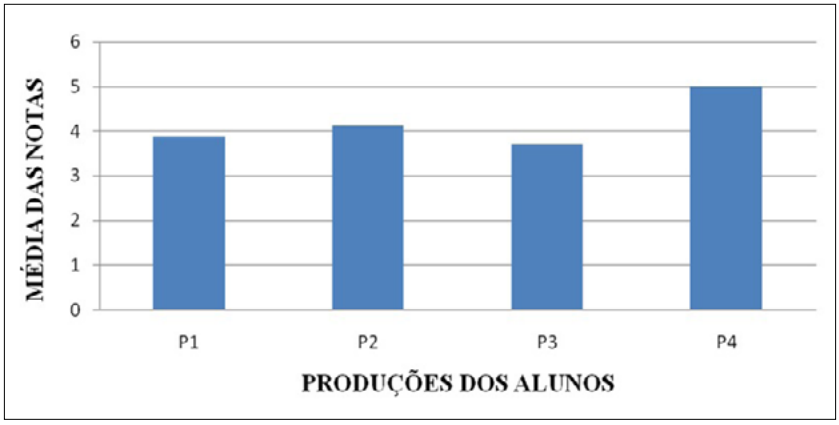


Gráfico 1. Média das notas dos alunos no eixo tipo textual argumentativo por produção

Fonte: O autor, 2016.

Sendo assim, quanto à análise da predominância ou não do tipo textual argumentativo, conforme o gráfico 1, foi possível constatar uma ligeira queda na retextualização, o que confirma a dificuldade que os alunos encontraram ao passarem para a escrita tudo o que produziram na oralidade.

Quanto ao estabelecimento lógico da argumentação, houve uma maior coerência na fala do que na escrita, fato possível de ser verificado até a etapa da retextualização. Conforme apresenta o gráfico 2, a seguir, a partir da reescrita, por meio de uma maior reflexão sobre os argumentos utilizados na oralidade, os alunos aprofundaram ideias e repensaram as opiniões iniciais sobre o tema proposto, evitando, assim, as contradições que fizeram na primeira produção.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 78) preconizam que, por meio de práticas mediadas pelo docente, os alunos apropriam-se de habilidades para que possam efetuar a autocorreção: "Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar)".

2 De acordo com Koch (2013), "A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir." (KOCH, 2013, p. 53).

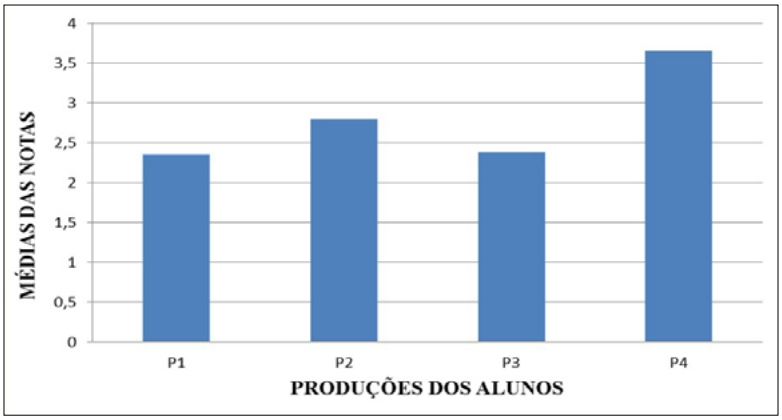


Gráfico 2. Média das notas dos alunos no eixo coerência por produção

Fonte: O autor, 2016.

Quanto à presença e o uso adequado dos conectores argumentativos e dos organizadores textuais, como mostra o gráfico 3, verificou-se que: na primeira produção houve preferência pelo uso dos conectores argumentativos como *porque*, *e*, *mas*; na segunda, os alunos utilizaram esses mesmos elementos; na terceira, houve redução no uso de conectores e/ou marcadores influenciados pela oralidade; e na última, os depoimentos apresentaram argumentos com sequências argumentativas mais lógicas.

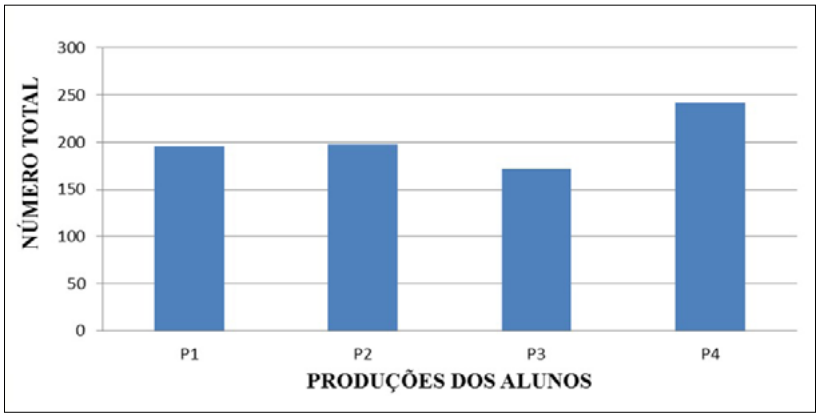


Gráfico 3 – Total de conectores argumentativos e marcadores textuais por produção

Fonte: O autor, 2016

5. Considerações finais

Neste artigo, buscou-se apresentar o quanto o processo de ensino-aprendizagem em etapas, de acordo com critérios de análise e avaliação, determinados com base em autores que contribuem para o aperfeiçoamento da argumentação, pode auxiliar o profissional de ensino em um trabalho voltado para a oralidade e a escrita dos discentes.

A realização de uma produção oral em uma das etapas da intervenção em sala de aula proporcionou melhora na produção escrita final, pois foi uma experiência motivadora que os levou a uma reflexão sobre a língua em funcionamento na oralidade. A reescrita, por sua vez, auxiliou os alunos a aplicarem todo o conhecimento obtido ao longo do processo de ensino-aprendizagem, respeitando o uso mais adequado de elementos linguísticos explorados durante a pesquisa em sala de aula.

Portanto, o aprimoramento da escrita dos alunos quanto à argumentação, coerência e coesão foi obtido. Além disso, as aulas os fizeram refletir sobre o fato de que uma sociedade que tem a educação como fator preponderante para o bom convívio do jovem com a comunidade em que vive pode ser mais justa e menos violenta.

Referências bibliográficas

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras*: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens, 8º ano: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____; _____. *Português*: linguagens, 9º ano: língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido*: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Texto e argumentação*: um estudo de conjunções do português. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *A coerência textual*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; _____. *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adriane Fogali. *Leitura e produção textual*: gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley De. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 35-54.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Linguística do texto*: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola, 2012.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

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

Investigando o estatuto da concordância verbal variável com *tu* em Belém do Pará

Ricardo Bezerra Sampaio[1]

Vinculado aos postulados teóricos da Sociolinguística, nomeadamente aqueles relacionados à Teoria da Variação e da Mudança e dos estudos sobre estilo, a pesquisa que por ora apresento trata da concordância verbal variável na ocorrência com o pronome de segunda pessoa *tu* em Belém do Pará.

Este artigo está divido em quatro seções: na primeira, farei a apresentação da situação (sócio) linguística a ser investigada, com o intuito de justificar o porquê das escolhas – do problema de pesquisa e das teorias – envolvidas no projeto; na segunda, trato de questões metodológicas – a estrutura do trabalho e as problemáticas relacionadas ao trabalho de campo; na terceira, trato de apresentar os resultados obtidos a partir do confronto dos dados com as hipóteses por mim elaboradas. Na quarta e última seção, à guisa de palavras finais, faço uma breve discussão em torno dos resultados obtidos.

*

Como forma de introduzir o tema de minha pesquisa e as questões sobre as quais me debruço ao longo do trabalho, trago o seguinte comentário, atribuído a Pasquale Cipro Neto:

> Estive em Belém, capital do Pará, para proferir duas conferências. [...] *É claro que nessas ocasiões presto muita atenção no que ouço*. Nada de procurar erros, pelo amor de Deus! O que me fascina é descobrir as particularidades da linguagem de cada comunidade, de cada grupo social. E a linguagem dos paraenses – mais especificamente a dos belenenses – é particularmente interessante. 'Queres água?', perguntava educadamente uma das pessoas que participaram da equipe de apoio. O pronome 'tu', da segunda pessoa do singular, é comum na fala dos habitantes de Belém. Com um detalhe: o verbo conjugado de acordo com o que prega a gramática normativa, ou, se você preferir, exatamente como se verifica na linguagem oral em Portugal. [...] Inevitável lembrar uma canção de uma dupla da terra, Paulo André e Rui Barata [...] 'Tu te foste', diz a letra, certamente escrita assim pelo letrista Rui Barata, *exatamente como dizem as pessoas em Belém*. A cantora Fafá de Belém, equivocadamente, gravou 'fostes'. Uma pena! 'Fostes' serve para vós: 'vós fostes' (CIPRO NETO, 2009, grifos meus).

1 Graduado em Letras, com habilitação em língua portuguesa, pela Universidade Federal do Pará. Atualmente desenvolve pesquisa de mestrado no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sob orientação da Profa. Dra. Anna Christina Bentes e com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Deparei-me com esse texto sendo compartilhado febrilmente em uma rede social por vários de meus amigos de Belém. As fontes são duvidosas: não saberia dizer ao certo se o texto é de fato da autoria de Pasquale Cipro Neto. Mas não é por ser ele o autor que faço uso do excerto recortado, muito menos por concordar plenamente com suas proposições ou por compartilhar da sua visão de língua. O texto serve apenas como um dado de caráter quase proverbial que revela uma determinada visão que se tem e que circula sobre a língua falada em Belém, uma visão que é inclusive compartilhada por grande parte dos belenenses. Cabe notar que a variável por mim pesquisada não abarca somente a aplicação vs. a não aplicação da regra de concordância, mas também a discussão em torno de uma determinada visão de "certo" (aplicação da regra) e "errado" (não aplicação da regra) a qual se sobrepõe também a identidade social e linguística do belenense.

Se é assim que "falam" os belenenses, o que pensar, então, das seguintes ocorrências, retiradas das entrevistas sociolinguísticas por mim realizadas?:

Excerto 1

(Informante Marcos[2], 33 anos): na periferia, **tu já tem** que lidar com a questão do:: da violência/ o pessoal abre a porta, eles são gente fina, mas tem a violência, né::

Excerto 2

(Informante Julia, 30 anos): **tu pega** o quarenta horas ver-o-peso – daqui de casa, né? – aí ele vai pela Mário Covas, vai entrar na BR e... até chegar na Almirante, né? aí ele chega na almirante e **tu fica** tranquilo que i:::h vai demorar ((ri))... no fim da Almirante ele dobra na José Malcher, aí ele vai direto na José Malcher e vai dobrar na Visconde de Souza Franco, sabe?

Excerto 3

(Informante Gabriela, 24 anos): [...] **tu desce** na primeira parada e ***Ø segue*** direto pra dentro da marambaia até o terminal/ até chegá no muro ((ri)) diretã::o/ **TU não vai lá**:: pra dentro no sentido que vai pra Belém mas **tu segue** como se tivesse paralelo a Augusto Montenegro/ entendeu?

Excerto 4

(Informante Mariana, 56 anos): ...minha filha, **tu tá ocupada**? me veja a chave que abre isso aqui, ó...

Excerto 5

(Informante Roberto, homem, 33 anos): eu acho engraçado o "tu", né? o "tu" ele – **tu estuda** em livro ele, né? – que é a segunda pessoa do singular, né?

2 Todos os nomes atribuídos aos falantes são fictícios.

Parece existir uma pronunciada disparidade entre o comentário atribuído a Pasquale Cipro Neto sobre o falar belenense e a realidade linguística com a qual me deparei ao longo da pesquisa. Não somente do lugar de pesquisador, mas também como falante do dialeto belenense, posso afirmar que, de fato, o relato de Pasquale não condiz – pelo menos não de forma tão absoluta – com a língua a qual me habituei a falar e a ouvir desde criança. Em realidade, dos vinte e dois falantes entrevistados para a constituição do corpus, apenas entre sete registrei a ocorrência da famigerada aplicação da regra de concordância com tu – e mesmo entre esses sete falantes a presença da conjugação canônica entre o verbo e o *tu* competiu com a sua ausência.

Dessa forma, tomando como parâmetro de minha análise a aplicação da regra, a questão que passou a mover o trabalho de pesquisa foi: *por que e sob que condições se aplica a regra de concordância canônica com tu em Belém?* Por conta da questão de pesquisa, o aparato teórico utilizado como suporte para a análise e discussão do problema passou a agregar, além da teoria variacionista, quadros de trabalho como o *audience design*, de Allan Bell, a noção de *performance speech*, de Natalie Schilling-Estes e a teoria dos atos de identidade, de Nikolas Coupland. A pesquisa passou, então, a se justificar como uma tentativa de fazer uma análise responsável – mais próxima das vivências sociolinguísticas dos belenenses – a partir de um recorte sincrônico.

*

A metodologia do trabalho foi composta por três etapas: uma de elaboração das hipóteses de trabalho e planejamento, uma de campo, momento da realização das entrevistas, etapa crucial do trabalho sociolinguístico, e, levando em conta a realidade observada em campo, uma de refinamento e teste das hipóteses elaboradas nos primórdios da pesquisa. Descrevo, então, essas três etapas.

A ideia inicial consistia em solicitar instruções aos participantes da pesquisa – percebi, a partir de alguns testes preliminares, que a forma de tratamento e, consequentemente, as formas verbais variantes emergiam com mais facilidade quando eu expunha os falantes a situações sociocomunicativas (a solicitação de instruções, para ser mais específico) que demandavam marcas linguísticas tais como as formas de tratamento. Para reforçar a emergência do pronome de segunda pessoa, outra estratégia da qual fiz uso foi a indução da forma *tu*. Ao solicitar quaisquer instruções, a forma selecionada de minha parte para iniciar a interação com os falantes foi sempre o *tu*; além disso, já que a variável dependente dizia respeito à aplicação vs. não aplicação da regra de concordância na ocorrência com o pronome de tratamento, procurei alternar também as variantes, mesmo na interação com um único falante, ora aplicando a regra, ora ignorando seu uso.

O próximo passo, então, foi buscar trabalhos que dessem uma ideia do instrumental de análise necessário à problemática da concordância verbal variável, mais especificamente na ocorrência com a forma pronominal de segunda pessoa *tu*. A partir de então, tendo eu consciência de que fenômenos semelhantes ao qual eu me propunha a investigar poderiam ser encontrados mais facilmente nas regiões norte e sul do Brasil, locais com altas taxas de uso do *tu*, lancei-me à leitura dos trabalhos de Lorengian (1996) e Amaral (1999; 2000; 2003), ambos pesquisadores da região sul, e Alves

(2015) e Costa (2013, pesquisadores da região norte. Atentando a certos elementos metodológicos recorrentes nos trabalhos desses quatro autores, elaborei uma série de hipóteses relacionadas a fatores linguísticos, agrupados entre si levando em consideração semelhanças gramaticais e lógicas (cf. AMARAL, 2003) e fatores estilísticos, que levaram em consideração a interação no momento da entrevista sociolinguística (onde e sob que condições o falante foi entrevistado), aspectos do perfil de cada informante (ocupação/profissão, nível de escolaridade e práticas de letramento). Dessa forma, cheguei a um conjunto de hipóteses, relacionadas a um grupos de fatores morfofonológicos, um grupo de fatores sintáticos e um grupo de fatores estilísticos. Os dois primeiros grupos provêm de maneira mais direta (ainda que com algumas adaptações) dos trabalhos de Lorengian, Amaral, Alves e Costa; por sua vez, o último resultou de observações feitas durante e após a etapa de trabalho de campo, aspecto ao qual me deterei mais abaixo. Em cada um dos grupos de fatores, testei hipóteses distintas, relacionadas a variáveis linguísticas e extralinguísticas ligadas à variável linguística investigada. Para o grupo de fatores morfofonológicos, as hipóteses dizem respeito à saliência fônica, ao tempo e modo verbais e à forma de apresentação do verbo (se em forma sintética ou perifrástica); para o grupo de fatores sintáticos, testei as variáveis paralelismo formal no nível discursivo e presença do pronome em função sujeito; por fim, para o grupo de fatores estilísticos, testei hipóteses relacionadas à presença do entrevistador, ao tópico da conversa, ao local onde a entrevista foi realizada e às atividades realizadas cotidianamente pelos entrevistados.

Quanto à seleção dos colaboradores da pesquisa, optei por seguir as orientações de Tarallo (1993). Inicialmente, formei células de informantes levando em consideração as variáveis do trabalho sociolinguístico clássico: naturalidade, sexo/gênero, faixa etária e nível de instrução. Um total de 22 participantes, naturais de Belém, 11 homens e 11 mulheres, com idades entre 13 e 65 anos e com níveis de instrução distintos foram entrevistados para a constituição do corpus. A entrevista sociolinguística foi construída em torno da solicitação de instruções, conforme esclareci no início desta seção. Decidi selecionar ambientes profissionais para realizar a pesquisa, não somente pela praticidade que isso representa, mas também para que as perguntas, pensadas a partir das atividades profissionais realizadas cotidianamente pelos falantes, tivessem uma ancoragem em referentes com os quais eles pudessem estabelecer alguma relação, o que facilitaria a concessão de instruções. Dessa forma, os ambientes selecionados foram o escritório regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), localizado em uma área central de Belém, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Fátima Monteiro Ferreira, localizada em uma área periférica do município de Marituba, região metropolitana de Belém. Essa seleção levou em consideração minha própria familiaridade com ambos os locais, uma vez que meu acesso a esses ambientes se deu graças ao fato de ter contato com pessoas que lá trabalham.

Acompanhado de um caderno de campo, registrei, à moda dos etnógrafos, todos os aspectos que me pareciam relevantes à situação linguística investigada. Isso levou a um refinamento das hipóteses, principalmente em face da constatação de que, do número total de ocorrências da variável dependente, apenas 17,5% correspondeu à aplicação da regra de concordância. As variáveis linguísticas

e extralinguísticas consideradas inicialmente perderam força, uma vez que o padrão de aplicação da regra de concordância não se correlacionou a essas variáveis, conforme demonstrarei na última seção. As observações em campo me fizeram atinar a regularidades outras no comportamento linguístico dos belenenses quanto à aplicação da regra de concordância, regularidades que foram elaboradas em forma de hipóteses e em uma nova forma de distribuição dos falantes: os que não aplicaram a regra de concordância e os que alternaram entre aplicação e não aplicação da regra. Constatei também que o primeiro grupo corresponde a falantes com nível de instrução básico (completo ou incompleto) e o segundo a falantes com nível de instrução superior (completo ou incompleto).

A partir de então, a pesquisa passou a beber das discussões relacionadas à variação em nível estilístico, principalmente as noções de *performance speech* e *audience design* e a teoria dos atos de identidade, uma vez que as hipóteses passaram a se relacionar ao porquê se aplica a regra de concordância em dados momentos.

*

Apresento agora, de forma breve, alguns resultados alcançados após o teste das hipóteses linguísticas e início do trabalho com as hipóteses estilísticas.

O teste das hipóteses linguísticas foi realizado levando em consideração os grupos de fatores morfofonológicos e sintáticos. Por conta da baixa ocorrência das formas de tratamento, dificuldade notada por pesquisadores que tratam de questões relacionadas à segunda pessoa do singular (doravante 2P), os testes para cada variável foram feitos manualmente, sem auxílio de softwares de análise estatística, obedecendo a uma lógica contrastiva. As ocorrências da variável dependente foram comparadas tanto em termos numéricos quanto em termos de contexto linguístico. Para determinar se os contextos linguísticos considerados nas hipóteses para os grupos de fatores linguísticos favoreciam, de fato, a retenção da desinência verbal de segunda pessoa singular, os primeiros contrastes foram efetuados somente entre os que aplicaram a regra de concordância. O segundo contraste foi feito entre o grupo que não aplicou a regra e o grupo que aplicou a regra, com o objetivo de determinar as diferenças em termos numéricos das ocorrências de 2P e de Ø (não ocorrência da desinência canônica) em um e outro grupo. Mesmo em face da baixa frequência de aplicação da regra de concordância, o objetivo desses contrastes foi descartar do bojo de explicações possíveis para o fenômeno variável aspectos estruturais da língua.

Assim, o resultado para cada uma das hipóteses relacionadas às variáveis linguísticas do grupo morfofonológico foram:

(i) para a variável saliência fônica, criou-se uma escala de saliência, relacionada aos morfemas verbais desinenciais: -s > -es >-ste. Em Belém, pelo menos em tempos recentes, a saliência fônica não tem relevância na retenção da desinência de 2P. O pronunciado contraste entre a presença de material fônico relacionado a desinências número-pessoais de 2P e ∅ – com a última se sobrepondo à primeira – dá indícios bem

claros da baixa relevância dessa variável: 13 ocorrências de –s, 6 de –es e apenas 1 de –ste contra 93 de ∅;

(ii) para a variável tempo e modos verbais, verificou-se, a partir dos contrastes realizados entre os dois grupos de participantes, que, mesmo nos contextos temporais e modais mais propícios à ocorrência da desinência de segunda pessoa singular (2P) – o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo, o futuro do pretérito do indicativo, o imperfeito do subjuntivo e o presente do subjuntivo – a forma selecionada com mais frequência diz respeito a ∅ (ou 3P), desinência relacionada aos tempos e modos do paradigma de terceira pessoa singular;

(iii) a hipótese posta à prova para a forma de apresentação do verbo foi: as construções perifrásticas analíticas favorecem a retenção da desinência de 2P. No entanto, considerando o número de ocorrências da desinência de segunda pessoa singular em perífrases (apenas 13) a hipótese para essa variável foi logo descartada.

O resultado do teste das hipóteses para o grupo sintático foi:

(i) a tendência de formas gramaticais semelhantes ocorrerem juntas é chamada de paralelismo formal. Para as marcas desinenciais relacionadas aos verbos, Naro e Scherre (1993) cunharam o termo *paralelismo formal no nível discursivo*. Para essa variável elaborei a seguinte hipótese: a marcação da desinência de 2P em um verbo com tu sujeito leva à formação de uma série linear paralela em que todos os outros verbos ocorrentes no mesmo trecho de fala retêm a desinência. A tendência maior, no entanto, foi a de ocorrência de ∅.

(ii) Para a variável presença vs. ausência do pronome tu, a hipótese testada foi: a presença do pronome tu favorece a retenção da desinência de 2P. Essa hipótese também demonstrou estar distante da realidade linguística experienciada pelos belenenses, conforme indica a comparação entre os grupos.

A distribuição dos dados e os resultados obtidos a partir do teste das hipóteses evidenciam o mesmo comportamento para todas as variáveis: o ∅, alternativa à 2P, ocorre em maior quantidade e, ao que parece, seu uso tem figurado como norma no dialeto belenense.

Tendo em vista os resultados dos testes dessas hipóteses, o trabalho analítico passou a se preocupar, então, com a interação entre fatores estilísticos e linguísticos, uma vez que o trabalho de campo trouxe à tona aspectos relacionados, primeiro, a uma afirmação do que chamo de *identidade social e linguística belenense*, que se relaciona com e se projeta na concordância do verbo com o pronome tu, e, segundo, ao fato de que essa projeção identitária ocorre em contextos sociolinguísticos

específicos, os quais foram devidamente elicitados pelo trabalho etnográfico – conforme mencionado anteriormente, tais contextos dizem respeito à presença do entrevistador, ao tópico da conversa, ao local onde a entrevista foi realizada e às atividades realizadas cotidianamente pelos entrevistados.

As hipóteses elaboradas para a variação a nível estilístico, foram, dessa forma:

(i) a consciência de ter como interlocutor um pesquisador acadêmico auto-identificado como paraense resulta em manipulação consciente e performativizada da língua, logo há tendência de retenção da desinência de P2;

(ii) por terem práticas de linguagem mais próximas a práticas de linguagem escolarizadas, falantes com alto nível de instrução apresentam tendência de retenção da desinência de 2P; e, por fim,

(iii) o tópico da conversa, que girou em grande parte em torno da atuação profissional dos falantes, levando em consideração os aspectos e a concessão de instruções, atua como favorecedor na retenção da desinência de P2.

Algumas dessas hipóteses ainda estão em fase de testes (principalmente a primeira), mas minhas observações em campo apontam para a comprovação de grande parte delas, à revelia do que aconteceu com o teste das hipóteses linguísticas. A exemplo do que afirmo, apresentarei alguns resultados preliminares relacionados às segunda e terceira hipóteses. Aos resultados alcançados, então.

Por se concentrar na fala de indivíduos com ensino superior, a segunda hipótese levou em conta também a clássica variável extralinguística "nível de instrução". No entanto, realizei a sobreposição de práticas "letradas" ao nível de instrução, principalmente produção de textos escritos de gêneros que circulam nos ambientes profissionais onde realizei a pesquisa (memorandos, ofícios, solicitações, cartas), e também de outras práticas de letramento, tais quais leitura, produção de textos em redes sociais (Whatsapp, Facebook etc.). Elaborei um questionário específico para elicitar tais informações entre os participantes da pesquisa, o qual nomeei de "questionário de práticas de letramento".

Dos falantes entrevistados, foi Antonio (homem, entre 31e 60 anos, com ensino superior completo) quem manteve a mais alta taxa de concordância canônica (100%), conforme demonstra o excerto de entrevista abaixo:

Excerto 21

Antonio: Bom primeiramente né:: **tu precisarias** ter uma compreensão do que se trata esse contrato qual é o objeto que esse contrato tem/ vamos pegar um exemplo né:: o contrato de serviço de limpeza/ pra que **tu pudesses** me substituir **tu precisarias** obviamente tÁ/ter conhecimento desse contrato tá:: e qual seria tua responsabilidade dentro dele/ então eu precisaria te apresentar o contrato – o próprio instrumento contratual que é aquela peça impressa com todas as cláusulas e tudo mais – e

dizer "olha a tua responsabilidade vai ser essa aqui"/ e verificar quando que ele iniciou quando que ele vai terminar/ verificar é::/ fazer OS pagamentos né:: já que pela questão da execução dele ele é contínuo ele é mensal e aí **precisas** acompanhar ele mensalmente e fazer determinados tipos de tarefa em relação a cada mês.

Em relação às perguntas do questionário de práticas de letramento, preenchido de forma escrita, obtive as seguintes respostas de Antonio:

a)	Você se considera um leitor ativo?
	Sim.
b)	Se sim, tais leituras estão ligadas à sua atividade profissional ou você também faz leituras recreativas?
	A maioria está relacionada às atividades profissionais e acadêmicas (livros, artigos), enquanto algumas são recreativas (romances e ficções).
c)	E em relação à escrita, você costuma produzir textos (em redes sociais, atividades profissionais etc.)?
	Costumo produzir textos em minhas atividades profissionais (documentos pareceres, e-mails) e acadêmicas (artigos, monografias, resumos...).
d)	Você se considera um produtor de textos escritos competente ou sente dificuldades na hora de produzir um? Se sim, aponte algumas de suas dificuldades.
	Na maioria das vezes me considero um produtor aquém do que eu gostaria. Minhas dificuldades são o vocabulário limitado e a prolixidade.

Antonio foi quem manteve, em toda a entrevista, a concordância canônica, além disso, conforme Labov (2008 [1972]), as "pistas do canal" indicavam uma postura mais formal – o falante manteve certa preocupação em falar respeitando as prescrições da gramática normativa (por exemplo, as concordâncias verbal e nominal canônicas foram todas mantidas), sua postura corporal claramente era de quem estava sendo observado (sentava-se ereto), manteve-se sério, compenetrado, não houve momentos de descontração em sua fala, nem o tópico da conversa enveredou por assuntos relacionados à sua vida íntima. O falante, pelo que se observa no questionário, circula também no meio acadêmico, uma vez que suas práticas linguísticas de produção de texto não se limitam somente à profissão: ele também produz "artigos, monografias, resumos" (respostas aos itens "c" e "d") e tem por hábito a leitura, não somente no âmbito profissional, mas também como hábito recreativo (resposta ao item "b").

O traço da concordância verbal canônica, mesmo que eu, no desenrolar da conversa, alternasse entre concordância canônica e não canônica, manteve-se na fala do informante. Logo, aliando as respostas do questionário com as pistas do canal, chego à conclusão que o falante Antonio respondeu à entrevista sociolinguística com alto grau de formalidade, fazendo uso do traço de concordância

verbal canônica, traço relacionado não somente à identidade sociolinguística do belenense, mas também a práticas escolarizadas, ditas "letradas". O falante apresenta claramente uma influência da escolarização em sua fala, uma vez que ele desvia do padrão de fala dos outros entrevistados ao não alternar entre concordância canônica e não canônica.

*

Os resultados obtidos após o trabalho de campo e teste das hipóteses apontam para uma relevância central dos fatores estilísticos, uma vez que o traço da concordância canônica parece estar muito mais conscientemente organizado em torno da situação de interação do que supus antes de dar início ao trabalho de campo. Tendo como pano de fundo da pesquisa o fato de que o traço da concordância *pode estar* desaparecendo do dialeto belenense, o que indicia um quadro de mudança linguística em implementação, os próximos passos da pesquisa serão elicitar os contextos sociolinguísticos em que o traço de concordância se manifesta e então testar as outras hipóteses estilísticas.

Referências bibliográficas

ALVES, Cibelle Corrêa Beliche. **Pronomes de segunda pessoa no espaço maranhense**. Tese de doutorado. Brasília: UNB, 2015.

AMARAL, Luís I.C. **A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações linguísticas e sociais**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. **A concordância verbal variável na segunda pessoa do singular em Pelotas**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____ *et al.*. **Aplicação de desinência número-pessoal na segunda pessoa do singular em Tavares, RS**. Encontro do CELSUL, 3, Porto Alegre: PUCRS, 1999.

BENTES, Anna Christina. "Tudo que é sólido desmancha no ar": sobre o problema do popular na linguagem. In: **Gragoatá**, n. 27. Niterói: UFF, 2009, p. 117-134.

COSTA, Lairson Barbosa da. **Variação dos pronomes "tu"/"você" nas capitais do norte**. Dissertação de mestrado. Belém: UFPA, 2013.

ECKERT, Penelope. Ay goes to the city. In: GUY, G. *et al*.. **Towards a Social Science of Language**. v.1. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995, p. 47-68.

_____; RICKFORD, J. R. **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. In: **Fragmenta**. 13. ed. Curitiba: UFPR, 1996, p. 51-82.

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

LORENGIAN, Loremi. **Concordância verbal com o pronome tu na fala do Sul do Brasil**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 1996.

MENON, Odete Pereira da Silva. O sistema pronominal do português brasileiro. **Revista Letras**, Curitiba, n. 44, p. 91-106, 1995.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. O retorno do pronome tu à fala carioca. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). **Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 160-169, 2003.

POPLACK, Shana. The notion of plural in Puerto Rico spanish: competing constraints on /s/ deletion. In: LABOV: William (ed.). **Locating language in time and space**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1980.

SCHERRE, M. M. Pereira; NARO, A. J.. Concordância variável em português: a situação no Brasil e em Portugal. In: SCHERRE, M. M. Pereira; NARO, A. J.. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Ed. Parábola, p. 49-69, 2010.

_____. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância verbal no português popular do Brasil. In: **D.E.L.T.A**. v. 9, n. 1. São Paulo: PUC, 1993, p. 1-14.

SCHILLING-ESTES, Natalie. Investigating stylistic variation. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGIL, P.; SCHILLING-ESTES, N.. **The Handbook of Language Variation and Change**. Blackwell Publishing, 2005. p. 375-401.

_____. Investigating "Self-Conscious" Speech: The Performance Register in Ocracoke. In**: Language in Society**, v. 27, n. 1. Cambridge: Cambridge University Press, mar., 1998, pp. 53-83.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

ZILLES, A.M. Algumas características do português falado no Brasil. In: GUEDES, P. **Português e Cidadania**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1999, p. 88-107.

Os livros didáticos de espanhol para o "*mundo do trabalho*": uma relação entre língua, sujeito e sentido

Luciana de Carvalho[1]

1. Introdução

Em nossa pesquisa de doutorado *em andamento* realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, refletimos sobre o funcionamento discursivo em materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE) direcionados ao ensino e à aprendizagem dessa língua a falantes brasileiros inseridos no contexto enunciativo das relações empresariais internacionais. Referimo-nos mais especificamente aos livros didáticos (LDs) de espanhol para o "*mundo do trabalho*"[2], que circulam no mercado editorial brasileiro, em fins de 1980 e se estende até 2014. Mercado, esse, caracterizado por uma intensa produção e pela presença de diversidade de títulos, como efeito da ampliação do "espaço de enunciação" (cf. Guimarães, 2002) dessa língua no Brasil e, igualmente, no mundo.

Buscamos analisar as imagens e as representações produzidas do espanhol e do sujeito-aprendiz dessa língua, assim como os efeitos dessa produção sobre o processo de *gramatização* do espanhol no Brasil, sobre os processos simbólicos e imaginários que o constituíram como língua das relações comerciais internacionais, a partir de sua inscrição em um espaço de enunciação ampliado. Por *gramatização* compreende-se o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são hoje o pilar de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário (Auroux, 1992).

Nossa hipótese central é que no início da década de 1990, o espanhol passaria a vivenciar um novo processo de *gramatização*, caracterizado pela constituição de um saber metalinguístico, por uma intensa produção e diversificação de materiais didáticos para o ensino dessa língua no mundo e, sobretudo, no Brasil. Esse processo teria como marco a configuração do Mercado Comum do Sul

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas - UNICAMP | Professora de Língua Espanhola e Pesquisadora na Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba - FATEC ID | Email: lucycarvalho_003@yahoo.com.br

2 Reconhecemos a necessidade de centralizar nossa pesquisa no estudo da produção desses objetos discursivos e instrumentos linguísticos direcionados ao "mundo do trabalho", pelo reduzido número de pesquisas acadêmicas no Brasil que considerem os efeitos dessa produção sobre os processos simbólicos e imaginários que constituem o espanhol como língua estrangeira (ELE) na especificidade aqui considerada.

(MERCOSUL), a partir da assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, e uma complexa política de línguas articulada pelo governo da Espanha, a partir de um projeto de esfera internacional, em consonância com empresas e academias da língua, em direção à promoção e consolidação do espanhol como língua estrangeira.

A fim de constituirmos nosso *corpus* de pesquisa, realizamos um panorama da produção editorial de LDs de espanhol para o "*mundo do trabalho"*, tendo em vista o ano de 1990 até 2014. A partir desse panorama foi possível constatar uma vinculação desse segmento de LDs a diferentes áreas específicas do campo profissional, dentre as quais a área de negócios, foco dessa pesquisa.

Esse recorte se nos impôs a partir da prática como docente de língua espanhola (LE) para cursos superiores de tecnologia[3], todos, por sua vez, direcionados ao mundo das empresas. Foi em 2008 que essa prática teve início e que, por consequência se deu nossa inscrição nesse espaço de enunciação das relações comerciais multiculturais.

Assim novas imagens e representações sobre a língua espanhola começaram a surgir. Uma vez inscritos no contexto de ensino do mundo corporativo, - na rotina da prática na qual a docente estava inscrita, - começaram a surgir uma série de enunciados sobre a LE. Atrelados ao universo discursivo desses cursos, que são direcionados ao ingresso rápido no mercado de trabalho, esses enunciados relacionavam essa língua à imagem de "língua importante", "língua necessária", "língua específica", "língua para o mercado de trabalho".

Esse fato nos levou a questionamentos sobre a presença do espanhol nesse âmbito de ensino e o significado de ensiná-la a sujeitos/aprendizes nesse e desse espaço enunciativo, isto é, sujeitos aos ditames discursivos do mundo corporativo e que atuam ou começariam a atuar em empresas multinacionais, situadas na Região Metropolitana de Campinas (RMC), que realizam, majoritariamente, negócios com os países do MERCOSUL, O Mercado Comum do Sul.

Certamente isso coloca questões ao processo de aprendizagem imbricadas às noções de língua – a começar, pelo estatuto dessa "língua" que é chamada espanhola – e, por consequência, aos modos com que essas noções guiam a concepção dos LDs, entendidos, igualmente, como objetos discursivos e instrumentos linguísticos.

Tais questionamentos foram além da necessidade de ensiná-la bem e da importância dessa LE nesse contexto de seu ensino. Começaram a produzir uma série de rupturas e deslocamentos na prática docente, porque incidiram na relação que era estabelecida com os LDs produzidos e postos em circulação no mercado editorial brasileiro naquele período. Uma análise breve desse material revela, em primeiro lugar, que eles efetuam um novo recorte da língua. Dito de outro modo, neles

3 Os cursos superiores de tecnologia, aos quais nos referimos, são ofertados por diferentes Faculdades de Tecnologia (FATECs), distribuídas em diversas cidades do Estado de São Paulo. Essas instituições de ensino superior pertencem ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia do governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). A instituição administra 219 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 99 FATECs), reunindo mais de 283 mil alunos em cursos superiores de tecnologia

ela é projetada em múltiplos espaços do mundo laboral, como exemplo - o turismo e a hotelaria; - o jurídico; - o financeiro; - a saúde; - o comércio exterior; - os negócios; dentre outros.

Sobre esse modo de funcionamento da designação espanhol nos títulos desses LDs, sustentamos a hipótese que estaria relacionado, entre outros fatores, a deslocamentos na conjuntura sócio histórica do período que se inscreve entre os séculos XX e XXI, que tiveram efeitos, por sua vez, sobre a configuração e o funcionamento do mercado editorial. A saber: *a globalização como mundialização do capital* (cf. Alves, 2001), a configuração do MERCOSUL – Mercado Comum do Sul; a política pan-hispânica financiada pelo governo da Espanha em consonância com as empresas transnacionais desse país e as academias da língua.

2. O percurso da pesquisa

Tendo em vista a análise do funcionamento discursivo em livros didáticos (LDs) de espanhol para o "*mundo do trabalho*" em circulação no mercado editorial brasileiro de 1990 a 2014, direcionados ao ensino e à aprendizagem dessa língua a sujeitos/falantes inseridos no espaço enunciativo das relações empresariais internacionais, para melhor direcionarmos nossas análises, formulamos as seguintes perguntas que amparam e norteiam nossa pesquisa: (1.) Quais as condições sócio históricas da produção de LDs de espanhol para o "*mundo do trabalho*"; (2.) O que significa a língua nessa dimensão direcionada ao ensino-aprendizagem para sujeitos brasileiros?; (3.) Como aparecem projetadas as imagens de língua na materialidade dos LDs?; (4.) Qual o papel do Estado e do Mercado na produção dos manuais didáticos e na gestão dessa língua?

Devemos mencionar que essa pesquisa se inscreve no quadro de reflexões do Projeto de Pesquisa "A língua brasileira no Mercosul. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados", coordenado pela Profª. Drª. Mónica Graciela Zoppi Fontana, do departamento de Linguística (DL), do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, vigente de 2005 a 2008. Esse projeto estava centrado no estudo do processo de instrumentalização do português brasileiro (PB) como língua estrangeira, em relação à ampliação do espaço de enunciação dessa língua, provocada pela assinatura de tratados que deram origem ao MERCOSUL. Ao analisar tal processo, a pesquisadora observou diferenças significativas com relação ao processo de instrumentalização do espanhol como língua estrangeira (ELE) em países vizinhos ao Brasil. Além disso, como parte desse Projeto de Pesquisa, foram realizados estudos tendo em vista os processos de subjetivação em língua espanhola e língua portuguesa, relacionando-os a processos de instrumentalização dessas línguas em relação ao ensino.

Por outro lado, evidenciamos também o interesse em desenvolver este estudo, pois consideramos que embora haja uma série de trabalhos acadêmicos sobre o espanhol publicados no Brasil, há poucos estudos desenvolvidos no âmbito da Análise de Discurso (AD), de base materialista, que se dedicam a refletir sobre a relação entre o processo de subjetivação em língua espanhola por falantes brasileiros e a produção de livros didáticos (LDs) para o "*mundo do trabalho*", no período que propomos neste estudo,

assim como discussões sobre mercantilização das línguas e mudanças no "processo de *gramatização*" (cf. Auroux, 1992) do espanhol pela ampliação de seu espaço de enunciação.

3. Campos teóricos-metodológicos

Nossa pesquisa tem como base de sustentação teórico-metodológica o campo da Análise de Discurso (AD) materialista, em sua relação constitutiva com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Trabalhando na confluência dessas duas linhas teóricas, consideramos o LD, respectivamente, como um objeto discursivo, isto é, - inscrito na história e atravessado por ideologias específicas, que funcionam produzindo determinados sentidos e efeitos sobre o sujeito e, consequentemente, sobre a língua; e como um instrumento linguístico, ou seja, descreve, instrumenta, recorta, organiza e interpreta a língua, reproduzindo uma maneira específica de vê-la e de pensá-la.

4. A produção de LDS de espanhol para o "*mundo do trabalho*"

Buscando verificar os efeitos da produção de LDs de espanhol sobre o processo de *gramatização* dessa língua no Brasil, a partir de sua inscrição em espaços de enunciação ampliados, sustentamos a hipótese neste estudo, que no período que se inicia a partir dos anos de 1990, tendo como marco a configuração do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e uma complexa política de línguas articulada através de um projeto de esfera internacional do governo da Espanha e as academias da língua, o espanhol passaria a vivenciar um novo processo de *gramatização*.

Esse processo, por sua vez, estaria caracterizado por uma série de movimentos em direção a uma intensa produção e diversificação de instrumentos linguísticos para o ensino dessa língua no mundo, e sobretudo, no Brasil. Segundo Fernández (2000, p. 64),

> La década de los noventa se muestra muy fértil en lo que se refiere a publicaciones para la enseñanza del español. Trabajos importantes, tanto en el área de la lengua española como de las literaturas hispánicas suponen una contribución relevante para profesores, investigadores y estudiantes. Además los materiales que nos llegan fundamentalmente de España – y que suman más de cincuenta títulos sólo de libros de texto, lúdicos y gramáticas – Brasil pasa a contar, en los últimos años, con una gran producción local destinada al área didáctica: libros, textos, materiales para autoaprendizaje, diccionarios, libros de lectura, materiales de apoyo y complementários y revistas.

Debruçando-nos especificamente sobre alguns LDs para o mundo do trabalho e realizando uma análise breve desses materiais, vemos que eles em primeiro lugar efetuam um novo recorte da língua. Dito de outro modo, neles ela é projetada em múltiplos espaços do mundo laboral, como por exemplo: o turismo e a hotelaria; - o campo jurídico; - o setor financeiro; - a saúde; - o Comércio Exterior; - dentre outros. Isso fica patente nestes títulos: *Cinco Estrellas - espãnol para el turismo* (Editora SGEL, Madri: 2009)*; Espãnol en el hotel* (Editora SGEL, Madri: 1997); *Espãnol Servicios Turísticos* (Editora SGEL, Madri: 1992); *Espãnol Lenguaje Jurídico* (Editora SGEL, Madri: 1997);

Español Servicios Financieros – Banca y Bolsa (Editora SGEL, Madri: 1992); *Español Servicios Salud* (Editora SGEL, Madri: 1994); *Espãnol Comercio Exterior* (Editora SGEL, Madri: 1996).

Há, ainda, títulos orientados especificamente ao mundo corporativo e dos negócios. Neles, *el español* figura de forma bem especificada ou recortada, isto é, de forma bem instrumentalizada, como se pudesse ensinar uma língua elegendo uma porção dela com fins absolutamente práticos e localizados. São exemplos estes títulos: *Trato Hecho – espãnol de los negocios* (Editora SGEL, Madri: 2001); *Espãnol para el comercio internacional"* (Editora Edinumen, Madri: 1998); *Empresa Siglo XXI - el espãnol en el ámbito profesional* (Editora Edinumen, Madri: 2009); *Socios - curso de español orientado al mundo del trabajo (*Editora Difusión, Madri: 1996), dentre tantos outros.

Sobre esse modo de funcionamento do nome espanhol nos títulos desses LDs, Sokolowicz (2014, p. 71), no trabalho em que aborda justamente os livros didáticos de espanhol, aponta para o fato de que, nos anos 80 a designação "espanhol", aparece na parte central dos títulos dos livros, mas que nos anos 90 isso muda: torna-se um complemento do título. Isso ocorre tanto desde o ponto de vista de sua localização na capa, como pelo tamanho das letras, o que colocaria em circulação no Brasil modos de funcionamento dessa designação que evocariam discursividades próprias ao mundo globalizado. Essa mudança, continua a autora, estaria relacionada a deslocamentos na conjuntura histórica desse período que tiveram seus efeitos sobre a configuração e o funcionamento do mercado editorial.

> Se nos anos 1990 mudam as representações sobre a língua espanhola no Brasil e isso exerce um impacto sobre sua demanda, também existe um impacto sobre as representações dos livros que deviam intermediar as práticas dos novos estudantes. O que existia parecia não estar à "altura" dos novos desafios, criando-se uma sensação de vazio e dando lugar à chegada e expansão do que se apresentava como "novo". O *Manual de español* de Idel Becker (1945), que tinha sido o livro de maior circulação e um dos que mais se utilizava para o ensino da língua, parecia, junto com os outros que estavam em circulação, não poder responder às demandas do ensino da língua nos novos espaços: dos negócios, das transações comerciais, das informações e circulação; e em outra ordem de categorização, também parecia não poder atender à "rapidez" exigida. (SOKOLOWICZ, 2014, p. 62)

Nessa mesma linha de reflexão, Fernández (ibidem) chama a atenção para o fato de que os anos 1990 se caracterizou por ser "*el boom"* do espanhol no país. Ou seja, um período a partir do qual apareceu uma série de iniciativas no âmbito público com relação a essa língua, destacando, como exemplo, a criação de centros de ensino para essa língua e o a oferta obrigatória do espanhol em escolas de ensino básico, por ocasião da lei 11.161/2005. No âmbito privado, a produção de diferentes categorias de materiais didáticos, dentre os quais estão produções vinculadas às áreas específicas, ou seja, as denominadas neste estudo como sendo os livros didáticos voltados ao mundo do trabalho.

> El *boom* del español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de enseñanza básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas - opcionales u obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación muy distinta de

> la que hemos vivido en la década de los setenta, por ejemplo. Ahora tenemos un público que empieza a darse cuenta de la necesidad de aprender el idioma: ya no basta ser capaz de comunicarse en un lenguaje que pretende ser español pero presenta un sinfín de interferencias del portugués, sino que la comunicación debe efectuarse en buen castellano. El mundo laboral empieza a valorar tal conocimiento y la creciente demanda por cursos de español incrementa la correspondiente oferta. Se abre, pues, el mercado de trabajo para los profesores de español. Este nuevo período se caracteriza, entre otros aspectos, por la oferta de muchos materiales: libros de texto, diccionarios, cuadernos de ejercicios, libros de actividades lúdicas, colecciones didácticas, libros de lectura, todo ello pensado para los diferentes niveles de conocimiento de la lengua y para alumnos de distintas edades.

Note-se que a conjuntura sócio histórica dessa produção está situada no período da criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), o início da década de 1990. Isso significa que ela coincide com o movimento da globalização como mundialização do capital que, no âmbito das relações entre os países membros desse Mercado, pactuaram um acordo aduaneiro que visou o alargamento das fronteiras em termos econômicos, comerciais e políticos na região. Esse acordo contou com uma atuação mais efetiva do Brasil em relação à política econômica regional, passando, assim, a realizar trocas comerciais e negócios importantes com os vizinhos.

5. Sobre as formas de sujeito e de língua no contemporâneo

Em nosso estudo - conforme salientamos - procuramos analisar as imagens de sujeito e de língua que aparecem projetadas na materialidade dos LDs de espanhol para o "*mundo do trabalho*", inscrito este, por sua vez, nas condições sócio-históricas da *globalização como mundialização do capital* (cf. Alves, 2001).

Para tanto, embasamos nossas reflexões nos estudos de Payer (2005), que se dedica em compreender as formas de linguagem e de sujeito que vem sendo requisitadas nas atuais condições de produção que se apresentam nas formas da globalização. Ao definirmos a nova forma de sujeito e de linguagem no contemporâneo, buscamos pensar na interpelação a que é submetido o sujeito nas atuais condições de produção, marcada pela forte presença do mercado, que surge como grande Sujeito a interpelar o aprendiz com relação ao conhecimento de línguas estrangeiras.

Ao partir da formulação segundo a qual, entender o modo como a linguagem funciona leva a compreender muito do que se passa com o sujeito e com a sociedade (idem, p. 11), a autora afirma que:

> Os sujeitos – nós, sujeitos – nos encontramos expostos à demanda de conhecimento e domínio de *múltiplas* linguagens, variadas e eficazes: domínio da linguagem virtual, das suas tecnologias, domínio de línguas, de linguagens técnicas, das formas de linguagem nos espaços públicos, domínio de uma enorme diversidade de situações discursivas, controle da memória nestas situações etc. (Payer, 2005, pág. 13)

Esta demanda, de acordo com a estudiosa, requer também que sejamos capazes de uma certa *perfomance* de linguagem, a fim de imprimir essa tal imagem de *domínio* destes elementos, de *impressionar* os interlocutores e de *convencê-los* através da produção de evidências de sentidos. Há toda uma retórica do convencimento que os indivíduos procuram cada vez mais seguir, como modelo, a fim de "passar a sua mensagem". Desta performance faz parte um modo de enunciação certeiro e firme, sem indecisões, tropeços, sem reticências ou rupturas sintáticas. Em suma: um modo de *enunciação determinado*, que produza efeitos de certeza.

Para ela, o domínio dessas múltiplas linguagens (o domínio de línguas estrangeiras) constitui *condição* necessária para o sujeito "inserir-se no mercado". O mundo contemporâneo tem demandado um tipo de competência comunicativa multifacetada e encenada, constituindo-se em requisito indispensável para as relações entre interlocutores de um novo mercado global, a partir da ampliação e do acirramento das relações competitivas.

O mercado tem exigido vários elementos com relação à linguagem. Quanto ao sujeito? O sujeito se constitui simultaneamente à linguagem ou a linguagem constitui o sujeito. A autora argumenta que paralelamente ao aparecimento da demanda pelo domínio de novas e múltiplas linguagens [globalização, integração regional, mercado contemporâneo], vai-se configurando também a demanda social de uma nova forma de sujeito [um sujeito capaz de domínio de múltiplas linguagens/ sujeito forma capitalista]. "Um sujeito capaz de tudo dizer, de tudo compreender, de muitos modos, de controlar com sua vontade os efeitos de sentido do seu discurso, de um modo implacavelmente "eficaz" (idem, p. 13), aponta.

Ao definir a forma de ser sujeito requisitada junto ao domínio das múltiplas linguagens no contexto contemporâneo, ou seja, ao descrever as diferentes formas de subjetivação ao longo da história social, a estudiosa nos lembra que na passagem da Idade Média para a Modernidade (século XVI) o domínio do Poder se transferiu da Religião para o Estado, ou seja, durante a Idade Média, a forma da estrutura social era toda ela organizada segundo a obediência às leis divinas. Na Modernidade, o Poder de organização social passa a ser das leis jurídicas. Na sociedade contemporânea se faz acompanhar o Poder do mercado na organização social.

A autora destaca que com as alterações das instâncias do Poder, de um tempo para outro, alteram-se também os enunciados fundamentais das práticas discursivas. Ela afirma que no contexto contemporâneo a sociedade vem atribuindo valor aos enunciados do Mercado e que a Mídia vem se constituindo em um Texto de valor fundamental na sociedade contemporânea. Assim, inspirados no trabalho dessa autora, verificamos que o domínio de línguas estrangeiras - em nosso caso, o domínio da língua espanhola -, requerido por sujeitos aprendizes da língua, inseridos no espaço enunciativo brasileiro das relações comerciais internacionais no contemporâneo, ganha forma através do discurso do Mercado globalizado.

De acordo com Payer, o enunciado todo-poderoso do Mercado, que funciona como lugar máximo de interpelação, pode ser resumido em uma palavra: "*sucesso*". Retomando Orlandi (2000),

essa estudiosa argumenta que o enunciado do sucesso aparece como a forma material, onde melhor se condensa e mais facilmente se visualiza o modo de subjetivação que hoje se esboça, requisitado pelas instituições de poder. Ela acrescenta que "*nesse jogo, esta entidade que vimos chamando Mercado vem funcionando como o novo grande Sujeito a nos "interpelar ideologicamente*". Em outras palavras, a autora define um novo modo de subjetivação na sociedade contemporânea que tem como origem a forma material que aparece no enunciado do sucesso.

6. Resultados e discussões preliminares

Ao analisarmos a materialidade das capas de alguns LDs de espanhol para o "mundo do trabalho", observamos que efetuam um novo recorte da língua, em que ela é projetada em múltiplos espaços do mundo laboral, com destaque para os negócios. Neles, *el español* figura de forma bem especificada, bem instrumentalizada, como se pudesse ensinar uma língua elegendo uma porção dela com fins absolutamente práticos. Podemos dizer que, em fins dos anos de 1990, nos LDs a designação "*español*" torna-se um complemento dos títulos (Ex.: *Trato Hecho – español de los negocios*, Madri: SGEL, 2001). Isso ocorre tanto desde o ponto de vista de sua localização na capa, como pelo tamanho das letras, o que colocaria em circulação no Brasil modos de funcionamento dessa designação que evocariam discursividades próprias ao mundo globalizado, evidenciando deslocamentos na conjuntura sócio histórica desse período que tiveram seus efeitos sobre a configuração e o funcionamento do mercado editorial.

7. Considerações finais

Conforme explicitamos anteriormente, o propósito deste estudo foi apresentar a nossa pesquisa de doutorado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Consideramos como objetivo principal da pesquisa a análise do funcionamento discursivo em LDs para o "*mundo do trabalho*", direcionados ao ensino e à aprendizagem dessa língua a brasileiros inseridos no contexto enunciativo das relações comerciais internacionais. Embora as análises estejam em processo de construção, podemos concluir dizendo que a ampliação do espaço de enunciação do espanhol, no mundo e, sobretudo no Brasil, assim como as mudanças na conjuntura sócio histórica mais amplas provocaram um impacto sobre a demanda dessa língua, sobre a produção de LDs, sobre a relação do brasileiro com o espanhol e efetivamente sobre as representações imaginárias que se materializam nesses LDs.

Referências bibliográficas

ALVES, G. *Trabalho e Mundialização do Capital - a nova degradação do trabalho na era da globalização.* Práxis – Londrina: 1999.

___. *Dimensões da Globalização: o capital e suas contradições*. Editora Práxis, Londrina, 2001.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? - ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 16 edição. São Paulo: Cortez, 2009.

AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992.

FERNÁNDEZ, G. E. *La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil*. In: El hispanismo en Brasil. Suplemento ABEH 2000. Embajada de Espãna en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2002.

PAYER, M. O. *Linguagem e sociedade contemporânea*. Sujeito, Mídia, Mercado. Rua**,** Campinas, n°. 11, p. 9-25, mar. 2005.

SOKOLOWICZ, L. *Livros didáticos em revista (1990-2010): Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil.* Dissertação de mestrado. USP: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014.

Análise da propaganda oral à luz dos estudos retórico-conversacionais

Maria Francisca Oliveira Santos[1]

Considerações iniciais

Este trabalho centra-se no diálogo entre os estudos conversacionais e argumentativos no discurso de sala de aula, discutindo os caracteres retóricos e conversacionais e sua aplicação nas questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, extrapolando sua utilização a outros ambientes sociais. Para isso, propõe-se a análise, em sala de aula, de textos pertencentes ao gênero propaganda oral, oriundos do contexto radiojornalístico.

Para subsidiar tal análise, buscam-se teóricos na linha da argumentação (retórica como arte de persuadir pelo discurso) e na linha dos estudos conversacionais: a primeira se justifica por especificar as marcas argumentativas que melhor persuadem o retor, e a segunda, por mostrar que o gênero propaganda oral dá-se com marcas da língua falada, representadas por marcadores conversacionais, bem como de outros aspectos da esfera da oralidade.

Além desses, aparecem os operadores conversacionais, que são vitalizados pelos turnos e marcadores conversacionais, pelas repetições, pelas expressões de cortesia e por outras particularidades orais. Com base nisso, buscam-se saber o inter-relacionamento entre a Análise da Conversação e a Retórica e sua aplicação na sala de aula e em outros ambientes, para o que as seguintes perguntas foram formuladas: Quais os elementos retórico-conversacionais que possibilitam maior clareza ao sentido do objeto teórico nas relações de sala de aula ou em outros ambientes? É possível persuadir o outro com o uso desses elementos no discurso? A resposta a essas questões constituiu o caminho deste trabalho.

1. Os estudos conversacionais

A importância atribuída à escrita, pelos seus matizes estruturais e históricos, certamente, colocou, de lado, o estudo da fala (oralidade), sobretudo na sua efetivação de ensino em sala de

1 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pós-doutora, na mesma área, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Contato: mfosal@gmail.com.

aula. Assim, assuntos da oralidade pouco são veiculados nos livros didáticos, uma vez que, em sua grande maioria, trabalham-se regras, quando se refere ao estudo gramatical; identificam-se informações textuais, no que se refere a exemplos de compreensão e induz-se à produção de textos escritos, nas atividades de redação (MARCUSCHI, 2001, p.19). Para o autor, indicar a oralidade nas questões do ensino de língua exige entender as línguas não apenas como um código que permite a comunicação, "mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica" (p. 20).

A oralidade entra no espaço de aula, por meio de assuntos como níveis de uso da língua, o estudo das variações (sociolinguística, dialetal, estratégias comunicativas, situações sociocomunicativas, seleção lexical, entre outras), os quais podem levar ao estudo argumentativo da língua falada, utilizado pelos interactantes, no discurso de sala de aula. Marcuschi (2002, p.31-2) sugere propostas de atividade para a execução dessa categoria em aula. Neste trabalho, apenas 3 (três) dessas atividades foram destacadas, quais sejam:

> 1. Análise da polidez e sua organização na fala. De maneira especial observar como este aspecto interfere de maneira decisiva na qualidade da interação verbal e até mesmo na compreensão e natureza dos atos de fala praticados.
>
> 2. Identificação dos papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos determinando suas características (estruturais e comunicativas) com base em indicadores tais como, número de participantes, papéis [...].
>
> 3. Identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais, as repetições de elementos lexicais, os modalizadores, os dêiticos etc.

A linguagem apresenta na escrita marcas da oralidade, que tem características específicas, presentes em quaisquer ambientes das relações humanas. Pela sua importância e aplicabilidade, nas situações de ensino e de envolvimento e em outros ambientes comunicativos, este trabalho centra-se no estudo da conversação, prática social que propicia aos indivíduos comportarem-se como seres sociais suscetíveis à aquisição de outras práticas.

Nessa ação, pode acontecer o exercício da fala, sendo necessárias, para que o jogo interativo aconteça no circuito do radiojornalismo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 7-8): a) uma *alocução* (por haver necessidade de um destinatário, que é naturalmente diferente do falante); b) uma *interlocução* (o diálogo se faz evidente, havendo troca de palavras – escritas ou orais–, o que exige a permuta de papéis entre emissor e receptor, acontecendo a comunicação oral face a face, embora, neste trabalho, as respostas sejam dadas posteriormente, por tratar-se de programa de rádio); e c) *uma interação* (os participantes podem exercer influências uns sobre os outros, na troca comunicativa), para que o jogo interativo se instaure de forma a persuadir os participantes desse diálogo. Enfim, analisar a interação significa entender a ação que uns exercem sobre os outros na troca comunicativa. Kerbrat-Orecchioni (2006, p.8, grifos da autora) assim se refere à interação:

> [...] **o exercício da fala implica uma interação**, ou seja, ao longo do desenrolar-se de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, aos quais chamaremos 'interactantes', exercem uns sobre os outros uma rede de **influências mútuas** – falar é trocar, e mudar na troca.

Os participantes dessas ações comunicativas são respectivamente locutor e ouvintes, estando no fluxo interativo dos turnos de fala, por meio dos quais circula o gênero discursivo/textual propaganda oral. É, pois, um gênero, que apresenta forma de legitimação discursiva, uma vez que se situa em um contexto definido, numa relação sócio-histórica, que o ratifica como produção social (MARCUSCHI, 2007, p.29), permitindo, assim, a divulgação propagandística do objeto de divulgação financeira.

A conversação realizada por meio do gênero em estudo pode "[...] implicar um número relativamente restrito de participantes cujos papéis não estão predeterminados, que gozem em princípio dos mesmos direitos e deveres [...]", sendo igualitários ou não (KERBRAT-ORECHIONI, 2006, p.13); nomeados por Fávero *et aliae* (2003, p.16) como relativamente assimétricos e simétricos.

1.1 Objeto e características da conversação

O termo conversação vem do latim *conversatio, onis*, significando convivência, ação de viver juntos; é um substantivo ligado ao verbo conversar, *conversare,* que significa estar sempre no mesmo lugar. Indica, pois, uma atividade em que duas ou mais pessoas interagem, alternam-se constantemente e discorrem acerca de determinados temas do cotidiano (FÁVERO *et aliae*, 2003, p.15).

A conversação apresenta características específicas, entre as quais se encaixa a possibilidade de *aproximação*, *diálogo* e *convivência* entre os interactantes das ações discursivas. Desse modo, para Marcuschi (2001, p.15), essa categoria tem como características: "interação entre pelo menos dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução de atos numa identidade temporal; envolvimento numa interação centrada".

Além disso, Myllyniemi (1986, p.149) orienta que a AC exibe princípios básicos: a) o de ser uma atividade interacional, sendo, pois, uma forma social de caráter interativo com uma linguagem sistemática e recíproca; b) o de representar uma atividade localmente ordenada, por ser organizada turno a turno; c) o de significar uma atividade centrada, por apresentar um tópico e desenvolvê-lo *ad hoc*; e d) o de representar uma atividade localizada num contexto-reflexo, o que indica ter dois contextos, pois ao tempo em que se situa num contexto, é geradora de outro.

Segundo Santos (2002), a categoria da interação, muitas vezes, é tomada como conversação. Explica-se que aquela (interação) acontece no processo conversacional, e esta, no diálogo entre os interactantes, pertencendo ao quadro das interações verbais. Para Kerbrat-Orecchioni (2006, p.12), as interações podem ser *verbais* e *não verbais*. As primeiras acontecem por meio de elementos verbais (a conversação); as segundas realizam-se pelos não verbais, como a dança, os esportes coletivos,

havendo a possibilidade de surgirem as mistas, com a realização de ações verbais e não verbais, a exemplo de uma consulta médica. Esse ritual interativo inicia-se com uma anamnese; a seguir aparecem o exame e o diagnóstico da doença, para, finalmente, acontecer a prescrição médica.

Para a análise de qualquer interação, necessário se faz observar seu inventário e sua tipologia, bem como as categorias de espaço e de tempo do acontecer interativo, o número e a natureza dos participantes, o objetivo da interação e, enfim, a sua finalidade e seu estilo.

A categoria da interação se ajusta ao ensino de línguas, procedendo à análise de situações de ensino-aprendizagem para mostrar o referencial teórico que envolve essa temática, afirmando que o discurso apresenta duas funções: a proposicional e a função ilocutória. Essas funções estão relacionadas à coesão e à coerência, no sentido de que a função proposicional centra-se no que as palavras dizem, tendo um conteúdo proposicional, que é ligado pelas marcas da coesão, e a função ilocutória relaciona-se ao que é feito com as palavras, como acusar, pedir uma informação etc., estando relacionada à coerência. Todo e qualquer discurso, seja oral ou escrito, pode ser definido pela relação com essas duas funções (KRAMSCH, 1984, p.10-1).

Kramsch (1984) admite que todo discurso é de natureza interativa. Nesse sentido, a transação verbal entre duas ou mais pessoas, bem como o monólogo e o discurso escrito são de caráter interativo. Assim, pode-se dizer, em relação ao informante deste trabalho, que o discurso monológico por ele assumido no programa de rádio é interativo.

Esse caráter interativo na construção do discurso oral, segundo Kramsch (1984), deve obedecer a três elementos: à interpretação, que consiste em entender os sinais dados por um texto ou interlocutor; à expressão, que se refere à reconstrução ou recriação do sentido interpretativo, envolvendo também as representações coletivas de dois ou vários participantes do discurso; e à negociação, em que há uma circulação do sentido entre os interlocutores do discurso, com o intuito de obterem um efeito de sentido que condiga com a realidade do objeto teórico.

A negociação é considerada o ponto mais importante para o desenvolvimento do caráter interativo do discurso oral. Os elementos de negociação que são apontados para esse trabalho são os turnos de fala, bem como os temas discursivos e as tarefas comunicativas. O tipo de discurso voltado para esse processo de interação é chamado por Kramsch (1984) de discurso *regulativo* (centrado no mecanismo da interação), em oposição ao discurso *constitutivo*, que está ligado ao conteúdo do ensino, seus objetivos pedagógicos, além do aspecto didático e avaliativo.

No processo conversacional, categorias conversacionais podem aparecer nos gêneros orais e escritos, propiciando pistas para a negociação do sentido entre os interactantes conversacionais. Assim, é que os turnos e as hesitações, as noções de simetria e assimetria, as repetições, entre outros assuntos, fazem parte da análise que se faz do gênero propaganda oral.

2. Os estudos retóricos

A discussão dos aspectos retóricos envolve pontuações que explicam sua definição e práticas argumentativas, sustentadas na tríade aristotélica *logos*/*pathos*/*ethos*, por meio da qual o orador, ao usá-la, procura persuadir o outro com o seu discurso.

2.1 Considerações acerca da definição

A retórica é de origem jurídica**,** pois, na Grécia, surgiram os primeiros advogados, nomeados litigantes, por terem como missão defender os bens que foram retirados pelos inimigos. Essa palavra significava a única arma de defesa, razão por que é o discurso jurídico o herdeiro direto da chamada retórica tradicional. Os chamados litigantes tinham a incumbência de advogados, já que esses não existiam na época. Retórica, palavra proveniente do grego *rhetoriké* "arte da retórica", costuma ser entendida em acepções diversas. Em sentido *lato*, mistura-se com a arte da eloquência em qualquer tipo de discurso.

A retórica aparece definida, como manipulação do auditório (Platão); ou a arte do bem falar (*ars bene dicendi*, de Quintiliano); ou a exposição de argumentos ou discursos que devem ou visam persuadir (Aristóteles). Da primeira definição, surgem todas as concepções de retórica, centradas na emoção, na função do interlocutor e em suas reações, privilegiando o papel do auditório (*pathos*). Dessa forma, é o *pathos* quem comanda o jogo da linguagem, e a postura do orador, preocupando-se este com os efeitos desse jogo (MEYER, 2007, p.21).

A segunda definição diz respeito ao orador (*ethos*), à expressão, ao olhar sobre si mesmo e ao querer dizer. Meyer (2007, p.23), ao referir-se à retórica, menciona Quintiliano, com a seguinte ideia: "a retórica é a ciência do bem-dizer, por isso reúne ao mesmo tempo todas as perfeições do discurso e a própria moralidade do orador, uma vez que não se pode verdadeiramente falar sem ser um homem de bem".

A terceira definição diz respeito às relações entre o explícito e o implícito, o literal e o figurado, as inferências e o literário. Aristóteles privilegia o *logos*, que subordina a suas regras próprias o orador e o auditório, persuadindo um auditório pela força de seus argumentos ou procurando agradar esse auditório pela beleza do estilo, que pode comover todos aqueles a quem se dirige. O auditório é passivo ao orador de acordo com suas paixões.

Com a evolução histórica da retórica, há a chamada Nova Retórica, com o Tratado da argumentação de Perelman, Tyteca (1996), grande marco significativo. Desse modo, surge uma definição que considera igualmente *ethos*, *logos* e *pathos*, priorizando a ideia que visualiza essas três dimensões que constituem a relação retórica por inteiro. Desse modo, para Meyer (2007 p. 25), "a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada".

Há divergências acerca do que a retórica realmente trata: uns a veem como a arte de argumentar; outros como estudos do estilo, em particular, das figuras. O que, de fato, é importante é o elemento comum entre esses dois aspectos: a articulação dos argumentos e a do estilo numa mesma função, com a finalidade de persuadir. A retórica diz respeito ao discurso persuasivo, pois, se assim não for, também não será retórico. O ato de persuadir é levar alguém a crer em alguma coisa, sendo diferente de convencer, que é fazer compreender.

2.2 Acerca das funções retóricas

Os agentes comunicativos interagem, usando os elementos verbais e não verbais, a fim de que possibilitem a negociação do sentido, por meio dos gêneros textuais que utilizam. Às vezes, esses agentes não conseguem, por motivos vários, como os desvios na linguagem, falta de elementos persuasivos, ou outras circunstâncias, embasar o discurso do interlocutor (*pathos*) figurativamente, no caminho do discurso persuasivo.

A retórica tem essencialmente como meta esse tipo de discurso, deixando de lado o que assim não for. Para que essa persuasão seja conseguida, a retórica possui funções específicas, tais como: a persuasiva, a hermenêutica, a heurística e a pedagógica. A função hermenêutica se imprime pelo conhecimento retórico que leva em conta os envolvidos no discurso, considerando que a retórica não é um acontecimento isolado, pois o orador, ao se expressar, assim o faz em consonância com seu interlocutor; ou a ele se opõe, em função de outros discursos.

A função heurística, a função da descoberta, que vem do grego *euro, eureka* (REBOUL, 2000), significa encontrar e defende que, para haver persuasão, há necessidade de, no mínimo, duas pessoas envolvidas em um discurso: uma que persuade e outra que se deixa persuadir. Com essa função, explica-se que a retórica não é usada apenas para obter poder, mas para saber, para encontrar alguma coisa, algum conhecimento. Quanto à função pedagógica, percebe-se que a retórica, por apregoar a arte do bem dizer, já efetiva a arte do ser, instaurando-se assim a sua função pedagógica. A função persuasiva, a verdadeira função da retórica, tem como meta principal persuadir o outro pelo discurso.

2.3 Os argumentos representados pelos ethos, logos e pathos

Para persuadir o interlocutor, no processo interativo da linguagem, o orador precisa encontrar argumentos ideais. Colaborando com isso, a função persuasiva da linguagem norteia as regras do jogo discursivo, por meio da tríplice retórica, nomeada por Aristóteles *ethos*, *pathos* e *logos*: os dois primeiros de ordem afetiva e o último de ordem racional (REBOUL, 2000, p. 47). Para Perelman, Tyteca (1996), há uma tipologia de técnicas argumentativas, que merecem destaque neste trabalho.

O *ethos* representa para os gregos não somente a imagem de si e a personalidade, mas também o caráter, os traços do comportamento e a própria escolha de vida. No sentido retórico, "é

alguém que deve ser capaz de responder às perguntas que suscitam debates e que são aquilo *sobre o que* negociamos" (MEYER, 2007, p. 34), ou ainda "é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade" (ibidem, p. 34).

O *pathos* diz respeito ao auditório, sendo constituído pelo conjunto de emoções, sentimentos e paixões, o qual o orador deve suscitar no auditório, por meio do seu discurso. O orador deve levar em consideração as paixões do seu auditório, pois, se assumirem uma linha subjetiva, esse orador vai responder em função da subjetividade implicada. O *pathos* tem para Meyer (2007, p.40) uma grande dimensão retórica: 1. As perguntas do auditório; 2. As emoções que ele experimenta diante dessas perguntas e de suas respostas; 3. Os valores que justificam a seus olhos essas respostas e essas perguntas.

O *logos*, chamado argumentação propriamente dita, tem o dever de preservar as diferenças entre as perguntas e as respostas quando estas forem expressas. É tudo que está em questão. Para Souza (2013, p.17), "o logos, constituindo o discurso argumentativo, é a parte mais importante da oratória, aquela a que se aplicam as principais regras e princípios da técnica retórica". É o tipo de argumentação que se centra na tese e nos argumentos apresentados, de maneira bem estruturada, do ponto de vista lógico e argumentativo.

Desse modo, os três elementos *ethos*, *logos* e *pathos* constituem a tríplice argumentativa. O *ethos* pode ser projetivo e efetivo: é projetivo quando imaginado pelo auditório e é efetivo aquele que de fato está falando. O *pathos*, por sua vez, também se apresenta como projetivo, quando o *ethos* necessita compreendê-lo diante do que está em questão (*logos*), e o *pathos* efetivo é aquele que se deixa persuadir quando suas emoções e crenças são ativadas.

3. A análise da propaganda oral

Este trabalho insere-se numa abordagem qualitativa, uma vez que se volta ao estudo da aquisição do saber em processo e não na sua obtenção como produto. É uma linha de estudo que "requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.287).

O universo da pesquisa se constitui de CDs gravados, com duração de duas horas consecutivas de um programa de rádio em determinada emissora, localizada no agreste alagoano. Foram retiradas, aleatoriamente, 5 (cinco) propagandas orais para análise da argumentação à luz do suporte conversacional e retórico, das quais aparece uma. As transcrições foram feitas, seguindo as normas propostas por Marcuschi (1986) e Preti (1999), as quais estão nos anexos.

3.1 Amostragem

A amostragem 1 (um) diz respeito a uma propaganda referente à divulgação da eficácia do medicamento Tiogenol, considerado como de grande valia para a saúde de quem dele fizer uso. Ei-la transcrita:

> Tiogenol fortalece você da cabeça aos pés... Tiogenol fortalece os ossos...combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico... tome Tiogenol... Tiogenol é excelente para memória e anemia... Tiogenol O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR ... Tiogenol já nas farmácias e drogarias do Brasil... quem toma Tiogenol passa a ter força de UM GRANDE TRABALHADOR.

Material de análise (*corpus*)

Trata-se, mais uma vez, de um gênero de língua oral, a propaganda, que se caracteriza pelas suas especificidades conversacionais, representadas por: *pausas* – cabeça aos pés..., os ossos..., nervos fracos..., desânimo e cansaço..., entre outros exemplos; *entonações enfáticas*: O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR, UM GRANDE TRABALHADOR, *aliteração,* repetição da mesma palavra no início de cada juízo de valor acerca do referencial Tiogenol; *paralelismos sintático e semântico*: Tiogenol fortalece você da cabeça aos pés/Tiogenol fortalece os ossos/... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico.../... tome Tiogenol... etc.

É uma conversação assimétrica, em que o orador usa um único turno, possibilitando o surgimento da sua imagem (*ethos*), que procura, por meio dos argumentos (fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... etc.), que utiliza acerca do remédio Tiogenol, despertar emoções no auditório (*pathos*) para a aquisição do produto farmacêutico. Todo esse conhecimento sobre o objeto negociado formaliza a constituição do *logos*.

O repórter usa o nome do produto "Tiogenol O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR", em que o nome trabalhador é evocado com a intenção de passar a ideia implícita de que é o trabalhador a classe social que mais precisa de força, saúde e virilidade. Anuncia também o lugar onde pode ser adquirido o produto, facilitando, desse modo, a sua aquisição, quando diz: "Tiogenol já nas farmácias e drogarias do Brasil".

O uso da imagem do trabalhador é novamente evocado no término da propaganda para reforçar a ideia de que "quem toma Tiogenol passa a ter força de UM GRANDE TRABALHADOR". Um ponto bem marcante no texto é a presença da repetição propriamente dita, marca específica da oralidade, como forte argumento persuasivo, o da autoridade, para reforçar a importância do produto em relação

à dos concorrentes. Quanto às repetições, na oralidade, significando formas que contribuem para a organização textual, Marcuschi (2006, p.219) assim enuncia: "as repetições conduzem à produção de segmentos inteiros duas ou mais vezes, motivados pelos mais diversos fatores, sejam eles de ordem interacional, cognitiva, textual ou sintática".

Neste tipo de propaganda, evidencia-se a presença da argumentação quase-lógica por esta se apresentar quase de maneira explícita (PERELMAN, TYTECA, 1996, p.220). É o que acontece então com a sequência de argumentos, já comentados, em favor do medicamento Tiogenol. Essa sequência argumentativa quase-lógica traz uma base constituída de argumentos, a qual completa o sentido a favor da causa defendida.

Quanto às funções retóricas, a função persuasiva dá-se fortemente por meio da repetição do termo "Tiogenol fortalece... Tiogenol fortalece...", com o objetivo de persuadir e convencer o ouvinte de que esse produto é eficaz. Outra função que se faz presente é a heurística, ao revelar os benefícios da atuação desse medicamento no organismo "fortalece você da cabeça aos pés... fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico...". A organização em sequência da propaganda aponta para a função retórica pedagógica, revelando como os argumentos podem ser enunciados, a fim de melhor explicar as características do produto divulgado.

Considerações finais

O estudo da propaganda oral (*spot*), em ambiente de aula, significa propiciar conhecimentos sustentados nos segmentos específicos a seguir: a) os saberes retóricos, tomados na linha da Nova Retórica, concedem ao discente/docente competência retórica para não somente convencer alguém acerca de um assunto, mas também persuadi-lo na realização de uma ação pretendida; e b) as relações estabelecidas entre *ethos*, *pathos* e *logos*, por meio do discurso possibilitam a eficácia persuasiva.

Além disso, acentua-se que os aspectos da oralidade, como as pausas, os alongamentos de vogais, as repetições, as entonações enfáticas, corroboram o trabalho com a oralidade em sala de aula e que o estudo da oralidade deve entrar no espaço de sala de aula pela importância que traz na formação linguístico-cultural dos integrantes desse espaço pedagógico, representado, sobretudo, por professores e alunos.

Dessa maneira, indicar a oralidade nas questões do ensino de língua exige entender as línguas não apenas como um código que permite a comunicação, "mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica" (MARCUSCHI, 2004, p.20).

Assim, o trabalho evidenciou que, no gênero propaganda oral, apareceram marcas retóricas, a exemplo do emprego de argumentos, além de linhas conversacionais, pelo uso de turnos, marcas da oralidade e de outras categorias. O retor, pelo uso dos elementos apontados nas análises, atribuiu maior clareza ao sentido do objeto nas relações de sala de aula ou em outros ambientes. Além disso,

presume-se que é possível uma troca de saberes para persuadir o outro com o uso desses elementos do discurso. Tudo isso ratifica a existência dos elementos retórico-conversacionais nas relações de sala de aula e em outros ambientes, além da efetivação da função persuasiva da retórica.

A junção entre a Retórica e a Análise da Conversação tornou-se possível não apenas por ambas estarem implicadas nos estudos textuais, mas ainda por tomarem a oralidade como elemento passível de análise. Em ambas as perspectivas, a língua, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, dispõe de características linguísticas que contribuem para o processo de pesquisa, mediando os estudos de sala de aula, por meio da interação e da conversação – categorias que regem as condições de ensino e aprendizagem para as discussões do ensino linguístico.

Referências bibliográficas

ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia: Ateliê, 2009.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. 14. ed. Tradução Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ediouro Publicações, s/d.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação*; uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: LTDA., 1994.

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de Gêneros Textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística, domínios e fronteiras. volume 2 São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes et aliae. Oralidade *e escrita:* perspectivas para o ensino de língua materna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALEMBECH, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). Análise de Textos orais. São Paulo: FFLCH/ USP. 1993.

GOFFMAN, Erving. *Les rites d'interaction*. Traduit de l'anglais par Alain Kihm. Paris: Les éditions de minuit, 1987.

_____. Footing. Tradução Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional:* antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, Cathérine. *Análise da Conversação*; princípios e métodos. Trad. Calos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KRAMSCH, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier Credif, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 5. ed . São Paulo: Ática, 2001a.

_____. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (orgs.) *O Livro Didático de Português,* Múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucena, 2001b.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva *et aliae*. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Repetição. In: JUBRAN, C.C. A.; KOCH, I.G.V. (orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil;* construção do texto falado. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEYER, Michel. *A retórica*. Revisão técnica: Lineide S. Mosca. Trad. Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MEURER, J. L. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In BONINI, Aldair *et alii*. (orgs.). *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MYLLYNIEMI, Rauni. Conversation as a system of social interaction. Language and Communication 6: 147-169, 1986.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de Argumentação*; **A** nova retórica**.** Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 2. ed. São Paulo: FFCH/USP, 1993.

_____. (Org.). *Estudos de língua falada*: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas, 1998.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*. Language. 50: 696-735, 1974.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Professor-aluno; as relações de poder*. Curitiba: HD Livros, 1999.

_____. *A interação em sala de aula*. 2 ed. Recife: Bagaço, 2004.

SAUSSURE, de Ferdinand. *Curso de Linguística Geral.* Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SILVA, Luiz Antônio da. Conversação: modelos de análise. In: _____ (org.) *A língua que falamos*, português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005.

ANEXO 1

Transcrições da propaganda (Rádio Novo Nordeste, Arapiraca-AL. 02/11/12)

Tiogenol fortalece você da cabaça aos pés... Tiogenol fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico... tome Tiogenol... Tiogenol é excelente para memória e anemia... Tiogenol O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR... Tiogenol já nas farmácias e drogarias do Brasil... quem toma Tiogenol passa a ter força de UM GRANDE TRABALHADOR..

ANEXO 2

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos.	( )
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)
Truncamento brusco: quando alguém é cortado pelo parceiro ou quando o falante corta uma unidade.	/
Entoação enfática.	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante.	::podendo aumentar para::::ou mais
Interrogação.	?
Qualquer pausa, como: ponto-e-vírgula, vírgula, ponto-final e dois pontos.	...
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	- - - -
Sobreposição de vozes: usa-se a partir do ponto que começa a outra fala.	[
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)
Falas simultâneas: dois falantes ao mesmo tempo.	[[
Sinais de pausa.	+ para cada 0,5s. Para pausa além de 1,5s, indica-se o tempo.
Sinais de entonação: aspas duplas correspondem mais ou menos ao ponto de interrogação.	“ ”
Repetições.	Duplica-se a parte repetida.
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.	ah, éh, oh, ih, ahã, ehn, uhn, tá
Citações.	“citação”
Iniciais maiúsculas.	Para nomes próprios ou siglas
Não se usa ponto de exclamação.	
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	... ou /.../

Critérios de transcrição, segundo Marcushi (1992) e Preti (1998).

As variáveis linguísticas e extralinguísticas em Santa Teresa, ES

Edenize Ponzo Peres[1]

Daillane dos Santos Avelar[2]

Introdução

O estado do Espírito Santo abarca em seu território muitos descendentes de imigrantes, em sua maioria italianos. Os primeiros registros de imigrantes para o estado datam de 1535, e nos séculos XIX e XX o estado já possuía imigrantes de diversas nacionalidades, sendo eles italianos, alemães, espanhóis, portugueses, poloneses, entre outros. Segundo dados do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES, 2014), no século XIX e XX já havia 36.666 imigrantes italianos no estado.

Em decorrência das más condições de vida, fomes, secas, enchentes, pragas na lavoura, enfrentadas em seus países de origem e motivados por propostas brasileiras de intervenção para esses problemas, milhares de imigrantes chegaram ao Brasil. Muitos se dispersaram por várias regiões brasileiras em busca de melhores condições de vida, no entanto, suas expectativas não foram almejadas. Quando aqui chegaram enfrentaram pobreza, fome, frio, trabalho excessivo, o que, consequentemente, acarretou alto índice de mortalidade. Sobre isso, Derenzi (1974, p. 108) afirma:

> A provação porque passou o imigrante, além da resistência hostil do meio físico - clima, floresta e toda a gama de obstáculos à penetração - recai sobre as condições simplistas do acordo estatístico entre os governos brasileiro e italiano. Não se resguardaram os princípios fundamentais dos direitos humanos. O imigrante era considerado apenas como um instrumento animal de trabalho. Uma vez que se lhe assegurasse a subsistência, todos os demais atributos ficavam sob os desígnios da sorte.

O trabalho excessivo, a mão de obra barata, a falta de um ambiente apropriado para acomodar as famílias, a falta de alimento, e o despreparo do governo brasileiro ao recebê-los, propiciaram provações tão graves que até mesmo as condições de subsistência eram precárias. Tal quadro perdurou por longos anos. Felizmente, esse triste cenário paulatinamente foi se modificando. Com o passar do tempo, seu

1 Doutora em Linguística pela UFMG e professora do Departamento de Letras da Ufes. E-mail: eponzoperes@gmail.com.

2 Mestre em Estudos Linguísticos/Ufes ,Vitória, ES, Brasil e doutoranda em Linguística/UFRJ. E-mail: daillaneavelar@gmail.com.

trabalho, sua cultura, sua garra e seus direitos foram se solidificando. Atualmente, é possível encontrar muitos traços da cultura de imigração no Espírito Santo, conforme afirma Busatto (2010, p. 12),

> Há no Espírito Santo atual, mais de dois milhões e seiscentos mil habitantes, dentro os quais a maioria carrega não só o nome, mas também a cultura italiana. No que falam, no que fazem, no que pensam, no que celebram, no que constroem, no que produzem, manifestam indiscutíveis marcas de uma Itália que não é nem brasileira, nem mais europeia. Isto é o que podemos dizer: desenvolveu-se a consciência de uma identidade que se pode chamar de ítalo-capixaba.

A imigração para o Espírito Santo trouxe então, muitos benefícios ao estado, que repercutiram nas danças, nas músicas, na culinária, na arquitetura e, em especial, na língua. No que tange à língua, o contato linguístico possibilitou que os povos, a fim de se comunicarem, gerassem em sua língua mudanças no léxico, mudanças fonéticas e fonológicas, variação, mudança, entre outros.

Diante do exposto, afirmamos que há ainda muitos estudos a serem feitos, principalmente no que se refere à questão linguística. Motivados por apresentar mais das consequências do contato entre o português e a língua de imigração com descendentes de imigrantes italianos na zona urbana de Santa Teresa, objetivamos:

i) Verificar as variáveis sociais e linguísticas, tendo por base a palatalização do /t/ e /d/ diante de /i/;

ii) Verificar se esses traços apontam para uma mudança em progresso.

Teoria Variacionista, Variação e Mudança Linguística

Inicialmente, os estudos linguísticos analisavam a língua do ponto de vista estritamente linguístico. A língua era vista apenas pela sua forma, e a postulação de um sistema linguístico homogêneo, idealizado por Saussure, dividia muitas opiniões.

Em meados do século XX, com o advento da Sociolinguística, a língua foi analisada sob outra perspectiva, considerando os aspectos sociais. . Para Labov, a língua se pautava no contexto social, ou seja, a língua deveria ser vista do ponto de vista social, desconsiderando os modelos estruturalista e gerativista. Este trabalho, portanto, baseia-se nos pressupostos teóricos labovianos, tendo como foco a teoria variacionista.

Elaboradas as teorias, um dos grandes princípios da Variação e Mudança Linguística começou a ser analisado: o caráter inerentemente heterogêneo e ordenado.

Para Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 35) a língua é heterogênea, ou seja, seu caráter varia e os falantes a compreendem, sem que isso se torne um problema de comunicação. Segundo os autores, "será necessário aprender a ver a língua – seja do ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada". Para COELHO, 2015, p.62,

> Isso acontece porque a língua é um sistema organizado, formando por regras que possibilitam essa compreensão entre os falantes, mesmo que haja variação. Ou seja, a heterogeneidade não implica em ausência de regras, mas sim em regras categóricas e regras variáveis, condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos, o que torna essa variação sistematicamente ordenada.

A variação então, permite que utilizemos (falemos) duas ou mais formas que contenham o mesmo significado. Um dos exemplos mais usados para evidenciar a heterogeneidade é a variação geográfica. Ao sair de nosso estado e viajar a outro percebemos claramente como as variáveis são utilizadas; e elas se estendem ao léxico, à fonética, a morfossintaxe, a morfossemântica, entre outros.

No que se refere à variação linguística é possível afirmar que as pesquisas sobre essa temática iniciaram-se pelos comparatistas no século XIX. Suas conclusões, realizadas por comparação, mostraram que todas as línguas variam e que essas variações podem levar à mudança linguística. Weinreich, Labov e Herzog (2006) apresentaram princípios que explicam como a estrutura linguística de uma comunidade se transforma no curso do tempo. Esses princípios são questões que o pesquisador deve considerar para realizar pesquisas dessa natureza. São eles: fatores condicionadores, encaixamento, avaliação e transição (Tarallo, 2007. P. 73-74).

As mudanças linguísticas sempre acontecem. Podemos refletir em como era o português brasileiro falado no século XV, como ele é usado atualmente e em como tenderá a ser no futuro. Nessa perspectiva, a comunidade ou o indivíduo pode mudar sua língua no decorrer do tempo ao deixar de utilizar formas antigas, arcaicas, para substituí-las por novas.

No que se refere ainda a esse tema, podemos analisar a mudança linguística em tempo real e em tempo aparente. A mudança linguística em tempo aparente analisa a língua em um mesmo período e diz respeito à relação entre um fenômeno e a faixa etária, dessa maneira, a idade é um fator de extrema importância. Se em uma comunidade, os indivíduos mais jovens não utilizam mais determinada variável ou se os adultos ou idosos usam pouco ou deixaram de usar é possível que estejamos diante de uma mudança em progresso.

Como vimos, a mudança em tempo aparente tem forte relação com a faixa etária. Ao observar a língua falada em diferentes faixas etárias podemos ter um vislumbre de como essa língua é utilizada por pessoas em fases diferentes da vida, apontando para uma provável mudança. Chambers (2003) classifica as faixas etárias em quatro fases: criança, adolescente, adulto e idoso. Na infância, a criança utiliza a língua de forma semelhante aos familiares. Na adolescência é comum haver o uso de gírias, ou outras marcas de grupos sociais. Na fase adulta, o indivíduo busca sua realização profissional, assim sua língua torna-se mais próxima à norma culta, e na velhice, na fase da aposentadoria, os idosos voltam a utilizar uma linguagem mais descontraída, sem se importar, muitas vezes, com as pressões sociais.

A mudança em tempo real analisa a língua em fases distintas. Nesse tipo de pesquisa, muitos estudiosos encontram dificuldades para encontrar dados de épocas passadas, entretanto esse estudo possibilita um rico material para a linguística.

As variáveis Sociais e Linguísticas

É sabido que, para compreender a variação ou mudança linguística é necessário recorrer aos aspectos linguísticos e extralinguísticos de determinada comunidade de fala. Os fatores linguísticos abrangem o léxico, os sistemas morfossintático e fonético-fonológico, entre outros, e são analisados de acordo com o contexto em que estão inseridos. O fator social é tudo aquilo que não for estritamente linguístico (Tarallo, 2007, p. 46). Os mais comumente utilizados são: idade, sexo, escolaridade, região geográfica, nível socioeconômico, e são essenciais nesse tipo de pesquisa. Os fatores independentes são, portanto, de ordem externa ao sistema linguístico. O levantamento desses fatores poderá apontar resultados mais significativos. Por exemplo, ao analisar um caso de variação numa comunidade isolada, a faixa etária indicará se está havendo mudança linguística, a escolaridade mostrará se a escola interfere na maneira de falar dos indivíduos, da mesma forma a localização geográfica e o nível socioeconômico.

No quadro abaixo estão apresentadas as variáveis linguísticas e extralinguísticas selecionadas para esta pesquisa.

Quadro 1. Variáveis analisadas para os fonemas /t/ e /d/ diante de /i/. (AVELAR, 2015).

Classe gramatical da palavra em que se encontra o alvo	Verbo
	Não verbo
Posição do alvo na sílaba	Tônica
	Pretônica
	Postônica medial
	Átona final
Nasalização da vogal seguinte ao alvo	Oral
	Nasal
Faixa etária	De 12 a 25 anos
	De 26 a 50 anos
	Acima de 50 anos
Sexo/Gênero	Feminino
	Masculino
Nível de escolaridade	Até 08 anos
	Acima de 08 anos

Metodologia

Santa Teresa localiza-se na região serrana do Espírito Santo, está a 78k da capital Vitória. Sua área corresponde a 694,53 km², e seu território está subdividido em seis distritos: Santa Teresa (Sede), Alto Santa Maria, Santo Antônio do Canaã, São João de Petrópolis, Vinte e Cinco de Julho e Alto Caldeirão.

O *corpus* dessa pesquisa foi realizado em duas etapas. Segundo semestre de 2012, gravadas e transcritas por Joyce Marinho, contendo 13 entrevistas, e no primeiro semestre de 2015 por nós, com 11 entrevistas. Todos os entrevistados são moradores de Santa Teresa, zona urbana, descendentes de imigrantes italianos que nasceram ou que chegaram à cidade até 08 anos de idade. Os informantes foram caracterizados da seguinte forma: Gênero/sexo (masculino e feminino), escolaridade (acima de 8 anos de escolaridade e menos de 8 anos de escolaridade) e faixa etária (12 a 25; de 26 a 50; e acima de 50 anos). O programa computacional utilizado foi o Goldvarb X.

A análise dos dados

Nesta seção, analisaremos os resultados quanto à variação da pronúncia dos fonemas /t/ e /d/ diante de /i/. Foram codificados e tratados estatisticamente 2.174 dados de /t/ e 2.383 dados do /d/. As variáveis selecionadas pelo programa Goldvarb X foram:

a) linguística: tonicidade da sílaba (apenas para o fonema /t/);

b) extralinguísticas: faixa etária, sexo/gênero e escolaridade dos informantes para os fonemas /t/ e /d/.

Os resultados para os fonemas /t/ e /d/ aparecem a seguir.

Tabela 1. Realização do fonema /t/ diante de /i/ com influência da língua de imigração

GRUPOS DE FATORES		**Apl/Total**	**%**	**PR**
Faixa etária	**Acima de 50 anos**	228/514	44,4	.97
	De 26 a 50 anos	23/1186	1,9	.34
	De 12 a 25 anos	1/474	0	.11
Sexo/gênero	**Masculino**	204/1074	19	.75
	Feminino	48/1100	4,4	.25
Escolaridade	**Até 08 anos**	239/681	35,1	.95
	Acima de 08 anos	13/1493	0,9	.21

Tonicidade da sílaba onde se encontra o alvo	**Pretônica**	23/213	10,8	.67
	Tônica	123/782	15,7	.54
	Átona final	105/1143	9,2	.45
	Postônica medial	1/36	2,8	.15
Classe gramatical	**Verbos**	98/650	15,1	-
	Não verbos	154/1524	10,1	-
Nasalização da forma	**Oral**	157/1651	9,5	-
	Nasal	95/523	18,2	-
TOTAL		**252/2174**	**11,6%**	-

(AVELAR, 2015)

Tabela 2. Realização do fonema /d/ diante de /i/ com influência da língua de imigração

GRUPOS DE FATORES		**Apl/Total**	**%**	**PR**
Faixa etária	**Acima de 50 anos**	**381/525**	**72,6**	**.99**
	De 26 a 50 anos	25/1268	2,0	.23
	De 12 a 25 anos	3/590	0,5	.20
Sexo/gênero	**Masculino**	**339/1295**	**26,2**	**.63**
	Feminino	70/1088	6,4	.35
Escolaridade	**0 a 08 anos**	**383/851**	**45,0**	**.94**
	Acima de 08 anos	26/1532	1,7	.18
Tonicidade da variável	**Tônica**	258/1430	18.0	-
	Pretônica	67/388	17.3	-
	Postônica medial	6/9	66.7	-
	Átona final	78/556	14.0	-
Classe gramatical	**Verbos**	55/249	22.1	-
	Não verbos	354/2134	16.6	-
Nasalização da forma	**Oral**	378/2294	16.5	-
	Nasal	31/89	34,8	-
TOTAL		**409/2383**	**17,2%**	-

(AVELAR, 2015)

O Programa Goldvarb X selecionou apenas uma variável lingüística para o fonema /t/, como favorecedora da pronúncia que recebe influência do vêneto: a tonicidade da sílaba onde se encontra o alvo. Vemos que a pretônica foi a mais favorecida, com PR=.67. Em segundo lugar temos a tônica (PR = .54); logo após, a átona final (PR = .45); e, por fim, fortemente desfavorecida, a postônica medial (PR = .15). Exemplos de palavras pronunciadas com influência vêneta são: ***t**inha, direi**t**inho, la**t**im, exis**t**ia, cien**t**ífico* e *tren**t**ino*, entre outros, que foram pronunciados pelos informantes com idade acima de 50 anos.

Passaremos agora, para as variáveis sociais. Todas as variáveis sociais selecionadas foram significativas. Apresentaremos os resultados nas tabelas que se seguem. Iniciaremos pela variável *faixa etária*.

Tabela 3. Resultados para a variável faixa etária, para /t/ e /d/ diante de /i/

GRUPO DE FATORES		**Apl/Total**		**%**		**PR**	
		/t/	**/d/**	**/t/**	**/d/**	**/t/**	**/d/**
Faixa etária	**De 12 a 25 anos**	1/474	3/590	0	0.5	.11	.20
	De 26 a 50 anos	23/1186	25/1268	1,9	2	.34	.23
	Acima de 50 anos	**228/514**	**381/525**	**44,4**	**72,6**	**.97**	**.99**

(AVELAR, 2015)

Os resultados para a variável *faixa etária* demonstram claramente que está havendo mudança em progresso. A perda da influência da língua de imigração está presente em informantes com menos de 50 anos. Os informantes acima de 50 anos são os que mais preservam os traços da língua de imigração, apresentando (PR = .97, para /t/ e PR = .99, para /d/), enquanto as demais faixas etárias vão se apropriando da pronúncia não marcada da capital do estado. Esses resultados confirmam o que dizemos estudos de contato linguístico: os traços da língua de imigração - língua minoritária – vão sendo substituídos pelos traços do português (majoritária) com o passar do tempo. É a Lei da Terceira Geração, tratada por Weinreich (1970).

Com relação à variável *sexo/gênero*, os resultados estão dispostos na Tabela a seguir.

Tabela 4. Resultados para a variável *sexo/gênero*, para /t/ e /d/ diante de /i/

GRUPO DE FATORES		**Apl/Total**		**%**		**PR**	
		/t/	**/d/**	**/t/**	**/d/**	**/t/**	**/d/**
Sexo/Gênero	**Masculino**	**204/1074**	**339/1295**	**19**	**26,2**	**.75**	**.63**
	Feminino	48/1100	70/1088	4,4	6,4	.25	.35

(AVELAR, 2015)

Os resultados apontaram que os homens são os que mais favorecem a conservação da língua de imigração (PR =. 75, para /t/ e PR = .63, para /d/). Enquanto as mulheres não favorecem esse fenômeno (PR = .25, para /t/; PR = .35, para /d/). Segundo esta e outras pesquisas na área da sociolinguística, as mulheres preferem as formas mais aceitas socialmente, ou seja, menos estigmatizadas. Para elas, a pronúncia do /t/ e /d/ diante de /i/ é mais aceita quando é pronunciada de acordo com a pronúncia da Grande Vitória e não como a de seus descendentes.

Em relação à variável *nível de escolaridade* dos informantes, os resultados para /t/ e /d/ diante de /i/ aparecem na Tabela a seguir.

Tabela 5. Resultados para a variável *escolaridade*, para /t/ e /d/ diante de /i/. (AVELAR, 2015)

GRUPO DE FATORES		**Apl/Total**		**%**		**PR**	
		/t/	**/d/**	**/t/**	**/d/**	**/t/**	**/d/**
Escolaridade	**Até 08 anos**	**239/681**	**383/851**	**35,1**	**45**	**.95**	**.94**
	Acima de 08 anos	13/1493	26/1532	0,9	1,7	.21	.18

Os resultados são claros. Os informantes que passaram mais tempo frequentando a escola pronunciaram menos o /t/ e /d/ com influência vêneta (PR = . 21, para /t/; PR = .18, para /d/). Os informantes que passaram menos tempo na escola apresentaram alto índice de influência vêneta (PR = . 95, para /t/; PR = .94, para /d/). Segundo Votre (2008, pág. 51)

> A observação do dia-a-dia confirma que a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam e das comunidades discursivas. Constata-se, por outro lado, que ela atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudanças em curso nessas comunidades. Veículo de familiarização com a literatura nacional, a escola incute gostos, normas, padrões estéticos e morais em face da conformidade de dizer e de escrever. Compreende-se, nesse contexto, a influência da variável nível de escolarização, ou escolaridade, como correlata aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança.

A função da escola é ensinar a norma culta. Ao fazer isso, ela desfavorece o uso de outras variedades linguísticas, desprestigiando a língua aprendida no contexto familiar. Dessa forma, a escola uniformiza a língua, valorizando apenas a variedade culta do português. A escolaridade tende a inibir as formas mais estigmatizadas e fortalecer a língua prestigiada, aquela utilizada no âmbito escolar. Em muitas pesquisas é possível perceber que, quanto mais tempo o indivíduo passar na escola, mais ele poderá apropriar-se das normas de prestígio. O que propicia a diminuição ou o abandono da língua utilizada em sua comunidade, sendo ela diferente da variedade padrão.

Considerações finais

Nesta pesquisa, vimos que os atuais descendentes de imigrantes italianos, residentes na zona urbana de Santa Teresa, tendem a deixar de utilizar o português com influência da língua de imigração. A palatalização do /t/ e /d/ diante de /i/ só foi pronunciado com influência da língua de imigração por homens idosos e que estudaram até 8 anos. A faixa etária mais jovem não apresentou influência significativa, apontando para uma mudança em progresso. Isso mostra que se os mais jovens não utilizam essas marcas, a língua poderá deixar de existir. Em relação ao gênero, observamos que os homens atendem ao fenômeno em questão, sua pronúncia é carregada de traços com influência da língua de imigração. Já as mulheres preferem as formas menos estigmatizadas. A escolaridade apontou que os que mais passam tempo na escola deixam de pronunciar o /t/ e /d/ com influência da língua de imigração, reforçando o papel da escola em uniformizar a língua. Quanto ao fator linguístico, apenas a variável tonicidade da sílaba foi pronunciada com influência da língua de imigração.

Concluímos que os dados apontam para uma mudança em progresso. As crianças, os jovens e até mesmo adultos palatalizam o /t/ e /d/ diante de /i/ sem influência da língua de imigração. Se não há incentivos, propostas de intervenção para que a língua não deixe de existir, em pouco tempo, teremos apenas estudos, e não a língua viva, sendo ouvida e falada pelos atuais descendentes de imigrantes italianos.

Referências

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. In: http://www.ape.es.gov.br. Acesso em 06/05/2014.

AVELAR, D. S. *A realização variável das consoantes oclusivas dentais por descendentes de imigrantes italianos de Santa Teresa, ES*. Vitória: UFES, 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo.

BUSATTO, Luiz. *Nomes e raízes italianos*. Vitória: 2010.

CHAMBERS, Jack K. *Sociolinguistictheory*. 2nd. Edition. Oxford, Cambridge: Blackwell, 2003.

COELHO, [et al.]. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

DERENZI, L. S.*Os italianos no estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Editora Artenova,1974.

MARINHO, J. L.*Aspectos sociolinguísticos da imigração italiana nacidade de Santa Teresa, ES.* Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2012.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X- A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Acessível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 51-57.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin L. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco, posfacio Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WEINREICH, U. *Language in contact*; findings and problems. Paris: The Hague Mouton, 1970 [1953].

Linguagem, raça e ensino: a importância da discussão racial nas aulas de língua estrangeira das escolas públicas brasileiras

Flavia Coutinho Ferreira Sampaio[1]

1. Introdução

Ao refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas de ensino fundamental e médio, pesquisadores e professores ponderam sobre questões como currículo, metodologias de ensino, materiais didáticos e, sobretudo, a concepção de língua transmitida por essas escolas. Entretanto, além destas questões, a interação com os estudantes em sala de aula nos apresenta outras, também importantes e que, por serem tão recorrentes, não podem ser ignoradas.

A experiência docente na rede pública de ensino nos mostra o quanto o racismo está presente nos discursos e atitudes de alunos e até de educadores. Este fato nos leva a pensar sobre como nossa prática pode ou não contribuir com a reprodução de preconceitos e o silenciamento das chamadas "minorias". Considerando a língua um poderoso fator de produção e reprodução de práticas racistas e a linguagem como parte intrínseca ao nosso processo de elaboração e representação de mundo, é relevante analisar como as "práticas linguageiras" (ZOLIN-VESZ, 2016) que circulam no ambiente escolar contribuem para construir ou desconstruir representações dissimétricas do mundo e da vida social.

Assim, o professor e o livro didático podem ser instrumentos de reprodução dos discursos racistas que circulam socialmente, mas também podem ser ferramentas de contestação desses discursos. Nesse sentido, objetivamos, com o presente trabalho, refletir sobre a importância da discussão racial nas escolas públicas brasileiras, especificamente, nas aulas de língua espanhola. Discorremos, neste artigo, sobre dois conceitos relevantes para tal estudo: raça e linguagem.

2. Por uma visão social da linguagem

Quando pensamos na palavra linguagem, é possível que nos remetamos a diversos sentidos possíveis para ela. Devido a este fato, é importante explicitar em que perspectiva (ou perspectivas) teórica(s) nos baseamos para pensar as problemáticas das questões linguísticas no âmbito escolar.

1 Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFF); Mestre em Educação (UFF); Professora de Língua espanhola da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Primeiro, é significativo dizer que pensamos a linguística criticamente. Com relação a esta visão, Rajagopalan (2003) explicita de forma bastante clara o porquê de se pensar a linguística desta maneira:

> Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. Como dizia Horkheimer, a teoria crítica se distingue da teoria em seu sentido tradicional ao partir de uma importante premissa que é de ordem existencial: que as coisas podem ser diferentes da maneira em que se encontram. Ou melhor, é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas (RAJAGOPALAN, 2003, p.12).

Nesse sentido, algumas perspectivas de estudos linguísticos nos ajudam a pensar de maneira crítica as questões relativas às línguas. Uma delas é a perspectiva sociocognitiva da linguagem, já que os estudos que se baseiam nessa visão não a separam, com seus componentes cognitivos, ou seja, relacionados à aquisição de conhecimento, de sua função social e cultural, pois a produção de conhecimentos se dá dentro de um contexto histórico, social e cultural específico. Com relação a essa visão, Bagno (2014) afirma que, ao estudar a linguagem, é mais relevante e produtivo:

> considerá-la nesses dois planos ao mesmo tempo: o do indivíduo e o da sociedade, pois, se ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social, de modo que linguagem e sociedade são indissociáveis (BAGNO, 2014, p.11).

O autor complementa esta ideia quando afirma que "o conhecimento/cognição se constrói em comunidade, num trabalho coletivo, ou seja, a partir de uma colaboração. Toda forma de conhecimento é, portanto, social" (IBID, p. 13).

Por outro lado, ao pensar na linguagem em seu sentido pragmático, isto é, relacionando-a concretamente ao uso, podemos afirmar, também, que linguagem é performance. Embasados nas Teorias dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962,1990), compreendemos que os discursos realizam atos, visto que contribuem com uma representação de realidade que afeta de maneiras diversas os sujeitos sociais. Logo, tais atos produzirão consequências distintas nos diferentes corpos. Desta forma, os sujeitos agem através da linguagem, por isso é importante pensá-la, também, por meio de seu viés performativo.

Assim, é importante ressaltar que enquanto a língua for vista apenas como um sistema a ser descrito ou um processo que ocorre internamente com o ser humano, seus estudos não poderão contribuir com questões sociais relevantes, como a questão racial, por exemplo. Rajagopalan (IBID, p.16), sobre este fato, afirma que "enquanto estiver comprometido com a tese de que a língua é um fenômeno, um produto natural, fica difícil levar adiante qualquer discussão acerca de possíveis questões éticas dela decorrentes". O linguista acrescenta, ainda, que:

> É perfeitamente possível que embora partam de uma necessidade imposta pela própria natureza humana, as teorias que defendemos reflitam os anseios do momento histórico em que propomos e defendemos as nossas ideias. Em outras palavras, percebe-se a perfeita compatibilidade entre a ciência e um posicionamento político-ideológico (IBID, p.18).

Nesse sentido, afirmamos que o presente estudo analisa a linguagem sob um viés crítico, sociocognitivo e performativo, visto que, desta forma, é possível pensar sobre as consequências dos discursos e representações produzidas através deles e, principalmente, refletir sobre novos discursos que desconstruam estereótipos e proponham uma representação mais igualitária dos diversos sujeitos sociais.

3. A importância da discussão racial na escola

Analisamos a questão racial sob uma ótica histórica, social, cultural, discursiva e performativa, já que os discursos racistas se construíram historicamente e, hoje, são reforçados cultural e politicamente trazendo consequências negativas aos corpos que são alvo do racismo.

Mbembe (2014) explica que, se no século XIX pudemos assistir a biologização da raça no ocidente e como este processo contribuiu com a disseminação das teorias eugenistas em diversos países, nos dias atuais a lógica da raça volta, mas por outra via.

De acordo com o autor, a lógica racial volta a configurar a consciência contemporânea a partir da política de securitização implantada pelos países capitalistas. A propagação do medo do outro, reforçada pela ameaça terrorista, justifica o controle excessivo dos corpos e, neste processo, uns são mais controlados que outros:

> A reativação da lógica da raça é indistrinçável da escalada em força da ideologia securitária e da instalação de mecanismos com vista a calcular e minimizar os riscos, e a fazer da proteção a moeda de troca da cidadania (IBID, p.47).

Deste modo, as nações reforçam cada vez mais os sentimentos de nacionalismo e patriotismo nos cidadãos, tornando as fronteiras limites que devem ser protegidos a todo custo. Ao alimentar esta forma de pensar o "outro" como o perigo iminente, as diferenças entre os povos são salientadas e se intensificam os discursos de ódio, a xenofobia e o racismo com o aval dos Estados.

> Se o Estado securitário concebe a identidade e o movimento dos indivíduos (isto é, dos seus cidadãos) como fontes de perigo e de risco, a generalização do uso de dados biométricos como fonte de identificação e automatização do reconhecimento facial terá como objetivo constituir uma nova espécie da população com predisposição para o distanciamento e o enclausuramento. É assim que, no contexto de uma escalada antimigratória na Europa são indexadas categorias inteiras da população, depois submetidas a diversas formas de consignação racial (IBID, p.50).

Assim, na era da globalização dos indivíduos, no tempo em que as pessoas estão se deslocando pelo mundo mais do que em qualquer outra época da história, as diferenças se acentuam e, nesse sentido, nos aproximamos dos discursos raciais do início do século XIX, visto que vivemos um sério "momento de divisão, de diferenciação universal e de procura da identidade pura" (IBID, p.52).

Diante dessa realidade, fica nítida a relevância da presença da discussão racial nas escolas. Quando pensamos no contexto específico do nosso país, nos deparamos com exemplos diários de práticas racistas fora e dentro do âmbito escolar. Ademais, não é raro que tomemos conhecimento dessas práticas vindas de professores e diretores de instituições escolares.

Isto ocorre porque, no Brasil, existe um racismo institucional uma vez que, de acordo com Souza (2010), este tipo de racismo ocorre quando a sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições. O autor complementa, explicando que:

> Os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições (SOUZA, 2010, p.80).

Além, disso, o racismo, aqui, é, também, cultural. Podemos confirmar essa afirmação ao notar que os negros não estão representados nos meios culturais e, quando estão, na maioria das vezes, reproduzem estereótipos sobre a população negra. Por não estarem representados, tende-se a pensar que sua cultura é inexistente, quando, na verdade, música, religião, estética e linguagens negras acabam sendo apropriadas por não negros e, desta forma, comercializadas.

Assim, sabendo que vivemos em uma sociedade onde o racismo "determina lugares de subordinação às pessoas negras" (GIORGI, BIAR, BORGES, 2015, p.206), precisamos repensar os discursos racistas criados e contribuir com sua desconstrução, já que crianças e adolescentes negros vão compor sua identidade "de acordo com as diversas referências/representações negras (positivas e negativas) que perpassam sua vida" (SAMPAIO, 2017, p,163).

Além disso, quando não discutirmos questões raciais, reforçamos a manutenção de uma realidade em que uma parcela da população afirma que o racismo não existe no Brasil, pois se recusa a perceber que, diariamente, a população negra é alvo de diversas ações que comprovam o contrário, visto que o racismo é estrutural e estruturante da sociedade brasileira.

Portanto, o educador que se cala diante dessa realidade está contribuindo com ela, já que:

> Nossa ideologia do silencio e da sutileza torna-se um mecanismo de submissão. Quando não se fala sobre, não chamamos a atenção para a questão e um processo de conscientização não é desencadeado, no caso do fortalecimento da identidade negra como aconteceu em países onde o racismo é aberto (CAMARGO, FERREIRA, 2014, p.174).

Desta forma, e em consonância com a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito de todo o currículo escolar, é imprescindível que a discussão racial esteja presente nas aulas de qualquer disciplina, inclusive as línguas estrangeiras.

Com relação a essas disciplinas, especificamente, podemos afirmar que as aulas de línguas são um campo propício para diversas questões sociais relevantes, visto que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> O ensino de língua estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros a sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social (BRASIL, 1998, p,43).

Falando da língua espanhola, em específico, é relevante levar aos alunos as semelhanças dos processos de colonização dos países hispano-americanos e do Brasil, e refletir como as chamadas "minorias" étnicas (negros e indígenas) são representadas a partir de uma visão de mundo eurocêntrica que as inferioriza.

Refletir sobre estas representações sociais que foram criadas a partir da colonização e que se reproduzem até hoje buscando repensá-las, é levar os estudantes a entender que aprendemos a ler a realidade sob uma ótica ocidental e colonial, e que o mundo excede essa leitura. É, junto com os alunos, compreender que "a diversidade do mundo é inesgotável e esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir" (SANTOS, 2010, p.51). Portanto, depende de cada um de nós esta reconstrução.

Destarte, uma das possíveis formas de superação do racismo será a reivindicação, pelos grupos étnicos que são alvos do mesmo, da participação na construção de um novo olhar sobre o mundo, desconstruindo verdades, até então, absolutas, e reconstruindo a representação social que se tem sobre estes povos marginalizados.

4. Considerações Finais

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste estudo, foi possível perceber que a linguística, quando estudada de forma crítica (e não de acordo com as análises das teorias tradicionais), permite que os estudos da linguagem também façam contribuições relevantes para a sociedade. A partir de uma percepção da linguagem como um fenômeno sociocognitivo, conseguimos compreender que a construção da nossa forma de ver o mundo e de se relacionar com ele é histórica, social e culturalmente construída.

Desta forma, podemos afirmar, também, que a linguagem cria atos, visto que os discursos produzidos através dela são capazes de gerar marcas nos corpos que são alvos desses discursos. Portanto, analisar e contestar as falas hegemônicas relacionadas à temática racial é uma forma de contribuir com a construção de realidades alternativas.

Por isso, é imprescindível que a discussão sobre raças aconteça de maneira responsável nas escolas, já que atitudes racistas também estão presentes neste ambiente. Ademais, é preciso que os alunos negros tenham sua autoestima trabalhada para que se tornem cidadãos conscientes de que seu lugar no mundo não precisa ser o do subalterno ou do marginal.

A lei 10.639/03 é um suporte legal que justifica o estudo da história e cultura africana no âmbito de todo o currículo escolar. Entretanto, faz-se necessário analisar como este conteúdo é trabalho, para que não se reforcem estereótipos negativos sobre a população negra.

Hountondji (2010), afirma que os discursos produzidos sobre os povos africanos precisam ser interrogados para que outra versão seja criada pelo povo que viveu e protagonizou as narrativas contadas. Segundo ele, a história africana acabou sendo associada aos discursos sobre a África, "e

não necessariamente a um discurso histórico proveniente da África ou produzido por africanos" (IBID, p.133). Desta forma:

> Há que tomar medidas adequadas no sentido de possibilitar à África proceder a uma apropriação lúcida e responsável do conhecimento disponível, bem como das discussões e interrogações desenvolvidas noutras paragens. Uma apropriação que deve ir a par com uma reapropriação crítica dos próprios conhecimentos endógenos de África e, mais que isso, com uma apropriação crítica do próprio processo de produção e capitalização do conhecimento (HOUNTONDJI, 2010, p. 141).

Destarte, o trabalho com questões raciais exige dos educadores um comprometimento ético e político que permita uma abordagem responsável sobre o tema. Além disso, este é um tipo de trabalho que deve ser contínuo e não pontual, visto que:

> Temáticas complexas, como a racial, precisam ser trabalhadas a partir de um projeto sério, responsável e contínuo envolvendo todas as disciplinas e, quiçá, todos os setores da escola. Caso contrário, caímos na armadilha dos discursos prontos que simplificam e minimizam os problemas que envolvem a questão. Trata-se de um trabalho árduo, pois é necessário descontruir visões de mundo enraizadas e que, por esse motivo, são consideradas naturais. Através da linguagem, construímos nossa ideia de mundo e, só através dela, poderemos desconstruir essa ideia e criar novas formas de nos entendermos e entendermos o outro (SAMPAIO; LAGARES, 2016, P.106)

Finalmente, ao entendermos que, ao contrário do que diz o mito da democracia racial brasileira, o racismo se faz presente estruturando nossa sociedade e marcando negativamente os corpos negros, concluímos que é nosso dever como educadores lutar para a transformação desta realidade. E, sendo a linguagem uma das formas pelas quais construímos nossos saberes e agimos diante dos fatos que nos cercam, será, também, por meio dela que modificaremos os sentidos enraizados através de nossa visão eurocêntrica de mundo.

Referências bibliográficas

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962/1990.

BAGNO, M. *Língua, linguagem, linguística.* Pondo os pingos nos ii. 1ª ed-São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAMARGO, M; FERREIRA, A.J. *Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma*. In: FERREIRA, A.J (ORG). As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FERREIRA, A.J. *Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*. In. Revista Educação Pública. V.21, n.46, p.275-288, Cuiabá: maio/ago, 2012.

_____. *Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia*. In: Trab.Ling.Aplic., n.51.1, Campinas: jan/jun, 2012.

GIORGI, M.C; BIAR, L.A; BORGES, R.C.S. *Estudos da linguagem e questões étnico-raciais: contribuições e limites.* In: Revista da ABPN. V.7, n.17, p.202-218, jul-out,2015.

HOUNTONDJI, P. J. *Conhecimento de África, conhecimentos africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos*. In: In: MENESES, M.P.; SANTOS, B.S [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MELO, G. C. V. *O lugar da raça na sala de aula de inglês*. Revista da ABPN, v.7, n.17, p.65-81, jul./out. 2015.

MENESES, M.P; SANTOS, B.S. (orgs.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

ORLANDO, A.F; FERREIRA, A.J. *A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas*. In: Acta Scientiarum.Language and Culture. V.36,n.2, p.2017-2016, Maringá: apr-june, 2014.

RAJAGOPALAN,K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAMPAIO, F.C.F. *A representação de negros e negras no livro didático de língua espanhola: que identidades são (des)construídas?* In: TRIANI, F.S; MAGALHÃES, J.C.A.O; NOVIKOFF,C. (ORG). Representações sociais e educação: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2017.

SAMPAIO, F.C.F; LAGARES, X.C. *A DISCUSSÃO RACIAL NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA: O QUE PENSAM E COMO ATUAM OS DOCENTES?* Linguagem em foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis V. 8, N. 2, p.103-113, 2º semestre de 2016.

SOUZA, A.S. *Racismo Institucional: para entender o conceito*. In: Revista da ABPN, v.1, n.3. p.77-87, nov-2010/fev-2011.

Zolin-Vesz, F (Org.). *Linguagens e descolonialidades. Arena de embates e sentidos.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

O percurso diacrônico do dativo para referência à terceira pessoa em peças cariocas

Ulli Santos Bispo Fernandes[1]

Caroline da Silva Paquieli[2]

1. Introdução

Estudos sobre os processos de mudança em curso no Português Brasileiro (PB) não são recentes dentre as pesquisas linguísticas de âmbito acadêmico. Já há algumas décadas, análises sincrônicas e diacrônicas têm apontado para o distanciamento entre a descrição gramatical tradicional e o uso efetivo da língua no Brasil, seja por falantes classificados como cultos ou não cultos, tanto em sua modalidade oral, quanto em sua modalidade escrita.

Dentre os fenômenos que claramente ilustram o afastamento entre o que é prescrito pela tradição e o que está em uso no PB está a redução no quadro de clíticos acusativo e dativo, para referência à terceira pessoa, e do clítico indefinido ('se') no PB oral e escrito. É, portanto, no estudo de um recorte desse fenômeno que reside o interesse do presente trabalho.

Com o intuito de fazer uma análise que permita perceber o processo de mudança em curso em um período de tempo real, o objetivo aqui é avaliar as estratégias de realização do dativo anafórico com referência à terceira pessoa em quatro peças cariocas, escritas entre 1845 e 1992. Nesta pesquisa, a análise ficará restrita aos dativos que são argumentos de verbos classificados tradicionalmente como bitransitivos e transitivos indiretos. Por meio de um estudo diacrônico, nosso intuito é observar quais as variantes - ilustradas de (4) a (6) a seguir - são mais recorrentes em cada período entre os séculos XIX e XX.

(1) Ambrosio- A respeito de **[teu filho]**$_i$ direi o mesmo. Tem **[ele]**$_i$ nove anos e será prudente criarmo-lo desde já para frade.

Florência- Já ontem comprei-**[lhe]**$_i$ o hábito com que andará vestido daqui em diante.

(*O noviço, Martins Pena, 1845)*

1 Mestranda em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFRJ.

2 Mestranda em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFRJ.

(2) a. Maria— Olha, **[Eulália]**$_i$, o meu desejo é que não abandones nunca Luísa.

[....]

Luísa— Não é preciso. Diga **[à Eulália]**$_i$ que mande entrar os doentes lá embaixo. [...]

(*No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)*

b. Dorotéa (a Ventura)-**[O senhor]**$_i$ ainda não jantou

Ventura- Si estou dizendo que ainda nem almocei

Dorotéa- Ah! Então, não sairá daqui sem, pelo menos jantar [...]

Dorotéa (a Nini)- Vá lá dentro e mande a Felicidade arranjar um jantar **[para "seu" Candinho]**$_i$.

(O hóspede do quarto n° 2, Armando Gonzaga, 1937)

(3) Dolores - Alô! Governador 282. Cine Itamar, bom dia. Não, não. Seu Oscar não está. O quê? Um momentinho. (para Margareth) Pega um papel aí, que é [**o cara da distribuidora]**$_i$ [..]

Nilson - Me fala aí que eu anoto. Vai ditando, Dolores.

Dolores - Da Kim Novak não vem nada? Não, não, estou ouvindo sim. Pode continuar. No calor da noite. Nossa, esse deve ser bárbaro. [...]

Margareth - Pergunta [**Ø]**$_i$**.**se não vem filme dela.

(No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)

Desse modo, este estudo pretende considerar a realização do dativo com o clítico- variante considerada padrão- como podemos ver em (1), com sintagma preposicional anafórico, que pode ser encabeçado pela preposição "a", visto em (2a), ou pela preposição "para", ilustrado em (2b), e ainda observar a realização do dativo por meio de uma categoria vazia, representando o objeto nulo, como exemplificado em (3).

O que se busca, então, nesse trabalho é observar os momentos de transição no processo de redução do clítico e sua substituição pelas duas variantes: o dativo nulo e o SP anafórico. Nosso referencial teórico se fundamenta da Teoria da Variação e Mudança Linguística, proposta por Weinreich, Labov& Herzog (1968 [2006]). Para dar conta de uma descrição, interpretação e análise dos dados encontrados nas peças, utilizamos também descrições teóricas sobre a redução do quadro de clíticos de terceira pessoa no PB (Duarte e Ramos, 2015). Nossa hipótese é que encontraremos um percurso semelhante ao encontrado por Vargas (2012) e Marques de Sousa (2015), com base na mesma amostra, respectivamente, para a redução do se indefinido e do clítico acusativo.

Para a análise quantitativa do fenômeno, nossa descrição será desenvolvida conforme os procedimentos metodológicos da sociolinguística variacionista e os dados serão rodados no programa GOLDVARB-X.

2. Pontos de partida

2.1. O que revelam os trabalhos acadêmicos anteriores sobre a função dativa no Português Brasileiro

O dativo anafórico com referência à terceira pessoa já foi objeto de estudo de algumas pesquisas variacionistas. Trabalhos recentes, relacionados tanto à fala quanto à escrita, têm apontado para a inexpressiva representação do dativo de terceira pessoa através do pronome clítico. Paralelamente, as análises assinalam a variação entre o uso de um sintagma preposicional anafórico (SP) e de uma categoria vazia (Objeto Nulo- doravante ON) como as estratégias preferidas para a realização do dativo na fala e na escrita do Português Brasileiro.

Pesquisas sincrônicas sobre o dativo anafórico e com atenção voltada para a modalidade oral do PB já se encontram em um estágio de maior desenvolvimento entre os trabalhos de âmbito acadêmico. Como exemplos de pesquisas linguísticas que atentam para as variantes do dativo no português falado no Brasil, destacaremos aqui os trabalhos de Gomes (1999; 2001; 2003), Freire (2000;2005) e Silveira (2000), reunidos em Duarte e Ramos (2015).

Ao analisar a fala popular carioca por meio da amostra do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), composta por falantes com Ensino Fundamental e Médio, Gomes (1999; 2001; 2003) considera como variantes do dativo sua realização através do clítico, do objeto nulo, do sintagma preposicional e, ainda, através de um sintagma nominal pleno (SN)- nomenclatura utilizada pela autora- sem preposição.

Observando essas variantes, Gomes (2003) aponta que o uso de SPs constitui a estratégia mais utilizada para a realização do dativo pelos falantes populares do PB, atingindo um índice de 70%. Na sequência, o estudo mostra o emprego de ON (15%) e de SN (14%) como as outras formas de dativo mais realizadas. A pesquisa de Gomes (2003), por outro lado, não identificou qualquer dado com o clítico dativo (0%) no *corpus* analisado, mostrando sua completa ausência na fala popular espontânea.

Em uma análise comparativa entre a fala culta do PB- com dados extraídos de um recorte da amostra do projeto Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (NURC-RJ), composta por falantes com nível superior completo- e a fala culta do Português Europeu (PE), Freire (2000) não encontra um resultado muito diferente do obtido por Gomes em relação à fala popular. Ao controlar três variantes de representação do dativo anafórico de terceira pessoa, Freire (2000) não encontra uma só ocorrência do clítico *lhe* no PB, ao passo que atesta 36% de objeto nulo e 64% de realização do dativo com SPs. Desse modo, os dois estudos mostram que o clítico dativo já não é mais uma estratégia recorrente na fala popular e culta do Português Brasileiro.

O trabalho de Silveira (2000) sobre a fala de indivíduos de Florianópolis com nível Fundamental e Médio, por sua vez, registra um índice de 2% de clítico dativo na terceira pessoa em contraste com 98% de uso do SP. Embora não controle a estratégia com o ON e com o SN pleno,seus resultados, ainda que encontrem uma pequena realização do dativo, confirmam a preferência do falante brasileiro para o uso de SP e o escasso- ou praticamente ausente- uso do clítico *lhe* na modalidade oral espontânea do PB culto e popular.

Em relação à modalidade escrita, os resultados revelam a recuperação do clítico dativo, ainda que parcialmente. O trabalho de Freire (2005)- que reúne como *corpus* diversos gêneros dispostos num contínuo de menor para maior formalidade, desde histórias em quadrinhos até artigos editorias e ensaios publicados no Rio de Janeiro e em Lisboa, entre 1995 e 2004- revela que as variantes preferidas pelos falantes do PB já estão plenamente implementadas na escrita, sendo também as estratégias mais utilizadas para a realização do dativo anafórico. No levantamento feito por Freire (2005), o clítico dativo na escrita atinge um percentual de 26%, ao passo que o SP anafórico chega a 42% de realização e o ON a 32%.

Embora possamos perceber com esse resultado que o clítico dativo, praticamente extinto da fala do PB, é recuperado na escrita, saindo de 0% da fala culta do RJ para 26% na escrita do mesmo estado, sua "recuperação" (ou aprendizagem) na modalidade escrita não o coloca como estratégia principal para a realização do dativo anafórico com referência à terceira pessoa.

Por meio desses estudos, o que se percebe é que, na modalidade oral, o clítico dativo está ausente para referência à terceira pessoa e, na modalidade escrita, não constitui a variante preferida para a representação do dativo anafórico de terceira pessoa no Português Brasileiro. Dessa forma, essas pesquisas revelam que o clítico dativo já não faz parte da L1 (da gramática nuclear) do falante brasileiro, sendo sua ocorrência restrita à escrita em consequência do contato com a escola. No PE, ao contrário, Freire (2000; 2005) mostra, em relação à fala e à escrita, que o clítico atinge índices de 88% e de 83% respectivamente, confirmando que esse é um sistema robusto de clíticos.

3. Fundamentação teórica

3.1. A Teoria da Variação e Mudança

Neste trabalho, adotamos o modelo de estudo proposto por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1986]), conhecido como **Teoria da Variação e Mudança (TVM)**, que tem como principal pressuposto a relação indissociável entre o sistema lingüístico e a sociedade, isto é, defendem o caráter dinâmico da língua.

Na perspectiva da TVM, a língua é um sistema heterogêneo e ordenado. Isso significa dizer que a língua é formada por regras categóricas e variáveis, tanto na sincronia quanto na diacronia, condicionadas por fatores internos e externos ao sistema. Porém, embora a língua vá sofrer,

necessariamente, ao longo do tempo, variação e mudança, a variação não acontece de forma aleatória, uma vez que há uma organização que rege o sistema e que assegura, inclusive, a comunicação.

Os referidos autores elencam cinco problemas empíricos, que devem ser considerados por uma análise teórica que se proponha a explicar a mudança linguística. São eles: o **problema da restrição** (do original *constraints*), que busca as condições linguísticas, representadas por diversas categorias gramaticais (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas), e sociais (como gênero, faixa etária, nível de escolaridade, etilo, etc.), que favorecem ou inibem a mudança; o **problema do encaixamento** (*embedding*), que está centrado na forma como um fenômeno linguístico em variação/mudança está encaixado tanto na estrutura do sistema linguístico quanto na estrutura social; **o problema da transição** *(transition), que se* refere à investigação das etapas da mudança linguística, seja ela observada no tempo aparente, que pode ser atestado na comparação do comportamento linguístico de indivíduos de diferentes faixas etárias (abordagem sincrônica) e em tempo real, que, diferentemente da mudança em tempo aparente, requer a análise de dados de sincronias diversas, seja ela observada em tempo real de curta duração ou em tempo real de longa duração; o **problema da avaliação** (*evaluation*), que, por seu turno, se refere à atribuição de valor- negativo ou positivo- pelos falantes às formas em variação, e pode, portanto, refrear ou impulsionar a mudança; finalmente, o **problema da implementação** (*actuation*), que é considerado como a questão central de uma teoria da mudança. Isso porque trata da "origem" e da "propagação" da mudança no contexto linguístico e social, estando, portanto, intimamente relacionado a todos os outros problemas.

4. Procedimentos metodológicos

4.1. A amostra

A amostra utilizada nesta pesquisa é constituída por 101 dados, extraídos de quatro peças de teatro brasileiras escritas ao longo dos séculos XIX e XX e distribuídas em quatro períodos, como pode ser visto na seguinte tabela:

Tabela 1. A amostra de peças de teatro brasileiras

Período	**Peça**	**Autor**
Período I (século XIX.1)	*O Noviço* (1845)	Martins Pena (1815-1848)
Período II (século XIX.2)	*As doutoras* (1889)	França Júnior (1820-1882)
Período III (século XX.1)	*O hóspede do quarto n° 2* (1937)	Armando Gonzaga (1884-1953)
Período IV (século XX.2)	*No coração do Brasil* (1992)	Migue Falabella (1956)

O *corpus* aqui utilizado como fonte de análise já foi objeto de estudo de diversas pesquisas. Relacionado ao tema que nos interessa, temos o estudo de Marques de Sousa (2015), sobre a

substituição do clítico acusativo anafórico, e o estudo de Vargas (2012), sobre a redução do "se" indefinido. Nossa escolha das peças de teatro como material de análise, por sua vez, foi motivada pela intenção de fazer um estudo que reflita o comportamento da modalidade oral do PB pelo decorrer dos séculos XIX e XX, uma vez que, conforme já foi dito, esse *corpus* nos permite ter acesso mais próximo à modalidade oral do Português Brasileiro, por serem textos que tentam reproduzir a fala do ambiente social em que as personagens circulavam.

Para a análise quantitativa do fenômeno, nossa descrição será desenvolvida conforme os procedimentos metodológicos da sociolinguística variacionista e os dados serão rodados no programa GOLDVARB-X para a quantificação e a observação da implementação de uma mudança.

4.2. Grupos de fatores

Nossa variável sociolinguística corresponde às formas de realização do dativo anafórico de terceira pessoa e apresenta três variantes (clítico dativo, sintagma preposicional e objeto nulo), conforme podemos ver nos exemplos (4), (5) e (6):

(4) Rosa – Vivi dois anos com meu marido muito bem. Passando esse tempo, morreu minha mãe. O **[SrAmbrósio]**$_i$ tomou conta de nossos bens, vendeu-os e partiu para Montevidéu a fim de empregar o dinheiro em um negócio. [...] Vai isto para seis anos, mas desde então, Reverendíssimo Senhor, não soube mais notícias **[dele]**$_i$**.**

Carlos – Oh!

Rosa- Escrevi**-[lhe]**$_i$ sempre, mas nada de receber resposta. Muito chorei, porque pensei que ele havia morrido.

(O noviço, Martins Pena, 1845)

(5) a. Carlota— Minhas senhoras! (conserta a garganta) Flutua-me no cérebro **[um ponto de interrogação]**$_i$: estará a mulher destinada nos últimos estertores do século que finda a devassar os arcanos de todas as atividades que lhe têm sido roubadas pelo monopólio sacrílego das aspirações e vaidades masculinas? Aquela que neste momento tão indignamente represento...

Todos — Não apoiado.

Carlota — Vós, as congregadas da harmonia, e eu, a mais humilde paladina desta conquista santa de direitos, poderemos responder **[à fatídica interrogação]**$_i$? Sim! A mulher caminha, a mulher conquista, a mulher vencerá. Um viva pois, à Doutora Luísa Praxedes que simboliza a consubstanciação da vitória brilhante do...

(As Doutoras, França Júnior, 1889)

b. Dolores - Bom, acho melhor a gente ir tomando rump. Eu ainda tenho que ir pegar **[o menino]**$_i$, dar um café **[pra ele]**$_i$ e dormir um pouco.

(No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)

(6) Dona Irene - Bom, **[ela]**$_i$ não quis incomodar. Saiu de fininho e foi ao banheiro, para molhar a cabeça. De repente, a porta da privada se abriu e, sabem quem estava lá dentro?

Nilson- A velha que deu o bombom **Ø**$_i$**.**

(No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)

Neste trabalho, é fundamental para análise que verifiquemos as formas de realização do dativo anafórico de terceira pessoa ao longo do tempo, para responder a uma das questões colocadas pelo modelo adotado: a transição. Este grupo de fatores controla o período cronológico da peça e compreende quatro períodos sincrônicos, assim como demonstrado na seção 4.1 deste trabalho.

5. Análise dos dados

5.1. A representação do dativo anafórico de terceira pessoa em peças do PB nos séculos XIX e XX

A partir da leitura e análise das quatro peças aqui utilizadas como *corpus* de estudo, foram coletados 101 dados de representação do dativo anafórico com referência à terceira pessoa que atuam como argumentos de verbos bitransitivos e transitivos indiretos. Esses dados encontram-se distribuídos entre as já ilustradas três estratégias de representação do dativo anafórico- clítico dativo, SP anafórico e objeto nulo-, vistas, respectivamente, nos exemplos (1), (2) e (3), aqui retomados como (7), (8) e (9):

(7) Ambrosio- A respeito de **[teu filho]**$_i$ direi o mesmo. Tem **[ele]**$_i$ nove anos e será prudente criarmo-lo desde já para frade.

Florência- Já ontem comprei-**[lhe]**$_i$ o hábito com que andará vestido daqui em diante.

(*O noviço, Martins Pena, 1845)*

(8) a. Maria— Olha, **[Eulália]**$_i$, o meu desejo é que não abandones nunca Luísa.

[....]

Luísa— Não é preciso. Diga **[à Eulália]**$_i$ que mande entrar os doentes lá embaixo.

[...]

(As doutoras, França Júnior, 1889)

b. Dorotéa (a Ventura)-**[O senhor]**$_i$ ainda não jantou

Ventura- Si estou dizendo que ainda nem almocei

Dorotéa- Ah! Então, não sairá daqui sem, pelo menos jantar [...]

Dorotéa (a Nini)- Vá lá dentro e mande a Felicidade arranjar um jantar **[para "seu" Candinho]**$_i$.

(O hóspede do quarto n° 2, Armando Gonzaga, 1937)

(9) Dolores - Alô! Governador 282. Cine Itamar, bom dia. Não, não. Seu Oscar não está. O quê? Um momentinho. (para Margareth) Pega um papel aí, que é [**o cara da distribuidora**]$_i$ [..]

Nilson - Me fala aí que eu anoto. Vai ditando, Dolores.

Dolores - Da Kim Novak não vem nada? Não, não, estou ouvindo sim. Pode continuar. No calor da noite. Nossa, esse deve ser bárbaro. [...]

Margareth - Pergunta [**Ø**]$_i$.se não vem filme dela.

(No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)

Como já dito, em (7), podemos observar o uso do clítico 'lhe' para representar o dativo anafórico; em (8a) temos uma SP anafórico introduzido pela preposição "a" e em (8b) temos um SP anafórico introduzido pela preposição "para"; e finalmente, em (9), podemos observar a realização do dativo por meio de uma categoria vazia, representando o objeto nulo.

No caso das peças em análise, a distribuição do dativo anafórico de 3ª pessoa entre essas três estratégias variantes de representação ao longo do tempo pode ser observada na tabela 2 e no gráfico 2, reproduzidos a seguir:

Tabela 2. Distribuição das estratégias de representação do dativo ao longo do tempo

Período	Clítico	SP anafórico	Nulo	Total
Período I	19 (66 %)	9 (31%)	1 (3%)	29 (100%)
Período II	21 (55%)	14 (37%)	3 (8%)	38 (100%)
Período III	8 (42%)	10 (53%)	1 (5%)	19 (100%)
Período IV	1 (7%)	8 (53%)	6 (40%)	15 (100%)

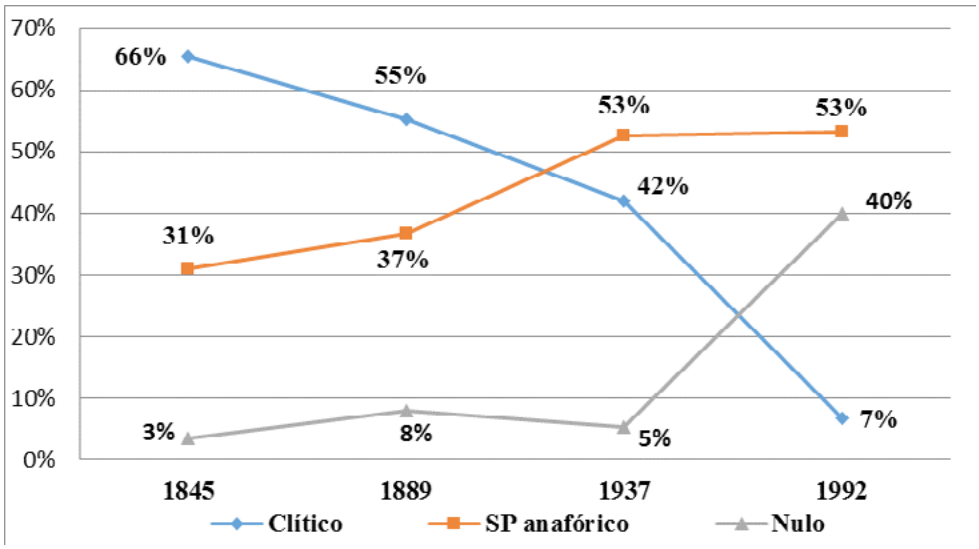


Gráfico 1. Distribuição das estratégias de representação do dativo ao longo do tempo

Como se pode perceber com a observação e análise do gráfico, no período I, que corresponde à primeira metade do século XIX, o clítico constitui a variante preferida de realização do dativo, com índice de 66% de realização, enquanto o SP anafórico apresenta 31% e o nulo apresenta apenas 3% de realização. No período II, que corresponde à segunda metade do século XIX, observa-se que o clítico sofre queda de 66% para 55%, ao passo que o uso do SP anafórico e o nulo aumentam, respectivamente, de 31% para 37%, e de 3% para 8%. No período III, é possível observar que o clítico sofre queda de 55% para 42%, enquanto o nulo mantém-se estável em relação ao período anterior, com 8% das realizações, e o SP anafórico aumenta consideravelmente, de 37% para 53%, passando a liderar o ranking. Ainda pela observação do gráfico, temos que, finalmente, no período IV, correspondente à segunda metade do século XX, há inversão dos percentuais. O SP anafórico mantém-se estável, com percentual de 53%, e continua a liderar o ranking; o objeto nulo, por sua vez, sofre aumento expressivo, de 5% para 40% das realizações; e o clítico sofre uma queda brusca de 42% no período II para apenas 7% na última sincronia analisada, que corresponde a somente a um dado, ilustrado a seguir:

(10) Dona Irene: **[Ela]**$_i$ foi com suas parentas assistir a um filme e, na recepção, uma senhora muito delicada **[lhe]**$_i$ ofereceu um bombom.

A curva em S ascendente apresentada pelas estratégias de representação do dativo pelo SP e pelo ON entra em consonância com os dados expostos na seção 2.1 deste trabalho, em que apresentamos os resultados de estudos sincrônicos, relativos à fala e à escrita, que colocam o SP e o ON como as estratégias mais utilizadas para a referência ao dativo de terceira pessoa no PB atual. Da mesma forma, o declínio do uso do clítico "lhe", que só é encontrado em uma ocorrência na sincronia mais recente, confirma a tendência de redução e de desaparecimento do uso de clíticos na modalidade oral do Português Brasileiro (cf. Cyrino, 1993; Freire, 2000, 2005; Marques de Sousa, 2015, 2017; e estudos reunidos em Duarte e Ramos, 2015).

Nesse sentido, os resultados obtidos referentes ao dativo reforçam a mudança relativa ao enfraquecimento do quadro de clíticos do PB, já atestada por outras pesquisas diacrônicas. Se compararmos, por exemplo, os percentuais aqui encontrados para o clítico dativo ao percentual obtido para o clítico acusativo, no estudo de Marques de Sousa (2017), e ainda ao percentual encontrado para o "*se*" indefinido, em um estudo das estratégias pronominais de indeterminação, realizado por Vargas (2012), veremos que os três estudos encontram um percurso semelhante para os clíticos, como pode ser observado no gráfico 3 abaixo:

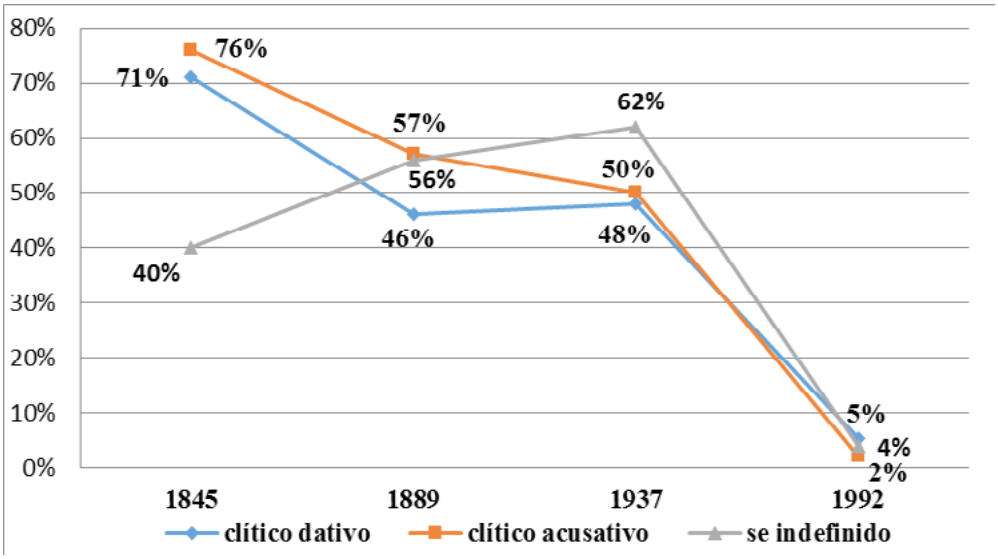


Gráfico 2. Comparação de representação de clíticos ao longo dos séculos XIX e XX

Por meio desse gráfico, podemos perceber certa simetria em relação ao comportamento dos clíticos no PB. Isso porque, ao analisarmos comparativamente os percursos dos clíticos acusativo, dativo e indefinido, podemos notar que, nos três casos, a queda brusca no uso da estratégia com o clítico ocorre na passagem do terceiro para o quarto período de tempo, ou seja, após a segunda metade do século XX. O percentual encontrado para a realização dos três clíticos é também muito semelhante no último período de tempo analisado, sendo de apenas 2% para o clítico acusativo, 7% para o clítico dativo e 4% para o "se" indefinido, o que confirma a tendência ao apagamento dos clíticos no PB.

A partir desses resultados, pode-se dizer que nossa hipótese inicial foi confirmada: o uso do clítico dativo para representação da terceira pessoa diminuiu ao longo do tempo, ao passo que o uso das outras duas estratégias – SP anafórico e objeto nulo – aumentaram progressivamente.

6. Considerações finais

Nesse estudo, analisamos a representação do dativo anafórico com referência à terceira pessoa no PB, pelo decorrer dos séculos XIX e XX, com base em uma amostra de peças teatrais cariocas, que se aproximam da modalidade oral do PB, uma vez que tentam reproduzir a fala dos personagens.

De acordo com a pesquisa aqui desenvolvida, foi possível observar como se deu a distribuição das três variantes consideradas pelos quatro períodos de tempo observados. Com isso, confirmamos nossa hipótese inicial de que haveria uma grande redução no emprego da variante, considerada padrão, representada pelo clítico dativo, ao mesmo tempo em que haveria um aumento considerável no uso das variantes com SP anafórico e no uso do objeto nulo.

Esperamos, com a continuação desta pesquisa, aumentar nossa amostra e refinar a nossa análise, a fim de confirmar e colaborar com demais estudos sincrônicos e diacrônicos que apontam para o enfraquecimento no uso dos clíticos no Português Brasileiro.

Referências bibliográficas das peças

FALABELLA, M. *No coração do Brasil.* SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais). 1992.

FRANÇA JÚNIOR, J. J. de. *As doutoras*. In: CAFEZEIRO, E. et alii (Orgs.) Teatro de França Júnior. Tomo II. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, Fundação da Arte, 1980, p. 223-191. Escrita em 1889.

GONZAGA, Armando. *O hospede do quarto N°2.* SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais). 1937.

MARTINS PENA, L. C. *O noviço.* In: As melhores comédias de Martins Pena. Apresentação de Guilhermino César. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, 73-118. Escrita em 1845

Referências bibliográficas

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: KATO, Mary A. & ROBERTS, Ian. (orgs.) *Português brasileiro — uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. UNICAMP, 1993, p. 163-175.

DUARTE, M. Eugênia L.; RAMOS, J. M. *Uma fotografia sociolinguística da realização dos clíticos acusativo, dativo e reflexivo e suas formas variantes na fala brasileira*. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Gilson Costa. *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2000.

FREIRE, Gilson Costa. *A realização do acusativo e dativo anafóricos na escrita brasileira e lusitana.* Tese de doutorado, UFRJ, 2005.

MARQUES DE SOUSA, A. A. *Uma análise diacrônica do acusativo anafórico em peças cariocas*. Monografia de graduação, UFRJ, 2015.

_____. *As realizações do acusativo no português europeu e brasileiro: um estudo diacrônico.* Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2017.

VARGAS, A. S. C. A evolução na representação das estratégias pronominais de indeterminação. In: DUARTE, M. E. L. (org.). *O sujeito em peças de teatro (1833-1992): estudos diacrônicos*. São Paulo: Parábola, 2012, 45-67.

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

Os gêneros textuais e as novas tecnologias: possibilidades de abordagens no ensino da Língua Portuguesa

Regina Godinho de Alcântara[1]

Monica Antonia de Araujo Siqueira[2]

1. Introdução

Nos dias atuais, é notório o avanço das novas tecnologias e sua influência no que tange às formas de interação humana nos diferentes campos de atuação, sejam eles profissionais, educacionais, de entretenimento, dentre outros. Dessa forma, entendemos que a escola, de maneira geral e, de forma mais específica, os (as) professores (as) que lidam mais diretamente com a linguagem no que tange a um processo sistemático de ensino, necessitam de um olhar mais apurado para tal fato, no sentido da inserção dos gêneros textuais e/ou discursivos advindos desse uso como *objetos* de aprendizagem em sala de aula, uma vez que, em grande parte, os estudantes da Educação Básica lidam diretamente com as novas tecnologias, por meios e possibilidades diferenciadas. Sob esse fato, Marcuschi (2010, p. 21-22), explicita que [...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. [...]. Ao encontro do que nos coloca Marcuschi (2010), este trabalho pretendeu pesquisar o impacto das novas tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a entrada (ou não) de *novos* gêneros textuais e/ou discursivos em sala de aula no que se refere ao tratamento didático-metodológico dado a eles. Assim, buscou caracterizar esses *novos* gêneros, bem como de que forma(s) pode acontecer um trabalho pedagógico com os mesmos, trazendo os contextos de produção em que são requeridos e a(s) variedade(s) linguística(s) a serem utilizadas tendo em vista tais contextos.

Para a efetivação da pesquisa, buscou-se caracterizar o avanço das novas tecnologias nos últimos anos (séc. XXI), a perspectiva teórico-metodológica de ensino da língua portuguesa por meio

1 Prof.ª Dr.ª Regina Godinho de Alcântara, do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação / Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Licenciada em Letras/ Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo.

dos gêneros textuais e/ou discursivos[3], os documentos oficiais que trazem essa perspectiva, de forma mais específica as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), doravante OCNs, bem como os gêneros textuais e/ou discursivos que foram *criados* ou *re(criados)* a partir de novas tecnologias, tendo em vista a análise de uma obra didática que os traz para abordagem do ensino da Língua Portuguesa.

Dessa forma, tivemos como objetivo geral de nossa pesquisa:

- Problematizar o impacto que as novas tecnologias trouxeram para o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a entrada de *novos* gêneros textuais para o trabalho com a língua e caracterizar como vem acontecendo a abordagem dos mesmos em sala de aula, trazendo possibilidades de intervenção didático-pedagógicas.

Elencamos, visualizando nosso objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as novas tecnologias que trouxeram/trariam impacto para o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista seus usos pelos estudantes;
- Identificar os gêneros textuais que surgiram ou foram (re) criados com o advento das novas tecnologias;
- Identificar práticas didático-metodológicas de trabalho com a Língua Portuguesa por meio do trabalho com os gêneros textuais advindos das novas tecnologias.

Mediante os objetivos explicitados, o estudo visa contribuir para uma abordagem da Língua Portuguesa ao encontro de um trabalho que acompanhe os avanços tecnológicos no que tange à entrada de *novos* gêneros textuais e/ou discursivos, para o trabalho com a língua, tendo em vista os usos que os jovens fazem dessas tecnologias e as suas apropriações. Logo, a pesquisa visa a possibilidade de um trabalho com a Língua Portuguesa que se aproxime dos usos atuais que os estudantes fazem da língua sem, no entanto, desconsiderar os demais gêneros textuais e seus usos já instaurados em sociedade. Assim, trazemos como principal questionamento/problema de nossa pesquisa: - De que forma o avanço das novas tecnologias impactaram o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a entrada de *novos* gêneros textuais e/ou discursivos em sala de aula no que se refere ao trabalho com a linguagem?

Utilizamos como princípio teórico a abordagem bakhtiniana de linguagem, no que tange principalmente ao entendimento dos gêneros discursivos, além de outros autores que tematizaram, mais especialmente, sobre o impacto das novas tecnologias no que se refere ao trabalho linguístico em sala de aula, dentre eles Marcuschi (2005, 2008), Crystal (2001) e Rojo (2009).

3 Utilizamos, em grande parte deste trabalho, as expressões gênero textual e/ou gênero discursivo tendo em vista diferentes posições de alguns autores a respeito dessa dicotomia, possibilitando assim, consequências diversas decorrentes do uso dessas expressões. Logo, a utilização das duas expressões objetivou uma visão mais generalizante dessas expressões no sentido de seus usos no exercício da docência.

A metodologia selecionada foi a pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico-documental, trazendo para estudo documentos curriculares oficiais e uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizado no Ensino Médio (1.º, 2.º e 3º anos), que se constituíram como *corpus* de nossa pesquisa.

Tendo em vista a organização de nosso estudo, na primeira seção, trouxemos, de maneira mais aprofundada, nosso referencial teórico, a abordagem bakhtiniana de linguagem, dentre outros autores, com foco para os gêneros discursivos, buscando correlações com os documentos oficiais que balizam as práticas educacionais em nosso país, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, como também, tendo em vista as análises efetivadas nos livros didáticos selecionados; seguidamente, para além de melhor especificarmos a metodologia utilizada, as quais já foram mencionaram, mostramos como se deu a coleta e o tratamento dos dados coletados; na próxima seção, com a análise dos dados, intencionamos mostrar a inter-relação entre os dados coletados e o referencial teórico requerido, objetivando ir ao encontro de nosso principal questionamento/problema de pesquisa; e, finalmente, com as considerações finais, buscamos a tessitura de nosso estudo, trazendo os objetivos iniciais em integração com os estudos e a pesquisa realizada, ao encontro de possíveis contribuições no que tange à nossa temática de estudo.

2. O diálogo com o referencial teórico

Com o propósito de embasar nossa temática de estudo, *o impacto das novas tecnologias para o ensino da Língua Portuguesa, no que tange à entrada de novos gêneros textuais e/ou discursivos para o trabalho com a língua*, trouxemos como referência teórica a abordagem bakhtiniana de linguagem, no sentido de evidenciar a concepção de linguagem proposta por esse autor, bem como o conceito de gêneros discursivos.

Seguidamente, buscamos trazer os documentos oficiais que balizaram e balizam o trabalho com os gêneros discursivos, com enfoque especial para o Ensino Médio. Para tal, trabalhamos com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN+, 1998). Na terceira parte desta seção, concentramos nosso estudo, mais especificamente, nos gêneros advindos das novas tecnologias[4], dialogando com autores que tematizaram tais gêneros de forma mais detida, tanto teórica quanto metodologicamente, dentre eles Marcuschi (2005, 2008), Dionísio (2002, 2005 In: KARWOSKI) e Rojo (2005).

4 Estamos chamando de novas tecnologias, juntamente com Marcuschi 2010 (p. 20), aquelas advindas da "[...] fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet [...]"

2.1 A concepção bakhtiniana de linguagem e conceito de gêneros do discurso

Mikhail Bakhtin[5], no livro Marxismo e Filosofia da Linguagem (1992), ao dialogar com as duas orientações do *pensamento linguístico-filosófico* que lhe eram contemporâneas, denominadas por ele "subjetivismo idealista" e o "objetivismo abstrato", tendo em vista sua problematização, propõe a instauração de uma nova concepção de linguagem, trazendo-a como interação verbal e, nesse sentido, numa perspectiva muito mais ampla. Logo, o autor destaca que "[...] a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN,1992, p. 123).

Para o autor (1992), a primeira concepção, o subjetivismo idealista, vê o sujeito como o principal ator do discurso, proveniente do *psiquismo* do falante. Deixando de lado qualquer tipo de influência do meio discursivo. Para essa concepção, a enunciação é fruto psicológico de cada falante e descarta qualquer tipo de participação do meio social no qual o falante participa. Já o objetivismo abstrato, conforme a própria denominação enfatiza, trabalha a língua como um sistema abstrato de normas e, assim, como um código que se encerra nele mesmo. Contemporâneo de Saussure, que *acreditava* na língua como um sistema homogêneo, estável, tendo em vista seu estudo sincrônico, Bakhtin dialogou com seus estudos, trazendo as principais proposições dessa corrente linguística, sendo a primeira: "A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta" (BAKHTIN, 1992, p. 82-83).

A partir da crítica a essas duas correntes do pensamento filosófico-linguístico, o autor postulou uma concepção de língua/linguagem como atividade em constante construção e que se relaciona com todas as esferas da atividade humana. Assim, para Bakhtin, a língua como organismo vivo e mutante, evolui em diversas áreas, seja no sistema linguístico, psíquico filosófico e se articula pela interação verbal realizada pelos falantes através de seus diálogos (enunciações).

De acordo com Brandão (1995, p. 09), Bakhtin privilegia a enunciação enquanto realidade da linguagem, logo "a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não – verbal, que corresponde ao contexto da comunicação". Trata-se de uma visão de linguagem como interação social, sendo que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado. Macedo (2009) corrobora com o que nos coloca Brandão, ao explicitar que "a idéia bakhtiniana é integrar o ato de enunciação individual num contexto mais amplo, a fim de revelar relações intrínsecas entre o linguístico e o social; haja vista que limitar-se ao estudo interno da língua não seria tarefa de um linguista que intenta dar conta do seu objeto" (MACEDO, 2009, p. 4). Ao encontro dessa perspectiva, Bakhtin traz a concepção de gêneros do discurso como as *formas relativamente estáveis* do enunciado, uma vez que, de acordo com o autor, "a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso [...]" (BAKHTIN, 1997, p. 282). Assim, a escolha do gênero, em sua enorme variação, se dá pela intensão do falante, sua

5 Entendemos que, em nova edição do livro "Marxismo e filosofia da linguagem" (2017, Editora 34), temos como autor Valentin Volóchinov, integrante do Círculo de Bakhtin, entretanto optamos por consulta à versão de 1992, que traz Bakhtin como autor, tendo em vista o alcance e estudo mais aprofundado dessa versão da obra.

individualidade, subjetividade e por sua *aplicação* prática, ou seja, suas condições de produção, uma vez que, como nos aponta Godinho (2012, p. 3),

> [...] como há necessidade da explicitação das condições de produção, a questão do gênero textual a ser trabalhado encontra-se, intimamente, ligada a essas relações. Em outras palavras, falamos e ou escrevemos diferentemente, de acordo com o gênero textual escolhido e com as condições de produção estabelecidas.

Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 279) evidencia que "qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso." Logo, falamos, ou seja, nos comunicamos, a todo o momento, usando gêneros discursivos e, em termos práticos, podemos utilizá-los sem ter preparação prévia sistemática de seu conteúdo, como em um bate papo entre os amigos, ou em um ambiente mais formal, como em um tribunal. Assim, a presença dos gêneros é recorrente em todos os espaços em que a linguagem humana se faça presente. Nessa perspectiva, para Bakhtin (1997, p. 283), os enunciados, e os gêneros do discurso a que pertencem, são as *correias de transmissão* que levam a história à sociedade. O autor assinala que a história da língua escrita é marcada tanto pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), como pelos primários (diálogo oral: linguagem familiar, cotidiana, filosófica, dos círculos, etc.); assim, a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos enunciados.

Entendemos, pois, que o trabalho com gêneros é fundamental para a organização da produção textual oral e escrita nas diversas esferas sociais. Buscando consonância com essa perspectiva, documentos oficiais, como os PCN's e as OCN's, postulam os gêneros discursivos como orientação para o trabalho teórico-prático com a linguagem, o que acaba por impactar nos conteúdos dos livros didáticos para alunos do ensino médio a serem utilizados pelos estudantes.

2.2 Os gêneros do discurso e os documentos oficiais

A partir deste subcapítulo, destacaremos o trabalho com a Língua Portuguesa à luz das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), (OCNs), trazendo a importância, enfatizada por esse documento, do trabalho com os gêneros textuais e/ou discursivos e suas concepções balizadoras.

Buscando o que nos trazem as OCNs (2006, p. 26), no que tange ao ensino da língua, encontramos a explicitação de que "[...] se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais". Nessa perspectiva, os conhecimentos são *construídos* nas práticas sociais associados ao contexto sociocultural, criando recursos para que o ensino deixe de ser apenas professor-aluno e passe a ser uma troca, também entre disciplinas e/ou conhecimentos afins.

Entendemos que o funcionamento da linguagem é alvo de estudo tendo em vista o texto e os

recursos linguísticos por meio dos quais é *construído*. Para isso, há de se considerar o contexto em que é realizado, haja vista os participantes e a interação estabelecida entre eles. Mediante tal consideração, chega-se à atuação de conhecimentos textuais, extratextuais e cognitivos requeridos e, por fim, no sentido à eleição do gênero do discurso adequado a determinado contexto, o que requer do aluno conhecimentos de mundo atrelados ao conhecimento formal passado pela escola (MACEDO, 2009).

De acordo com as OCNs (2006, p. 28), o papel do gênero não é de protagonista e sim mais um aliado ao estudo do texto, uma vez que "[...] que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos [...]". Assim, em relação ao trabalho com os gêneros textuais, o texto deixa de apontar para uma perspectiva definida de gênero, relacionando-o de acordo com a situação de interação trabalhada no ensino. Nesse sentido, as OCNs (2006, p. 36) destacam as práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, (...) como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem".

Bakhtin distingue o estudo dos gêneros textuais em primários e secundários, sendo estes uma "distinção das esferas de uso da língua". O gênero primário pertence a comunicação nossa do dia a dia (comunicação entre amigos, família, etc.) e o secundário "são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política". Nessa perspectiva, o autor ressalta que "[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [...]" (BAKHTIN, 1997, p. 282). Na perspectiva enfatizada pelo referido autor, as OCNs (2006, p. 36) refletem que "[...] os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) [...]". Nesse sentido, assim como entendemos que para Bakhtin há um "vinculo estreito entre discurso e enunciado", nos fazendo refletir a proximidade entre um "discurso e seu contexto enunciativo de comunicação", compreendemos, com o explicitado pelas OCNs, que o discurso se materializa através do enunciado e não "unidade de estruturas linguísticas". Dessa forma, entendemos a importância do estudo dos gêneros discursivos, uma vez que, "quanto maior o conhecimento dessas formas discursivas maior a liberdade de uso dos gêneros", já que pensamos e nos relacionamos a todo o momento por meio de gêneros discursivos, assim como um corpo humano que funciona atrelado a todos os órgãos, no nosso sistema linguístico também trabalhamos com elementos como a sintaxe, morfologia, fonologia e diversos outros aspectos interacionais que os gêneros do discurso também os trazem a nós. A partir dos pressupostos abordados passamos ao estudo dos gêneros midiáticos, buscando maior profundidade tendo em vista a especificidade desses gêneros.

2.3 Os gêneros do discurso e as novas tecnologias

Com o surgimento das novas tecnologias, *novos* gêneros textuais também surgiram adequando-se a esses novos contextos de produção. De acordo com Marcuschi (2010, p. 20-21),

[...] "seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*[6], sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes [...]. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas".

Marcuschi (2010) explicita, ainda, que esses *novos* gêneros não são, na realidade, criações genericamente novas, uma vez que possuem ancoragem em outros gêneros já existentes. Nesse contexto, esse autor traz o conceito de "transmutação" dos gêneros evidenciado por Bakhtin (1997), fazendo referência à "[...] assimilação de um gênero por outro gerando novos [...]. Assim, o autor evidencia que "[...] a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas" (MARCUSCHI, 2010, p. 21). O mesmo autor (2008) comenta que, nos dias atuais, a entrada dos *novos* gêneros vem se ampliando. Nessa perspectiva faz questionamentos de como estes farão parte dos conteúdos escolares e de que forma serão trabalhados. Ao encontro do explicitado, Marcuschi tece posicionamentos, trazendo autores que corroboram a ideia do favorecimento do estudo dos gêneros nas modalidades digitais/virtuais. O autor afirma que, partindo da concepção de gênero, podemos trabalhar o estudo dos "novos gêneros" como ferramentas de aprendizagem moderna e reorganizada. Nesse sentido, aponta que:

> Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, 'relativamente estável' do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo como propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido [...]. (MARCUSCHI,1998, p.198).

Ao encontro do que aponta Marcuschi, David Crystal (2001), em seu livro *A linguagem e a internet,* destaca que "[...] a internet transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é inconteste: a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial. (CRYSTAL, 2001, p. 2). O referido autor (2001) faz, ainda, apontamentos sobre o porquê de se trabalhar com gêneros textuais advindos da internet:

> (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado; (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios; (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito de textualidade; que nos obriga a repensá-la (CRYSTAL, 2001, p. 2).

Ao encontro do explicitado por Marcuschi (1998, 2010) e Crystal (2001), Rojo (2009, p. 11) destaca que "[...] cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e

6 Grifos do autor.

populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica". Dessa forma, podemos considerar que o trabalho com os gêneros midiáticos na escola torna-se fundamental, tendo em vista a interação entre o meio digital globalizado com o qual vivemos e a sala de aula com seus gêneros textuais já conhecidos. Logo, os gêneros que circulam nas diversas mídias trazem para estudo além das características comuns a diversos gêneros a possibilidade de ampliação da oralidade, escrita e a capacidade do aluno(a) de ver o mundo de forma crítica e participativa.

3. O caminhar metodológico...

Objetivando problematizar o impacto das novas tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista o trabalho com os gêneros textuais/discursivos em sala de aula, nosso estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico-documental cujo principal corpus é composto por uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizada no Ensino Médio de uma Unidade de Ensino da Rede Estadual do município de Vila Velha, avaliada e selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/PNLEM), para utilização no triênio 2015-2017.

Assim, mesmo buscando, inicialmente, quantificar os gêneros textuais presentes nos livros didáticos elencados, tal tratamento se fez tendo em vista à qualificação dos dados coletados e, nesse sentido, ratificarmos nossa pesquisa como qualitativa, uma vez que, conforme nos aponta Minayo (2004, p. 21-22), a pesquisa qualitativa traz respostas a questões específicas.

4.1 Os dados e suas análises...

Para análise dos dados, nos atemos à coleção Novas Palavras, da editora FTD, para utilização no triênio 2015-2017, cujos autores são: Emília Amaral (Doutora em Educação e Mestre em Letras pela Unicamp), Mauro Ferreira (Especialização em Metodologia de Ensino pela Unicamp), Ricardo Leite (Mestre em Letras pela Unicamp) e Severino Antônio (Doutor em Educação em Educação pela Unicamp). Buscamos, ao encontro de nossa temática de pesquisa, direcionar nosso olhar para os livros didáticos selecionados, tendo em vista as seguintes categorias:

1. Número encontrado de gêneros discursivos advindos das novas tecnologias (midiáticos)
2. Nomes dos gêneros discursivos advindos das novas tecnologias encontrados.
3. Gêneros discursivos advindos das novas tecnologias mais recorrentes (que mais aparecem).
4. Atividade em que esses gêneros estão inseridos (leitura, produção textual, para abordagem de conhecimento gramatical, etc).
5. Formas como esses gêneros discursivos são abordados: proposição de leitura, análise da estrutura composicional, apresenta o domínio discursivo, recupera o suporte original, dentre outros.

Para melhor visualização dos dados catalogados, construímos o Quadro que segue:

Quadro 1. Para análise dos livros didáticos escolhidos – os gêneros discursivos advindos das novas tecnologias (midiáticos)

ANO	N	Nomes dos gêneros discursivos	Gêneros recorrentes	Atividade em que os gêneros estão inseridos	Forma como esses gêneros discursivos são abordados:
1º ano - EM	56	Tirinhas, campanhas publicitárias, charges, propagandas, capas de revista, manchetes de jornal, notícias.	Tirinhas e charges	- Abordagem de conhecimento gramatical - Textos para leitura: gêneros geradores de produção textual	Tanto os gêneros utilizados para a abordagem de conhecimentos gramaticais quanto os geradores de produção textual não trazem um trabalho *específico* com esses gêneros. As coletâneas de gêneros ficam expostas no capítulo final do LD.
2º ano - EM	32	Tirinhas, campanhas publicitárias, charges, propagandas, capas de revista, manchetes de jornal, notícias.	Tirinhas, charges e campanhas publicitá-rias.	- Abordagem de conhecimento gramatical - Textos para leitura: gêneros geradores de produção textual	Tanto os gêneros utilizados para a abordagem de conhecimentos gramaticais quanto os geradores de produção textual não trazem um trabalho *específico* com esses gêneros. As coletâneas de gêneros ficam expostas no capítulo final do LD.
3º ano - EM	31	Tirinhas, campanhas publicitárias, charges, propagandas, capas de revista, manchetes de jornal, notícias.	Tirinhas, charges e campanhas publicitá-rias.	- Abordagem de conhecimento gramatical - Textos para leitura: gêneros geradores de produção textual	Tanto os gêneros utilizados para a abordagem de conhecimentos gramaticais quanto os geradores de produção textual não trazem um trabalho específico com esses gêneros. As coletâneas de gêneros ficam expostas no capítulo final do LD.

Por meio do quadro expresso, pudemos observar que, no que diz respeito ao estudo dos gêneros midiáticos, os livros didáticos analisados trazem *uma tímida* presença destes nos três anos do ensino médio, com recorrência para as tirinhas, charges e campanhas publicitárias, no entanto, sua apresentação aparece, em grande parte, para justificar o estudo da gramática ou como texto pertencente à coletânea para a produção textual. Assim, na maioria das vezes em que aparecem, são trabalhados como pretexto para o estudo da gramática, que acaba por constituir-se a grande razão de ser do estudo da língua, nos manais didáticos analisados. Nesse sentido, entendemos que não há um trabalho sistemático com os gêneros midiáticos elencados pelos livros estudados, uma vez que estes não os trazem como objetos de estudo tendo em vista seu conteúdo, estrutura, estilo, domínio discursivos, dentre outras características primordiais. Tais verificações podem ser melhor visualizadas por meio das imagens a seguir:

Texto 1

A primeira aula era com a professora de Estudos Sociais, uma professora muito bonita e muito simpática.

Cada um vai para a sua carteira, Jandira entra na classe, atravessa-a, ouvem-se assobios, fiu-fiu, barulhos com a boca de quem saboreia coisa gostosa, nhame-nhame. [...]

A professora Jandira estava luminosa, vestia uma saia-calça azul claro [...]

MARINHO, João Carlos. **Sangue fresco**: uma aventura de Bolachão na Amazônia. São Paulo: Obelisco, 1982. p. 41, 90.

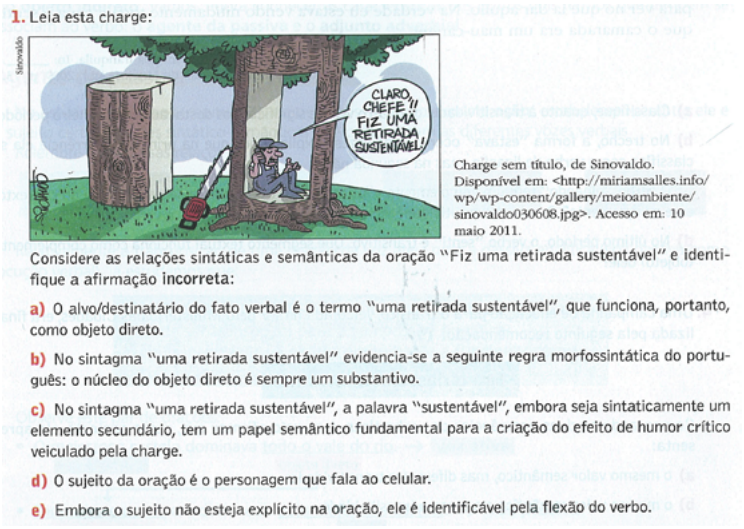
Texto 2

Tanto no texto como na capa de revista evidencia-se, como recurso para realçar a expressividade da mensagem, o emprego de uma mesma figura de linguagem: a onomatopeia.

a) Transcreva, do trecho do livro, os elementos textuais representativos dessa figura de linguagem e explique o que eles sugerem.

b) A capa da revista procurou sintetizar, por meio de uma imagem e da onomatopeia, uma profunda crise financeira que, iniciada em 2007-2008, alastrou-se pelo mundo causando incalculáveis prejuízos e dificuldades para a economia internacional. Que relação se estabelece, nesse contexto, entre a imagem e a onomatopeia?

Livro 1 – 1º ano EM



1. Leia esta charge:

Charge sem título, de Sinovaldo. Disponível em: <http://miriamsalles.info/wp/wp-content/gallery/meioambiente/sinovaldo030608.jpg>. Acesso em: 10 maio 2011.

Considere as relações sintáticas e semânticas da oração "Fiz uma retirada sustentável" e identifique a afirmação **incorreta**:

a) O alvo/destinatário do fato verbal é o termo "uma retirada sustentável", que funciona, portanto, como objeto direto.

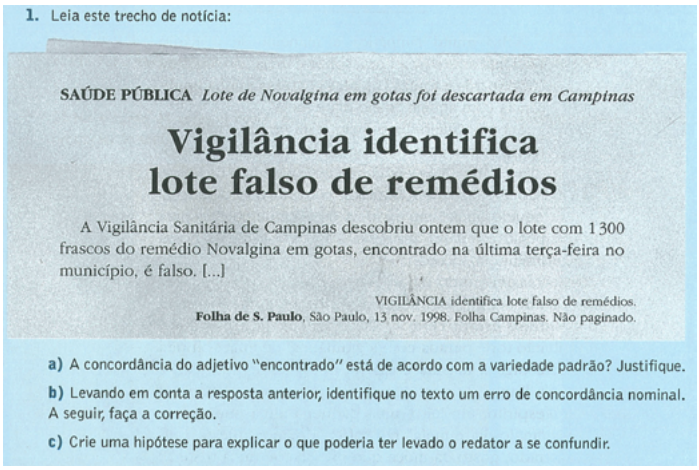
b) No sintagma "uma retirada sustentável" evidencia-se a seguinte regra morfossintática do português: o núcleo do objeto direto é sempre um substantivo.

c) No sintagma "uma retirada sustentável", a palavra "sustentável", embora seja sintaticamente um elemento secundário, tem um papel semântico fundamental para a criação do efeito de humor crítico veiculado pela charge.

d) O sujeito da oração é o personagem que fala ao celular.

e) Embora o sujeito não esteja explícito na oração, ele é identificável pela flexão do verbo.

Livro 2 – 2º ano EM



1. Leia este trecho de notícia:

SAÚDE PÚBLICA *Lote de Novalgina em gotas foi descartada em Campinas*

Vigilância identifica lote falso de remédios

A Vigilância Sanitária de Campinas descobriu ontem que o lote com 1 300 frascos do remédio Novalgina em gotas, encontrado na última terça-feira no município, é falso. [...]

VIGILÂNCIA identifica lote falso de remédios. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 nov. 1998. Folha Campinas. Não paginado.

a) A concordância do adjetivo "encontrado" está de acordo com a variedade padrão? Justifique.

b) Levando em conta a resposta anterior, identifique no texto um erro de concordância nominal. A seguir, faça a correção.

c) Crie uma hipótese para explicar o que poderia ter levado o redator a se confundir.

Livro 3 – 3º ano EM

Em contrapartida ao observado por meio da análise dos livros didáticos escolhidos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs 2006) destacam que o trabalho com gêneros textuais em muito pode contribuir para o trabalho docente, com destaque, também, para os gêneros midiáticos. Nessa perspectiva, o documento descreve o perfil dos estudantes do Ensino Médio, no que tange à disciplina de Língua Portuguesa, ao longo de sua formação, trazendo como um dos objetivos "[...] conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem [...]" (OCNs, 2006, p.32).

Para, além, o documento ressalta ao professor (a), os objetivos a atingir com o estudo dos gêneros textuais, incluindo, assim, aqueles advindos das novas tecnologias "[...] essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país" (OCNs, 2006, p.33).

Correlacionando, pois, os documentos oficiais analisados e a abordagem teórica evidenciada com a análise procedida podem verificar incoerência quanto ao trabalho com os gêneros textuais, dentre eles os midiáticos, uma vez que a abordagem verificada não os trabalha na perspectiva do enunciado, como exposto por Bakhtin, efetivando o dialogismo com a abertura para a produção de sentidos por meio dos processos de leitura e escritura.

Assim, o gênero textual e/ ou discursivo acaba por se configurar, no livro didático analisado, muito mais como *ilustração* e não como objeto de estudo e como enunciado, como evidenciado por Bakhtin (1991, 1997).

5. Considerações finais

Nosso estudo trouxe como objetivo principal objetivo problematizar o impacto das *novas* tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista o trabalho com os gêneros textuais e/ou discursivos em sala de aula. Para atingi-lo, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico-documental, trazendo para estudo documentos oficiais nacionais que buscam balizar o trabalho com a língua, mais especificamente, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs) e uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizada no Ensino Médio, avaliada e selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/PNLEM).

Nossos objetivos específicos foram identificar as novas tecnologias que trouxeram/trariam impacto para o ensino da língua portuguesa, e, por meio da análise dos livros didáticos da coleção Novos Palavras, pesquisar de que forma esses gêneros aparecem e tem sido trabalhados.

Trouxemos como referência teórica a abordagem bakhtiniana de linguagem, no sentido de evidenciar a concepção de linguagem proposta por esse autor, bem como o conceito de gêneros discursivos. Seguidamente, buscamos trazer os documentos oficiais que balizaram e balizam o

trabalho com os gêneros discursivos advindos das novas tecnologias. Para tal, trabalhamos com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs, 2006).

Assim, verificamos que a coleção didática analisada, *Novas Palavras*, cumpre com o que dizem os documentos curriculares oficiais (OCNs) ao trazer os gêneros midiáticos para o trabalho com a língua, porém, além de os trazerem em pequeno número e, praticamente, não enfocarem aqueles de domínio digital (*internet*), acabam por não os trabalharem sistematicamente, tendo em vista um estudo de seu conteúdo temático, de sua estrutura composicional e estilo, de modo a promover atividades de leitura, produção textual e análise linguística ao encontro dessa possibilidade. Dessa forma, deixam de promover uma abordagem desses gêneros como enunciados, ou seja, numa perspectiva discursiva e, portanto, aberto às diferentes vozes que o perpassam. Nessa perspectiva, Godinho (2014, p. 99) pontua que "[...] trabalhar a língua numa perspectiva discursiva de linguagem implica em trazer para esse trabalho a linguagem em sua concretude real: o enunciado e com ele as vozes que dele ecoam". Dessarte, o trabalho realizado pelo manual didático pode, até mesmo, inviabilizar um estudo sistemático e contextualizado dos gêneros textuais midiáticos pelo professor, levando-o a crer que o trabalho com esses gêneros (e também com os demais) deva acontecer como pretexto para outras abordagens, como a de conteúdos gramaticais, as quais são as mais recorrentes no livro em questão, uma vez que, pudemos verificar, por meio de nossa pesquisa, que o enfoque dos gêneros midiáticos ainda é um assunto pouco abordado na escola e carece de novas iniciativas de estudo e compreensão por grande parte dos docentes.

Logo, é primordial que, para além dos estudos gramaticais e como proposição de "textos coletâneas" para a produção textual, o estudo dos *novos* gêneros faça parte das aulas de língua portuguesa, assim como preconizam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs, 2006), pois estes, de certa forma, estão presentes nos livros didáticos, entretanto, um estudo sistemático dos gêneros advindos das novas tecnologias significa ir ao encontro das novas linguagens utilizadas pelos estudantes e tematizá-las tendo em vista seus contextos de produção, suportes e variedades linguísticas. Portanto, é ir ao alcance das artimanhas da língua e trazer a possibilidade de os alunos constituírem-se sujeitos ativos, críticos e conscientes de suas produções de sentidos na leitura e na escrita.

Nessa perspectiva, trazendo a possibilidade de prosseguimento deste estudo em outros que poderão apresentar suas *contrapalavras*, corroboramos com o que nos coloca Godinho (2014, p. 269-270), tendo em vista a pesquisa por nós empreendida, pois,

> [...] desconsiderando o aspecto dialógico do enunciado e, consequentemente, dos gêneros discursivos, os livros didáticos analisados acabam por trazê-los como meros aspectos da língua, tratando-os, juntamente com a oração, a palavra e o fonema, como pertencentes a um sistema de formas normativas a ser internalizado pelo estudante. Logo, a não proposição do enunciado como evento dialógico, configurando-se como resposta a enunciados já-ditos e como projeção da compreensão responsiva dos interlocutores, imediatos ou não, acaba por delimitá-lo aos seus aspectos formais não considerando que seu acabamento se dá na passagem da palavra ao outro, tratando-se, assim, de um acabamento provisório, uma vez que instaura uma nova situação enunciativa.

Assim, buscando responder nosso principal objetivo de estudo: problematizar o impacto das *novas* tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista o trabalho com os *gêneros textuais midiáticos* em sala de aula, entendemos que, assim como os demais gêneros, torna-se necessários que estes adentrem às aulas de Língua Portuguesa como possibilidade de estudo e pesquisa das novas linguagens veiculadas por meio desses gêneros, por meio de metodologias que possibilitem esse olhar pelos estudantes, visando a seu estudo de forma crítica e dialógica.

6. Referências

AMARAL, Emília et al. *Novas Palavras.* 2. ed. São Paulo: Ftd, 2013. 1 v.

_____. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2013. 2 v

_____. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2013. 3 v

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992-

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1995

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs**).** Língua Portuguesa**:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares nacionais* (OCNs) - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

GODINHO. Regina. A. *As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010):* limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. Tese. 2014. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

_____. *O trabalho em sala de aula com a oralidade e a escrita e suas relações*. Revista Digital Formação em Diálogo, Rio de Janeiro, vol 1, n.º 0, dezembro de 2012, ISSN: 2317-0794.

MACEDO, Wilza Karla Leão de. *Por Saussure e Bakhtin*: concepções sobre língua/linguagem. 2009. 6 f. Monografia (Especialização) - Curso de Letras Português, Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus - Ba, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, Análise de gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social*: teoria, passos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

A selva juvenil: uma análise dialógica da construção da sexualidade no Young Adult[1]

Juan dos Santos Silva[2]

> Os jovens leem versos para melhor expressar ou para conhecer seus sentimentos, como se só no poema as nebulosas, pressentidas feições do amor, do heroísmo ou da sensualidade pudessem ser vistas com nitidez. Cada leitor procura alguma coisa no poema. E não é nada estranho que a encontre: já a tinha dentro de si. (PAZ, 2012, p. 32).

Introdução

Desde a virada do último século o livro deixou, em modo definitivo, de ser um artefato destinado apenas a classes mais elevadas e, cada vez mais, tem aparecido em novos formatos, como os e-books, áudio-livros, e-pubs e outras plataformas que facilitam e democratizam o acesso à literatura. Sucessos editoriais como Harry Potter (1997) deixaram o público juvenil em evidência para as editoras, as quais perceberam aí um fértil público sedento pelas aventuras e histórias de personagens de sua idade com diversos problemas. Vinte anos após o lançamento da obra de J. K. Rowling, outros exemplares se juntam a esse grande clássico da literatura juvenil contemporânea na coleção e nas prateleiras de jovens ao redor de todo o mundo, fomentando a criação de leitores e impulsionando as mais diversas leituras.

Nesse contexto de explosão das publicações juvenis, muitos gêneros surgiram na tentativa cada vez mais crescente de se ter no espaço literário a representação dos jovens desse cronotopo específico. A literatura juvenil - composta por poemas, HQs, quadrinhos, romances e outros gêneros - experienciou um momento de expansão dos seus modos de contar, e entre elas está o objeto de análise desta pesquisa, o Young Adult (ou YA[3]).

> O romance YA é caracterizado por possuir uma temática que se passa no universo jovem, mais exatamente no enfoque da transição da passagem de adolescente/jovem para a idade adulta. Esse ritual de passagem não necessariamente está aí em um sentido literal, em que por questões de idade um jovem agora representa um papel social distinto. O que geralmente acontece é uma situação problema a qual a medida que

1 Trabalho orientado pela Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves, Professora Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN.

2 Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa, UFRN. Bolsista de Iniciação Científica-PIBIC/CNPQ.

3 Assim será nomeado o romance Young Adult neste trabalho.

> vai se desenvolvendo e tentando se resolver pelas personagens, esses adquirem um certo amadurecimento, reflexões e características que serão importantes na fase adulta. (SILVA; CASADO ALVES, 2017, no prelo).

Estando centrada nos dilemas juvenis e sua aceitação enquanto sujeito do mundo - longe das idealizações e normatividade propostas pelos contos maravilhosos e demais histórias infantis - o gênero traz uma visão extremamente representativa da juventude situada em nosso cronotopo e, por consequência, toda a problemática que os envolve. Sendo romances que tratam de juventude, a escola está necessariamente no plano de fundo das tramas, bem como todo o seu sistema pensado para esses sujeitos em formação. A questão da sexualidade no momento da adolescência - em que os hormônios, à flor da pele, promovem transformações nos corpos - é a gênese de diversas problemáticas dessa idade como o primeiro amor, a primeira relação sexual, a homoafetividade e as tensões por ser diferente no ambiente escolar. Ao considerar o mundo como discurso, as estruturas que revelam a sexualidade também são entendidas como tal e se tornam objeto de investigação na busca de compreender como se dá a construção dessa sexualidade no romance YA e sua ligação com a juventude deste cronotopo. Para tanto, a obra "Selva de Gafanhotos" (2015) servirá como romance de análise e discurso refletor/refratador das identidades sexuais juvenis.

O discurso no mundo desterritorizado

Um dos grandes desafios dos estudos das ciências humanas na contemporaneidade é compreender os sujeitos os quais estão imersos em uma crescente globalização, responsável por fazer as estruturas sociais entrarem em constantes transições e mutações ao longo das últimas décadas. As revoluções da era contemporânea foram responsáveis por novos modos de pensar o mundo e até mesmo por fazer com que os indivíduos tenham ainda mais dificuldade nas suas ações de compreender o que está a sua volta e em seus embates cotidianos de construção de significado (MOITA LOPES, 2002, p. 90).

> é o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos… Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar… (MARX E ENGELS, 1973, p. 70).

As sociedades modernas são, portanto, fixadas em uma base de mudanças cada vez mais constante que se molda a partir das novas inovações de comunicação. Essa realidade traz à tona uma questão extremamente pertinente, a identidade. A compreensão de que a experiência humana não está limitada a um grupo étnico particular (ou a uma raça, gênero, sexualidade, modo de expressão etc) leva à percepção de uma identidade formada na junção de diversos fatores sociais, muitas vezes até controversos entre si, que são responsáveis por constituir o sujeito. Assim, há a queda de uma visão homogênea da identidade das pessoas para dar espaço a uma visão heterogênea, uma visão de

mundo humano como totalmente pluralista (BAUMAN, 1992) ou centrada nas divergências. Ao se falar de sociedade na modernidade, fala-se de grupos caracterizados pela diferença, atravessados por posicionamentos distintos e antagonismos sociais responsáveis por produzir identidades - para os indivíduos. Essa espécie de deslocamento é responsável pela criação de novas identidades e, portanto, a constituição de novos sujeitos.

A partir desse panorama se faz possível afirmar que as nações modernas são, todas, híbridos culturais. A globalização diz respeito a uma série de processos, os quais atuam em uma escala global e atravessam as fronteiras estabelecidas integrando e conectando comunidades e organizações em um novo espaço-tempo, o que faz do mundo, em realidade e em experiência, um local mais interconectado (HALL, 1992). A partir disso, o que se percebe é uma constante desintegração das identidades nacionais – outrora aparentemente unificadas e homogêneas – como resultado desse crescimento de compartilhamento cultural, dando espaço para novas identidades – híbridas. Em resumo, o que acontece é o que se pode chamar de pós-moderno global.

> Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de "identidades partilhadas" – como "consumidores" para os mesmos bens, "clientes" para os mesmos serviços, "públicos" para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes uma das outras no espaço e no tempo. À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservas as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2006, p. 74).

O acesso à internet faz com que seja possível um sujeito em uma pequena aldeia africana ter acesso a tudo que é feito e produzido nas metrópoles europeias, as roupas que os jovens estão utilizando, a música que está no topo das paradas e observar tudo aquilo que está sendo valorizado economicamente no momento. Aqui é possível visualizar o processo de desterritorização (CANCLINI, 2003), em que as fronteiras das nações são meros símbolos econômicos as quais são rompidas e ultrapassadas diariamente por meio das ferramentas virtuais que possibilitam o diálogo constante de culturas, de produções e de mercados entre todos os locais do mundo. Nesse sentido, quanto mais esse diálogo que rompe fronteiras se fortalece entre os sujeitos dos mais variados locais do mundo, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, de lugares, de histórias e de tradições específicas e parecem "flutuar livremente" (HALL, 2006, p.75).

As constantes mudanças nas ferramentas de comunicação e, consequentemente, na própria forma de transmitir a linguagem, trazem mudanças significativas para a realidade social. Uma delas são os novos significados dados a certos fenômenos e a comportamentos que em uma sociedade de conceitos cristalizados e enraizados que encontram espaço para se manifestarem graças às ferramentas tecnológicas e de informação que corroem os discursos monológicos (BAKHTIN, 2008) e encontram espaço para se materializarem. A questão da diversidade, uma temática muito atual e foco deste trabalho - em um recorte da sexualidade -, encontrou nesse cronotopo contemporâneo o espaço

que seria impensável na época vitoriana - a qual nesse sentido expandiu-se para além de seu tempo (FOUCAULT, 1988). O cinema e a televisão, assim como a própria literatura e as artes em geral, puderam de uma forma um pouco mais facilitada - mas ainda muito coercitiva - expandir suas criações que abordam aspectos sociais como as diferentes condições sexuais que fogem à heteronormatividade e às questões raciais, por exemplo.

Discutir as questões de sexualidade no discurso dos sujeitos requer o estabelecimento da noção primordial de uma linguagem que não possui significados intrínsecos a si, ou seja, ela nada mais é do que um construto negociado pelos participantes do processo de comunicação (VOLÓSHINOV, 2017). Além disso, é mister compreender essa construção como situada em cronotopos específicos, os quais os participantes se situam em um contexto singular que tende a modelar sua visão de determinadas situações do mundo. Assim, compreende-se a construção de sentidos a partir de um envolvimento dos participantes discursivos que constroem os sentidos ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares (MOITA LOPES, 2002).

Ao se falar da identidade, sexualidade e circulação dos discursos, a escola mostra-se um ambiente riquíssimo para uma pesquisa nessa perspectiva. É justamente nessa instituição social que os sujeitos desenvolvem seus discursos sem a supervisão da família e se constroem a partir do diálogo com os outros alunos (MOITA LOPES, 2002). A escola é o local do confronto, onde os sentidos estabelecidos da instituição familiar de um aluno entrará em choque com os sentidos construídos pelos outros alunos e, ainda, com o discurso dominante e institucionalizado da própria escola. Ao se compreender a sexualidade como ato discursivo, tem-se a visão de um corpo como meio pelo qual se inscrevem significados culturais (BUTLER, 2016) sendo essas inscrições um resultado das nossas práticas discursivas - responsáveis por moldar nossas identidades sociais - que, por consequência, não podem ser edificadas antes do processo de interação. A partir dessa linha de raciocínio, a sexualidade é entendida, portanto, como um resultado do aprendizado de significados disponíveis no mundo social para o exercício dessa atividade humana (MOITA LOPES, 2002). Ou seja, a sexualidade se manifesta de distintas formas em diversos momentos da vida, em diversas práticas discursivas e, sobretudo, em distintos cronotopos.

> Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2016, p. 11).

Nessa perspectiva, é possível perceber que a construção das identidades, do gênero e da sexualidade estão diretamente ligadas ao cronotopo em que se situam os sujeitos em análise. É no âmbito da cultura e da história que essas identidades são definidas e, portanto, essas múltiplas e variadas identidades são inscritas no ser e moldam sua interação com diversas situações, instituições ou agrupamentos sociais (LOURO, 2016). É necessário perceber, sobretudo na pós-modernidade, a transitoriedade dessas noções. Isso porque todas essas visões identitárias são muito fluidas, podendo ser atraentes para o sujeito no momento e não mais no futuro. Somos sujeitos transitórios, e da mesma forma o são as nossas identidades: fragmentadas, instáveis e fluidas.

Gafanhotos e sexualidade

> Contudo, apesar de termos arquivado cuidadosamente os registros elaborados de tudo o que já fizemos, também continuamos a fazer merdas cada vez mais idiotas. Esta é minha história. Ela tem alguns elementos: bebês de duas cabeças, insetos do tamanho de uma geladeira, Deus, o diabo, guerreiros sem braços e pernas, foguetes, sexo, sinos de mergulho, roubo, guerra, monstros, motores de combustão interna, amor, cigarros, alegria, abrigos antibombas, pizza e crueldade. Assim como a história sempre foi. (SMITH, 2015, p.15).

Austin Szerba é um adolescente americano de descendência polonesa que mora em uma pequena cidade do Meio-Oeste dos Estados Unidos. Os hormônios à flor da pele e uma dúvida entre ter mais interesse na sua namorada ou no melhor amigo fazem com que o personagem tenha uma grande problemática interna. Aliado a isso, em uma visita a uma das poucas lojas abertas de um antigo shopping, Austin e seu melhor amigo Rob liberam uma praga criada pelo exército americano que faz nascer gafanhotos gigantes com apenas dois objetivos: procriar e se alimentar (nesse caso, de pessoas). Aqui temos o panorama de um romance juvenil estranho e situado em um dilema quanto a genericidade. O adolescente confuso, as questões amorosas e a identidade latente que ainda está em formação são problemáticas presentes na trama e que condizem com o conteúdo temático do YA. No entanto, ataque de bestas aladas gigantescas que se alimentam de carne humana e procriam por uma cidade do interior dos Estados Unidos mais parece um enredo de ficção científica. A diferença está centrada justamente no foco da narrativa, na qual o protagonismo é o da relação do protagonista jovem com o mundo ao seu redor e não com o desenrolar dos insetos gigantes que, na verdade, estão na história justamente como uma metáfora da voracidade juvenil, como um efeito poético para evidenciar ainda mais a erupção desse período.

A partir desse breve resumo da narrativa de Selva de Gafonhotos surge uma pertinente reflexão acerca da formação da identidade, que é o fato delas surgirem a partir da relação de como nos posicionamos e como somos posicionados pelos outros. Isso nada mais é do que uma consequência da busca constante por afeto, amor e necessidades sexuais. Sendo isso uma questão central da adolescência, “exatamente porque é o momento em que as pessoas começam a se envolver com os significados/discursos do amor, do afeto e do sexo (MOITA MOITA LOPES, 2002, p. 98). Portanto,

as identidades estão postas de uma maneira dialógica, sendo construídas a partir das relações entre o eu e o outro em um plano de fundo situado, cronotopo que regula e valora essas identidades a partir de questões sociais, históricas, culturais e axiológicas.

Os avanços tecnológicos, responsáveis por aumentar a integração entre as diferentes culturas, e esvaziar os sentidos do que se conhece por fronteiras culturais (JENKINS, 2009), foram responsáveis por diminuírem os efeitos das forças verbo-ideológicas responsáveis por diminuírem a circulação dos discursos que envolvem a sexualidade - sobretudo aqueles que fogem à norma estabelecida socialmente. As forças centrífugas (BAKHTIN, 2015) funcionam como catalizadores do discurso monovocal (BAKHTIN, 2015) que a partir de um discurso sustentado de valores já cristalizados e, por consequência, conservadores, tentam conter visões distintas (discurso bivocal) sobre as estruturas já empoeiradas da sociedade. Na perspectiva desta pesquisa, isso pode ser visto ao analisar a escola, a qual tende a valorizar apenas as coleções canônicas e ignorar as leituras dos alunos que seguem propostas distintas e são ignoradas. E, sobretudo, ao perceber os sujeitos de sexualidades dissidentes que tendem a ser invisibilizados no meio social que já tem intrínseca uma visão de uma única sexualidade válida, bem como uma única forma de agir/ser homem ou mulher. O romance em análise não se passa no ambiente escolar, no entanto, seus personagens pertencem a esse meio - e portanto estão configurados socialmente dentro dessa perspectiva - e, além disso, os leitores da obra são, em maioria, alunos. Ou seja, a perspectiva do discurso institucional escolar e os demais que estão imbricados nele atravessam a realidade do romance e colidem com a situação dos leitores, que rapidamente constroem o panorama do romance mentalmente e se enxergam no processo narrativo. Na realidade, essa leitura é muito mais um processo de sonhar/viver uma realidade alternativa do que uma análise de valores artísticos

> Às vezes, quando pessoas sem cultura leem sem arte um romance, a percepção artística é substituída pelo sonho, não por um sonho livre e sim predeterminado pelo romance, um sonho passivo, e o leitor se compenetra da personagem central, abstrai-se de todos os elementos que lhe dão acabamento, antes de tudo da imagem externa, e vivencia a vida dessa personagem como se ele mesmo fosse herói da história. (BAKHTIN, 2015, p. 27).

Dessa maneira, as forças verbo-ideológicas são retomadas a fim de entender o processo pelo qual esses leitores passam em suas trajetórias. O discurso monovocal determina quais obras são merecedoras de leitura, qual a forma certa de se comunicar - seja pela linguagem, pelos gestos e pela própria maneira de se vestir ou agir, regulando aí a questão da sexualidade e do gênero - e busca a partir desse mecanismo uma homogeneização cada vez mais forte dos estudantes. Essas forças de contenção (centrípetas) são constantemente corroídas pelas forças de dispersão (centrífugas) que atuam no sentido de desconstruir esse discurso monovocal e criar discursos que apontam para diferentes caminhos a diversos pontos e não somente a um. A leitura das obras juvenis, sobretudo a do gênero YA, fortalece essa corrosão no sentido de que traz a linguagem pungente e representativa do universo juvenil bem como questões que tratam de uma forma aberta e desprovida de tabus das dissidências de gênero e sexualidade.

> Eu me perguntei se eu era um homossexual só por pensar em fazer um ménage à trois com Robby e Shann. E odiei constatar que seria mais fácil convidar Robby para fazer isso do que convidar minha própria namorada.
>
> Senti que estava ficando vermelho e começando a suar em minha camiseta do Animal Collective, o que me deixava desconfortável.
>
> Então percebi que por uns bons três minutos e meio eu fiquei parado na porta de um casarão vazio que cheirava a gente velha, pensando em um ménage à trois envolvendo meus amigos.
>
> Aí eu me perguntei se aquilo significava que eu era gay. (SMITH, 2015, p. 28).

A partir do trecho acima, é possível perceber a forma com a qual a linguagem se edifica no romance, trazendo para o discurso literário essa visão tão transparente do modo juvenil de lidar e perceber as questões sexuais e as demais situações que os rodeiam. Essas escolhas lexicais funcionam como forças centrífugas na atração do leitor para a obra, uma vez que proporciona um discurso às personagens da obra que se assemelha ao do próprio leitor, fazendo com que se estreite ainda mais as relações entre obra e sujeito (SILVA, 2017). Além disso, é importante atrelar essa questão da linguagem ao local em que elas circulam. Apesar da era da convergência e das trangressões à era vitoriana, a escola permanece sendo um espaço conservador e que coíbe fortemente os discursos envolvendo a sexualidade. Para Louro (2016, p. 17), o que acontece é "um processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura".

A questão da masculinidade se mostra na escola de uma forma pedagógica, ou seja, por processos discursivos de repreensão, olhares tortos e até com a própria violência as pessoas que fogem da norma padrão da masculinidade são punidas. O machismo, que nada mais é do que o pai dos preconceitos que envolvem as questões de gênero e sexualidade, opera a fim de manter o sujeito "homem" dentro de um ordenamento social específico, o qual deve ser provado constantemente com manifestações do sujeito. Quaisquer ações que fujam a esse padrão fazem com que o sujeito tenha a sua identidade enquanto homem questionada pelos que estão ao seu redor e a consequência são os mecanismos de coerção.

> Eu precisava contar a ela. Eu amava Shann, e eu não minto.
>
> - Você já beijou Robby alguma vez? - perguntou Shann.
>
> - Hum, já - admiti.
>
> - Ah - disse Shann. - Tipo, um beijo de verdade?
>
> - É, beijei - respondi.
>
> Eu desviei os olhos. De repente me dei conta de que Robby estava esperando. Dava para ouvir o clunk-clunk-clunk do motor do Ford velho.
>
> Shann recuou até a porta da frente.

> Então ela disse:
>
> - Você e Robby já fizeram sexo um com o outro?
>
> - Ah. Hum - falei. - Não.
>
> Eu não menti para ela.
>
> - Qual é, Shann. Por favor - pedi. - Você sabe que eu sou completamente apaixonado por você.
>
> Shann parecia ter acabado de levar um chute no estômago. Ela não disse mais nem uma palavra. Entrou e fechou a porta. Eu ouvi o som da tranca girando dentro do mecanismo da fechadura da porta. (SMITH, 2015, p. 228).
>
> No fim daquele sétimo ano, Robby confessou que preferia dançar comigo do que com uma garota. Ele não quis dizer apenas dançar. Era muito confuso para mim. Só me fez questionar mais a mim mesmo, que já tinha dúvidas, do que a Robby, a quem acho que amo. (SMITH, 2015, p. 31).
>
> Eu me perguntei se um dia deixaria de sentir tesão, ou ficar confuso sobre meu tesão, ou confuso sobre por que eu sentia tesão por coisas que não deviam me dar tesão. (SMITH, 2015, p. 24).

Ao falar para a sua namorada sobre um beijo que aconteceu com seu melhor amigo, o protagonista experimenta esse violência a respeito da masculinidade. A reação é uma raiva e não compreensão do que aconteceu por parte da garota, uma vez que um rapaz beijar outro nesse sentido faz com que tudo o que eles têm seja colocado em jogo, afinal, se ele beija um rapaz não deveria gostar dela. Nesse momento se tem em foco a questão da dualidade única da sexualidade a qual a sociedade implica. Ou se é heterossexual ou homossexual. Ou isto ou aquilo. Alternativas. Ao resgatar a questão da identidade que já foi discutida, percebe-se o quanto esse discurso está vazio e limitado. A sexualidade se constrói na relação entre sujeitos. A heteronormatividade - conjunto de características da sociedade que exalta aquilo dentro do padrão, nesse caso a heterossexualidade - recusa a todo custo as possibilidades e implica um único discurso como o aceitável e normal. Na realidade,

> a sexualidade é dinâmica e não vai em uma só direção, por assim dizer, a vida toda. Ou seja, nos posicionamos diferentemente em identidades sexuais diferentes em períodos diferentes de nossas vidas e em práticas discursivas diferentes. As sexualidades parecem ser compreendidas como fluidas e interconectadas de modo complexo atualmente. (MOITA LOPES, 2002, p.100).

A heterossexualidade é por si só uma identidade/discurso valorado, o que faz com que os sujeitos desde cedo queiram estar associadas a ela. O meio em que se vive encaminha os sujeitos para ela como um destino, o caminho a se ir, o que não é uma surpresa uma vez que ela está ligada ao “normal” e “adequado”. Essa é a razão das instituições e grande parte dos sujeitos ainda terem as representações distintas desta como um tabu ou algo que precisa de uma intervenção para que se chegue à normalidade. A representação do homossexual, por outro lado, está ligado ao sujo, ao devasso, ao errado e a outros papéis não valorizados pela sociedade. O discurso do preconceito se

antepõe ao verdadeiro discurso do que é o homossexual, o que faz os indivíduos terem repulsa ao rótulo, se policiar para não demonstrar qualquer ato que seja relacionado à homossexualidade e, muitas vezes, engolir seus desejos a fim de não sofrer qualquer sanção do plano social.

O que o leitor tem a partir da leitura de "Selva de Gafanhotos" é a perspectiva de um jovem confuso com a sua sexualidade. Esse panorama representativo faz com que ele se encontre na obra, viva - a trama do personagem - e (re)viva - em uma perspectiva pessoal na qual ele irá se construir a partir da observação do outro e perceber melhor a si mesmo. O YA ao se debruçar sobre a questão da sexualidade traz para a sala de aula essas questões e faz com que esse indivíduo possa finalmente se enxergar enquanto sujeito, ou seja, ele passa a se perceber enquanto sujeito de uma identidade válida, ainda que os discursos da família, da igreja e da escola tendam a invisibilizar a sua manifestação.

Considerações finais

A literatura tem sido o local que muitos artistas encontraram ao longo do tempo para manifestarem suas ideias, indignações, amores e diversos outros sentimentos. O histórico da sociedade mostra a importância deste artefato histórico na vida das pessoas, tendo sido a literatura, muitas vezes, catalisadora de muitos pensamentos e atitudes que alteraram indivíduos e, por consequência, o mundo. Na era da convergência e de tecnologias tão complexas, há quem diga que a leitura está ficando cada vez mais de lado. No entanto, basta consultar as listas de vendas das editoras e acompanhar o crescimento do mercado editorial para perceber que essa informação é infundada. Cada vez mais jovens leitores buscam novas aventuras, histórias, galáxias e diversos outros ambientes dentro dos livros. O que muitos procuram? A si mesmo. Se conhecer a partir do outro, estabelecer ligações com o mundo e, sobretudo, com o outro, na tentativa de se compreender. O YA aparece, portanto, nesse cronotopo em que cada vez mais jovens desafiam os discursos herméticos e cristalizados e os corroem pouco a pouco.

Sendo ainda um espaço de conceitos empoeirados e hostis para os que destoam dos modelos padronizados, as sociedades precisam de artefatos que as façam, cada vez mais, dialogarem seus conceitos e pô-los em transformação. O machismo persiste no meio social como uma carga pesada posta nas costas dos sujeitos e criando modelos de coerção que limitam os corpos e, por consequência, os discursos. A arte como maneira de se encontrar e assumir sua identidade é uma maneira de desestabilizar os discursos monológicos e dar origem a novas possibilidades sociais, uma vez que os sujeitos são formados por práticas discursivas, mas também possuem a capacidade de remodelarem e reestruturarem estas práticas (MOITA LOPES, 2002).

A escola é uma instituição social que funciona como uma metonímia do que é o mundo real. Os alunos, em hipótese alguma, podem ser vistos como iguais. A escola reúne os alunos mais ricos e pobres, diferentes condições sexuais, gêneros distintos, pluralidade racial, religiões variadas etc. Nesse espaço se organiza um protótipo da sociedade que esses jovens viverão como adultos no futuro, sendo assim já estão aí os diversos discursos, sejam os discursos individuais que singularizam cada

ser, sejam os discursos monológicos que tentam padronizar. Nesse sentido, o estudo do YA vai muito além da questão de se considerar o que se lê à revelia do cânone e da formação do leitor. Valorizar essa e outras leituras dos alunos dentro do ambiente escolar é um processo que vai em direção à emancipação, para que as práticas educacionais possam ser fomentadas na prática da luta contra os discursos de exclusão.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

_____. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Teoria do Romance I: a estilística*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAUMAN, Z. *Intimations of postmodernity*. Londres: Routledge, 1992.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Tradução 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiros: Edições Graa, 1988.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. Tradução Susana L. de Alexandria. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Aleph, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

SILVA, J. S.; CASADO ALVES, M. P. Young Adult: um olhar dialógico à (re)invenção dos gêneros juvenis. No prelo.

SMITH, Andrew. *Selva de gafanhotos*. Tradução Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de português: reflexões à luz da variação linguística

Érica Carvalho da Silva[1]

Ana Maria Costa de Araújo Lima[2]

Introdução

Sendo o livro didático de português (LDP) uma ferramenta importante nas mãos do professor para o ensino dos conhecimentos linguísticos, é importante que ele seja elaborado a partir de uma proposta metodológica embasada no trajeto USO-REFLEXÃO-USO. Observamos, no entanto, que, apesar de esse ser o trajeto preconizado pela didática contemporânea, a abordagem prescritiva, que pouco favorece a reflexão prévia e crítica dos estudantes, ainda é a mais frequente nesses manuais. Segundo Bagno (2010, p. 11), os livros didáticos, mesmo os aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[3], "ainda se apegam em demasia aos moldes convencionais do 'ensino de gramática' centrado quase que exclusivamente no desdobramento exaustivo da nomenclatura tradicional e na aplicação dessa nomenclatura à análise de frases artificiais".

Apresentamos, neste artigo, um recorte de nossa dissertação de mestrado, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - Profletras/UFPE, cujo objetivo foi analisar o tratamento dado ao ensino-aprendizagem dos pronomes pessoais do caso reto em livros didáticos de português destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa em tela se propôs a analisar seis obras aprovadas pelo PNLD/2014 e selecionadas pela ordem das mais distribuídas nas escolas públicas, cuja lista está disponível no site do FNDE. Das seis obras selecionadas, uma não contemplou o conteúdo da pesquisa, sendo, portanto, excluída. Como este artigo apresenta um recorte da investigação, serão expostos os resultados de apenas duas obras. São elas:

1. DELMANTO, D. A.; CARVALHO, L.B. **Jornadas. Port – Língua Portuguesa**. 2ª edição, São Paulo: Saraiva, 2012.
2. OLIVEIRA. T. A.; SILVA, E. G. de O.; SILVA, C. de O.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens – Língua portuguesa.** 3ª edição, São Paulo: IBEP, 2012.

1 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras-Profletras/UFPE.

2 Doutora em Linguística – orientadora.

3 Bagno (2010) analisa livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD/2008.

A análise foi feita levando-se em consideração os quatro eixos de ensino: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos.

1. A língua em uso: os pronomes retos sob a ótica da variação

Um pronome pessoal é definido pela maioria dos gramáticos tradicionais como sendo o termo que "substitui o substantivo e representa as pessoas do discurso" (CEGALLA, 2010, p. 180), sendo os pronomes pessoais do caso reto elencados como "eu, tu, ele, nós, vós e eles". Contudo, desde a obra clássica de Benveniste (1995), sabemos que essa definição é insuficiente para dar conta do funcionamento dos pronomes, pois "a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos eu, tu, ele abole justamente a noção de 'pessoa'. Esta é própria somente de eu/tu, e falta em ele" (BENVENISTE, 1995, p. 277-278).

Para esse autor, o "eu" e o "tu" pertencem unicamente à "realidade do discurso", em que o "eu" pode ser definido como o "indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística eu" e, dessa forma, "obtém-se uma definição simétrica para 'tu', como o 'indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística tu'" (BENVENISTE, 1995, p. 279). Essas definições situam o "eu" e o "tu" como pertencentes à linguagem, estando no campo da enunciação, do discurso.

Já em relação à 3ª pessoa, Benveniste (1995, p. 282) postula que "há enunciados de discurso que, a despeito da sua natureza individual, escapam à condição de pessoa, isto é, remetem não a eles mesmos, mas a uma situação 'objetiva'". Ele defende que a 3ª pessoa "representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa". Desempenha, então, funções completamente diferentes do "eu" e do "tu", tanto por sua forma quanto por sua natureza, servindo como substituta dos elementos materiais dos enunciados ou se revezando com eles. Por não indicar as pessoas do discurso, mas sim fazer substituições ao longo do enunciado, o "ele" é caracterizado como "não pessoa" e está, portanto, menos relacionado com o discurso.

Bagno (2012), respaldado nos estudos de Benveniste, afirma que essas funções diferenciadas acontecem devido às conexões que as palavras realizam no texto, as quais podem acontecer em dois planos: o plano extratextual e o plano intratextual.

No primeiro plano, as expressões linguísticas nos remetem para o mundo externo ao texto, e suas realizações estão no contexto do discurso. São, por isso, chamadas de "dêixis". Para Bagno (2012, p. 457), "é comum dizer que a propriedade dêitica das expressões linguísticas permite que elas 'apontem' para o que está fora do texto".

Já no segundo plano, as expressões linguísticas nos remetem para o que está dentro do texto, para a sua própria construção morfossintático-semântica. Essas expressões com função referencial indicam "a propriedade que as palavras têm de remeter a algo que já foi indicado anteriormente dentro do texto." (BAGNO, 2012, p. 458)

Para Neves (2011, p. 457), o pronome pessoal tem duas funções: i) a interacional: representando na sentença os papéis do discurso, remetendo à situação de fala; (ii) a textual: garantindo a continuidade do texto e remetendo a elementos do próprio texto. Quanto aos pronomes que a autora elenca como sendo do "caso reto", estão os seis itens listados pelos gramáticos tradicionais e ainda as formas "inovadoras" "você/vocês".

Já Castilho e Elias (2015, p. 84) afirmam que os pronomes pessoais "integram a classe dos pronomes porque podem retomar um substantivo previamente enunciado, substituindo-o na sentença.". No entanto, orientam que apenas o pronome de terceira pessoa tem caráter fórico e que os pronomes de 1ª e 2ª pessoa apontam para os participantes de uma conversação, sendo palavras dêiticas.

Além dos fatores semântico-pragmáticos abordados pelos autores, outro fator que merece destaque no estudo dos pronomes pessoais do caso reto é a própria constituição do seu quadro referencial. O quadro que é apresentado nas gramáticas tradicionais pouco condiz com a realidade dos usos do português brasileiro contemporâneo. Mesmo que esse quadro tenha sofrido profundas alterações ao longo do tempo, os gramáticos parecem querer ocultar a realidade mutável da língua, buscando apresentar um modelo de língua estável e homogêneo. Castilho e Elias (2015) sugerem o seguinte quadro atualizado do português brasileiro:

Quadro 1. Pronomes pessoais do caso reto do PB – adaptado de Castilho e Elias (2015)

Pessoa	**Português brasileiro formal**	**Português brasileiro informal**
	Sujeito	Sujeito
1ª pessoa singular	eu	eu
2ª pessoa singular	tu, você, o senhor, a senhora	você/ocê, tu
3ª pessoa singular	ele, ela	ele/ei, ela
1ª pessoa plural	nós, a gente	a gente
2ª pessoa plural	vós (de uso muito restrito), os senhores, as senhoras, vocês	vocês/ocês/cês
3ª pessoa plural	eles, elas	eles/eis, elas

No âmbito desta pesquisa, adotamos (com alterações) o quadro acima, proposto pelos autores. Ao observamos o Quadro 1, percebemos significativas mudanças entre os pronomes que nos são apresentados e aqueles que são expostos nas gramáticas tradicionais. No que concerne à primeira pessoa do plural, há uma concorrência, mostrada no Quadro 1, entre o emprego de "a gente" e "nós". A gramática tradicional tenta justificar esse uso com base na variação estilística: enquanto a forma "inovadora" "a gente" ocorreria em contextos menos monitorados – e por isso não entra no quadro oficial do português padrão –, o uso do "nós" estaria para os contextos mais monitorados. Bagno (2012, p. 745), todavia, defende que essa descrição é meramente uma prescrição, uma vez que pesquisas sociolinguísticas comprovam que a escolha pelo registro "a gente" se dá mais pela faixa etária do

falante do que pelo contexto de uso. Segundo ele, "entre os falantes de 7 a 25 anos, é possível dizer que o uso de 'a gente' é categórico, praticamente exclusivo".

O quadro proposto por Castilho e Elias (2015) nos apresenta o uso do pronome pessoal "inovador" "a gente" apenas nos contextos menos monitorados. Preferimos, no entanto, seguir a perspectiva teórica adotada por Bagno e o enquadramos nos dois contextos.

Outra mudança significativa no quadro dos pronomes apresentado pelos autores é a presença da forma "você" como índice de pessoa no português brasileiro, através do processo de gramaticalização. Bagno (2012, p. 170) define esse processo como sendo "a produção de novos recursos gramaticais a partir de (re)processamentos cognitivos, por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais já existentes." Como o índice de pessoa "você(s)" é derivado de uma forma de tratamento, apresenta-se com a desinência verbal número-pessoal de não pessoa e, talvez por isso, os gramáticos tradicionais ainda insistam em rotulá-lo como pronome de tratamento, sem considerar que as línguas não permanecem uniformes.

O fato é que com a presença das formas "você/vocês" para o tratamento da segunda pessoa houve uma concorrência entre as novas formas e as formas vigentes "tu/vós". No que diz respeito à forma indicativa do plural, a concorrência entre "vocês/vós" culminou com a quase extinção do índice "vós" dos contextos de uso, tornando-o arcaico. Para Neves (2011), o "vós" ainda é usado em estilo cerimonioso: no gênero oratório, no gênero literário, na linguagem bíblica ou religiosa oficial, no gênero dramático, em preces ou invocações a Deus.

No singular, continua a haver a concorrência das formas "tu/você", com uma nítida predominância no uso do "você" no Brasil, exceto em algumas poucas regiões do país.

2. Os usos dos pronomes pessoais no contexto do ensino: por uma pedagogia que reflita sobre a variação

Neves (2003) lança uma pergunta retórica aos seus leitores: "Estudar gramática? E que gramática?". Essa pergunta continua ecoando ainda hoje entre os professores de Língua Portuguesa, nos cursos de formação continuada e nos muitos eventos acadêmicos da área. À pergunta que formulou, Neves dá a resposta: segundo ela, para ensinar eficientemente a língua, o professor necessita:

> propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, por sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala. (NEVES, 2003, p. 128)

Fica evidente, na resposta dada por Neves, a valorização do ensino do português na perspectiva reflexão/construção, embasada no trajeto uso → reflexão → uso. Ao partirmos dos usos, "pondo sob exame o exercício da linguagem", levamos em consideração uma língua mutável, heterogênea e aceitamos uma reflexão justificada pela variação e pela mudança características de todas as línguas.

Aceitamos também a liberdade que todo falante pode exercer ao compor seus enunciados. É a partir dessa perspectiva de língua dinâmica e rica em possibilidades de construção que o ensino dos conhecimentos linguísticos deve ser operado.

É pensando nesse fazer pedagógico diferenciado, colocando em pauta o saber a língua ao invés de o saber sobre a língua, que Bagno (2010) propõe uma pedagogia voltada para a educação linguística do aprendiz, pedagogia que estaria subdividida em três campos: (i) letramento – com o desenvolvimento da leitura e da escrita, da fala e da escuta; (ii) variação linguística – com o conhecimento e reconhecimento da nossa realidade linguística, como sendo mutável, dinâmica, heterogênea; e (iii) reflexões sobre a língua – com os conhecimentos linguísticos sendo objeto de uma análise sistemática e investigativa.

Ainda segundo o autor, se investíssemos tempo no intuito de promover uma educação linguística dentro das nossas salas de aula, formaríamos de fato cidadãos numa sociedade republicana e democrática e em consonância com os avanços conquistados pelos direitos humanos. Ela seria, pois, o oposto da pedagogia que oprime, que humilha e que desvaloriza os conhecimentos prévios da língua trazidos pelos nossos estudantes.

Adotando essa perspectiva de ensino proposta por Bagno, a escola e os materiais didáticos destinados a ela não podem ignorar o fato de existirem diferenças sociolinguísticas, afinal, a variação não é uma deficiência nem da língua nem do falante, pelo contrário, é um recurso posto à disposição do indivíduo. Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), "os professores e, por meio deles, os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos." Dar aos aprendizes a oportunidade de refletir sobre as diferentes possibilidades de realização de um enunciado não significa, de modo algum, descartar o ensino de formas padronizadas. Sobre isso Faraco (2008, p. 148) defende que:

> o problema central do ensino de português não é saber se devemos ou não ensinar a norma culta/comum/standard; se devemos ou não ensinar gramática. E, sim, como nos livrar do normativismo (da norma curta) e da gramatiquice para podermos oferecer aos nossos alunos condições para que se familiarizem com as práticas sociais de linguagem, orais e/ou escritas, relevantes para sua efetiva inserção sociocultural.

Ao tomarmos como referência o objeto desta pesquisa – os pronomes pessoais do caso reto – vemos justamente um conhecimento linguístico que passou por mudanças significativas, que já se encontram consolidadas na norma culta/comum/standard urbana brasileira e que, além disso, já foram sistematizadas por inúmeros linguistas.

Numa visão que vai de encontro com aquela seguida pelos gramáticos, Antunes (2014) defende que, se não devemos deixar de lado as classificações tradicionais, devemos, ao menos, considerá-las como algo não dogmático, passível de questionamentos e críticas. Além disso, ela salienta que o professor deve ter em mente, com clareza, o que "deixar de lado" e o que "incorporar" em seu plano de aula quando o assunto é 'pronomes pessoais'.

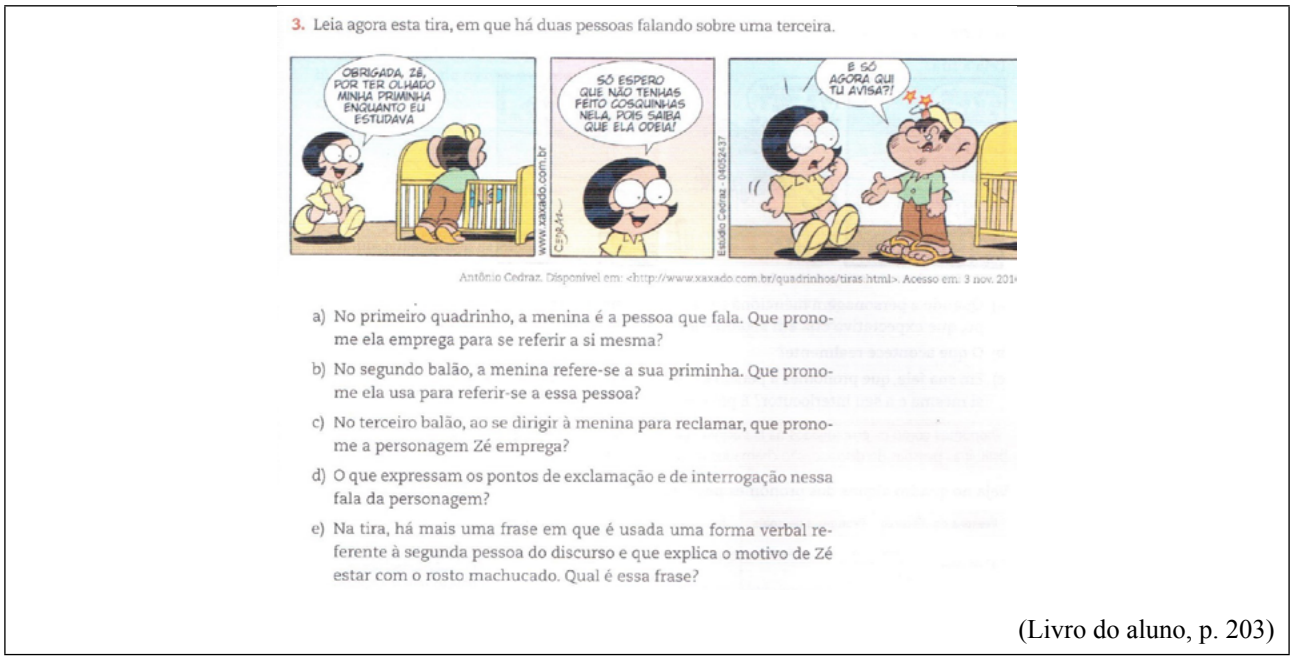
A autora sugere que deveríamos ser corajosos e deixar de lado a prática de nos determos nas definições e classificações, revendo, por exemplo, os exercícios de identificar ou substituir os pronomes em meio a frases descontextualizadas. Quanto ao que deveríamos incorporar como elementos relevantes nesse estudo, estão as funções dos pronomes, o que implicaria o "conhecimento dos contextos – textuais, discursivos e situacionais – em que o uso desses pronomes ocorre" (ANTUNES, 2014, p. 135).

Portanto, além do desenvolvimento de habilidades importantes no processo de leitura e de escrita, estamos defendendo o ensino daquilo que é normal, costumeiro e usual no português brasileiro, sem, contudo, deixar de lado os saberes instituídos na nossa literatura e na nossa história. Uma vez que as formas "nós/a gente", "tu/você", para citar apenas alguns exemplos, coexistem na nossa língua, deve haver uma abordagem paralela desses pronomes, no intuito de mostrar aos nossos alunos a dinamicidade da língua, ou seja, cabe ao ensino, mais especificamente ao professor de português, ampliar a mobilidade sociolinguística dos falantes e, dessa maneira, garantir-lhes um trânsito autônomo e consciente pela heterogeneidade linguística presente em nossa terra.

3. Os pronomes pessoais do caso reto em dois LDP

3.1 Da conceituação dos pronomes

Para conceituar os pronomes pessoais, o livro 1 apresenta uma tirinha com uma personagem nordestina. Percebemos isso pelo falar marcado da forma "tu" e pela caracterização da personagem masculina, forma estereotipada de representação nordestina. A partir da tirinha, o livro 1 traz perguntas, de modo que os alunos vão construindo o conceito sobre o conteúdo. Fica visível que a escolha da tirinha se dá em virtude de seus falantes utilizarem o "tu", uma forma marcada, no lugar do "você", uma forma não marcada, para se referir à 2ª pessoa do discurso.



3. Leia agora esta tira, em que há duas pessoas falando sobre uma terceira.

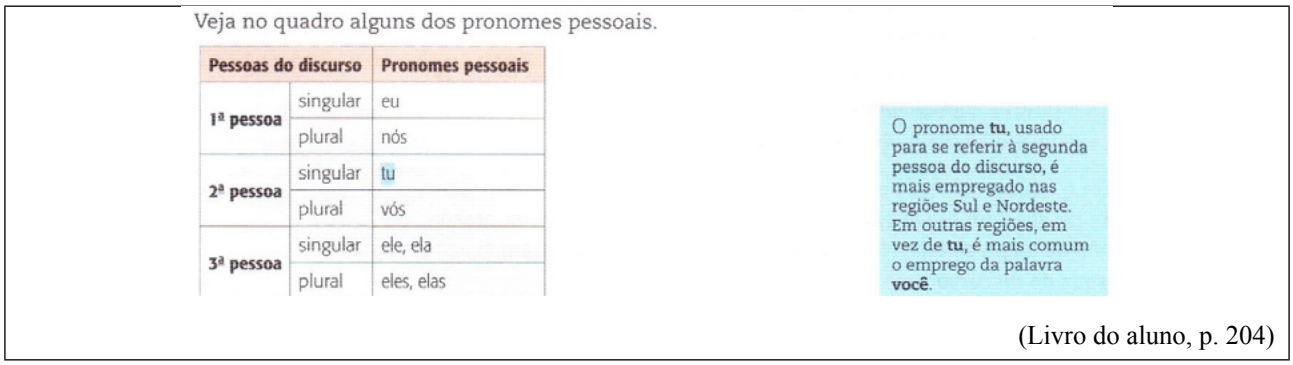
Antônio Cedraz. Disponível em: <http://www.xaxado.com.br/quadrinhos/tiras.html>. Acesso em: 3 nov. 201

a) No primeiro quadrinho, a menina é a pessoa que fala. Que pronome ela emprega para se referir a si mesma?
b) No segundo balão, a menina refere-se a sua priminha. Que pronome ela usa para referir-se a essa pessoa?
c) No terceiro balão, ao se dirigir à menina para reclamar, que pronome a personagem Zé emprega?
d) O que expressam os pontos de exclamação e de interrogação nessa fala da personagem?
e) Na tira, há mais uma frase em que é usada uma forma verbal referente à segunda pessoa do discurso e que explica o motivo de Zé estar com o rosto machucado. Qual é essa frase?

(Livro do aluno, p. 203)

Figura 1. Tirinha para construção do conceito de pronomes

A partir da tirinha, o livro 1 faz referência às três pessoas do discurso e classifica os pronomes pessoais como sendo aqueles "que têm a função específica de substituir as pessoas do discurso". Em seguida, é apresentado aos alunos o quadro com os pronomes pessoais retos:



Veja no quadro alguns dos pronomes pessoais.

Pessoas do discurso		Pronomes pessoais
1ª pessoa	singular	eu
	plural	nós
2ª pessoa	singular	tu
	plural	vós
3ª pessoa	singular	ele, ela
	plural	eles, elas

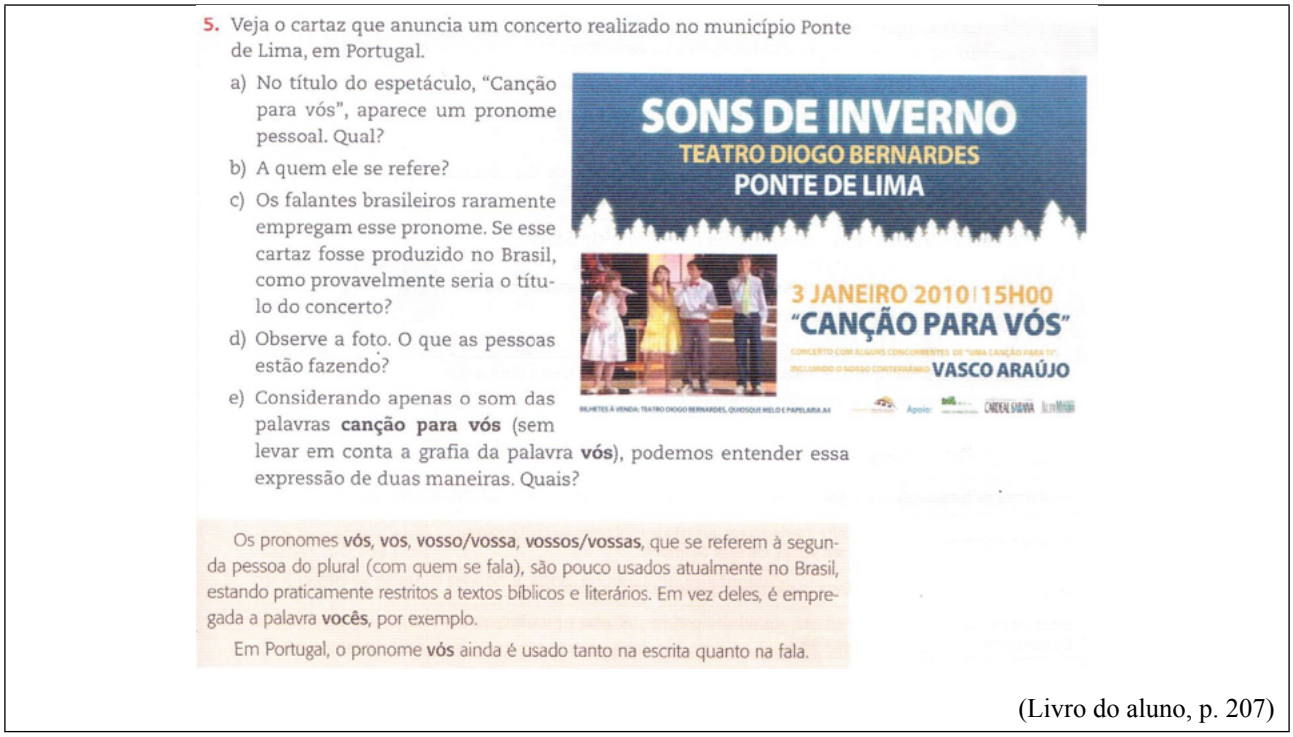
O pronome **tu**, usado para se referir à segunda pessoa do discurso, é mais empregado nas regiões Sul e Nordeste. Em outras regiões, em vez de **tu**, é mais comum o emprego da palavra **você**.

(Livro do aluno, p. 204)

Figura 2. Quadro síntese dos pronomes pessoais do caso reto

A definição de pronome como o item que tem por função substituir as pessoas do discurso segue a linha tradicional, e não tem respaldo científico. O quadro pronominal apresentado no livro 1 também só corrobora uma perspectiva tradicional de estudo da língua.

Logo depois, a obra traz um boxe com informações sobre o uso do "você" e do "tu" nas regiões do Brasil:



5. Veja o cartaz que anuncia um concerto realizado no município Ponte de Lima, em Portugal.

a) No título do espetáculo, "Canção para vós", aparece um pronome pessoal. Qual?

b) A quem ele se refere?

c) Os falantes brasileiros raramente empregam esse pronome. Se esse cartaz fosse produzido no Brasil, como provavelmente seria o título do concerto?

d) Observe a foto. O que as pessoas estão fazendo?

e) Considerando apenas o som das palavras **canção para vós** (sem levar em conta a grafia da palavra **vós**), podemos entender essa expressão de duas maneiras. Quais?

Os pronomes **vós**, **vos**, **vosso/vossa**, **vossos/vossas**, que se referem à segunda pessoa do plural (com quem se fala), são pouco usados atualmente no Brasil, estando praticamente restritos a textos bíblicos e literários. Em vez deles, é empregada a palavra **vocês**, por exemplo.

Em Portugal, o pronome **vós** ainda é usado tanto na escrita quanto na fala.

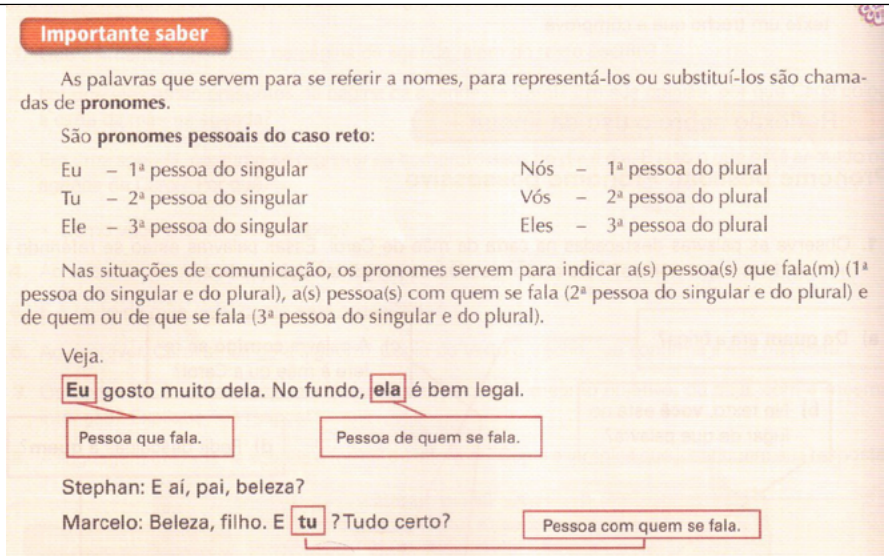
(Livro do aluno, p. 207)

Figura 3. O pronome "vós" nos contextos português e brasileiro

Trazer para reflexão a diferença existente entre o português de Portugal e o português do Brasil é bastante relevante para que os discentes compreendam as mudanças ocorridas, percebendo que a língua sofre variação e mudança, sendo heterogênea. Outro ponto importante é a reflexão sobre a concorrência do "tu" e do "você" nas diversas regiões do Brasil, assim como quando se mostram os usos do "vós" e do "vocês", sem esconder, para os alunos, a nossa realidade linguística.

Essa concorrência das formas pronominais foi apresentada no livro 1separadamente da tabela pronominal, numa visão clara daquilo que os gramáticos estabeleceram e aquilo que faz parte dos usos, com evidente privilégio para a normatividade. Mesmo que a apresentação tenha aparecido na obra de maneira periférica, não podemos deixar de destacar que essa é uma informação importante para a sistematização desse conteúdo.

Já o livro 2 inicia a reflexão sobre os pronomes com o gênero textual "carta pessoal". No entanto, o único objetivo de o texto estar presente nessa seção é para averiguação das ocorrências linguísticas. Após a verificação dos pronomes na carta e a identificação de a quem eles estão se referindo e por que eles são importantes na construção textual, o livro 2 organiza o conceito relativo aos pronomes a partir de frases inventadas para este fim, ou seja, a construção do conhecimento, que deveria acontecer de forma indutiva, ocorre de forma expositiva. Observemos abaixo:



Importante saber

As palavras que servem para se referir a nomes, para representá-los ou substituí-los são chamadas de **pronomes**.

São **pronomes pessoais do caso reto**:

Eu	– 1ª pessoa do singular	Nós	– 1ª pessoa do plural
Tu	– 2ª pessoa do singular	Vós	– 2ª pessoa do plural
Ele	– 3ª pessoa do singular	Eles	– 3ª pessoa do plural

Nas situações de comunicação, os pronomes servem para indicar a(s) pessoa(s) que fala(m) (1ª pessoa do singular e do plural), a(s) pessoa(s) com quem se fala (2ª pessoa do singular e do plural) e de quem ou de que se fala (3ª pessoa do singular e do plural).

Veja.

Eu gosto muito dela. No fundo, **ela** é bem legal.

Pessoa que fala. Pessoa de quem se fala.

Stephan: E aí, pai, beleza?

Marcelo: Beleza, filho. E **tu**? Tudo certo?

Pessoa com quem se fala.

(Livro do aluno, p. 126)

Figura 4. Construindo o conceito de pronomes pessoais a partir de frases

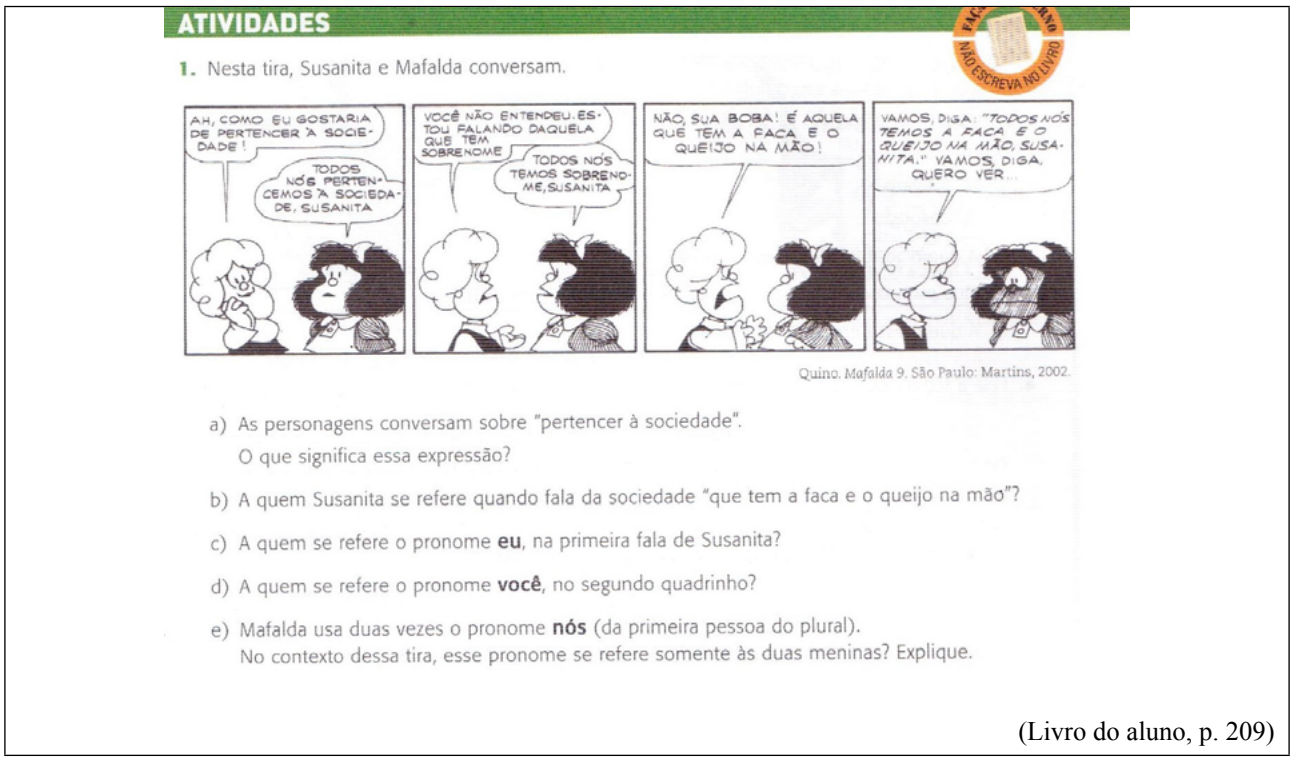
Ao organizar os conceitos, os autores utilizam frases descontextualizadas. Se a carta utilizada na abertura da seção continha os elementos linguísticos a serem analisados, por que foram deixados para trás em favor do uso de frases soltas? Seria o apego à tradição? Seria porque na carta o pronome utilizado para marcar a segunda pessoa é o "você" e há uma necessidade de se usar o pronome "tu" para exemplificar os pronomes de segunda pessoa?

Percebemos um apego muito forte ainda ao modelo tradicional de ensino dos conteúdos gramaticais. Podemos afirmar que os autores perderam uma grande oportunidade de tornar o ensino dos pronomes pessoais mais funcional, saindo da visão comum da língua como um mero apanhado de regras à disposição do falante.

Além disso, nesse capítulo do livro 2, destinado à sistematização dos pronomes pessoais, não foi feita nenhuma explicação em relação à variação da língua, não foram contrapostos os usos do "tu" e do "você", do "vós" e do "vocês", também não foram relacionadas as formas de 1ª pessoa do plural, "nós" e "a gente".

3.2 Das atividades envolvendo os pronomes "TU x VOCÊ"

No livro 1, apesar de terem sido contrastados os usos do "tu" e do "você", nas diversas regiões do Brasil, no momento da sistematização do conteúdo, não foram elaborados exercícios significativos para que os estudantes refletissem sobre essa heterogeneidade. Vejamos a atividade proposta:



ATIVIDADES

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. Nesta tira, Susanita e Mafalda conversam.

Quino. Mafalda 9. São Paulo: Martins, 2002.

a) As personagens conversam sobre "pertencer à sociedade". O que significa essa expressão?

b) A quem Susanita se refere quando fala da sociedade "que tem a faca e o queijo na mão"?

c) A quem se refere o pronome **eu**, na primeira fala de Susanita?

d) A quem se refere o pronome **você**, no segundo quadrinho?

e) Mafalda usa duas vezes o pronome **nós** (da primeira pessoa do plural). No contexto dessa tira, esse pronome se refere somente às duas meninas? Explique.

(Livro do aluno, p. 209)

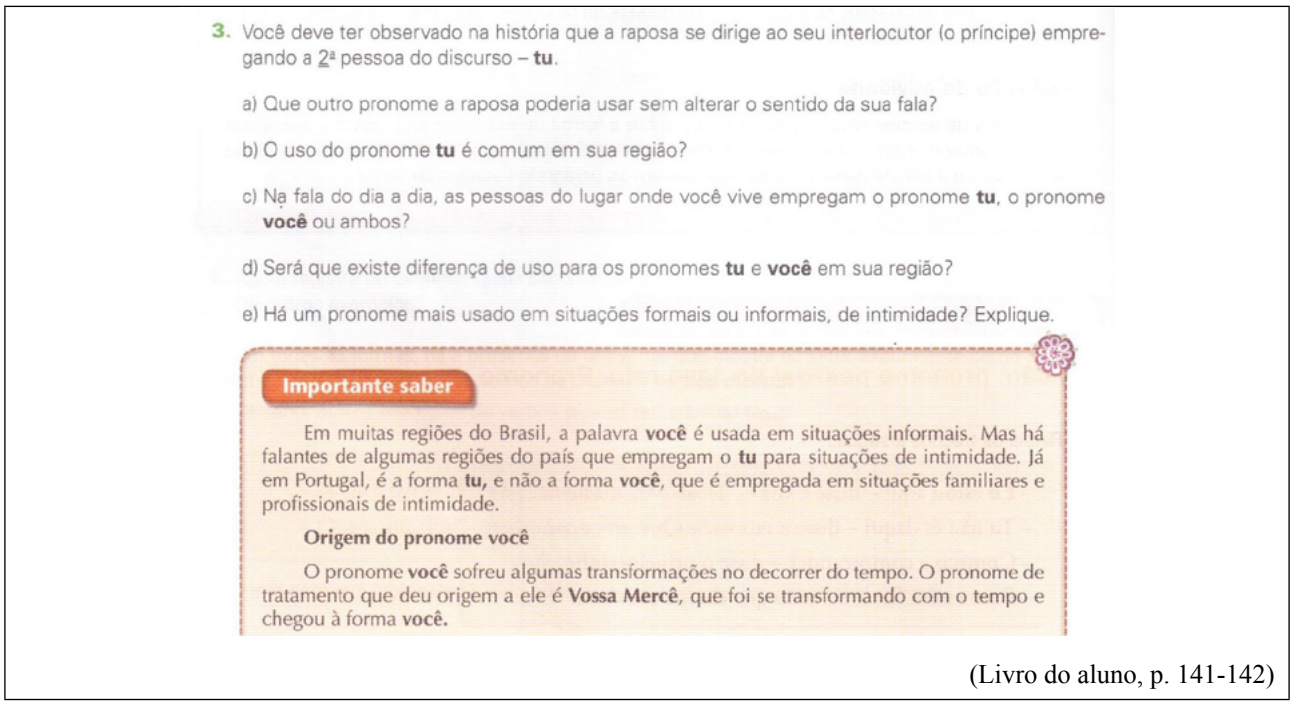
Figura 5. Exercício para sistematização das pessoas do discurso

Nessa atividade, o livro 1 tem por objetivo mostrar aos estudantes as pessoas do discurso. Para isso, utiliza um diálogo entre Mafalda e Susanita, no qual merecem destaque a 1ª pessoa (singular e plural) e a 2ª pessoa (singular), representada pelo pronome "você". Vale salientar que, na "letra c", a obra chama a atenção para o uso do "nós" não apenas marcando as pessoas presentes na interação

(Mafalda e Susanita), mas espera-se que o aluno perceba que ao dizer "nós", nesse contexto, Mafalda estava se referindo a todas as pessoas.

Não houve nenhum item contrastando os usos do "tu" e do "você", o que poderia ter sido explorado ainda utilizando a tirinha de Mafalda, uma vez que, ao sistematizar o conteúdo, as autoras utilizam o pronome "tu" como o representante da 2ª pessoa do singular, enquanto, na tirinha, Mafalda utiliza o pronome "você" em suas falas. Dessa forma, caberia aqui uma análise dessa variação, ratificando que as formas são concorrentes.

Já no livro 2, na seção "reflexões sobre a língua", encontramos uma revisão do conteúdo "pronomes", em um novo capítulo, que, ao contrário do que aconteceu no capítulo destinado à sistematização desse conteúdo, há atividades que permitem o raciocínio indutivo dos estudantes. Nesse novo capítulo, o livro 2 propõe tanto itens mais tradicionais quanto itens que trabalham também na perspectiva do pronome em função.



3. Você deve ter observado na história que a raposa se dirige ao seu interlocutor (o príncipe) empregando a 2ª pessoa do discurso – **tu**.

a) Que outro pronome a raposa poderia usar sem alterar o sentido da sua fala?

b) O uso do pronome **tu** é comum em sua região?

c) Na fala do dia a dia, as pessoas do lugar onde você vive empregam o pronome **tu**, o pronome **você** ou ambos?

d) Será que existe diferença de uso para os pronomes **tu** e **você** em sua região?

e) Há um pronome mais usado em situações formais ou informais, de intimidade? Explique.

Importante saber

Em muitas regiões do Brasil, a palavra **você** é usada em situações informais. Mas há falantes de algumas regiões do país que empregam o **tu** para situações de intimidade. Já em Portugal, é a forma **tu,** e não a forma **você**, que é empregada em situações familiares e profissionais de intimidade.

Origem do pronome você

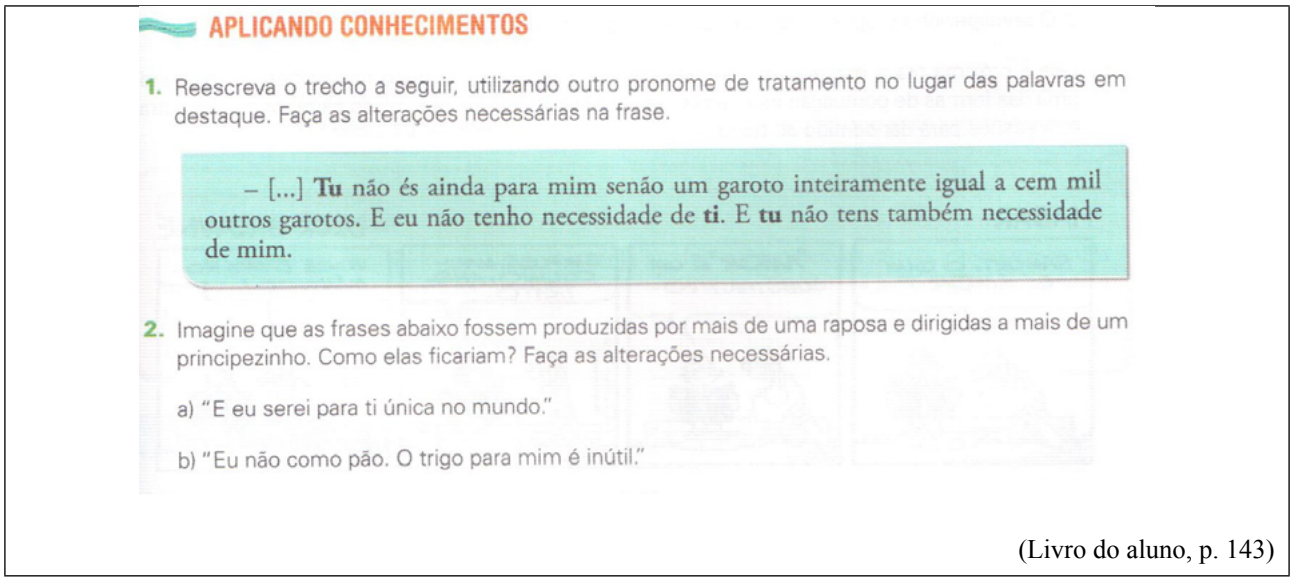
O pronome **você** sofreu algumas transformações no decorrer do tempo. O pronome de tratamento que deu origem a ele é **Vossa Mercê**, que foi se transformando com o tempo e chegou à forma **você.**

(Livro do aluno, p. 141-142)

Figura 6. Os pronomes pessoais dentro de um contexto discursivo

Os itens foram elaborados a partir de um trecho do livro *O pequeno príncipe,* de Saint Exupéry. O romance havia sido trabalhado no eixo da leitura e os autores trabalharam com ele também no eixo dos conhecimentos linguísticos. Percebemos também, nas construções dos itens, uma preocupação em mostrar para os estudantes que a língua é múltipla, heterogênea, mutável. A obra traz para o debate, no 3º item, os pronomes "tu" e "você" como concorrentes no português brasileiro contemporâneo.

Vejamos mais uma atividade proposta pelo livro 2:



APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Reescreva o trecho a seguir, utilizando outro pronome de tratamento no lugar das palavras em destaque. Faça as alterações necessárias na frase.

– [...] **Tu** não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de **ti**. E **tu** não tens também necessidade de mim.

2. Imagine que as frases abaixo fossem produzidas por mais de uma raposa e dirigidas a mais de um principezinho. Como elas ficariam? Faça as alterações necessárias.

a) "E eu serei para ti única no mundo."

b) "Eu não como pão. O trigo para mim é inútil."

(Livro do aluno, p. 143)

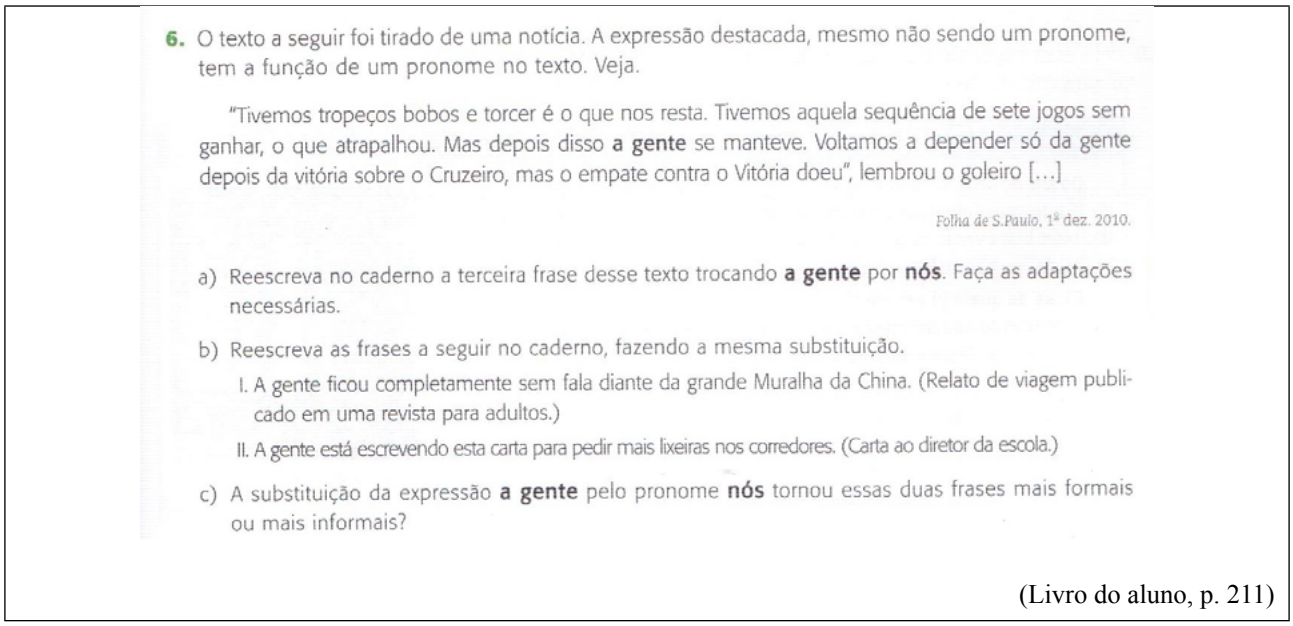
Figura 7. "Tu" e "você": pronomes de tratamento?

Já não observamos nessas questões o mesmo caráter reflexivo e dialógico apresentado nas questões anteriores. Há, inclusive, problemas conceituais. Em primeiro lugar, no item 1, a obra fala em utilizar "outro pronome de tratamento", no entanto, não há pronomes de tratamento no enunciado, tampouco o pronome que fará a substituição é de tratamento.

Além desse erro conceitual, a segunda questão pede que os enunciados sejam passados para o plural e oferece a seguinte sugestão de resposta para a letra "a": "E nós seremos para vós únicas no mundo". Então nos questionamos mais uma vez: como os estudantes irão utilizar uma forma linguística em desuso?

3.3 Das atividades envolvendo "NÓS x A GENTE"

Em relação à forma "inovadora" "a gente", o livro 1 traz para reflexão apenas uma atividade situada no eixo da leitura:



6. O texto a seguir foi tirado de uma notícia. A expressão destacada, mesmo não sendo um pronome, tem a função de um pronome no texto. Veja.

"Tivemos tropeços bobos e torcer é o que nos resta. Tivemos aquela sequência de sete jogos sem ganhar, o que atrapalhou. Mas depois disso **a gente** se manteve. Voltamos a depender só da gente depois da vitória sobre o Cruzeiro, mas o empate contra o Vitória doeu", lembrou o goleiro [...]

Folha de S.Paulo, 1º dez. 2010.

a) Reescreva no caderno a terceira frase desse texto trocando **a gente** por **nós**. Faça as adaptações necessárias.

b) Reescreva as frases a seguir no caderno, fazendo a mesma substituição.

I. A gente ficou completamente sem fala diante da grande Muralha da China. (Relato de viagem publicado em uma revista para adultos.)

II. A gente está escrevendo esta carta para pedir mais lixeiras nos corredores. (Carta ao diretor da escola.)

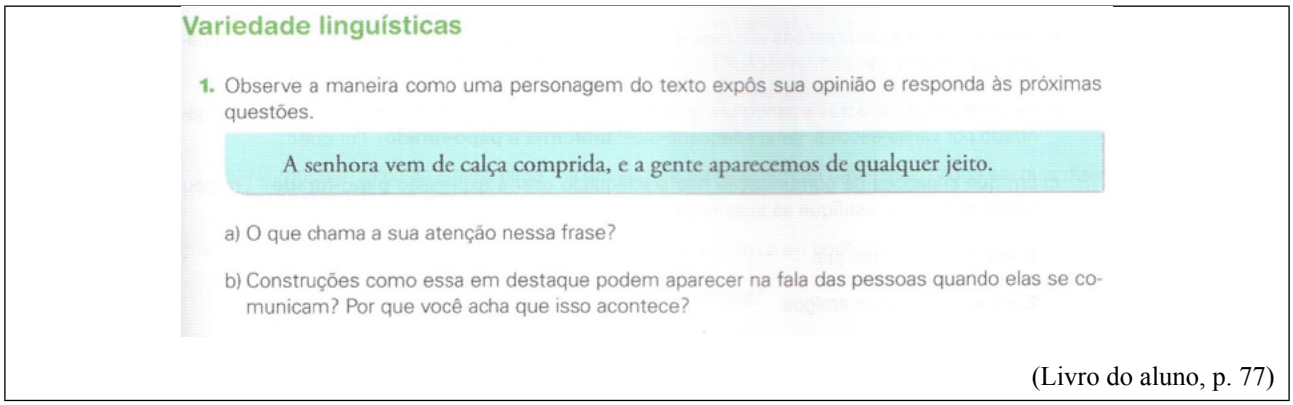
c) A substituição da expressão **a gente** pelo pronome **nós** tornou essas duas frases mais formais ou mais informais?

(Livro do aluno, p. 211)

Figura 8. Exercício para sistematização dos pronomes "nós" x "a gente"

Ao ler a atividade, percebemos que, logo de início, a obra afirma que o "a gente" não é um pronome. Talvez, por isso, ela não tenha explorado essa forma "inovadora" quando sistematizou o conteúdo "pronomes pessoais retos". Percebemos também que a intenção da obra na atividade elaborada, é mostrar para os discentes que ao optarem pelo uso do "nós" ou da expressão "a gente", eles estão também optando por um enunciado mais formal ou mais informal. Isso fica claro ao analisarmos a "letra c" da atividade, em que se lança a pergunta para os alunos sobre o grau de formalidade do enunciado depois da reescrita.

No livro 2, encontramos uma referência ao uso da expressão "a gente", na seção "reflexão sobre a língua", em que o conteúdo abordado é "variedades linguísticas". O trecho foi retirado da crônica "Na escola", de Carlos Drummond de Andrade:



Variedade linguísticas

1. Observe a maneira como uma personagem do texto expôs sua opinião e responda às próximas questões.

A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.

a) O que chama a sua atenção nessa frase?

b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece?

(Livro do aluno, p. 77)

Figura 9. A forma "inovadora" "a gente" e a variação diastrática

O objetivo da obra é o de trabalhar com a variação diastrática, trazendo uma reflexão sobre a heterogeneidade da língua. Para isso, utilizou um traço descontínuo da língua, relacionado às variantes estigmatizadas e evitado pelos falantes urbanos letrados. O uso da expressão "a gente", nesse contexto, não é o que causa o desprestígio da norma, mas a forma como o verbo é empregado. Para Bagno (2012, p. 743), os usos da expressão "a gente" com formas verbais correspondentes a "nós" são menos frequentes do que "supõem aqueles que usam essas formas como estereótipos para estigmatizar falantes com pouca instrução formal".

Fica evidente para nós que o livro 2 associou os usos da expressão "a gente" aos traços descontínuos da língua, uma vez que não se elaborou atividades que permitissem aos estudantes associá-la ao pronome "nós".

4. Considerações finais

Constatamos que, apesar da tendência conservadora que se evidencia na maioria das gramáticas escolares, as variantes "você" e "a gente" estão plenamente inseridas na fala dos brasileiros e, consequentemente, no nosso quadro pronominal, o que gera uma concorrência entre elas e os pronomes "tu" e "nós", concorrência que será mais ou menos acentuada dependendo da região brasileira.

Em relação aos livros didáticos, constatamos que o livro *Jornadas.Port – Língua Portuguesa* traz o quadro pronominal consagrado pela gramática normativa. Os autores optam por trazer explicações adicionais sobre a coexistência das formas "tu/você", "vós/vocês". A expressão "a gente" foi trabalhada nos exercícios, mas sob o viés da informalidade linguística.

O livro *Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa também* apresenta o quadro pronominal consagrado pela gramática normativa, não mencionando as formas inovadoras "você" e "a gente". Todavia traz algumas atividades apresentando as formas concorrentes "tu/você" na perspectiva dos usos. Não verificamos, no entanto, a exploração da forma "inovadora" "a gente" na perspectiva da heterogeneidade linguística.

Na maioria das atividades analisadas, nos livros 1 e 2, podemos afirmar que a concretização do estudo se deu embasada numa perspectiva de língua enquanto conjunto de regras imutável à disposição do falante.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o "pó das ideias mais simples"**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português.** Curitiba: Aymará, 2010.

BEVENISTE, Émile. **A natureza dos pronomes**. In: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I. 4ª edição, Campinas, SP: Pontes, 1956/1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CASTILHO, Ataliba T.; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. 1ª edição, São Paulo: Contexto, 2015.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. Ed. ver. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2ª edição, São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2003.

O corte saussuriano e a perspectiva bakhtiniana na concepção da lingua(gem) e constituição do sujeito: "linhas de demarcação" disciplinares

Karol Costa Guedes[1]

Considerações introdutórias

Através de seus manuscritos que, anos mais tarde, transformar-se-iam no Curso de Linguística Geral, Saussure é considerado associado ao estruturalismo linguístico, pela concepção da língua enquanto um sistema que conhece apenas sua própria ordem, da qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica. Levando em conta seus princípios e a necessidade do corte epistemológico, Saussure define a linguagem como uma "entidade" essencialmente autônoma constituída de dependências internas, justificando, portanto, sua escolha pelo estudo da estrutura da língua, e não pelas movências que a fala admite na sociedade, relevante "ponto sem regresso", conforme apontam Pêcheux e Balibar (1971), do processo histórico de formação científica da disciplina linguística.

A partir de diferente perspectiva, Bakhtin, filósofo responsável pelo desenvolvimento teórico do ato enunciativo, compreenderá a língua(gem) não como sistema, mas enquanto atividade; e enunciado enquanto "ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas" (FARACO, 2009, p. 24). O filósofo posiciona seu modo de estudar a linguagem fora da linguística propriamente dita, mas não a descarta nem recusa sua relevância, uma vez que é apresentada como necessária (como um conhecimento a que se deve recorrer), embora não suficiente (a língua no mundo da vida tem dimensões constitutivas que escapam da razão teórica da linguística). (FARACO, 2009).

Partindo desse contexto de recortes epistemológicos, objetivamos, através desse trabalho, desenvolver uma breve discussão reflexiva acerca da concepção da língua(gem) saussuriana e bakhtiniana e seus desdobramentos na produção de conhecimentos sobre a língua e o sujeito, a partir de um estudo bibliográfico e exploratório acerca das duas perspectivas supracitadas. Para isso, faz-se necessária a discussão sobre a questão da autoria de Saussure e de Bakhtin e suas contribuições para os estudos do campo da língua(gem).

1 Formada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e atua como professora na rede particular de ensino na cidade de Campina Grande – Paraíba.

O corte saussuriano

Ferdinand Saussure, nascido em Genebra, em 1857, inscreve-se como um marco no tempo e na história dos estudos linguísticos. O autor, linguista e filósofo suíço interessava-se por estudos gramaticais e históricos de línguas indo-europeias. É então entre 1907 e 1910 que Saussure ministra uma série de três cursos sobre linguística na Universidade de Genebra. Após sua morte, em 1913, alguns de seus alunos motivaram-se a publicar suas ideias teóricas, através das anotações pessoais do autor, combinadas com as notas de estudantes. Entretanto, decepcionaram-se com dificuldades como a não correspondência de ideias entre os manuscritos do teórico e dos alunos, além do caráter deveras antigo de anotações do mestre, não destituídos de valor, mas de impossível combinação com a matéria dos três cursos ministrados em Genebra. Daí o surgimento da ideia de publicação das ideias saussurianas através dos próprios manuscritos dos alunos acerca dos cursos ministrados.

Partindo da noção de que a leitura feita sobre os ideais linguísticos de Saussure permite traduções que escapam dos sentidos pretendidos pelo autor, os próprios discípulos saussurianos manifestam, no prefácio à primeira edição do que passara a ser o Curso de Linguística Geral, o risco de incorrerem na crítica o afloramento de possíveis pensamentos teóricos que não do autor. Como afirmam, "sentimos toda a responsabilidade que assumimos perante a crítica, perante o próprio autor, que não teria talvez autorizado a publicação destas páginas" (BALLY, SECHEHAYE, 2012, p. 26).

Daí a necessidade de atentarmos à questão da autoria quando pensamos no Saussure estruturalista, do Curso, uma vez que é a ele que recorremos e dele que bebemos de boa parte de sua fonte teórica. A partir de então, cabe frisarmos que não nos é cabido incorrer sobre as intenções autorais do linguista, como também não temos a intenção de abordar neste artigo todas as ideias teóricas traçadas em seu Curso por seus alunos, mas percorrermos brevemente por alguns conceitos linguísticos permitidos após sua morte, pela publicação de sua obra, tendo em mente que nos remetemos, portanto, ao Saussure estruturalista, do Curso de Linguística Geral (CLG).

Considerado pai da linguística moderna, Saussure, associado ao estruturalismo linguístico, pelo CLG, concebe a língua como um sistema que conhece apenas sua própria ordem, da qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica. Para ele, a língua é forma e não substância. Levando em conta seus princípios, Saussure define a linguagem como uma "entidade" essencialmente autônoma constituída de dependências internas, justificando, portanto, sua escolha pelo estudo da estrutura da língua, e não pelas movências que a fala admite na sociedade.

Ao entenderem que "uma estrutura é um plano, segundo o qual um objeto é construído" (GOMES, 2003), os estruturalistas apreendem semanticamente que o objeto da investigação são as relações (ou estrutura) e não os termos. É a partir de Saussure que a Linguística passa a ser vista como uma ciência autônoma, visto que se debruça em estudos da língua como objeto sistemático, constituído de elementos interdependentes, que por sua vez representam a base da linguística estrutural.

Ao determinar que é o ponto de vista que cria o objeto, Saussure delimita que a análise de um objeto depende da teoria que a embasa. Além disso, o teórico formaliza a descrição linguística,

estabelecendo a noção de contexto ao postular o primado da sincronia sobre a diacronia[2]. Para o teórico, tudo na sincronia se prende a dois eixos: o eixo associativo e o sintagmático. Fala-se em eixo sintagmático pela compreensão do sintagma como a composição valorativa de duas ou mais unidades consecutivas; e fala-se em eixo associativo pela compreensão de que as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória do falante, para formar grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas em prol de uma formação sintagmática.

A perspectiva bakhtiniana

Mikhail Bakhtin, nascido em pequena cidade ao sul de Moscou, em 1895, inscreve-se também como um marco no tempo e na história dos estudos linguísticos, não por sua pretensão linguística, mas pelo caráter de filósofo e pensador que o próprio autor a si compreendia: "sou um filósofo. Sou um pensador." (BAKHTIN, 2008, p. 245).

Para tratarmos da questão da autoria de Bakhtin, vale frisarmos aqui nossa pretensão nessa discussão: não nos interessa, para o momento, discutirmos sobre os textos disputados pelos estudiosos do Círculo Bakhtiniano, mas sim sobre o fato de suas obras não terem traduções diretas para nosso idioma, o que implica o possível escape de sentidos autorais, uma vez que se trata de uma leitura sobre, e não uma leitura de. Além disso, acrescenta-se a existência de fatos que possivelmente dificultam a apreensão de sentidos do autor pela questão de seus manuscritos antigos, borrados e, portanto, de difícil compreensão quando encontrados.

Citamos, como exemplo, uma de suas principais obras, "Para uma filosofia do ato" (PFA), escrito por Bakhtin, provavelmente, entre os anos 1920 e 1924, após a publicação de seu primeiro texto "Arte e responsabilidade" (1919). Tratava-se, originalmente, de um manuscrito inacabado e sem título até ser publicado postumamente na Rússia em 1986, sob o título "*K filosofi postupka*". Compreende-se PFA como um conjunto de manuscritos de Bakhtin guardado, pelo próprio filósofo, em um esconderijo em Sarank, cuja existência somente seria revelada nos anos 1970, quando Bakhtin já se sentia a salvo das perseguições políticas. Diz-se que a escritura do texto original revelava pressa, intensidade quase febril e, ao mesmo tempo, fragilidade física cuja grafia parecia expressar. Dos manuscritos, algumas palavras, cuja leitura era impossível, são apresentadas para o leitor como "palavra não identificada". Traduzido respectivamente para o inglês, para o espanhol e para o francês, PFA destaca-se como um texto essencialmente filosófico que mereceria uma análise bakhtiniana profunda para iluminá-lo por meio dos diálogos filosóficos que o atravessam e o constituem. "A quem responde?", "Com quem concorda?", "De quem discorda?".

2 A diacronia leva em conta a evolução da língua e a descrição dos fenômenos evolutivos individuais, levando em conta o tempo, tratando de fatos sucessivos. Por outro lado, Saussure defende o fato de que a língua só pode ser analisada e estudada sincronicamente, ou seja, a partir da descrição de seu funcionamento, interessando-se, sobretudo, pelo sistema ao descrever estados da língua e suas relações, abstraindo o tempo e tratando de fatos simultâneos.

Daí a necessidade de, também, destacarmos que não nos é cabido incorrer sobre as intenções autorais do filósofo, como também não temos a intenção de abordar neste artigo todas as ideias teóricas traduzidas, por exemplo, em PFA, mas percorrermos brevemente por alguns conceitos filosóficos sobre a língua(gem) e o sujeito, permitidos pela publicação de sua obra, aproximadamente 60 anos depois de sua produção, tendo em mente que nos remetemos, portanto, ao pensamento bakhtiniano traduzido de tradução, conscientes dos escapes de sentido que tais processos podem provocar.

Na ótica discursiva de Bakhtin/Volochinov (2012), a filosofia moderna, contemporânea à primeira metade do século XX, esteve se desenvolvendo sob o signo da palavra. O método marxista submeteu as problemáticas da filosofia da linguagem a um exame específico e tenta encontrar-lhes uma solução. As análises demonstravam que um produto ideológico, ao passo que é um instrumento de produção ou produto de consumo (tendo uma realidade natural ou social), também reflete e refrata outra realidade, exterior.

> Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 31)

Nessa perspectiva, faz-se imprescindível analisar os apontamentos realizados por Medviédev (1928 [2016], p. 49-50), o qual afirma que

> Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete...
>
> Cada produto ideológico e todo seu "significado ideal" não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante.

De acordo com o autor supracitado, não há como haver ideologia se houver separabilidade entre o processo cultural (meio sócio-ideológico) e o objeto. De igual modo, não há como isolar-se os sujeitos da realidade histórica, pois uma consciência individual tende ao monologismo. É nesse ínterim dialógico-discursivo que surgem, em análises ético-estético-cognitivas, categorias que representam o pensamento do agir humano, esse ser que se responsabiliza por suas ações e que reflete sobre o processo do agir, constituindo-se Ser-evento único.

Tanto a responsividade quanto a axiologia são categorias utilizadas por Bakhtin e o Círculo, inicialmente acerca do Ato e dos atos humanos [em processo], e sobre sua linguagem e seus meios de diálogo vivo, o qual classificam como necessário à condição concreta da vida. Faz-se necessário reacentuar que a língua, os enunciados, os discursos, não são trabalhados como um sistema de categorias gramaticais abstratas. Na compreensão deste, a língua deve ser

> (...) ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua nunca exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural. (BAKHTIN, 2015, p. 40)

Assim, os discursos que se encontram atravessados por diálogos alheios não têm sentido único, mas seus sentidos múltiplos se concretizam através da heterodiscursividade, ou a capacidade que os enunciados têm de se interligarem, através de um processo de interpenetração.

A responsividade consiste no agir ético em que o sujeito se responsabiliza pelo que enuncia, permitindo-se ser claro ao(s) outro(s), e tal sujeito se insere na história enquanto agente racionalmente ativo. O acontecimento pleno da compreensão responsiva-ativa está na concretude do dialogismo, em que as construções enunciativas são situadas historicamente, revestidas por forças centrífugas e centrípetas que lhe dão significação e sentido(s). Assim, na charge, cada elemento concludente se correlaciona com outros elementos de outras obras antes enunciados dialogicamente: "um ponto de vista a outro ponto de vista, uma avaliação a outra avaliação, um acento a outro acento (e não como dois fenômenos linguísticos abstratos)." (BAKHTIN, 2015, p. 99)

Paralelo a este horizonte, a axiologia faz menção às atribuições de valor(es) presentes na obra a partir das dialogizações provocadas entre autor e personagem. Conforme Santana (2017, p. 240),

> **A valoração** é um elemento importante na obra, em que o autor justapõe responsivamente os enunciados (e todos os outros elementos) à história e à memória ideológica sociais. **Esse plano, chamado de axiologicamente valorativo**, se faz de modo responsavelmente racional, ou seja, é o ponto nevrálgico em que a obra mantém contato pleno com outras vozes que a atravessam, e aí reside seu valor interdiscursivo.
>
> **O valor axiológico** que um autor-contemplador pode atribuir a uma obra, ao lê-la, concluí-la, ao delimitá-la com seus tons emotivos-volitivos, é transferir a esse objeto os diálogos existentes em seu interior, ou seja, estabelecer vínculos desta com outras obras/vozes/valorações. O autor não deve vivenciar o objeto para si mesmo, mas sempre pensando que o vivenciamento de uma postura axiológica consiste na presença constitutiva do outro em mim (outros enunciados que atravessam os discursos os quais profiro). (grifos nossos).

Este "valorar" não permanece em níveis literários, mas também é trazido para a esfera ética, em que os seres humanos, na medida em que produzem e proliferam seus discursos, o fazem de modo responsivamente axiológico, compreendendo que o outro com o qual dialoga é quem o constitui.

Considerações finais

A partir da constituição da Linguística como ciência, ignorá-la ou esquecê-la como representação científica da linguagem seria tão nonsense quanto conceber a possibilidade de uma filosofia do conhecimento que ignorasse a constituição da Física Moderna ou a Revolução Científica

do século XVII, como afirma Figueiredo (1987). Para ele, a Linguística surge numa situação epistemológica confusa, como se pode atestar pelas contradições das quais Saussure não se consegue desfazer e sobretudo as hesitações que projeta em seu Curso, entre uma linha de continuidade com as investigações imediatamente anteriores no campo da linguagem e uma linha de clara ruptura com a tradição, como condição de possibilidade de uma nova ciência.

Ferdinand de Saussure inscreve-se num paradigma distinto, operando um corte epistemológico nos estudos da linguagem, e rompendo, dentre outras coisas, com os estudos gramaticais do século XIX, num outro contexto científico.

Outros estudiosos analisavam os elementos linguísticos isoladamente, enquanto Saussure passa a considerá-los enquanto termos constituintes de um sistema (elementos em relação). Nesse sentido, vê-se que Saussure não se preocupava com a função, mas sim com o funcionamento, os deslocamentos. O autor deixa de lado questões relativas à *parole*, ao sujeito, e à história. Tal decisão não pode ser atribuída a uma ingenuidade, uma vez que tinha profundo conhecimento do objeto pelo qual se propôs a estudar, mas a uma hesitação necessária que se origina principalmente pela necessidade de demarcação e definição do objeto de conhecimento.

Pode-se dizer que Saussure escolhe estudar determinado objeto, em determinadas formas, diferentemente de Bakhtin, que não mantinha interesse em desenvolver uma teoria de análise de discurso, como a ele equivocadamente relacionam tal inexistente pretensão. Bakhtin considerava-se filósofo, pensador, não linguista. Seus manuscritos traduzidos nos revelam forte ligação que o autor mantinha com as bases do que ele pretendia traçar como sua prima filosofia.

Segundo Fiorin (2006), ele se posicionou contra o que se convencionou chamar as grandes narrativas do final do século XIX e do início do século XX; criticou o estruturalismo, a psicanálise, o formalismo, não foi existencialista, não aderiu propriamente ao marxismo, negou o coletivismo e mostrou que todas as explicações totalizantes eram monológicas, o que se conclui que não foi um modernista. (FIORIN, 2006, p. 15).

No entanto, Bakhtin não produziu uma teoria acabada da linguagem e dos diferentes níveis da língua, nem uma teoria da literatura completa. Transformou-se em precursor ilustre das visões teóricas mais díspares, movimentos contraditórios de ideias apropriaram-se de Bakhtin.

Para o filósofo,

> "compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração" (BAKHTIN, 2010, p. 66).

A perspectiva bakhtiniana mostra que o diálogo ou a relação dialógica é a forma clássica de comunicação verbal e esta afirmação leva em conta a existência de sujeitos falantes, sujeitos que

interagem, visto que o enunciado é dotado de reações-respostas que demarcam a responsividade ativa do interlocutor, do outro, vindo confirmar que a natureza da palavra quer sempre ser ouvida.

A fim de desenvolver uma breve discussão reflexiva acerca da concepção da língua(gem) saussuriana e bakhtiniana e seus desdobramentos na produção de conhecimentos sobre a língua e o sujeito, pudemos perceber com mais clareza demarcações e reformulações no interior da própria ciência, o que podemos, no caso da linguística, designar como disciplinarização. Daí a necessidade de um estudo brevemente exploratório sobre as concepções de Bakhtin e Saussure: a pretensão pela comparação dos dois contextos epistemológicos nos permitiu destacar a necessidade de levarmos em conta fatores que estão anteriores e/ou além dos escritos autorais, uma vez que implica no (re) conhecimento de necessidades de disciplinarização (ou não) em processos de desenvolvimento científico, especificamente, linguístico.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M.; DIVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo**. Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João, 2008.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alber Faraco. 2. ed. São Carlos – SP: Pedro & João, 2010.

_____. **Teoria do romance I**: a estilística. Trad./prefácio Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem / prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Texeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIGUEIREDO, P. A. **Filosofia, linguagem, linguística**. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/filosofia/article/view/218/204>. Acesso em: 10/03/2017.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística.** Ijuí: Unijuí, 2003.

PÊCHEUX, M.; BALIBAR, E. "Definições". In: _____; FICHANT, M. **Sobre a história das ciências**. Trad.: F. Bairrão. Lisboa: Editorial Estampa, 1971, p. 11-16.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Heterodiscursividade e Axiologia no primeiro capítulo do Cântico Dos Cânticos**. In: SINALP - Simpósio Nacional de Literatura Popular, 2017, Joao Pessoa. Cultura Popular e Cosmopolitismo - Simpósio Nacional de Literatura Popular. Joao Pessoa: Midia Editora, 2017. v. 1. p. 6-247.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Org. Charles Bally, Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

A relação entre música e língua(gem) na teoria do círculo de Bakhtin

José Antonio Rodrigues Luciano[1]

Introdução

Esta investigação científica tem como proposta identificar, analisar os conceitos musicais presentes na teoria do Círculo de Bakhtin, compreender a noção de linguagem para a formulação filosófico do grupo de intelectuais russos e refletir se tais concepções podem ser consideradas como indícios para análises de enunciados vocais, visuais ou sincréticos, além dos verbais os quais Bakhtin se debruçou.

Para isso, é tomada como fundamentação teórica o pensamento bakhtiniano, o qual tem as obras traduzidas para a Língua Portuguesa direto russo formando simultaneamente o próprio *corpus* desta pesquisa, que apresenta o método dialético-dialógico (PAULA, 2011), pois os conceitos são entendidos na relação com outras concepções-chaves bem como nas relações entre as obras e entre os campos que circulam, especificamente, os campos linguístico e musical.

No desenvolvimento das reflexões, primeiramente, buscar-se-á pensar a natureza do enunciado e a suas condições como gêneros discursivos. Em seguida, pretende-se explanar a respeito da verbivocovisualidade e como essa tridimensionalidade se entrelaça com a noção de enunciado para Bakhtin. Pretende-se mostrar também como essas dimensões estão engendradas já no pensamento saussuriano quando o linguista formula sua teoria sobre o signo linguístico e como aparece.

Estabelecidas as primeiras reflexões, o enfoque do trabalho se voltará mais detidamente para a dimensão vocal e verbal (verbivocalidade) para pensar em que medida elas se relacionam. E, então, trazer a teoria musical para discussão a fim de contribuir no entendimento dos conceitos advindos da esfera musical e que são utilizados pelo Círculo e, assim, depreender como eles fornecem respaldo para a construção da concepção de linguagem na formulação filosófica bakhtiniana.

Por último, em breves considerações (in)finitas propõe-se pensar na pertinência da teoria do Círculo de Bakhtin para análises de discursos contemporâneos tanto de esferas artísticas quanto

1 Graduando em Letras – Português/Francês e suas respectivas literaturas, UNESP. Integrante do Grupo de Estudos Discursivos (GED), no qual desenvolve IC com bolsa CNPq sob orientação da Profª Dra. Luciane de Paula. Email: trodrigues01.tr@gmail.com

de outras com produções típicas dos (pós)modernidade, por exemplo, enunciados decorrentes dos fenômenos da internet.

A tridimensionalidade verbivocovisual

Ao pensar a linguagem em sua condição concreta, pode-se identificar, nos escritos do Círculo, uma compreensão dela em três dimensões, que contribuem para a construção de sentido no ato enunciativo, a saber, são elas: verbal, isto é, conteúdo semântico, o linguístico; vocal, o aspecto sonoro, por exemplo, entoação, ritmo, voz (esta não apenas na emissão de onda sonora como veremos adiante); e visual, a construção ou a remissão à determinada imagem psíquica.

Para os estudos linguísticos tradicionais, em especial, de linha sausseriana, os elementos entoativos e imagético são comumente tratados como translinguísticos, mas ao conceber o entendimento de língua(gem) para Bakhtin e seu Círculo, pode-se observar a indissociabilidade entre essas três dimensões, pois é na relação entre elas que se dá a realização concreta da língua, é assim que está se constitui, dialogicamente.

Aliás, essa tridimensionalidade da língua está já na própria concepção estrutural de signo linguístico postulado por Ferdinand Saussure. Pois, a divisão do signo em significado e significante, onde

> O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la de "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associção, o conceito, geralmente mais abstrato. (2006, p. 80)

Tal como é possível notar nesse excerto acima do *Curso de Linguística Geral*, na constituição do signo, tem-se tanto o elemento verbal quanto os sonoro e imagético para a representação, ou criação do mundo ao pensar bakhtinianamente.

Porém, essa manifestação tridimensional não é, necessariamente, material, como afirma o próprio teórico franco-suíço, mas uma impressão, um remissão que está internamente no signo. Porquanto a concretização pode acontecer por uma única materialidade – verbal (romance), imagética (fotografia) ou sonora (sonata) – do mesmo modo que pode ser sincrética, enunciação na qual tem-se as três materialidades em um único enunciado (filme).

Por isso, aqui, utilizou-se primeiramente o termo "dimensão" fazendo distinção ao "material" para referir-se à verbivocovisualidade. Pois, parte-se da hipótese teórica de que independente da materialidade do enunciado, este traz, em seu interior, elementos – dimensões - verbivocovisuais, porque todo enunciado é constituido de linguagem, e, segundo a filosofia da linguagem formulada pelo Círculo de Bakhtin, é "*unidade real de comunicação discursiva*" (2011, p. 269, grifos do autor), isto é, linguagem.

Esta dimensão que, aqui, denomina-se seria, em certa medida, ao que Saussere chamou de "impressão psíquica", porém, diferentemente do linguista franco-suíço, o qual a situa ao nível da unidade da língua, situamo-na ao nível do enunciado. Pois, esta impressão tida pelo falante[2] sausseriano não é própria da estrutura linguística (embora esta apresente um conteúdo sonoro), mas provém do enunciado, concreto, marcado ideologicamente, como será possível observar mais adiante ao refletir sobre a entonação.

Pode-se encontrar um enunciado que seja, do ponto de vista material, apenas verbal, na modalidade escrita, como é, por exemplo, o caso do poema. E mesmo nele é possível identificar as dimensões vocal e visual. Tal qual observa-se na literatura, com poemas de Oswald de Andrade, no qual retrata a cidade com um olhar fotográfico ou o célebre princípio horaciano para a construção de um poema "Ut pictura poesis"[3] e, no caso do vocal, o uso de aliterações e assonâncias – repetição de consoantes e vogais respectivamente – usado ao longo da tradição literária, sobretudo por poetas simbolistas, para exprimir e reforçar o sentido do poema, para ilustrar lê-se nos versos de "Viola chinesa", de Camilo Pessanha, a simulação do som do instrumento chinês por meio das repetições das vogais "a", "e", "o" e das consoantes sibilantes "c" e "s" "*Vai adormecendo a parlenda / sem que amadornando eu atenda / A lengalenga fastidiosa*"[4].

E esse fenômeno ocorre também nas artes plásticas bem como na música conforme mencionado anteriormente, por exemplo, na estética impressionista, a qual, grosso modo, por retratar a realidade de acordo com a experiência subjetiva do ser humano, coloca, muitas vezes, no quadro, o ritmo do momento captado como na obra *A Noite Estrelada* (1889), de Van Gogh, artista pós-impressionismo ou no caso da música, a imagem, como no terceiro movimento da *Suíte Bergamasca* (1903), denominada "Clair de Lune", de Claude Debussy, que pela composição musical constrói a ideia do claro do luar e todo o sentido que o circunda.

Todavia, para Bakhtin, é na palavra que melhor encontrou para pensar a linguagem, por isso alarga seu sentido para além do atribuído quotidianamente. Equipara-a à noção de linguagem. Em outras palavras, como instrumento de (re)criação da realidade do mundo natural apresentado em fragmento e em suas dimensões visual, sonora e verbal e que ao retirar essas expressões nada resta tal qual uma cebola, conforme Volóchinov afirma

> Para começar, esqueçamos da língua usada, depois da entonação, da voz, do gesto, etc, e finalmente... nos encontraremos na situação ridícula da criança que queria encontrar o núcleo da cebola tirando, uma depois da outra, as camadas que a compõem. Da expressão, assim como da cebola, não resta nada (2013, p. 148)

2 Por falante entende-se como "sujeito que se expressa" seja oral, escrita e/ou gestualmente.

3 Como pintura, é a poesia.

4 Disponível em http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/camilo-pessanha-viola-chinesa Acessado em 23 de junho 2012, às 01h16.

A partir dessa concepção de linguagem (ou palavra), Bakhtin e seu Círculo, buscando formular uma filosofia da linguagem capaz de compreender o fenômeno verbivocovisual da língua, recorre às demais esferas de atividade humana para poder delimitar seu pensamento filosófico, tal qual o faz ao trazer concepções do campo da física, das artes plásticas, da biologia e da música, dentre outras.

Neste trabalho, pautar-se-á no campo de produção musical para pensar a relação estabelecida entre palavra e música.

A influência musical do/no Círculo

Em conformidade com os estudos de Clark & Holquist (2008), entre os anos de 1919 até meados de 1970 – década que morre Mikhail Bakhtin – muitos foram os intelectuais os quais fizeram parte do círculo de debates do filósofo russo, alguns mais frequentes do que outros, porém de forma sempre ativa na participação dos embates teóricos, que contribui para a formulação da teoria bakhtiniana.

Além de pensadores da área da biologia (Kanaev), medicina (Ana Sergueiévna), ciências naturais e matemática (Kagan), física, artes plásticas, havia também forte presença de estudiosos de música, dentro os mais notáveis, estava, talvez, a mais conhecida, Maria Yudina, pianista e professora, Sollertínski, musicista, crítico e professor de história do teatro, e o próprio Volóchinov.

Tais influências podem ser encontradas ao longo da teoria do Círculo de Bakhtin, por exemplo, organismo vivo, forças centrífugas e centrípetas e, da música, campo no qual se trata mais especificamente neste texto, concepções de tom, tonalidade, voz, polifonia e entonação, esta última será tomada para uma reflexão mais aprofundada. E Bakhtin reflete sobre essas noções pela e na escrita, para pensar a enunciação, isto é, a linguagem.

Por entonação (expressiva), segundo a filosofia bakhtiniana, pode-se entendê-la como a "capacidade de exprimir toda a multiplicidade das relações axiológicas do indivíduo falante como conteúdo do enunciado, no plano psicológico: a multiplicidade das ações emocionais e volitivas do falante" (1993, p. 64), é por meio dela que os gêneros discursivos se ligam ao seus contextos extratextuais, tornam-se ideologizados, vivos e são colocados no elo da cadeia comunicativa, em outras palavras, são concretizados, capazes de serem interpretados e avaliados (BAKHTIN, 2011).

Essa expressão do sujeito é feita a partir das unidades de composição dos enunciados em suas mais diversas esferas de atuação: *a seleção e disposição* de lexemas em uma conversa de corredor ou no romance, a *escolha* de um ângulo para uma produção cinematográfica ou uma foto cotidiana ou mesmo *o jeito de utilizar* de determinado *tom*[5] para falar com o outro ou para compor uma música.

É preciso do homem que dá uma forma específica, em um tempo-espaço igualmente singular às unidades de composição, pois conforme afirma o autor ao refletir a partir do texto verbal só "a

5 Tom é outro conceito que Bakhtin e seu Círculo utilizam para compor a noção de linguagem. (ver mais adiante neste texto).

própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso, servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas" (BAKHTIN, 2011, p. 296).

Assim, para definir a concepção de entonação, o filósofo recorre ao campo musical e caracteriza esse jeito de organizar as unidades constitutivas da linguagem como acento[6], que segundo a teoria musical é modulação[7] que expressa sentido de um discurso musical (MED, 1996). Ou seja, é como se constrói a enunciação: dar ênfase em determinado lexema, alongar outro, deslocar a tônica, usar uma cor de modo mais predominante em um quadro, utilizar uma forma geométrica, pincelar com uma certa curva, mover a câmera de cima para baixo, da esquerda para a direita em espiral ou reto, focar um objeto específico, no caso de produções cinematográficas ou, na música, usar um acorde no lugar de outro etc.

Tal noção está relacionada com o ritmo, conceito musical que o Círculo também traz para sua filosofia, isto é, em como se distribui os valores. Cada uma dessas escolhas – e outras inúmeras possibilidades não citadas aqui – dão um sentido diferente para o enunciado.

Desse modo, para uma possível delimitação conceitual, entonação seria unidade de composição da linguagem estilizada por um falante, isto é, a organização valorativa a partir das características próprias das unidades, considerando sua memória semântico-social. Porque estas apresentam já certas características, por exemplo, as unidades linguísticas apresentam uma musicalidade própria – fonética e fonológica – oclusiva, aberta, fechada, bilabial, entre outras e é partir delas que o sujeito se expressa, seja na fala, na escrita ou na canção, pois elas si próprias não cabem expressividade, é preciso do homem. É o que Bakhtin afirma "a oração enquanto unidade da língua possui uma entonação gramatical específica e não uma entonação expressiva. Situam-se entre as entonações gramaticais específicas: a entonação de acabamento, a explicatica, a disjuntiva, a enumerativa, etc." (2011, p. 296), referida entonação gramatical ao nível da oração é o que se denomina frequentemente prosódia nos estudos linguísticos.

Faz-se necessário salientar que a entonação, então, não se dá apenas por uma força vocal, mas também pela memória semântico-social, mencionada no parágrafo anterior, depositada nas unidades constitutivas da linguagem. Essa memória materializa-se na entonação e pode ser o meio onde se (des) encontram locutor e interlocutor, pois é possível que coincidam ou não sentidos, estes que chegam, habitam o pensamento do falante e se moldam em sua entonação, base das interações. Referido fenômeno retoma a ideia do significante, discutido na seção anterior, a qual remete os sujeitos da interação às memórias semântico-sociais ou, em termos saussurianos, às imagens acústicas diferentes ou não, evocando a verbivocovisualidade do enunciado.

6 Ou acentuação.

7 Por modulação pode-se entender "a passagem de um para outro tom" (MED, 1996, p. 162) ou para nós, passagem de palavra para outro para palavra, de cor para outra cor, etc.

Isso ocorre, afinal, essa experiência é discursiva impregna mais ou menos intensamente as unidades constitutivas, e, por isso, de certo modo

> pode ser caracterizada como processo de assimilação - mais ou menos criador - das palavras do *outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimibilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294 e 295, grifo do autor)

por conseguinte, o valor do signo desloca-se para social, pois coincide com o domínio ideológico (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2006).

Ademais, essa capacidade de (re)acentuação permite ao enunciado (gênero discursivo) duas características típicas dele: de estilo e relativa estabilidade do gênero.

A primeira, encontra-se nos escritos de Bakhtin "o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo" (2011, p. 289) e continua "onde há estilo há gêneros (idem, p. 468), por isso afirmou-se anteriormente que a entonação se torna a base das interações, pois só há comunicação por meio de gêneros, ou seja, enunciados, que apresentam formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011).

É por meio do estilo, isto é, da entonação – *na forma* de se enunciar – que o enunciado se materializa, onde o sujeito-criador marca seu posicionamento no mundo ético e estético e dá a tonalidade, que na teoria musical, representa o conjunto de tons dependentes da nota principal, a tônica (MED, 1996) e, para o Círculo de Bakhtin, é o projeto de dizer no qual fará girar entorno a construção da arquitetônica do falante (seleção e disposição de unidades constitutivas da linguagem, escolha do tipo de gênero, ritmo, conteúdo temático etc).

Já a segunda característica, a relativa estabilidade do gênero, está diretamente ligada à primeira, porquanto, como vimos, "os gêneros do discurso, no geral, se prestam de modo bastante fácil a uma reacentuação" (BAKHTIN, 2011, p. 293), em consequência, disso, o estilo, por estar associado à forma, logo, ao estilo, tende a tornar-se a parte constituinte mais instável em um gênero, tal qual pode-se notar nas palavras do filósofo russo: "a passagem de estilo de um gênero para o outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero" (Idem, p. 468) ao contrário do conteúdo temático, o qual tende a ser o mais estável.

Isto posto, há a possibilidade de deslocar, por meio da forma do gênero, exemplo, uma saudação que está no campo oficial para o campo da comunicação familiar ao utilizar uma reacentuação irônico-paródica (ibidem, 2011).

Relações estas que configuram parte da relativa estabilidade dos gêneros discursivos (ou enunciados).

Considerações finais

Ao refletir e expor sobre algumas das relações entre música e língua(gem), procurou-se aqui pensar a respeito da filosofia bakhtiniana como uma ampla possibilidade de estudos que vão para além da linguística, mas sem deixar contribuir para a área, na qual este trabalho se insere.

E a partir da discussão acerca da contribuição do campo musical para a construção da concepção de linguagem principalmente pela noção de entonação, entendida dialogicamente entre campos de esfera de atividade, linguístico e musical, e entre conceitos, por exemplo, enunciado, ritmo, valoração, tonalidade, foi possível perceber como, utilizando-se da matéria verbal, Bakhtin recorre às demais esferas de comunicação para poder conceber sua filosofia da linguagem. Pois, segundo Bubnova

> a escrita é privilegiada justamente como um percurso capaz de traduzir a voz humana na medida em que é portadora dos sentidos da existência, preservando de modo específico suas modalidades, que ele caracteriza mediante metáforas relacionadas à voz e à música: polifonia, contraponto, orquestração, palavra a duas vozes, coro, tom, tonalidade, entonação, acento, etc. Não são categorias estilísticas no sentido tradicional, que se configuram como traços distintivos dos autores individuais, mas são concebidas como uma espécie de memória semânticossocial (cf. DAHLET, 1992), cujo depositário é a forma das palavras, e nesse aspecto são, antes de mais nada, portadoras de *valoração* social. (BUBNOVA, 2011, p. 270)

Mais que uma espécie de memória semântico-social, é na palavra que Bakhtin exprime e evidencia o fenômeno das três dimensões da linguagem.

Assim dito, o intuito foi refletir a propósito da natureza do enunciado e como este se relacionamento com o que Paula (2014) denominou de verbivocovisualidade. Tal qual buscou-se demonstrar brevemente por meio da concepção de entonação proposta pelo Círculo, que incide ideologicamente na forma, como "traço constitutivo do enunciado" (BAKHTIN, 2011, p. 290).

Por fim, a investigação de caráter teórico tem por escopo pensar a teoria bakhtiniana como fundamentação teórica para análises de enunciados verbivocovisuais – tais canções, videoclipes, seriado, filmes, pintura, fotografia -, pois conforme dito ao decorrer deste trabalho, ao pensar na concepção de linguagem e o enunciado como lugar de concretização, compreende-o, assim, instância na qual centra, ainda que por uma única materialidade, categoricamente as três dimensões chamada verbivocovisualidade.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra direto do russo. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. Questões de literatura e Estética – A teoria do romance. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora Unesp / HUCITEC, 1988.

BAKHTIN (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BUBNOVA, T. Voz, sentido y diálogo en Bajtín. Trad. De Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. *Bakhtinianas*, São Paulo, ano 6, nº 1, p. 268-280, Ago/Dez 2011.

CLARK, K; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MED, B. *Teoria da música*. 4ed. revisada e ampliada. Brasília: Musimed, 1996.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PAULA, L et al. "O Marxismo do/no Círculo". *Slovo – o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011.

PAULA, L. de. *Análise Dialógica de Discursos verbo-voco-visuais*. Projeto de Pesquisa trienal da orientadora na UNESP. Assis-SP: UNESP, 2014.

VOLOCHINOV, V. "O que linguagem?". In *A construção da Enunciação e outros ensaios*. Trad. João Wanderlei Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.

A memória de imagens da internet como espaço de interpretação da produção de sentidos do acontecimento do *impeachment*/golpe de 2016 no Brasil[1]

Washington Silva de Farias[2]

Apresentação

Neste trabalho analisamos a circulação-confronto de sentidos e posições do/sobre o acontecimento político do *impeachment*-golpe[3] ocorrido no Brasil em 2016, tomando como unidades de análise *materialidades significantes* (INDURSKY, 2015) coletadas no buscador de imagens do Google a partir dos enunciados *Impeachment já!* e *Não vai ter golpe!*.

Tais materialidades, de natureza simbólica multimodal (foto-montagens, "adesivos" e *banners* digitais), circularam em diferentes lugares virtuais (blogs, grupos-*face*, *sites*, páginas institucionais, etc.), integrando uma parte do imenso arquivo simbólico do processo histórico sob análise. São também textualidades complexas que representam uma forma particular de "tomar a palavra" e se apropriar do discurso político (COURTINE, 2006). Por isso possibilitam observar a constituição e movimentação de sentidos e posições do processo de *impeachment*-golpe.

1. Pressupostos teórico-metodológicos

O tema deste trabalho se situa na confluência de pelo menos três domínios de reflexão: da relação entre ciberespaço e memória social, ciberespaço e política e ciberespaço e discurso, neste último incluída a questão da memória dos sentidos, da significação.

Para nos situar no primeiro domínio, optamos por retomar algumas considerações da obra seminal de Pierre Lévy (LÉVY, 1999), que assume o ciberespaço como lugar móvel de memória e de inteligência coletiva. De fato, o ciberespaço, para Lévy, se caracteriza como lugar de produção,

1 Este artigo é uma contribuição ao **SIMPÓSIO TEMÁTICO** Discursos paradoxais na trajetória de sentidos da política brasileira: eleições, golpe, *impeachment*, realizado no IX Congresso Internacional da ABRALIN (2017) e coordenado por Evandra Grigoletto (UFPE) e Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL).

2 Doutor em Linguística, professor da Universidade Federal de Campina Grande-PB e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da mesma instituição.

3 A utilização da expressão *impeachment*-golpe neste trabalho sugere a hipótese de que o processo político de afastamento de Dilma Rousseff, do ponto de vista discursivo, se caracterizou, de forma dominante, como um objeto paradoxal, um *discurso dividido* entre posições e formações discursivas antagônicas sintetizadas no confronto entre as designações "*impeachment*" e "golpe".

circulação e transformação de sentidos e de discursos, no qual podemos encontrar "vestígios do espírito" humano, a "ressonância" de suas vozes, a "dinâmica das representações" da cultura. Mas é também um espaço dialético, em que jogam a unidade e a dispersão, portanto, espaço aberto à interpretação.

Um aspecto do funcionamento do ciberespaço destacado por Lévy, de interesse direto para este trabalho, é que ele, embora esteja em contínuo fluxo, contém filtros, que assinalam delimitações e orientações de sentido, constituindo arquivos móveis, uma "sinfonia de Babel". Desse modo, se pode afirmar que o ciberespaço é um espaço heterogêneo e contraditório de materialização do político, trazendo à cena não apenas as posições de grupos socialmente organizados e ideologicamente bem definidos (SANTAELLA, 2013), como também de sujeitos políticos anônimos ou dispersos, antes relegados à ordem do invisível, do insignificante político.

É nesse sentido que Cardon (2012) vê, no advento do ciberespaço, uma ampliação do espaço público e um estreitamento entre as formas públicas e privadas de interação, uma abertura a outras formas de participação política, para além daquelas dos porta-vozes legitimados pela cultura institucionalizada. Sujeitos antes não-autorizados, portanto, ganham voz no espaço virtual e expressam, com variados estilos e posturas – tensos ou leves, longos ou breves, responsáveis ou irresponsáveis. Por isso, acreditamos que as novas formas de participação política, tornadas visíveis e guardadas na memória virtual da internet, apesar de seu "bláblábla muitas vezes [aparentemente] insignificante" (CARDON, 2012, p. 52), merecem investigação.

Essa valorização do ordinário do discurso está em sintonia com orientações teórico-metodológicas do campo da Análise do Discurso. A esse propósito, lembramos aqui as observações feitas por Courtine (2006) a propósito do funcionamento do discurso político. Embora não tratando de cibercultura, o autor, escrevendo no final da década de 1980, registra a necessidade de mutação do foco de investigação dos "discursos de doutrina política", dos "enunciados legítimos de máquinas políticas", para as formas do "ordinário do enunciado político" e os efeitos da recepção dos discursos dominantes. Courtine (2006, p. 84) também captou, já naquele momento, uma mudança nas formas de enunciação do discurso político para as "formas curtas, de fórmulas, de diálogos", resultando num "discurso político mais fluído, mais imediato, preferindo mais o ataque verbal do que a estratégia discursiva":

> Um discurso dialógico provocou jogos de linguagem: o discurso político passa por uma profunda transformação na enunciação, tornando-se um discurso curto, descontínuo e ininterrupto, ao mesmo tempo que o sujeito falante reemerge enquanto a máquina política é apagada. (COURTINE, 2006, p. 85)

No espaço virtual, essas práticas dialógicas, para nós, incluem também as fórmulas rápidas multimodais com que os internautas e, embora trazendo elementos da escrita enquanto forma material (letras, palavras), expressam uma concepção oral, primária, da prática de linguagem.

Nessa mesma perspectiva se coloca Pêcheux (1990a) que, ao tratar da ampliação e revisão crítica das posições de trabalho no campo da AD, propõe aos analistas se colocarem "na escuta das circulações cotidianas", explorando "maneiras de trabalhar" as materialidades discursivas dos

enunciados políticos (dentre outros tipos de enunciados) "através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido".

Desse modo, considerando a produção e circulação de "vozes" e representações no ciberespaço, podemos considerar este como um espaço de interpretação favorável à apreensão da relação da língua com a história, dos sujeitos e dos sentidos com a ideologia e a memória.

Para defender tal perspectiva analítica, nos apoiamos na definição de discurso de Pêcheux (1990a) como um efeito e trabalho do/no simbólico: o discurso como efeito da inscrição do sujeito e dos sentidos na memória e, ao mesmo tempo, como trabalho (movimento, mexida, perturbação) sobre a "pluralidade contraditória de filiações históricas". Por esse viés teórico, a memória (o interdiscurso e suas regionalizações, as formações discursivas) é a "condição de legibilidade" e interpretabilidade (historicidade) dos discursos e dos efeitos ideológicos que nele acontecem.

Desse modo, ainda de acordo com Pêcheux, os discursos promovem uma constante "desestruturação-reestruturação" da própria rede de memória, que funciona sob um "jogo de força" entre a regularização e a desregularização (PÊCHEUX, 1990b, p. 53, grifos do texto).

Portanto, é pensando o ciberespaço e seus arquivos como espaços móveis de memória, de manifestação do discurso político ordinário e de interpretação da produção de sujeitos e sentidos como efeitos ideológicos da relação da língua com a história e a memória que pretendemos analisar algumas das materialidades significantes que circularam nesse espaço, (de)marcando posições-sujeito e efeitos de sentido em torno do acontecimento histórico do processo de afastamento da presidenta Dilma Roussef em 2016.

2. O banco de imagens do buscador google: os filtros do navegador

O buscador de imagens Google, de onde recortamos as unidades de análise deste trabalho, é uma das ferramentas digitais que dão acesso a bancos de dados no ciberespaço. Como não encontramos nenhum estudo ou fonte de informação confiável que tratasse do funcionamento dessa ferramenta, para sua descrição, seguimos a orientação de Lévy (1999, p. 85) quando afirma que "O melhor guia para a WEB é a própria WEB".

Uma primeira constatação feita sobre o funcionamento do buscador de imagens Google é que se trata de um dispositivo complexo e não-transparente, pois dá acesso a variados tipos de imagens e também a textos-gêneros distintos. Numa busca simples de "imagens", a partir da utilização de uma palavra-chave ou expressão no espaço do buscador, se obtém, na verdade, um conjunto variado de documentos multimodais (banners digitais, fotomontagens, fotos, etc.), que remetem a fatos, pessoas e acontecimentos ligados diretamente ao conteúdo da expressão utilizada, com grande unidade temática. Nesse tipo de busca, a palavra ou expressão utilizada aparece com muita frequência nas imagens obtidas.

Constatada a complexidade desses funcionamentos do banco de imagens Google, neste trabalho, de natureza exploratória, resolvemos considerar como unidades de análise documentos digitais obtidos a partir de expressões-chave que, a nosso ver, constituem enunciados que representam as discursividades em confronto na representação do acontecimento político do processo de afastamento de Dilma Rousseff. Sendo assim, tomamos o banco de imagens Google como um espaço de memória e de leituras possíveis das discursividades desse acontecimento político.

Nossa hipótese é que as formulações obtidas por um filtro do navegante (palavra ou expressão-chave) no buscador de imagens do Google podem ser analisadas como redes interdiscursivas de formulações de um enunciado, reformulações possíveis de um enunciado (COURTINE, 1981. p. 50, tradução nossa).

De modo particular, vamos trabalhar com duas redes interdiscursivas de formulações antagônicas, designaremos por nós *rede pró-afastamento* e *rede contra-afastamento*, as quais remetem a duas formações discursivas antagônicas, logo com orientações ideológicas distintas em relação à interpretação do processo de afastamento de Dilma Rousseff. Na FD Pró-afastamento se inscrevem as formulações identificadas com a designação *impeachment*, que marca a posição institucional dominante, assumida, de modo geral, pelos partidos de oposição ao governo Dilma, pela grande mídia e pelo Judiciário. Na FD Contra-afastamento, se inscrevem formulações identificadas (de forma negativa) com a designação *golpe*, caracterizando a posição de resistência assumida pelos partidos que permaneceram no apoio ao governo Dilma, bem como por movimentos sociais.

3. O discurso político do *impeachment*-golpe no banco de imagens do google: espaço de memória e de leituras

Para dar maior sistematicidade à análise, organizamos esse *corpus* em seis recortes ou "montagens discursivas"[4] (PÊCHEUX, 1990a, p. 57), a fim de observar: a) a forma e o estilo do discurso em questão, isto é, seus modos de enunciação; b) efeitos de sentido produzidos; c) suas relações de memória.

A montagem[5] do Recorte 1 contém formulações[6] que tornam visível um modo de enunciação que se utiliza de formas curtas, rápidas, descontínuas, mixando o verbal e o não-verbal, essas, segundo Courtine (2006), marcas do discurso político contemporâneo. As formulações *Impeachment Já!* e *Fora Dilma!*, em especial, têm o efeito de um "ataque verbal". A montagem também evidencia a presença de elementos humorísticos e irônicos, que, por um efeito de inversão adiante explicado, contestam seriedade do discurso político tradicional (*Tchau, querida!*).

4 Segundo Pêcheux (1990a, p. 57; 60), através de "montagens discursivas" podemos "detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem de tomadas de posição, reconhecidos como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados".

5 As buscas foram efetuadas no mês de fevereiro de 2016.

6 Estamos entendendo como "formulação" cada um dos textos digitais multimodais de cada recorte. Na maioria das vezes, no entanto, faremos referência a esses textos pelas expressões verbais que os integram.

Recorte 1. Formulações da rede pró-afastamento de Dilma

As fórmulas *Impeachment Já!* e *Fora Dilma!,* do ponto de vista de sua significação, remetem à posição favorável ao afastamento da presidenta Dilma e imprimem a esse fato efeitos de antecipação e urgência, sinalizando também impaciência e agressividade política. É nesses efeitos que a as formulações pró-afastamento apoiam sua eficácia ideológica.

Na formulação *Tchau, Querida!*, no entanto, tais efeitos estão atenuados pelo humor e pela ironia: essa formulação é uma paráfrase irônica de uma saudação carinhosa dirigida a Dilma Rousseff pelo ex-presidente Lula, ao final de uma conversa telefônica vazada pela Operação Lava Jato, em que se tratava da nomeação deste como ministro de Estado. Apropriada pela posição adversária para se referir ao afastamento de Dilma do poder, a formulação passa a ter um duplo efeito: não só afirma uma posição identificada com o afastamento da presidenta como desqualifica a posição daqueles que se colocavam em posição antagônica a isso, sobretudo os petistas, como o ex-presidente Lula.

Esse efeito irônico também se manifesta na cromatografia de algumas das formulações que compõem o Recorte 1. Para entender essa afirmação, é preciso considerar que o *corpus* deste trabalho, é marcado por uma cromatografia específica. Nas formulações pró-afastamento dominam as cores verde e amarela (e, de modo geral, as cores da Bandeira Nacional), enquanto nas formulações do discurso contra-afastamento dominam as cores vermelha e preta (além do branco)[7]. Essa divisão cromática, considerada sua materialidade histórica, corresponde a uma divisão ideológica das posições nas quais se inscrevem as formulações de cada grupo no contexto dado: a filiação nacionalista verdeamarelista[8] do grupo pró-afastamento e a filiação esquerdista do grupo contra-afastamento[9].

7 Para visualizar esses efeitos cromáticos, retornar às Figuras 1 e 2.

8 Estamos tomando aqui o *verdeamarelismo* como expressão ideológica da classe dominante brasileira, conforme proposição de Marilena Chauí (2000).

9 As cores vermelha e preta estão historicamente vinculadas, no contexto mundial, às práticas discursivas dos movimentos de esquerda, enquanto as cores verde e amarela marcam, no contexto brasileiro, as práticas discursivas de movimentos nacionalistas liberais e fascistas.

O confronto ideológico a partir dessas cromatografias está exemplarmente expresso no enunciado *Nossa bandeira jamais será vermelha*, que demarca, na conjuntura política brasileira recente.

Nas formulações do Recorte 2, representativas da posição antagônica à das formulações do Recorte 1, também se faz visível o modo de enunciação do discurso político mediante formas curtas, descontínuas e mixadas pelo verbal e não-verbal, com presença igualmente de efeitos de humor. Confrontada a cromatografia das formulações desse recorte com a do recorte anterior, fica evidente também o efeito cromático antagonista já mencionado entre as cores do nacionalismo de direita brasileiro (o verde e o amarelo) e dos movimentos de esquerda (o vermelho e o preto).

Recorte 2. Formulações da Rede Contra-afastamento de Dilma

Entretanto, diferentemente das formulações do discurso pró-afastamento, as do Recorte 2 têm um funcionamento explicitamente polêmico, sinalizado pela estrutura negativa dessas formulações: *Não vai ter golpe!*, *Diga não ao golpe!*, *Sou contra o golpe! Impeachment não!* Essas formas negativas produzem um efeito de refutação: a rejeição da posição pró-afastamento, identificada como "impeachment" e, sobretudo como "golpe". A partir das formulações do Recorte 2, podemos notar que, enquanto as formulações do discurso pró-afastamento se marcam por uma afirmação da posição de seus enunciadores (sintoma de uma necessidade de legitimação dessa posição), as formulações contra-afastamento exprimem a negação da posição antagonista (uma identificação contrastiva). Dito de outra forma: enquanto a posição pró-afastamento corresponde à afirmação da imagem que seus enunciadores têm (ou desejam que se tenha) de si mesmos (defensores de um processo legal de *impeachment*), a posição contra-afastamento corresponde à imagem que seus enunciadores têm e desejam que se tenha de seus interlocutores/antagonistas, representados como promotores de um golpe.

Há, entretanto, na posição contra-afastamento algo mais do que uma contraposição de posições, mas a produção de um efeito de contradição, de impossibilidade de conciliação, na medida em que não se trata de uma oposição ao "*impeachment*", mas de sua ressignificação como "golpe". Ou seja, não se trata de um confronto a partir de uma mesma FD e de uma mesma posição, mas de um confronto entre FDs e posições-sujeito antagônicas, inconciliáveis: de um lado, a posição pró-afastamento, que se

valeu da palavra "impeachment" para autolegitimar sua posição como democrática e legal; de outro, a posição contra-afastamento, que se valeu da palavra "golpe" para denunciar a posição adversária, produzindo sobre ela um efeito de desconstrução. Essa última posição ficou explícita no enunciado *Impeachment sem crime responsabilidade é golpe!*, que foi repetidamente utilizado na defesa da presidenta Dilma.

Desse modo, as formulações dos Recortes 1 e 2 evidenciam um confronto discursivo que gira em torno do reconhecimento da legalidade do processo de afastamento, tendo sido a estratégia discursiva da posição pró-afastamento sustentar o sentido de legalidade encerrado na palavra *impeachment*; já a estratégia da posição contra-afastamento consistiu na sustentação de um sentido de ilegalidade, ao rejeitar aquela designação e denominar o processo como "golpe".

O confronto das duas redes de formulações do *corpus* analisado exibe também efeitos heterogêneos e contraditórios relacionados à presença do discurso-outro, de ambos os lados do confronto, conforme se pode constatar nos textos do Recorte 3.

Recorte 3. Formulações heterogêneas pró e contra-afastamento de Dilma

As formulações do Recorte 3 *ABAIXO O GOLPE IMPEACHMENT NÃO!*, *ABAIXO O GOLPE, NÃO AO IMPEACHMENT* e *#NÃO VAI TER GOLPE VAI TER IMPEACHMENT!* se constituem a partir de um funcionamento polêmico das derivas afastamento-*impeachment* e afastamento-golpe. Essas formulações assinalam, no seu intradiscurso, isto é, do seu próprio interior, a contradição que, a partir de certo momento, passou a dominar o discurso do afastamento, sugerindo a hipótese do funcionamento deste como um discurso dividido, (COURTINE, 2014, p. 198), sintetizado, no caso sob análise, no seguinte enunciado geral: *O afastamento de Dilma Rousseff é um impeachment/golpe*[10].

10 Daí a forma composta *impeachment*-golpe que utilizamos no título desse trabalho.

Esse enunciado geral assinala a relação entre duas FDs antagônicas (FDX/FDY) e duas formas-sujeito (SU1/SU2) e se desdobra em diferentes modalidades de identificação/refutação, formalmente expressas ou não em suas (re)formulações. No caso das (re)formulações do Recorte 3, temos formas completas ou explícitas de refutação, como em *ABAIXO O GOLPE IMPEACHMENT NÃO!*, ABAIXO O GOLPE, NÃO AO IMPEACHMENT e *#NÃO VAI TER GOLPE VAI TER IMPEACHMENT*, nas quais os dois elementos e as duas posições do enunciado dividido foram textualizadas, e nos dão uma mostra explícita do funcionamento interdiscursivo do enunciado dividido. Em outras (re)formulações, o enunciado se textualiza por uma formulação não completa, sendo explicitado apenas um de seus membros: *Fora [Fica] Dilma*, *Tchau [Fica] querida!*.

Também merecem destaque, no Recorte 3, alguns aspectos cromáticos e imagéticos. No banner que traz a formulação *#NÃO VAI TER GOLPE, VAI TER IMPEACHMENT*, constatamos uma apropriação da palavra de ordem da posição contra-afastamento (*Não vai ter golpe*) e também de elementos imagéticos de sua rede de formulações: o *banner* reproduz, com as mesmas cores, a imagem de Dilma, em seu julgamento durante a Ditadura Militar de 1964-1985, imagem essa retomada, no contexto do processo de afastamento de 2016, para vincular a esse processo o sentido de novo golpe contra a democracia. Na apropriação do *banner* pró-afastamento, no entanto, esse efeito de sentido é neutralizado.

Nas duas sequências ainda não mencionadas do Recorte 3 (*Fica Dilma* e *Fora Dillma*), chama a atenção a simetria dos dois textos, que utilizam ambos as mesmas cores – branco, preto e verde e amarelo. Nesse caso, a oposição das posições pelos elementos cromáticos é também neutralizada, já que ambas se colocam o signo do nacionalismo verdeamarelista, deslocando a posição contra-afastamento do sentido esquerdista.

Por fim, ainda no Recorte 3, nas duas últimas sequências do conjunto, há de se notar, além da reiteração do antagonismo cromático, pelo contraste entre as cores vermelha (primeira sequência) e verde e amarela (segunda sequência), um novo vestígio de apropriação e inversão: a imagem do braço erguido, com punho cerrado, que caracteriza historicamente as posições de esquerda, dos movimentos sociais de resistência política, aparece nas duas sequências; na segunda, no entanto, com as cores da bandeira brasileira, o que, a nosso ver, evidencia um gesto de apropriação e inversão de sentidos por parte da posição pró-afastamento.

As redes de formulações aqui analisadas possibilitam também identificar relações interdiscursivas que sustentam a inscrição dessas formulações num espaço próprio de memória. Para demonstrar esse fato, vamos considerar as formulações dos Recortes 4, 5, e 6.

Recorte 4. Relações interdiscursivas das redes pró e contra-afastamento de Dilma

Recorte 5. Relações interdiscursivas da rede contra-afastamento de Dilma

Recorte 6. Relações interdiscursivas das redes pró e contra-afastamento de Dilma

Nos recortes de 4 a 6 estão contrastadas sequências discursivas que integram discursividades relativas ao processo de afastamento de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, e sequências pertencentes a processos linguístico-históricos que tiveram lugar em outras conjunturas. Esses contrastes tornam visíveis três redes de memória que trabalharam a construção de sentidos e posições no processo de afastamento de Dilma:

a) do Movimento pró-afastamento do Presidente Fernando Collor (Recorte 4)

Esse acontecimento político, que visava o afastamento de Fernando Collor do cargo de presidente da República, então acusado de prática de corrupção, foi protagonizado pelo movimento estudantil brasileiro e suas passeatas de "caras-pintadas", pelo PT (Partido dos Trabalhadores), que convocou comícios pró-*impeachment* de Collor, e pela ABI (Associação Brasileira de Imprensa) e OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), que assinaram o pedido de *impeachment*. O processo, desenrolado durante o ano de 1992, teve como desfecho a renúncia do presidente e a cassação de seu mandato por oito anos.

Nesse movimento foi explorada a consigna *Fora Collor!*, em geral apresentada com as letras *l* do nome "Collor" nas cores verde e amarela, marca visual de sua campanha presidencial. O movimento também trabalhou a consigna *Impeachment Já!*. A retomada de elementos simbólicos que representaram o movimento pró-afastamento de Fernando Collor no contexto do processo de afastamento de Dilma é atestada nas sequências do Recorte 4 pelo uso da consigna *Fora Dilma!* com a letra *l* dobrada e nas cores verde e amarela. Essa associação cria um efeito de aproximação-identificação entre os dois processos históricos, diluindo suas especificidades e, portanto, reforçando o argumento de crime de corrupção supostamente cometido por Dilma. Um gesto de resistência-contestação a esse efeito está na sequência do mesmo recorte em que a consigna *Fica Dilma!* é apresentada com duas letras na cores verde e amarela.

b) da Ditadura Militar brasileira de 1964-1985 (Recortes 5 e 6)

Os sentidos e posições que emergiram do processo de afastamento de Dilma também trouxeram à tona discursividades da Ditadura de 1964-1985, quer as discursividades dominantes (perseguição e tortura de opositores ao regime) quer as da resistência (movimento contra a tortura). Essas discursividades foram exploradas pelas duas posições em confronto, a pró e a contra-afastamento de Dilma.

No recorte 5, podemos observar, mediante análise do *banner* que traz a inscrição *#Não vai ter golpe*, que os adeptos da posição contra-afastamento se valeram de imagens que remetem à juventude de Dilma Rousseff e seu engajamento na resistência ao regime militar, pelo qual foi presa, torturada e julgada. Essa reapropriação imagética foi uma das estratégias que produziram o efeito de sentido de *golpe* (ruptura da ordem democrática, mediante violência política e/ou física) atribuído ao processo de afastamento de Dilma[11].

No recorte 6, verificamos a presença da discursividade da resistência à Ditadura, expressa pelo Movimento *Tortura Nunca Mais* (oficializado na segunda metade da década de 1980), que combateu a tortura praticada pelo regime militar de 1964.

Os sentidos desse movimento, no entanto, foram retomados de forma irônica para sustentar a posição pró-afastamento de Dilma, em articulação com o discurso de ódio ao PT, fato este materialmente

11 Dilma Rousseff afirmou, após seu afastamento, que tinha sido vítima de dois golpes de Estado ao longo de sua vida: um militar, pela Ditadura de 1964, outro parlamentar, em 2016.

expresso no primeiro *banner* do Recorte 6, que traz a sequência parafrástica: *#FORADILMA/ IMPEACHMENT JÁ!/#OPTNUNCAMAIS!*. A terceira formulação dessa sequência (*O PT nunca mais!*), a nosso ver, encerra um retorno ao nome do movimento e do grupo *Tortura Nunca Mais*, cujas bandeiras de luta estão sintetizadas na expressão "nunca mais", que, em seu finalismo otimista, remete a efeitos de sentidos ligados à realização plena de valores democráticos e de justiça aos que sofre(ra)m a violência da tortura. No entanto, ao retornar na expressão "O PT nunca mais", há um deslocamento e distanciamento desses efeitos, na medida em que a expressão passa a se referir ao banimento definitivo de um partido político da história, ironicamente, um partido que tem afinidade histórica e ideológica com as bandeiras do *Movimento Tortura Nunca Mais.*

A apropriação/retorno da expressão "nunca mais" tem assim um efeito inverso (e perverso), pois nos lembra interdiscursivamente a tortura, não para condená-la, mas para reiterá-la como prática de eliminação do outro divergente. Isso agrega ao discurso contra-afastamento de Dilma um viés fascista.

No campo do discurso contra-afastamento de Dilma Rousseff, temos, ainda no Recorte 6, uma formulação que faz o contraponto, no domínio da atualidade, à formulação *Fora Dilma! O PT nunca mais*: a réplica especular *Fica Dilma! Quero o PT para sempre!* O antagonismo das formulações *O PT nunca mais* e *Quero o PT para sempre!* resume duas formas simétricas extremas de anulação imaginária do processo histórico e de denegação do político, constituídas a partir de uma forma de relação imaginária com o tempo a que Courtine (2014, p. 239) se refere como o *ritual discursivo* da continuidade histórica, isto é, a ficcionalização de uma história imóvel, eterna, cristalizada no tempo, imune à descontinuidade, às contradições e rupturas.

Considerações finais

As formulações das duas redes analisadas se caracterizaram pelo recurso às formas curtas, diretas do ataque verbal, explorando a materialidade histórica de cores, formas e símbolos de representação e oriundos de discursividades inscritas na memória política brasileira e da lutas sociais mundiais, bem como modos de enunciação "sérios" e informais (*Impeachment Já!*, *Tchau Querida!*). Também foi verificada uma recorrência estratégica, nas duas redes de formulações, tanto a fórmulas estabilizadas de expressão do político, ligadas a processos históricos similares e mais distante no tempo (*Impeachment Já! Fora Dilma!*), quer a expressões inovadoras, relativas a fatos mais recentes e ao contexto imediato em que foram enunciadas (*Tchau Querida!*, *Fica Dilma*).

Quanto aos efeitos de sentidos produzidos, contatamos que as duas redes, que assinalam posições antagônicas quanto ao processo de afastamento de Dilma Rousseff, evidenciam funcionamentos discursivos estratégicos distintos, que demonstram o trabalho prévio de prefiguração (antecipação) discursiva que, segundo Pêcheux (1990a, p. 20) dá forma aos acontecimentos sócio-políticos mencionado, a fim de apressá-los (discursividades pró-afastamento) ou impedi-los (discursividades contra-afastamento). Também mostram como o discurso político funciona a partir de modos distintos de exploração do equívoco do acontecimento: ora como tentativa de escapar dele (o afastamento

de Dilma Rousseff como mais um caso de *impeachment* por corrupção) ora como sua exposição estratégica (o processo de afastamento de Dilma como um golpe parlamentar inconfessável).

As relações de memória nas quais se sustentam as posições pró e contra-afastamento também são distintas e por vezes paradoxais nas duas redes e corroboram a compreensão do discurso como resultado de um "encontro entre uma atualidade e uma memória" (PÊCHEUX, 1990a, p. 17), encontro esse que, no jogo de força da memória, ao mesmo tempo reitera e cria espaços de legibilidade para os acontecimentos, convocando e reorganizando esses espaços (PÊCHEUX, 1990b).

Foram detectados ainda, na análise do *corpus*, funcionamentos polêmicos no interior das formulações de cada rede e entre elas, resultantes da menção ou apropriação de elementos (cores, marcas, símbolos, formulações) de uma discursividade nas formulações da outra, produzindo efeitos de confronto explícito (*Não vai ter golpe, vai ter impeachment!*) e paradoxal (*Abaixo o golpe/Não ao impeachment!*), e ainda da apropriação inversa de marcas cromáticas e de símbolos, diluindo a materialidade histórica desses elementos.

Tendo em vista as constatações acima expostas, que resultaram da análise de documentos digitais reunidos a partir do buscador Google, se pode então afirmar que há indícios de que o banco de imagens desse buscador, embora se tratando de um arquivo móvel, se constitui como uma ferramenta favorável à investigação das formas de apropriação e representação dos fatos políticos e sociais e de seus funcionamentos discursivos.

Referências bibliográficas

CARDON, D. *A democracia internet*: promessas e limites. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CHAUÍ, M. *Brasil*: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristão. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

_____. Quelques problèmes thèoriques et métodolgiques en analyse du discours, à propos du discours adressé aux chrétiens. *Langages*, 62, 1981. p. 9-128.

_____. *Metamorfoses do discurso político*: derivas da afala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

INDURSKY, F. Da produção à criação da obra de arte como gesto político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C.L; MITTMANN, S. *Análise do discurso*: dos fundamentos aos desdobramentos.... Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 289-303.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PECHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990a.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 1990b.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua*: repercussão na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

A leitura e a constituição do aluno do ensino médio na Base Nacional Comum Curricular: o sujeito leitor sem álibi

Karol Costa Guedes[1]

Considerações introdutórias

Considerar a leitura não apenas como uma competência/habilidade através da qual o sujeito tem seus conhecimentos acadêmicos avaliados, mas como a maneira através da qual o indivíduo vive em linguagem, através dos pormenores contextuais que requer essa atividade de interação, implica em um desafio aos professores de Língua Portuguesa (LP), uma vez que o Currículo Escolar, ao mobilizar os diversos objetivos de ensino e aprendizagem, sistematizando os objetos do conhecimento relacionados às diversas dimensões de formação do aluno, imputa ao docente a necessidade de, em diversos contextos de aulas, fragmentar e/ou priorizar o ensino de determinados objetos, priorizando uns dentre os diversos objetivos da unidade curricular.

No tocante específico ao tratamento da leitura em aulas de LP do Ensino Médio – etapa conclusiva do Ensino Básico, em que o aluno passa a ser considerado a partir da relação com a sua história e a dos demais grupos sociais com os quais convive e de sua responsabilidade para estar apto a resolver problemas sociais – esse desafio torna-se ainda mais impactante, se levarmos em conta as limitações de um ensino que, tradicionalmente, voltou-se apenas para duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante.

Mais do que uma investigação centrada no desvendamento do mundo, a área Linguagens, em que a Língua Portuguesa se constitui enquanto componente curricular imprescindível, configura-se, como postulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções a partir das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores que permeiam essas decisões tornam-se foco das atividades pedagógicas.

1 Formada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e atua como professora na rede particular de ensino na cidade de Campina Grande – Paraíba.

É com base nesse foco das atividades pedagógicas do ensino-aprendizagem de LP que consideramos pertinente uma investigação mais atenta sobre a formação crítica de sujeitos que atuem de maneira ativa, autônoma e responsável na sociedade, formação para o exercício mais direto da cidadania.

Consideramos, para isso, a possibilidade de investimento pedagógico, crítico e reflexivo acerca da atuação docente a partir do trabalho com a leitura de textos diversos, através dos quais os sujeitos-alunos, mergulhados em um dado contexto sócio-histórico-político e social, em diálogo com um dado locutor que se dirige a ele e a outros, e tendo como finalidade a construção interativa de sentidos, possam envolver-se, comprometer-se, responsabilizar-se responsivamente, por práticas de linguagem, a fim de compreender e relacionar-se com o mundo em que vive. Partimos do pressuposto de que essa possibilidade de investimento pedagógico, crítico e reflexivo, a partir do trabalho com a leitura, propicia, sobretudo, ao docente, a reflexão sobre suas concepções e práticas de ensino de LP, em diálogo com suas impressões e considerações acerca da sistematização curricular e das orientações didáticas que compõem a Base Nacional Comum Curricular, de modo a contribuir diretamente com o ensino-aprendizagem de LP a partir da leitura.

Nesse sentido, objetivamos, através de pesquisa exploratória, documental e qualitativa, refletir, sob a perspectiva da análise dialógica do discurso, sobre a constituição do sujeito responsivo e responsável aluno de ensino médio, pela BNCC, tendo a leitura como atividade motivadora de interação dialógica, responsividade e responsabilidade a partir de aulas de Língua Portuguesa.

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular deu início em 2016/2017 a uma fomentação de estudos e pesquisas que a obtêm enquanto objeto de investigação acadêmica, haja vista o caráter deveras novo (2015-2017) desse documento. Entretanto, por dialogar com e ampliar ideias e orientações já evocadas por outros documentos oficiais do governo (PCN), (OCEM), dentre outros, a BNCC apresenta algumas noções, sugestões/orientações, sobre o tratamento da leitura no ensino de Língua Portuguesa, já discutidas nos anos anteriores recentes. Entretanto, a discussão no âmbito das pesquisas acadêmicas, até então, sobre esse documento – especificamente sobre a constituição do sujeito responsivo e responsável aluno de ensino médio, pela BNCC, tendo a leitura como atividade motivadora de interação dialógica, responsividade e responsabilidade a partir de aulas de Língua Portuguesa – é o que configura a esse trabalho um caráter de novidade e, por que não, de ineditismo.

Seguiremos, então, para a discussão sobre a Base e a leitura no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, pela perspectiva dialógico-discursiva.

A leitura no ensino de língua portuguesa por uma perspectiva dialógico-discursiva

O ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário, como defende Cosson (2009), já que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo, em que o leitor agencia com os textos os sentidos do mundo.

Perpassando olhares sobre o percurso em que se constituiu a prática de leitura sócio-historicamente situada, encontramos respaldo, em Silva (2011), quando trata da contribuição que os gregos concederam para a consolidação da leitura e da escrita nas sociedades de seu tempo. Como expõe o autor, a habilidade da escrita dava às sociedades um *status* de cultura letrada. Assim como os gregos, os romanos usavam-na para registrar suas leis, as quais eram postas nos grandes centros urbanos para que todos reconhecessem o estágio cultural da sociedade. Nessa atitude não se percebia preocupação com a prática da leitura por parte da população, mas sim com o efeito que a escrita dava aos governantes. O prestígio da leitura e da escrita cresceu e, por consequência, estabeleceu-se de maneira indispensável para as sociedades de um modo geral.

Nesse contexto social em que viviam os gregos e romanos, eram reconhecidos dois tipos de leitores: os ativos e os passivos. Ser leitor ativo significava ser o leitor prático, dominar o código escrito estabelecido e transformá-lo em linguagem oral. Ser leitor passivo significava ouvir alguém decifrando um código escrito. Lia-se a leitura prática do outro. Nesse sentido, desde os primórdios da aquisição da leitura como prática de interação na sociedade, vem-se percebendo o estatuto privilegiado que essa atividade interativa, mesmo a partir de diferentes formas, com divergentes finalidades, configura.

Segundo Antunes (2003), a leitura como parte da interação verbal escrita implica em participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. Trata-se, portanto, do dizer relacional, que se materializa pela língua e revela o discurso gerador de sentidos; que é endereçado pelo locutor para determinado interlocutor, a partir de certa referencialidade temática, envolvendo um dado lugar e um dado momento; e que se constitui através de determinada expressividade autoral. Dessa forma, as marcas linguísticas e enunciativas no texto funcionam como possibilidade de compreensão de significações para os sentidos interpretados.

A concepção de língua como estrutura, ou código – instrumento comunicativo – corresponde à concepção de sujeito como pré-determinado pelo sistema, como se não houvesse uma consciência individual e subjetiva por parte do sujeito, afastado do processo de produção, sendo descartados os interlocutores e a situação de uso como determinantes da constituição da língua. O texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, que, por sua vez, assume um papel na construção do sentido, também, passivo.

Já a concepção interacional e dialógica da língua corresponde à ideia de constituição de sujeitos como autores/construtores sociais que concebem o texto como o lugar da interação onde se constroem os sentidos. Adotando essa última concepção de língua, percebe-se que o texto pode ser definido como sendo um objeto da atividade interativa, através do qual a produção de sentidos,

através do diálogo entre texto e interlocutores, faz as palavras e expressões da língua irem além dos significados dicionarizados, uma vez que considera o projeto enunciativo do locutor.

Por essa perspectiva dialógica, entende-se que a língua não se impõe ao sujeito, nem este se impõe à língua, mas que o sujeito emprega a língua nas situações concretas para agir em conjunto com outros sujeitos mediante enunciados. Não há restrições a seu exercício da língua (o sujeito e a língua não se apagam, mas vivem uma dialética dialógica conjuntiva), entretanto, o sujeito não está assujeitado a ponto de anular-se. Trata-se, portanto, de um sujeito responsável e responsabilizável, sem álibi. (BAKHTIN, 2010a)

A leitura se configura, portanto, como um processo de apreensão de sentidos pelo leitor até que a significação textual seja instaurada. Sob essa perspectiva, a leitura prioriza o aspecto da compreensão textual no qual o leitor traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem, já que as experiências de leitura possuem importância no processo de significação, pois quem significa não é apenas aquele que escreve, afinal o leitor também se apresenta como produtor de sentidos.

O sujeito, em sua singularidade, passa a ser, agir, relacionar-se, comprometer-se, responsiva e responsavelmente, por seus atos enunciativos, mesmo aqueles que ele silencia. É por essa perspectiva que podemos compreender a caracterização do indivíduo estudante do Ensino Médio pela formulação textual da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC aponta para a caracterização do estudante do Ensino Médio a partir de uma visão chamada, no documento, de não homogeneizante, que compreende a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, concebida pela Lei 9394/96 da LDB. Ampliando essa concepção de juventude para categorizar o sujeito compreendido como estudante do Ensino Médio, a Base ratifica a constituição desse sujeito como "em constante transformação e participante ativo do processo de formação que deve levar à sua autônoma e crítica inserção no mundo" (BRASIL, 2016, p. 488, grifos nossos).

A fim de compreender, mesmo que em breve momento enunciativo, a proposta da Base acerca da leitura no Ensino Médio, mobilizada pela unidade curricular Língua Portuguesa, segue-se, abaixo, uma discussão que envolve a proposta do documento.

A Base Nacional Comum Curricular enquanto proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Desde as últimas constituições, foram mobilizados esforços para se pensar uma educação que atingisse de forma igualitária toda a população do país. A necessidade da criação de uma Base Curricular comum a todo o país sustenta-se como principal propulsor para o desenvolvimento de um projeto que contemplasse essa demanda sociopolítica e pedagógica. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, contempla essa questão que, anos depois, também foi prescrita na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo sido, até hoje, objeto de discussão nos mais diversos setores da sociedade e, por isso, incorporada ao Plano Nacional de Educação (PNE).

O último PNE aprovado e sancionado pelo governo em 2014 é um exemplo desse movimento que busca compromissos comuns a todas as regiões, estabelecendo metas e diretrizes que valem para todo o país, respeitando-se a autonomia dos Estados, Municípios e Escolas. Uma das metas do PNE dizia respeito à construção de uma Proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) para ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Essa proposta é, portanto, o que se conhece hoje como sendo a Base Nacional Comum (BNC), elaborada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais que especifica os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Apresentada pelo MEC, em setembro de 2015, através de contribuição participativa de profissionais de todos os Estados e de 35 universidades brasileiras, a primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular é disponibilizada para a sociedade, no intuito de receber mais contribuições e intervenções da população de modo individual, por meio das redes, fruto de discussões entre comunidade, professores e demais profissionais, e a partir de organizações como grupos de instituições de ensino e grupos da sociedade civil, por meio do Portal Base Nacional Comum.

Divulgada em abril de 2016 a segunda versão revista do documento, enquanto proposta preliminar, a BNCC mostra-se como mais uma ferramenta para nortear a construção curricular das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares. Conforme apontado e defendido pelo MEC, no Portal Base Nacional Comum, "a Base é parte do Currículo e orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste. A partir da Base, os mais de 2 milhões de professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão".

O heterodiscurso presente na BNCC se constrói tendo em vista a necessidade de esclarecimento previsto pelo PNE, acerca de conhecimentos, competências e habilidades de cada nível de ensino e de cada área de conhecimento mobilizados no currículo escolar. As ideias dialogadas acerca desse documento preveem a necessidade de interação entre sujeitos que se constituem responsáveis e responsivos frente ao ensino-aprendizagem na educação básica, que constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo, através da linguagem, concebida na BNCC como capacidade humana realizada sob a forma de signos verbais, gestuais, imagéticos, dentre outros.

A ideia presente na Base acerca de sujeitos responsáveis e responsivos, construtores de identidades, produtores de conhecimento e agentes críticos no mundo, através da linguagem, nos permite buscar compreender as relações dialógicas de um ser como um *vir* a ser (BAKHTIN, 2010a), isto é, como um acontecimento, compreendido como um não emaranhado de generalizações, previamente constituído, mas como um processo ininterrupto de constituição, através do mundo das ações, das vivências.

Interacionismo dialógico, responsividade e responsabilidade: o sujeito leitor sem álibi

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2009), o fenômeno da interação é o que constitui a linguagem, ou seja, é a realidade fundamental da língua. É somente pela interação que a linguagem acontece, isto é, nas situações de comunicação real e de uso da língua. Esta interação acontece de maneiras diferentes e, nesse processo, um diálogo é estabelecido. Não se trata da conversa face a face entre pessoas, mas o encontro das variadas vozes presentes no meio social.

Dessa forma, Bakhtin (2010a, p. 271) afirma que "toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante".

Percebe-se, assim, que a responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade, conforme ensinam Bakhtin/Volochinov (2009).

Desse modo, o discurso interior, tanto do locutor como do outro, é resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais das quais o sujeito toma parte ao longo de sua existência. Nesse discurso, torna-se possível vislumbrar também um dos princípios geradores da responsividade, visto que ela se constitui como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz aos eventos futuros, sejam eles linguísticos ou não. Sobre essa relação, Bakhtin/Volochinov destacam que

> a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (2009, p. 125).

Assim, podemos perceber que o locutor não faz emergir sentido interior movido apenas por sua livre vontade, como se escapasse ao complexo emaranhado de sua realidade interior. O discurso interior, que organiza e faz ecoar os processos internalizados, tanto em termos vivenciais quanto linguísticos, não é responsável exclusivo por aquilo que se enuncia. Ao contrário, a enunciação é acionada pela finalidade do discurso, pelo contexto e pelos interlocutores. No que tange especificamente aos interlocutores, a eles é endereçado o enunciado, resposta a outros tantos enunciados que foram internalizados nas estruturas psicossociais do locutor e é também deles que se espera uma nova resposta.

Assim, no diálogo, o outro, aquele a quem a palavra é dirigida, não se comporta apenas como mero ouvinte; ao contrário, sua relevância alcança o momento anterior à verbalização do

enunciado, visto que é a ele que a palavra se dirige e é em função dele que essa mesma palavra se configura, não de forma idealizada, mas sob a coerção das relações sociais mutuamente estabelecidas (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 2009).

Nesses termos, não importa apenas a individualidade daquele a quem a palavra é endereçada, mas também a posição social que ele ocupa em relação ao sujeito de quem a palavra procede e o entorno no qual se encontram inseridos. Nessa perspectiva, verifica-se que, nas trocas verbais, locutor e outro compartilham um espaço comum em que os sentidos são partilhados e não somente as unidades lexicais isoladas. Ambos desempenham, assim, papéis ativos nesse espaço, que não é apenas dividido, como se cada um fosse responsável apenas por um dos turnos do diálogo. É um espaço compartilhado, o que significa que é no entremeio, isto é, na interação, que a língua se efetiva em enunciados concretos constituídos de palavras-signo, sempre a partir da relação previamente estabelecida, mesmo que virtualmente, com o outro.

A perspectiva dialógica do discurso mostra que o diálogo ou a relação dialógica é a forma clássica de comunicação verbal e esta afirmação leva em conta a existência de sujeitos falantes, sujeitos que interagem, visto que o enunciado é dotado de reações-respostas que demarcam a responsividade ativa do interlocutor, do outro, vindo confirmar que a natureza da palavra quer sempre ser ouvida.

O dialogismo é a capacidade de o discurso dialogar com o já dito e se reportar ao que ainda será dito. Trata-se de um princípio constitutivo da linguagem. Partindo deste posicionamento, os estudos dialógicos do discurso concebem a linguagem em uma perspectiva histórico-sócio-cultural. A sua preocupação não está, apenas, no que o texto diz, mas, sobretudo, na interrelação entre o que e o como o texto diz.

É sob esta ótica que, para os estudos da teoria dialógica do discurso, o que produz significado ou abastece a vida concreta da palavra não é o seu conceito dicionarizado, mas o tempo e o espaço entre sujeitos organizados socialmente num cronotopo real e vivo, conforme Bakhtin (2010b).

Tezza (2003, p. 32-33) esclarece bem esta questão:

> quando alguém nos diz algo, não prestamos atenção no significado reiterável das palavras, aquilo que está nos dicionários; ao contrário, estamos atentos sempre ao que é novo no que está sendo dito; a cada momento só nos interessa o que é novo – cada sinal que ouvimos detona em nós não uma recepção passiva, mas uma resposta ativa, e é nesse território inescapavelmente valorativo que a linguagem e nós vivemos.

Esta visão de que o significado dos mais variados enunciados está na interação verbal corresponde a um dos princípios básicos da teoria dialógica, denominado exotopia, isto é, o "estar do lado de fora", o fato de que há uma limitação intransponível no olhar de quem enuncia e que só o outro pode preencher. Em outras palavras, o outro fornece o inacabamento da vida verbal, o que nos faz remeter ao conceito do dialogismo: a inseparavelmente dupla orientação de todo significado.

Para Bakhtin (2010a, p. 272), toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória para a resposta: "todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau (...) Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados". E afirma mais:

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo do desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2010a, p. 410, itálicos do autor)

Desse modo, o conceito de dialogismo é vinculado ao de interação. É assim que se constitui a base de processo de produção dos discursos, entendidos como redes de relações dialógicas estabelecidas e assumidas por um sujeito e expressas pela linguagem por meio de um ponto de vista: condição necessária para se construírem sentidos sobre enunciados concretos – posicionamento teórico-metodológico da teoria dialógica do discurso, segundo Brait (2012).

Considerações finais

Pensar nas contribuições dos estudos dialógicos do discurso para o ensino de língua portuguesa é pensar que uma metodologia de ensino de língua, que leve em consideração os conceitos bakhtinianos, vai favorecer a um ensino-aprendizagem que esteja pautado numa concepção de língua enquanto interação, enquanto resultado de experiências linguageiras que vão ao encontro das ideologias, das necessidades de o aluno aprender e, sobretudo, apreender as vozes, os sabores axiológicos que estão presentes nos atos linguageiros dos outros e deles mesmos.

Quando se pensa por essa perspectiva, convoca-se uma concepção de língua enquanto interação, convoca-se uma concepção de discurso presente no eixo ensino-aprendizagem de língua, por levar-se em consideração os sujeitos, suas particularidades, bem como suas vinculações sociais e suas valorações feitas, imprimindo o seu não-álibi nos discursos, seja de qualquer campo da comunicação discursiva (político, pedagógico, dialógico-interativo).

Trata-se de convocar a contribuição da filosofia do ato responsável e responsivo para aulas de leitura, em que o aluno é convidado a se comprometer, se envolver, dar um passo à necessidade da leitura dos usos linguísticos a partir de uma noção filosófica, que leva em consideração, põe em destaque, a natureza axiológica e ideológica a que seus discursos em seus mais variados campos de atuação podem favorecer, florescer, suscitar.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar, segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.

COSSON, R. Aula de literatura: o prazer sob controle? In: _____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009. P. 25 – 30.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: _____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003, p. 45-85.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

SILVA, R. A. P. **Leitura, necessidade, literatura, prazer.** Brasília: 2011.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia:** Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

“Terra vermelha do sangue derramado”: do *rap* à denúncia na sanguinolenta Fronteira-Sul

Laura Cristhina Revoredo Costa[1]

A Análise do Discurso (AD) traça como propósito escavar os vestígios normalizadores, dispersados nos discursos dos saberes, das instituições e, consequentemente, investiga como os arranjos dos poderes corroboram o aparecimento de acontecimentos discursivos (GREGOLIN, 2001).

Onde, senão na própria história, encontraríamos possibilidades de leituras e de interpretações? Ao espreitarmos fatos do passado, a globalização, o capitalismo (e suas medidas discursivas com efeitos de “igualdade”), a desestabilização dos saberes (a partir do historiador Michael Foucault), nos deparamos hoje com O(o)utros sujeitos, outros saberes e movimentos desses saberes e sujeitos.

O sujeito, nesse aparato histórico, materializa-se pela sua constituição histórica, na descentralização de sua identificação e na clivagem dos seus saberes, sem dissociá-los. Nesse tocante, procuraremos exumar os efeitos de sentido, na mediação com o interdiscurso, entender como se erigem as representações sociais de si e do Outro (FOUCAULT, 2014), na relação do indígena com a terra e com a exclusão, emergidas nas letras das músicas do grupo indígena de *rap* Brô MC’s.

Por intermédio da AD, infiltramo-nos nas vozes interditadas dos indígenas sul-mato-grossenses, atravessadas pela autoridade do seu próprio corpo, de sua própria língua, de seu próprio fazer cultural, passando a atribuir novos sentidos e possibilidades para a sobrevida do discurso da contemporaneidade em série, causando inquietudes pelo anseio hegemônico de classificação dos sujeitos (QUIJANO, 2005).

Em contrapartida, apesar das letras materializarem vozes de si, elas parecem silenciadas no emaranhado do discurso excludente da sociedade hegemônica; como práticas discursivas, recuperadas, reforçadas e mantidas numa história, cristaliza-se pelo/no discurso colonialista, como uma maneira de vigiar sua presença: um sujeito em conflito consigo e com o outro que não se fez apenas nas últimas décadas de produção intelectual na área das ciências humanas. Por séculos de produção literária, a composição de um sujeito descentrado e plurilateral esteve, às escondidas, na formação das humanidades, mesmo entre tantos positivismos e universalismos. Se, de um lado, a linguagem se dá na interação com o outro e nela o sujeito se constitui discursivamente (CARDOSO, 2005, p. 29);

1 Doutoranda em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, bolsista da CAPES.

de outro, ressalvando não se tratar de um binarismo, o sujeito "é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação" (CORACINI, 2007, p. 17).

Pensando nessas epistemologias críticas, entendo que o grupo de *rap* Brô MC's emergiu na sanguinolenta fronteira-Sul, procurando reverberar uma ideia de esperança à população indígena sul-mato-grossense. Composto originalmente por Bruno, Charlie, Kelvin e Clemerson, as músicas se inscrevem por meio de um discurso subjetivo e denunciativo, a partir das circunstâncias do local que enleiam os indígenas e as aldeias (como assaltos, roubos, violências e assassinatos), além de apresentar uma cultura indígena outra, aquém do imaginário colonial/moderno: os indígenas, da etnia Guarani e Kaiowá, traçam um percurso discursivo identitário, no *rap* e no local da enunciação da voz indígena.

O indígena sul-mato-grossense, mesmo após séculos de colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), branca e patriarcal, ainda carrega consigo os limites de sua constituição como sujeito indígena, marginalizado, na medida em que inscreve em seus corpos sua etnia: surge, portanto, indígena, clivado pela identidade jovem, sujeito histórico, que se encontra num *locus* enunciativo latino-americano. A colonialidade impregna os saberes e os fazeres sociais e culturais, portanto, ele se encontra na sobrevida, no bojo da sociedade branca e patriarcal, delineando a trajetória transitória da identidade do sujeito subalterno e marginalizado.

O lugar epistêmico de enunciação congrega, em suma, com a postura conceitual de um sujeito tomando seu lugar no discurso, herdando, da memória e da formação discursiva. fragmentos relevantes do que poderá imputar a sua identidade (CORACINI, 2007, p. 23). Sendo assim, as letras, em grande maioria, derivam dos rastros discursivos do outro e de si, da história, da sociedade. Isto é, há uma determinação no dizer, que é histórica e que intervém, irrevogavelmente, na relação dos discursos que emergem nas letras das músicas com os saberes e os poderes articulados na sociedade (GREGOLIN, 2006).

Além disso, as músicas adquirem corpo tanto em língua portuguesa, quanto em língua guarani, ora a língua espanhola, também. Deixam suas marcas e, por isso, é uma forma de alcançarem não apenas a população indígena, mas também as demais idiossincrasias da população latino-americana. Os vestígios depositados nas letras se dão como traços identitários desses jovens, materializadas nas canções do grupo, no intuito de marcar suas identidades como indígenas, no cerne de uma sociedade hegemônica e excludente.

Vale explicitar que estamos entendendo a hegemonia como um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social (SANTOS, 2014, p. 33).

O local fronteiriço de enunciação das canções são as aldeias Jaguapiru e Bororo, muito próximas à cidade de Dourados (estado de Mato Grosso do Sul - MS). A memória coletiva local (a mídia, instituições locais) identificam-nas como urbanas, embora estejam nas cercanias aquém da cidade. Com efeito, configuram-se como periferia da cidade, periferia da periferia, entrecortada por

uma rodovia interestadual, onde, para quem chega, se apresenta uma metafórica placa de trânsito com o seguinte dizer: "Cuidado, indígenas na pista".

Ainda assim, Dourados faz fronteira e está próxima a outras fronteiras estaduais e internacionais. Salientamos o fato de que não podemos, tão somente, considerar a fronteira como um ambiente, um local. Ou seja: ela não configura somente o espaço (in)certo, mas também a produção social cultural, um estado do ser, de transitoriedade do corpo e do ser. Por isso seria errôneo verificar a fronteira como um lugar não ambíguo, plural e, para isso, logra estudos pautados na descolonização, uma vez que, junto com ela, há elos com outros aspectos culturais, outras forças simbólicas, "[...] todas tentando cavar um lugar junto". (HALL, 2013, p. 29)

Posto isso, a configuração centro/periferia vem suprir o princípio de que a "Periferia não qualifica nem desqualifica um pensamento, mas o situa" (ACHUGAR, 2006, p. 90). Observar o local, no caso a periferia, a aldeia, requer uma visada outra, na qual possa abarcar todas as particularidades que se imbricam nas constituições culturais, históricas e sociais que atravessam os percursos dos sujeitos da fronteira, aqui, corporificados na materialidade musical do grupo de *rap*.

1. Discursos contemporâneos: r*ap* da aldeia

> Uma vez que a liminaridade do espaço-nação é estabelecida e que sua "diferença" é transformada de fronteira "exterior" para sua finitude "interior", a ameaça de diferença cultural não é mais um problema do "outro" povo. Torna-se uma questão da alteridade do povo-como-um. O sujeito nacional se divide na perspectiva etnográfica da contemporaneidade da cultura e oferece tanto uma posição teórica quanto uma autoridade narrativa para vozes marginais ou discursos de minoria. Eles não mais necessitam dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de "hegemonia", que é concebido como horizontal e homogêneo. (BHABHA, 2007, p. 213)

A partir da ideia da liminaridade do espaço-nação, procuramos entender a diferença e os sujeitos fronteiriços, no caso, os indígenas. Para isso, entendemos que o avanço nos meios tecnológicos de informação ocorridos, especialmente nas últimas décadas, oportunizou um maior diálogo entre os povos e uma influência silenciosa junto desses povos. Episódio este que, sequencialmente, ativa nossos olhares para esse convívio com outras culturas e propicia uma reflexão acerca do processo de homogeneização e/ou globalização, pois faz aflorar nos discursos as "diferenças e integrações [que] apresentam uma dinâmica própria e as paisagens culturais funcionam em vários múltiplos tempos e direções" (SANTOS, 2008, p.27).

Nessa esteira, Quijano (2005) afirma que a globalização é resultante de uma espécie de método colonial/moderno, iniciado desde o princípio do processo de colonização da América Latina. Acrescenta-se a isso a consolidação do capitalismo como um eixo norteador do discurso de poder, oriundo do padrão patriarcal e eurocêntrico, que resultou na classificação social, racial e religiosa da população latina. A pós-modernidade, vista como uma facilitadora de uma série de

avanços críticos, científicos, culturais, avanços no aparato crítico voltada para reflexões acerca do sujeito, a tecnologia e a sociedade, deixa, como efeito do discurso, mergulhados numa visão política capitalista, "contribuindo fortemente para a proliferação de verdades, com base em interesses que fazem ver as novas tecnologias [...] como a única alternativa para a construção de uma sociedade eficiente" (CORACINI, 2007, p. 211).

A mídia, assim refletindo, é um veículo de poder discursivo: por valer-se da própria linguagem pode incorrer na criação de ideologias, manutenção de aspectos cristalizados na sociedade, ou revigorar teorias já legitimadas e, portanto, "homogeneizar os conhecimentos, preservar a moral e os bons costumes, ditados pelas classes sociais hegemônicas" (CORACINI, 2007, p. 81). Congregando essa ideia à epistemologia foucaultiana (1987), as relações de poder entre mídia e público, emergem de implicações plurilaterais, de origem históricas.

Não obstante, à mídia é incorporada uma identidade discursiva de toda uma sociedade, e ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos (GÓIS, 2016, p. 253). Em território fronteiriço e sanguinolento, como o oeste sul-mato-grossense, o papel dum veículo de informação está respaldado nos aspectos do local, fronteira sem lei, sob os comandos e desmandas da violência do trânsito. Sob a luz da fronteira brada um povo interiorano, ancorados numa visada moralista guarnecida pela ideologia religiosa, o medo do outro, do estrangeiro.

O mesmo receio que promulga uma exaltação cultural, um purismo, uma negação das peculiaridades dos sujeitos, imbrica em outra reflexão, a de que a "cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias 'globais' de mídia – tornam a questão de como a cultura significa" (BHABHA, 2007, p.241). É nesse contexto social e histórico de disseminação de saberes e poderes que entendemos o atravessamento do outro, possíveis vistas para a denúncia de uma identidade de si e do outro (indígena), e o acontecimento discursivo (des)colonial inscrito nas canções do grupo de *rap* Brô MC's, divulgadas e disseminadas sob o pretexto de identidade local em toda mídia regional e, mesmo, na mídia nacional, como a participação dos indígenas no empossamento da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Nesse caminho, as próximas páginas procuram realizar uma análise discursiva, ancorada na epistemologia foucaultiana, no método arqueogenealógico (1987), por se tratar de uma produção do local, mergulhada no (im)penetrável mundo das (des)significâncias dos dizeres, *oceanificada*[2] na leitura da obra "Palavras Incertas" (AUTHIER-RÉVUZ, 1998). Com a morte epistêmica do autor as teorias da linguagem puderam proliferar e seguir até os caminhos da resistência. O estudo sobre enunciado e enunciação é efeito disso, afinal de contas, ao observar a enunciação, o contexto de realização da linguagem, nesta pesquisa, nos deparamos com enunciados advindos de lugares fronteiriços e periféricos.

2 Expressão emprestada da Língua Espanhola.

Tendo em vista o exposto, a identidade dos indígenas instaurada nos processos de significação das formas da linguagem e materializado nos veículos de comunicação representativos da identidade dos sujeitos da Fronteira-Sul, temos o intento de traçar a constituição de sujeitos clivados, sob a justificativa de desconstruir formações ideológicas que são disseminadas e perpetuadas nas relações de poderes hegemônicas, revigoradas no capitalismo e na globalização. Portanto, não se trata de uma arguição sobre o correto ou errado, mas entender as mudanças propiciadas pela relação mutual entre os projetos globais e as histórias locais (MIGNOLO, 2003), que atravessam a identidade do indígena e do outro que o contribui na constituição de suas escritas.

2. Mecanismos de saberes, poderes, dizeres da Fronteira

> Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão. (*Os anormais,* 2010, p. 37-38)

A partir da fronteira, da periferia dos discursos, entendemos que os dispositivos e mecanismos para excluir atravessam determinados discursos. É no discurso inscrito em fazeres artísticos modernos, de caráter móvel e inconstante, que se dá a construção das formações discursivas a respeito de um povo; comportamento, aqui, corporificado no saber indígena, da produção cultural fronteiriça. Essas mesmas formações regem a sociedade e se dá anteriormente, na própria linguagem e, por isso, deixam rastros do encadeamento (FOUCAULT, 1987). Assim é o discurso colonial que, vívido nas práticas sociais dos sujeitos, mantém, à rédea curta, um projeto global suspeito pela homogeneização, purificação, embranquecimento: discurso eurocêntrico, hoje, gritante no outro (gritante talvez apenas para leitores hábeis). Talvez resida aí a certeza de que a inclusão de um sujeito clivado no debate acadêmico seja uma hipótese coerente na tentativa de se solucionar anos de imersão do saber latino-americano, confundido com um saber colonial ou eurocêntrico

Nesse processo de escavação dos discursos, segundo Authier-Révuz, ao solicitar "uma pluralidade de sentidos", a autora aponta para a abertura dessa pluralidade ocorrendo de duas maneiras "nos dois sentidos da palavra" e "em todos os sentidos da palavra". (1998, p. 43-44). Sendo assim, quais os caminhos desse esclarecimento? Quais palavras? Quais sentidos? Entre tantas perguntas retóricas, cabe-nos a consciência e utilidade em desmistificar as verdades homogêneas, hegemônicas e eurocêntricas.

O discurso inscreve a identidade, as escritas, os ditos e, irrevogavelmente, denuncia as relações cristalizadas entre os saberes e suas práticas cotidianas, diante da opacidade dos discursos e das forças que os controlam (FOUCAULT, 1987, p. 24). A materialização de um discurso constitui o sujeito e suas relações nesse trânsito de ação entre si e o outro; ela impera e está imbuída do cerceamento dos saberes, poderes e da ética, afinal de contas, são os não ditos, os silenciamentos que assumem o papel de denunciar os esquecimentos, os papéis predestinados pela história aos sujeitos. (ARAÚJO, 2000, p. 88).

Apesar das letras materializarem vozes de si, estão silenciadas no emaranhado excludente da sociedade hegemônica, sendo assim, como práticas discursivas, recuperadas, reforçadas e mantidas numa história, cristaliza-se pelo/no discurso colonialista, como uma maneira de vigiar sua presença. Para discussão, trazemos o primeiro excerto:

S1: **Território** sagrado
Respeite o *nosso* espaço
Devolva a *nossa* **terra**
Que pelo seu avô foi roubado. Brô MC's. "Humildade".

S2: **Terra** Vermelha
Do sangue derramado
Pelos guerreiros do passado massacrados
Fazendeiros mercenários, latifundiários
Vários morreram tentando defender sua **terra**
Onde vivo,
Aldeia
(Já existiu guerra. Brô MC's. "Terra Vermelha").

O recorte selecionado integra duas letras de músicas, "Terra Vermelha" e "Humildade", partes de um todo, dum total de nove canções lançadas no ano de 2009 pelo grupo de *rap* Brô MC's. Os mestres de cerimônia, como se denominam nas identificações da cultura *hip hop,* são quatro jovens indígenas, Bruno, Charlie, Clemerson e Kelvin, residentes nas aldeias urbanas transfronteiriças: Jaguapiru e Bororo.

Os recortes realizados na materialidade nas letras das músicas manifestam uma relação entre os versos; há um tipo de construção que denuncia as relações sociais anteriores ao próprio sujeito indígena (interdiscurso). Os versos registram uma outra terra, constituem uma relação intrínseca de um com o outro e umbilicalmente ligada ao passado colonial. O vocábulo **Território** (corporificado no primeiro verso, em S1) traz a acepção de: 1. Área dependente de uma nação, província ou localidade; 2. Termo; 3. Jurisdição)[3], alude a formações discursivas hegemônicas e prevê uma demarcação territorial, proposta dos saberes e resquícios colonialistas.

Como o processo de identificação de um sujeito se constrói através da negação do outro (GUERRA, ALMEIDA, 2016) e os excertos aqui analisados emergem de sujeitos excluídos das práticas sociais, os versos (d)enunciam e constroem sentidos de uma realidade de si para si, de si para o outro, mostram o entrelaçamento da identificação do indígena com a terra e, consequentemente, ela se dá de uma maneira diferente da jurisdição colonial. **Território sagrado**, o uso e a recorrência da palavra **terra** (com as seguintes significâncias: 1. Planeta habitado pelo homem; 2. Solo. [...]5. Terra solta; pó; poeira; 6. Povoação; localidade; pátria; [...]; 8. Planície; território; região), extrapola a biologia e a natureza e ressignifica no uso feito pelo sujeito indígena, conectando-o ao seu povo e à própria terra.[4]

3 Ver https://dicionariodoaurelio.com/

4 Ver https://www.priberam.pt/dlpo/

Existem, portanto, nos versos, marcas de uma outra identidade, ecoada na história, identidade esta que entrelaça o indígena à sua terra, escapando dos meandros hegemônicos e capitalistas, pois mostra o indígena sendo a sua própria **terra**, num discurso que resiste aos saberes normalizadores.

Das especifidades desse *loci* enunciativo, entendemos que o pertencimento a um dos estados com maior produção agropecuária do Brasil corrobora o fortalecimento da ordem discriminatória da população indígena. Aqui, não procuramos optar por um "lado" (não iremos negar também nossas inscrições como sujeitos preocupados com a maquinaria exclusiva), mas (d)enunciar os rastros das memórias recuperadas pela materialização inconsciente na língua(gem) de sujeitos excluídos dos discursos, que, nas canções, desestabilizam os saberes e encontram um espaço para falar de si, a partir de um estado que também se destaca por possuir a segunda maior população indígena do Brasil.

Sendo assim, o discurso em questão traz uma formação discursiva bélica, denunciando uma luta eminente e histórica entre indígenas e demais populações. O uso dos verbos no imperativo **respeite** e **devolva** faz emergir um eminente desejo de recuperação dos seus bens (i)materiais. E, junto, recupera na história esse desejo, originado, aqui na fronteira, pelo homem branco que, durante a Guerra do Paraguai, datada de 1864 a 1970, instalou-se em terras quase inabitadas. Esse branco é o **avô** ancestral, nesse discurso que responsabiliza os descendentes, ao longa da história, pelo roubo (**roubado)** executado: roubo aqui entendido como o ato de tomar algo de alguém sob ameaça de violência.

Essas formações discursivas bélicas trazem nos versos da letra de "Terra Vermelha" a intensificação de um conflito, uma tensão identitária e anunciam, na condução do intradiscurso, as escritas de si, do indígena, sob o olhar do outro. Em suma, a corporificação do indígena como herói (**Vários morreram tentando defender a sua terra**), a partir da presença dos vocábulos **massacrados**, vem recuperar a memória de **guerreiros** do passado, que responsabiliza, na história dos acontecimentos, os assassinatos dos povos indígenas.

O traço identitário delineado nesses versos, marcado pelo item lexical **mercenário**, traz as sinuosidades capitalistas, objetificando o lucro e os meios para se *obter*. Estampam com o emprego de **latifundiários** outros efeitos de sentido: exteriorizam os meandros capitalistas, eurocêntricos, em que um único sujeito é senhor de uma imensa propriedade. Ressaltamos que os dicionários relacionam a palavra **latifundiário** ao vocábulo **coronelismo**[5].

Posto isso, entendemos que a língua escancara as marcas e os rastros do outro inscritas em sua subjetividade e, nesse sentido, a presença duma materialidade linguística específica, a partir do uso dos pronomes possessivos *NOSSO* e *NOSSA,* denuncia um sujeito atravessado por uma história não contada. Destoando da visada hegemônica, o indígena marca sua sobrevivência de uma perspectiva coletiva, em que as terras são de todos os indígenas (ou deveriam ser!). Isso vem extrapolar a mirada capitalista globalizada que reforçou nos saberes homogeneizantes uma prática econômica baseada na

5 Ver https://www.priberam.pt/dlpo/

produção em série e no consumo desenfreado dos bens materiais e imateriais (**Terra Sagrada)** no que diz respeito ao sentimento de pertencimento a determinadas sociedades.

(In)Conclusivas considerações

O Sol da fronteira se põe num translúcido jogo de cores avermelhadas e alaranjadas, talvez, apenas a terra vermelha daria conta de explicar o escoar carmesim pelos céus *fronterizo*. Possivelmente a terra árida tenha se pintado de sangue indígena e retratado as cores da violência.

Uma leitura em Análise de Discurso, aplaudindo uma perspectiva transdisciplinar, não se pauta, tão somente, numa metafórica apropriação dos ditos inscritos na terra e nos céus, não obstante, nas particularidades materializadas na língua(gem) e na referência sobrepujada nos aspectos histórico-sociais. Sendo assim, este trabalho procurou traçar a identidade indígena inscrita, a partir das escritas de si do próprio indígena, a representação de si e do outro, emergem no discurso do *rap*.

O aparecimento de uma manifestação artística, como o *rap* indígena, com(re)clama a violência vivenciada pela população indígena, materializada, tomando como eixo *norteador* o engessamento a partir das práticas colonialistas que ainda figuram, através dos poderes, saberes e seres. É por intermédio do exacerbo de poder que a resistência irrompe os céus e vocaliza a exclusão, a marginalização e a identidade inscritas pelo o(O)outro, esculpindo, portanto, a voz excluída do sujeito indígena da fronteira.

Em suma, tomando como aporte *Suleador* desta pesquisa, a incompleta língua(gem) não acampa toda a análise, por isso uma análise discursiva transdisciplinar autoriza esse tipo de leitura e, à vista disso, alcançar a complexa heterogeneidade das questões corporificadas no discurso do indígena não reside apenas na palavra, congrega toda uma gama de outros saberes recuperáveis em outras áreas de conhecimento.

Referências

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura***.** Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito.* Curitiba: Editora UFPR, 2000.

AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas*: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura***.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia, Renate Gonçales. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CARDOSO, Silvia Helena B. *Discurso e Ensino*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica/ FALE-UFMG, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso.* Trad. Fabiana Komesu. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CORACINI, Maria José R. F. *A celebração do outro:* arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber.* Trad. De Luiz Felipe Baeta Neves. 3ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *Os Anormais.* Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Escrita de si. In: (org) MOTTA, Manoel Barros da. *Ditos e Escritos, volume V: É*tica. Sexualidade. Política/Michael Foucault; Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 141-157.

GÓIS, Marcos L. S. Discurso contemporâneo: Migrantes no Jornal O GLOBO. In: GUERRA, Vania; NASCIMENTO, Celina; SOUZA, Claudete. (orgs) *Sociedades Contemporâneas*: diversidade e transdisciplinaridade. Campinas: Pontes, 2016. p. 241-270.

GUERRA, Vânia M. L.; ALMEIDA, Willian, D. Mulher(es) indígena(s) e escrita(s) de si: a (re) produção das identidades periféricas. In: _____. (orgs). *Povos indígenas em cena:* das margens ao centro da história. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2016, p. 139-156.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso:* diálogos & duelos. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M.R.V.; CRUVINEL, M.F.; KHALIL, M. G. (org.) *Análise do discurso:* entornos e sentidos. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2001, p. 09-36.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et. all. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / Projetos globais***:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso:* Estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 7ed. Campinas: Pontes, 2015.

PRIBERAN. Acesso ao site https://www.priberam.pt/dlpo/ em 29 de abril de 2017às 10h.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de S. *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Paulo S, Nolasco dos. *Fronteiras do Local:* roteiro para uma leitura crítica do regional sul-mato-grossense. Campo Grande: Editora UFMS, 2008.

A reiteração na escrita textual: um olhar sobre a continuidade e a progressão do texto

Gilvana Mendes da Costa[1]

Introdução

O intuito desse trabalho é apresentar o resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada a partir da análise de textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Teresina-PI.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a continuidade e a progressão referencial a partir das ocorrências dos procedimentos de repetição e substituição lexical em textos narrativos. Para efeitos de compreensão do leitor deste estudo, explicita-se que a noção de continuidade aqui apresentada refere-se à recorrência do referente ativado no texto e já a progressão é compreendida pelo acréscimo de informações explícitas ou inferidas a partir do uso de lexicais na superfície da tessitura.

A interação sociocomunicativa entre os falantes de uma língua acontece a partir de textos orais e/ou escritos. Desse modo, o estudo do texto pela escola demonstra a participação dessa instituição na formação social dos alunos. O ensino do texto é o ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa. Dele decorre a compreensão e o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala. Tais habilidades são basilares para o processo de aprendizagem da língua segundo as abordagens teóricas que fundamentam e orientam o atual currículo escolar.

Neste estudo, focalizou-se a habilidade de escrita observando os aspectos de continuidade e de progressão do referente apresentado nos textos dos alunos. Entende-se que a manutenção temática e a construção informativa do texto são aspectos essenciais para a produção de qualquer gênero textual. Para compreendermos e analisarmos tais aspectos, destacamos a relação de reiteração no texto produzida a partir dos recursos de coesão de repetição, substituição por sinônimos e caracterizadores situacionais.

Para delimitar o quadro teórico de descrição dos recursos coesivos propostos utilizou-se um quadro teórico produzido por Antunes (2005). Destacamos os estudos empreendidos por Koch (2014), Koch e Elias (2014), Koch (2014), Marcuschi (1992), Adam (1992).

1 Mestre em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Especialista em Linguística, a teoria dos gêneros textuais e o ensino de Língua portuguesa, UESPI, 2012 e Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, IFPI, 2015.

Este trabalho está organizado em introdução, fundamentação teórica subdividida nos itens: 2.1 O texto sob a perspectiva interacionista da linguagem: pressupostos basilares para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e 2.2 A relação de reiteração no texto: procedimentos de repetição e de substituição, 3. Aspectos metodológicos, 4 Análise dos dados sob a perspectiva da continuidade e da progressão, considerações finais e referências bibliográficas.

2. Fundamentação teórica

Esse item foi discutido em dois subitens para melhor organização das ideias propostas no estudo.

2.1 O texto sob a perspectiva interacionista da linguagem: pressupostos basilares para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa

A comunicação entre os falantes de uma língua é realizada por meio de textos e nunca por frases isoladas fora de um contexto discursivo. Essa compreensão sobre o funcionamento do texto rege há algum tempo o processo de ensino de Língua Portuguesa.

Diversas vertentes teóricas abordam o texto como elemento basilar para o estudo das mais diferentes facetas que a língua apresenta. Nesse sentido, alinhamos nossa discussão à abordagem interacionista presente no campo da Linguística textual. Pretendemos com esse propósito, reafirmar o potencial de estudo do texto valorizando os aspectos linguísticos e sociocomunicativos para a produção e compreensão da textualidade.

Os estudos inerentes à concepção interacionista da linguagem observa na tessitura textual uma relação dinâmica entre o nível linguístico e o nível pragmático. O que confirma a tese de Roncarati (2010, p. 49) quando assevera que o texto "é um objeto multifacetado e complexo". A concentração de elementos linguísticos, cognitivos, sociais, históricos, ou seja, de elementos de diversas ordens pressupõe a abordagem tanto destas partes específicas sem perder de vista o texto em sua integralidade.

A concepção interacionista engloba uma visão de linguagem interligada ao plano das relações interativas. Enquanto as tendências tradicionais de ensino de língua portuguesa centralizam a linha de trabalho em aspectos estruturais dos signos linguísticos, a concepção interacionista apoia-se na relação construtiva entre a estrutura e a função social do texto.

A partir dessa acepção, passou-se a compreender que os conhecimentos inerentes ao repertório linguístico não são elementos estanques e nem suficientes para serem assimilados como um conjunto de regras, mas que são (re) construídos a partir da negociação entre os falantes da língua em situações comunicativas. Os aspectos linguísticos são monitorados pelo propósito comunicativo do produtor do texto.

Marcuschi expõe ainda que

> A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dada *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. (2010, p.34). [grifo do autor].

A abordagem interacionista da linguagem permite que o ensino de língua portuguesa valorize a dialogicidade no processo de produção de escrita, em que os produtores textuais adéquam seus construtos escritos para a compreensão de seu interlocutor. Esse fato direciona o ensino da escrita textual ao atendimento de propriedades reais de uso da habilidade de escrever. KOCH, p. 2014, p. 31 explicita que

> [...] o texto passa a ser visto como propósito *lugar* da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal. (KOCH, 2014, p. 31) [grifos da autora]

O texto é uma manifestação material da língua proveniente de uma organização discursiva determinada por situações de comunicação. É um "universo complexo" que requer uma discussão mais aprofundada. Por hora, almeja-se reconhecer características que o determina enquanto "modelos correspondentes a formas sociais" e os aspectos que configuram seu nível estrutural.

Nesse sentido, Parâmetro Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN's (1997, p. 27) dizem que "Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero". A noção de gênero vinculada a esta estudo corresponde a um modelo de texto construído socialmente para tornar possível a comunicação entre os falantes de uma língua. Sendo esse construto impossível de contabilizá-lo na prática de interação comunicativa, em virtude da dinamicidade da linguagem.

O caráter funcional dos gêneros dar-se pelo propósito empreendido na ação enunciativa entre os falantes. Todos os modelos de textos convencionados em práticas escolares de escrita, por exemplo, têm funções específicas relacionadas a diferentes situações sociodiscursivas.

A função social dos gêneros é aspecto prepoderante, porém, outro quesito faz-se importante, a sua forma estrutural, que por sua vez, apresenta-se em um número limitado. A estrutura dos enunciados textuais organiza-se por meio de tipologias composicionais. Bronckart (1999, p. 117) assinala que "o agente produtor do texto dispõe de representações ou de conhecimentos relativos a um dado tema, que estão estocados em formas lógicas e/ou hierárquicas, às chamamos de macroestruturas". Estas macroestruturas representam marcas concretas relativas às pretensões comunicativas dos falantes. Inseri-se nesse contexto proposições de cunho narrativo, descritivo, injuntivo, argumentativo, dialogal. Adam (1992) aborda tais marcas como sequências textuais.

Somando aos aspectos de gêneros e tipologias têm-se as propriedades básicas que devem ser observadas em todo gênero de texto, denominados por Beaugrande & Dressler (1997) como fatores de textualidade. Esses fatores configuram princípios inerentes ao campo linguístico e pragmático, sendo-os de suma relevância para construção de sentido. Costa Val (2006, p. 5) sobrepõe que esses fatores formam um "conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não uma sequência de frases".

Os fatores linguísticos são relacionados sob o foco da coesão e da coerência, enquanto que os fatores pragmáticos são realcionados sob o enfoque da intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade procedentes das práticas sociocomunicativas. Na constituição da textualidade esses aspectos têm apresentam significância suficiente quando observados isoladamente, apenas para efeito de análises e reflexões devam ser vistos separadamente.

Pressupõe-se que entender tais aspectos, esclarece possíveis dificuldades no processamento da produção e da compreensão de textos escritos e orais.

No capítulo seguinte, discute-se sobre a relação de reiteração presente no texto a partir dos procedimentos de repetição e de substituição. Essa discussão focaliza-se na apresentação dos recursos gramaticais e lexicais apresentados por Antunes (2005) para realizar a reiteração no texto.

2.2 A relação de reiteração no texto: procedimentos de repetição e de substituição

A coesão textual é normalmente compreendida pela utilização adequada de determinados recursos coesivos na superfície da produção escrita. Tal ação é fator é parte essencial, embora não determinante, para o estabelecimento da coerência global do texto. Beaugrande & Dressler, 1997, p 33-37 asseveram que a coesão pode ser compreendida como os

> [2]diversos modos como os componentes da superfície textual, isto é, as palavras, podem conectar-se entre si dentro de uma sequência. Esses componentes dependem uns dos outros, conforme convenções e formalidades de ordem gramatical, de maneira que a coesão descansa sobre dependências.

A propriedade da coesão atua no texto fazendo uma espécie de ligação entre suas partes. Ela não acontece de qualquer maneira, mas a partir da atuação do sujeito sobre sua escrita ao buscar unir palavras e parágrafos. Desse modo, reconhece-se que o produtor textual faz escolhas quanto ao uso dos recursos convencionados pela língua mais apropriados a sua forma de produzir uma mensagem para seu interlocutor.

2 Las diferentes posibilidades em que pueden conctarse entre si dentro de uma secuencia lós componentes de la SUPERFÍCIE TEXTUAL, es decir, las palavras que realmente se escuchan o se leen. Los componentes que integran la supefície textual dependem unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre DEPENCIAS GRAMATICALES.

A união entre os segmentos do texto estabelece não somente um vínculo presente na superfície do texto, mas uma relação entre conceitos. Trata-se do estabelecimento de uma relação não apenas no nível sintático, mas no nível semântico, fatores que funcionam para a continuidade textual. Antunes (2005, p. 48), por seu turno, afirma que "a *função da coesão* é exatamente a de promover a *continuidade do texto*, a sequência interligada de suas partes para que não se perca o fio de unidade que garante a usa interpretabilidade".

Numa perspectiva mais ampla do que afirma acima a autora, a continuidade de sentido proveniente da coesão estabelecida no texto diz respeito a possível focalização de um referente que desencadeia toda a ligação de sentido construída no texto. Pode-se implicitar que determinados recursos gramaticais e lexicais funcionam para manter o leitor a par de um tema apresentando-lhe em alguns momentos um fluxo informativo sobre esse referente. Koch e Elias (2014) denominam esse acréscimo informacional como progressão. Esses aspectos incidem na relação de coesão e coerência tanto localizada quanto global do texto.

Antunes (2005) expõe no quadro a seguir como podem ser realizadas as relações coesivas no texto a partir do uso de determinados procedimentos e recursos.

	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)	
A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	. de unidades do texto . de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1.Substituição gramatical	Retomada[1] por: . pronomes . advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: . sinônimos . hiperônimos . caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	Retomada . elipse
	2.ASSOCIAÇÃO	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	. por antônimos . por diferentes modos de relações de partes/todo
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre os termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	. preposições . conjunções . advérbios . e respectivas locuções

ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 51.

De acordo com o quadro apresentado pela autora verifica-se que as relações semânticas instauradas por meio das articulações coesivas no cotexto podem ser de três tipos: reiteração, associação e conexão. A relação de associação configura-se pela afinidade entre o sentido das palavras, enquanto que a de conexão tem a ver com a vinculação que é feita através da utilização de conectores para ligar as partes do texto, como as orações, períodos, parágrafos.

Em virtude da relação de reiteração contribuir com dados que convergem com o foco deste trabalho propõe-se o tratamento, apenas desse tipo específico de relação textual. Segundo Antunes (2005, p. 60) a reiteração é caracteriza por ser

> [...] a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos segmentos prévios* – que assegura ao texto a necessária *continuidade* de seu fluxo, de seu percurso, como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto. [grifos da autora].

Ao que parece, a relação de reiteração ocorre sob a perspectiva estrutural e semântica. Desse modo, observa-se, no quadro anteriormente exposto, que os procedimentos de repetição e de substituição resultam do uso de recursos. Tal procedimento implica na reiteração por meio da recorrência de um termo que mantém uma espécie de manutenção da forma e do conteúdo.

Na Perspectiva do procedimento da repetição destacam-se as paráfrases, os paralelismos e repetições propriamentes ditas de unidades lexicais e gramaticais. Tal procedimento que implica a reinteração por meio da recorrência de um termo "*mantendo* um elemento da forma ou do conteúdo" (ANTUNES, p. 60).

Uma pecualiaridade nas repetições propriamente ditas é que elas não apresentam apenas a função de manutenção temática. Tanto Marcuschi (1992), quanto Antunes (2005) reconhecem o potencial desse tipo de recurso para a construção informativa do texto, a exemplo, o valor de sentido de ênfase e de contraste. Desse modo, as repetições não representam prejuízos à coesão e à coerência quando resultantes de um uso consciente desse recurso. Denominamos de uso consciente dos recursos gramaticais, quando o produtor do texto realiza escolhas linguísticas baseadas numa correspondência sintática e semântica.

O procedimento de substituição, por sua vez, implica na reinteração por meio da modificação dos segmentos por meio da substituição. Salienta-se que a substituição gramatical incide na substituição de um nome por um pronome e a substituição lexical de palavras que tenham sentidos equivalentes.

A substituição lexical pode ser feita a partir dos recursos da sinonímia, hiperonímia e caracterização situacional. Sobre esta, Antunes (2005, p. 109) refere-se como "a particularidade de retomar um referente textual por meio de uma expressão que funciona como uma descrição desse referente, conforme o que é relevante focalizar na situação concreta da enunciação". As relações

coesivas presentes no texto não são, apenas, de cunho gramatical dadas na superfície do texto, implicam principalmente no nível semântico da produção textual. Atingir o plano semântico da conexão entre as palavras, sem perder de vista o contexto em que o discurso está sendo produzido é fator essencial no processo de escrita.

É importante perceber a relação sintático-semântica que os recursos coesivos exercem no construto textual, situação que ainda é pouco trabalhada no ensino de língua portuguesa. Marcuschi (2012, p. 69) defende a relevância dos recursos coesivos sob esta perspectiva ao postular que "esses fatores dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual".

Partindo do que afirma o autor, os estudos sobre coerência textual mediante os pressupostos da Linguística de texto denotam uma acepção de coerência muito abrangente, relacionando sentido do léxico, situação contextual, bem como os encadeamentos coesivos construídos na superfície.

Todo o repertório teórico até aqui apresentado será válido para a análise dos dados investigado neste estudo. No capítulo seguinte, será exposta a organização metodológica da pesquisa.

3 Aspectos metodológicos

A metodologia realizada na pesquisa foi de natureza qualitativa e de cunho descritiva. A coleta de dados ocorreu em textos narrativos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Neste trabalho apresenta-se apenas 1 (um) texto dos 10 (dez) textos que compõem a amostragem dos dados da pesquisa integralmente.

Procedeu-se a análise dos dados da seguinte forma: primeiramente, identificar o referente que esteja presente nas principais partes em que a tipologia narrativa se organiza, a saber, início, meio e fim. Em seguida, descrever o tipo de recurso utilizado para reiterar esse referente no texto e por fim analisar qual a relevância desse recurso para promover a continuidade e a progressão da referencial no texto.

4 Análises dos dados sob a perspectiva da continuidade e da progressão

A seguir apresenta-se o texto de análise.

Maria e o passarinho	Título
1. um dia **Maria** saiu para ir a praça	
2. mas no caminho viu um passarinho com a	Início
3. aza machucada. **Esa mosa que nunca teve bicho de criasão**	
4. levou para casa o bichinho que não conseguia	
5. nem mover a aza. Aos poucos ia melhorando	
6. um dia insolarado um gato de rua	
7. viu o passarinho o gato pulou o muro deu	
8. um sauto na arvore pulou na cama	Meio
9. estava prestes a comer o passarinho quando	
10. sail voando. **Maria** entrou e espusou	
11.u gato do quarto e ficou com muita	
12. raiva do gato de rua mas sua raiva foi	
13. toda para o espaço quando ela viu o passarinho voando	
14. **Maria** ia levar ele	
15. para um lugar muito bonito chamado a natureza	Fim
16. o pasaro não tinha medo por que ia **sua sauvadora**	
17. E la o pasaro foi solto e viveu feliz para sempre	

Para identificar o referente que desencadeia a unidade de sentido do texto e para proceder a localização dos recursos utilizados para marcar a continuidade e a progressão fez-se necessário observar o texto dentro dos aspectos que caracterizam as sequências tipológicas teorizadas por Adam (1993, p. 53 *apud* BONINI, 2005, p. 220). No caso do texto em análise, a sequência tipológica narrativa.

Conforme o exposto, delimitou-se para a categoria de identificação do referente principal, o tópico de sucessão de eventos que é apresenta as noções de início, meio e fim do texto e o tópico unidade temática que diz respeito ao referente mantido no texto com a finalidade de construção de sentido na totalidade desse texto.

No texto, **Maria e o passarinho**, identificou-se que o referente principal é inserido no texto a partir do título. Tal referente é denominada pelo nome de **Maria**. Ao longo da narrativa a personagem é reiterada pela ocorrência de três repetições desse mesmo nome, em seguida pela substituição por duas caracterizações situacionais localizadas na linha 03 "esa **mosa que nunca teve bicho de criasão**" e "**sua sauvadora**" na linha 16.

Em termos de continuidade, observa-se que os recursos de repetição e substituição cumprem o propósito de manter a unidade temática do texto. Isso quer dizer que o leitor pode conferir a existência de um foco discursivo principal.

No que concerne à progressão verifica-se que o recurso da repetição não foi produtivo. Da forma como as repetições foram apresentadas no texto, o leitor não consegue depreender um fluxo informacional. Ao contrário ocorre com o uso do recurso da caracterização situacional. Esse tipo de recurso contribui para constituição da unidade temática trazendo à tona ampliação do universo de sentido do texto.

Constatou-se que o uso de sinônimos não foi recorrente para a continuidade e para progressão nas produções escritas selecionadas para esta pesquisa.

Em relação à análise realizada dos dados, ressaltamos algumas informações a serem explicitadas nas considerações deste trabalho.

Considerações finais

Os procedimentos de repetição e de substituição lexical analisados sob a possibilidade de promoverem a continuidade e a progressão referencial no texto levaram-nos a constatação de que a continuidade do texto foi produtivamente realizada pelo uso de repetições e pelo uso dos recursos de caracterização situacional.

Observou-se que as repetições não comprometeram a objetividade e a coesão do texto e que os termos hiperonímicos e sinonímicos não foram recorrentes não foram recorrentes nas amostras de texto. Em relação à progressão verificou-se que apenas os recursos de caracterização situacional foram producentes. Tais recursos demonstraram ser relevantes também para assinalar manutenção temática, haja vista que os sujeitos produtores dos textos utilizaram o recurso da caracterização situacional coerente com as informações atribuídas ao referente no decorrer do texto.

A análise dos dados possibilitou-nos a observação sobre os elementos concretos alusivos à coesão referencial, utilizados pelos alunos para organização de seus discursos. Entende-se que a análise partir de textos produzidos em situações de uso repercute em planejamentos e práticas mais próximos das necessidades de aprendizagens dos alunos.

Julga-se relevante a elaboração de intervenções didáticas que explorem ainda mais uso em texto das variedades dos recursos concernentes aos procedimentos de repetição e de substituição. Nesse sentido, ressalta-se o caráter relevante de observar tais recursos a partir da relação sintático e semântica, valorizando, assim, as esferas gramaticais e o contexto sociocomunicativo.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ADAM, M. J. **Les textes**: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Armand Colin, 1992.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. **Introdución a la linguística del texto**. Trad. Sebatian Bonilla. Barcelona: Ariel 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais língua portuguesa**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. de A.R. Machado e P. Cunha.. São Paulo: Educ, 1999.

COSTA, Val Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. V. G. A **coesão textual**. 22ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Introdução à linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015

_____. V. M. ELIAS. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Repetição na Língua Falada: Formas e Funções. Tese (Livre Docência) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1992.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RONCARATI, Claudia Nívia Souza de. **Cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Carnaval, axiologia e mídias sociais: os memes enquanto frestas da cosmovisão carnavalesca

Fernanda de Moura Ferreira[1]

O carnaval, no complexo teórico bakhtiniano, mostra-se não apenas como um evento, mas como uma ruptura na realidade existente e predominante a qual se instala enquanto uma cosmovisão alternativa. A instalação dessa nova configuração ideológica de mundo traz consigo elementos não autorizados pela cosmovisão "oficial", o que deságua em uma sensação de liberdade e despressurização, ocasionando uma explosão de sensações e sentimentos. Talvez seja por isso que o carnaval com toda sua estrutura ideológica seja uma festa de renovação: um suspiro de alívio e um novo encher de pulmões para suportar a realidade dominante. Para tanto, o carnaval e sua cosmovisão se usam de meios para sua realização. Entre as ações, há a alegre relatividade do mundo e as inversões: o primeiro diz respeito à fraternidade e alegria que subsidiam as relações entre os sujeitos carnavalescos, atenuando as tensões e conflitos, enquanto o segundo propõe e sustenta os rebaixamentos e elevações ocorridas (os nobres enquanto vassalos e vice-versa, as roupas vestidas pelo avesso, as imprecações direcionadas a autoridades, entre outros). Os elementos citados juntamente a outros se apoiam mutuamente para a manutenção de todos. Outro elemento que embasa essa segunda vida é o riso carnavalesco. Esse é fruto da amistosidade própria do carnaval e alimenta a manutenção de tal "harmonia". Dessa forma, o riso se apresenta como uma ferramenta de atenuação das tensões e manutenção do sentimento de fraternidade em virtude de ser direcionado a todo e qualquer sujeito participante, por motivos que, em muitos outros casos, poderiam gerar situações de gravidade e conflito. Caracteriza-se, pois, como livre de quaisquer convenções da realidade ordinária. Portanto, ao ser a expressão e fruto da "gozação" oriunda das mésalliances e da relativa fraternidade, o riso, em plano inverso, reforça as estruturas da realidade dominante, tendo em vista que seu surgimento advém do contraste com ela.

Contudo, a realidade carnavalesca não está restrita à festa do carnaval, mas desponta em diversas situações da realidade ordinária, cotidiana. Não é raro a encontrarmos em nosso cotidiano, sendo charges e piadas "carnavais fora de época", ao passo que são enunciados que abrem "frestas" para o surgimento da cosmovisão carnavalesca. Além dos gêneros mencionados, os memes, gênero

1 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professora efetiva de língua portuguesa e literatura brasileira, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* João Câmara.

verbovisual surgido nas redes sociais que objetiva um parecer sobre situações cotidianas sob o signo do riso, emergem nesse mesmo contexto.

Sendo assim, este trabalho analisa a maneira como os memes se apresentam enquanto expressões da cosmovisão carnavalesca na sociedade de hoje. Para a realização desta pesquisa, foram usadas as reflexões feitas pelo Círculo de Bakhtin, utilizando as ideias de cosmovisão carnavalesca, axiologia e enunciado. Os textos analisados são provenientes de páginas da rede social Facebook, selecionada por ser um amplo escopo para a seleção de textos que propiciem esta investigação. O único critério para a escolha dos enunciados foi ser oriundo de rede social e discorrer sobre a mesma temática, respeitando os temas que mais estavam sendo abordados na rede. No caso, o processo de efetivação do afastamento da presidenta Dilma Rousseff e a posse do vice Michel Temer, considerando ser o tema mais debatido em 05 de setembro de 2016, data de seleção dos textos aqui analisados.

A metodologia utilizada é qualitativa por ser um trabalho de análise de enunciados, portanto interpretativista e de construção de sentidos e inteligibilidade enunciativa, pertencente à Linguística Aplicada de linha crítica, a qual é uma área de construção de conhecimento que objetiva o estudo do enunciado no meio social.

1. AS FRESTAS

Para iniciar a análise, é preciso ter clareza acerca de algumas categorias importantes, conforme explicitado abaixo:

> O carnaval é uma festa popular que aqui se apresenta não apenas como o carnaval que nós conhecemos, mas todas as festas de cunho carnavalesco, a carnavalização seria a influência do carnaval na literatura e a cosmovisão carnavalesca seria a visão de mundo que permeia o evento do carnaval, seus modos de ver e experimentar o mundo. (FERREIRA, 2013, p. 80)

Em consonância com o supracitado, é preciso fazer uma observação. Inicialmente, a carnavalização foi utilizada por Bakhtin tendo por *corpus* o texto literário, entretanto, na atualidade, há diversos pesquisadores que viram nesse conceito possibilidades de análise de textos não literários, como foi o caso do autor da citação, efetuando, assim, plasticidade conceitual. Mais uma vez a carnavalização extrapola suas fronteiras iniciais por meio da análise dos memes, no caso, neste trabalho. Na esteira dessa reflexão, a carnavalização passa a ser entendida como uma materialização, via linguagem, da cosmovisão carnavalesca que se evidencia em textos de naturezas diversas que apresentam como ponto de encontro o acesso a uma realidade existente predominantemente em festas de cunho carnavalesco.

Esclarecidas as fronteiras, a análise.

Texto 1. Novo golpista

O texto acima é um meme que circulou na rede social *Facebook* como resposta ao encerramento do processo de impeachment favorável ao afastamento definitivo de Dilma Rousseff do cargo de presidenta da República. Estruturalmente, o enunciado apresenta trechos verbais e imagéticos: a figura de um carro vermelho, de um homem de terno e gravata apoiado ao carro (nosso conhecimento de mundo nos permite identificar o homem como Michel Temer), um fundo neutro em tom cinza, um círculo preto no qual está escrito "Toda linha com 10% de propina", um trecho verbal na parte superior um letras maiúsculas e pretas ("NOVO GOL PISTA") e outro na parte inferior em letras igualmente pretas, entretanto menores ("Venha fazer um test-drive num governo que não é seu"). Tal enunciado, assim como qualquer outro, participa de uma rede de enunciados unidos por uma mesma temática, no caso, os dizeres que compõem o discurso de que o impeachment é um golpe político, gerando favoráveis e desfavoráveis a tal parecer. A própria figura de Michel Temer tem sido recoberta por dois discursos principais: golpista, pelos que são desfavoráveis ao impeachment, e salvador, pelos que foram a favor. Assim, sobre ele recaem acentos de valor positivos e negativos. Além desses discursos, um outro pode ser evidenciado: as propagandas de carro. Quando se pensa em propaganda de carro, já há scripts prontos que geram certa expectativa quanto ao que "está por vir". Entre os procedimentos esperados em um anúncio de carro está o convite para um test-drive, utilizar o carro sem a necessidade de comprá-lo. O meme traz a figura de um carro com nome "Gol", evidenciado na

placa. O enunciado, então, utiliza o estilo funcional do gênero discursivo anúncio publicitário para sua construção composicional e atingir seu projeto de dizer.

Com base no discutido, podemos concluir que o enunciado visa expressar seu ponto de vista negativo sobre o resultado do impeachment e afirmar Michel Temer como golpista por meio da semelhança entre as palavras "golpista" e "gol pista" (presente no enunciado como o nome do carro mostrado, uma vez que o modelo do carro é "gol" e "pista" seria sua versão). Faladas rapidamente, "gol pista" tem a mesma sonoridade de "golpista". Além disso, os trechos verbais tanto no trecho superior quanto inferior do anúncio reforçam a ideia negativa ao afirmar o "lançamento" de um novo golpista, trazer como vantagem para aquisição os 10% de propina (fazendo alusão aos 10% de desconto normalmente oferecidos) e o oferecimento de um teste-drive em um governo que não é seu (também fazendo alusão ao teste-drive de um carro).

Para a ocorrência do enunciado em análise, a cosmovisão carnavalesca se faz presente ao propiciar a gozação com uma figura de autoridade em nossa sociedade, a saber, o atual presidente Temer, o qual é recoberto por tom de seriedade e respeito em razão de sua posição social.

O rebaixamento presente no enunciado acerca da figura do presidente (isto é, a retirada da figura oficial de seu posto de solenidade para inseri-la em uma posição de deboche) gera uma lógica de inversão, a partir de sua dessacralização. Sobre isso

> A lógica das inversões é própria dessa cosmovisão por remeter à relatividade das verdades e questionar o que está posto na vida oficial, uma vez que o homem não pode empreender uma revolução para mudar sua situação, ele joga toda sua sede de mudança e desejos no carnaval, abrindo brechas na realidade oficial e pensando uma nova maneira de organização do mundo. (FERREIRA, 2013, p. 83-84)

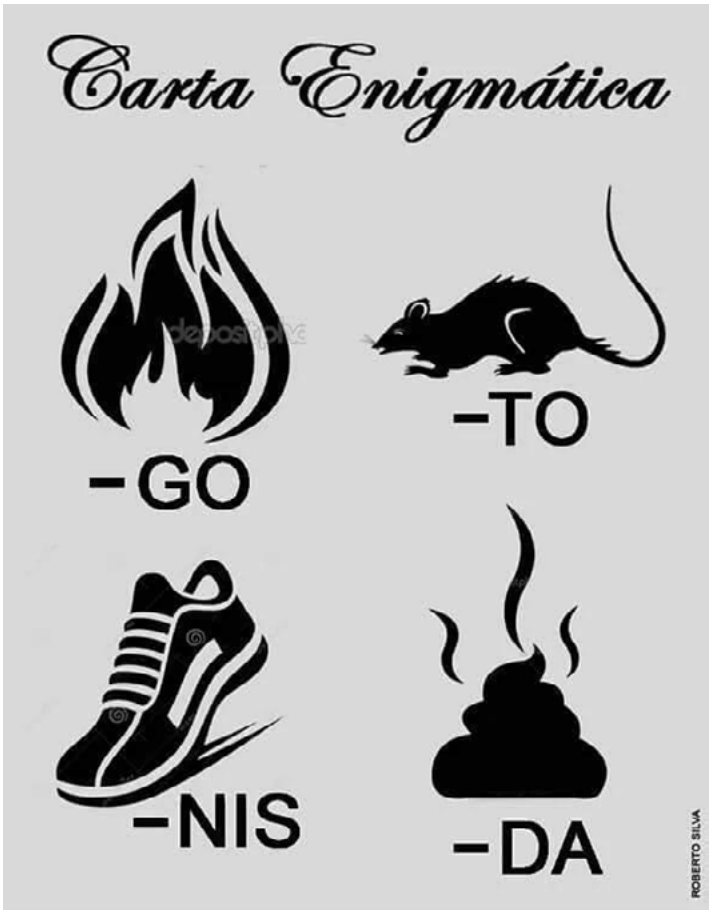
Essas "brechas" são embasadas pelo riso, cuja boa aceitação social dá-lhe liberdade, e pela alegre relatividade do mundo – isto é, as estruturas que compõem a ordem social predominante são vistas com menor rigidez e passíveis de transformação e mudança no contexto do carnaval, uma vez que nada é visto como absoluto, abrindo espaço para a liberdade e excentricidade –, a qual acarreta na profanação da figura do presidente, dando a oportunidade para um tratamento mais escrachado.

A profanação é um dos elementos basilares da lógica carnavalesca e consequência da alegre relatividade de tudo, ao passo que perpassa o "manto do intocável", próprio das figuras sagradas e oficias. Assim, ocorre o destronamento da figura oficial, com a retirada da áurea de formalidade, abrindo, assim, espaço para comportamentos linguísticos de injúrias e imprecações.

Sobre o tratamento linguístico presente no enunciado em questão com seu herói, o autor russo discorre que

> Durante o carnaval nas praças públicas a abolição provisória das diferenças e barreiras hierárquicas entre as pessoas e a eliminação de certas regras e tabus vigentes na vida cotidiana criavam um tipo especial de comunicação ao mesmo tempo ideal e real entre pessoas, impossível de estabelecer na vida ordinária. (BAKHTIN, 2010, p. 14).

Tais mudanças linguísticas que compõem uma quebra de decoro em ambientes outros propicia o aparecimento de enunciados como o analisado.



Texto 2

No enunciado acima, há trechos tanto verbais quanto imagéticos. O trecho verbal está presente na parte superior ("Carta Enigmática") e na forma de sílabas abaixo das imagens. Essas se apresentam de quatro formas: uma chama, um rato, um tênis e fezes. O plano de fundo é em tom cinza e bastante sóbrio. As imagens e as letras apresentam a mesma cor preta, havendo apenas as cores cinza e preto.

O texto em análise dialoga com o estilo funcional de um outro gênero textual: a carta enigmática (texto que visa o deciframento de uma mensagem por meio de frases ou palavras incompletas), conforme o próprio trecho verbal indica. Assim, o estilo funcional de outro gênero é utilizado para a construção composicional do meme. No caso, há palavras incompletas e a união entre as sílabas ausentes formam a mensagem a ser decifrada, a saber, "Fora Temer".

Semelhantemente ao discutido no texto anterior, o texto 2 dialoga com discursos sobre o então presidente Michel Temer e se posiciona quanto à sua figura, carimbando-o com acento negativo uma vez que o projeto de dizer deste enunciado aflora no deciframento de sua mensagem.

As figuras presentes para a realização da mensagem também são representativas, em razão de também serem socialmente recobertas por acento de valor negativo. A primeira figura é uma chama que remete ao fogo, o qual é recoberto por acentos sociais distintos, podendo ser visto como símbolo de renovação e destruição. No caso, a partir do tom sobre o herói (Michel Temer), pode-se interpretar o fogo como símbolo de destruição. A segunda figura é de um rato, o qual tem um acento negativo por socialmente simbolizar a sujeira, tanto no aspecto conotativo quanto denotativo, uma vez que sujeira se liga a desonestidade (corrupção, roubo, mentira). No caso, simbolizaria a corrupção e as tramas políticas insinuadas pelo enunciado. A terceira figura é de um tênis, o qual, enquanto calçado, pode simbolizar uma caminhada. No enunciado, o tênis pode indicar tanto um novo caminho ou o ato de pisar em algo (talvez na figura quatro). A figura quatro é de fezes, a qual possui um acento extremamente negativo por remeter à podridão, sujeira. Compreende-se que todas as imagens são direta ou indiretamente carimbadas por acentos negativos e se ligam ao herói do enunciado, imprimindo cada uma sobre ele uma opinião negativa.

Elementos da cosmovisão carnavalesca podem ser encontrados no enunciado em análise e auxiliam em sua construção.

A lógica das inversões está presente de maneira clara e perceptível, em virtude de haver o destronamento/rebaixamento da figura oficial e consequente profanação com o intuito de promover o escárnio. O destronamento é um dos princípios mais importantes do senso carnavalesco ao possibilitar que uma figura de autoridade seja aproximada a ponto de quebrar regras de etiqueta e convenções sociais, acarretando em sua profanação. Os elementos para o destronamento remetem ao âmbito da terra, tendo em vista que o rato habita, muitas vezes, ambientes subterrâneos; o tênis toca diretamente a terra; e as fezes remetem ao baixo corporal, também tidas como aproximadas da terra, tirando, então, toda atmosfera de superioridade. Tal aproximação gera também o livre contato familiar que visa à utilização de uma linguagem carregada de injúrias e imprecações, contudo os sujeitos não carimbam uns sobre os outros acentos negativos, mas se trata de uma composição do ambiente de alegria e amistosidade próprio do senso carnavalesco. Isso ocorre pelos modos como a personalidade vai sendo classificada – destruidor devido ao fogo, político corrupto a partir do rato e insignificante em razão das fezes. Interpretações e indicações dessa natureza em situações de formalidade e seriedade renderiam problemas àqueles que as fizessem.

Entretanto, embora haja um forte parecer negativo, verifica-se que não há represália quanto ao enunciado, por ele expressar sua avaliação sob o signo do riso, ou seja, utilizar-se da autorização social que o riso tem para tecer sua crítica sem maiores problemas. Assim, o riso corrobora com o rebaixamento da figura oficial e a envolve para que ela pudesse ser "tocada" por um enunciado, uma vez que autoridades são revestidas pelo discurso de que devem ser tratadas com respeito e formalidade. A "carta-branca" dada pelo riso tanto autoriza o rebaixamento quanto ao surgimento de um outro elemento próprio do carnavalesco: a menção ao grotesco e ao baixo corporal, estando ligados a uma cultura cômica popular. Assim, ao se representar uma avaliação sobre uma autoridade com uma imagem do produto de uma necessidade fisiológica (social e historicamente camuflada por

convenções sociais), há uma profanação no âmbito do grotesco, gerando as mésalliances – união entre os opostos (o alto e o baixo, o sagrado e o profano).

Verifica-se na quarta imagem a presença do que Bakhtin chamou de Realismo Grotesco, isto é:

> As imagens referentes ao princípio material e corporal em Rabelais (e nos demais autores do Renascimento) são a herança (um pouco modificada, para dizer a verdade) da cultura cômica popular, de um tipo peculiar de imagens e, mais amplamente, de uma concepção estética da vida prática que caracteriza essa cultura e a diferencia claramente das culturas dos séculos posteriores (a partir do Classicismo). Vamos dar a essa concepção o nome convencional de realismo grotesco. (BAKHTIN, 2010, p. 17)

No caso da quarta figura, a imagem das fezes se liga ao Realismo Grotesco em virtude de ter como tema a menção às necessidades fisiológicas humanas. Entretanto, há uma divergência entre o tom dado à imagem e o tom dado pelo Realismo Grotesco, tendo em vista que os elementos deste são validados como positivos enquanto o daquele é negativo. Observa-se, portanto, a presença do elemento e a reavaliação social.

Considerações finais

Os enunciados analisados estão presentes no cotidiano, em situações de informalidade e podem ser configurados como gêneros primários, em função de não requerer alto grau de elaboração e formalidade. Isso já abre as portas para o surgimento de elementos da cosmovisão carnavalesca, cuja revelação ocorre em momentos diversos na sociedade. Sendo assim, conclui-se que a aparição do carnavalesco corrobora com a concretização de um projeto de dizer, com a expressão de uma avaliação sobre fatos cotidianos sob o signo do riso, abrindo espaço na realidade vigente para que o acento de valor possa aparecer sem as amarras da seriedade e sobriedade.

Os elementos mais encontrados nas análises foram o destronamento/rebaixamento da figura oficial do presidente Michel Temer, as mésalliances que imprimiram sobre a autoridade um tom popular, o livre contato familiar a partir do comportamento linguístico dentro das devidas adaptações e a menção ao Realismo Grotesco, em especial ao baixo corporal, com a figura das fezes.

Por fim, quanto ao aparecimento dessas frestas que despontam em diversos momentos e gêneros discursivos, o carnaval e a cosmovisão carnavalescas aparecem com uma função de "despressurização". Dessa forma,

> Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin foi, portanto, muito além da filosofia das relações dialógicas criadas por ele e por seu círculo e se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um modo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de um modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças vivas do riso, carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia. (FARACO, 2009, p. 79).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo:* as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, F. M. *A construção axiológica do riso na charge*: uma perspectiva bakhtiniana. Natal: UFRN, 2013.

Fatos da variação em gramáticas luso-brasileiras: o *horizonte de retrospecção* de Serafim da Silva Neto

Jorge Viana de Moraes[1]

0. Introdução

Partindo da hipótese de que Serafim da Silva Neto (1917-1960) elaborou em sua obra conceitos relacionados à variação e à mudança linguísticas, tendo como referência as três áreas de investigação a que esteve ligado: a Filologia Românica; a Crítica Textual e o conhecimento de Gramáticas: tanto das latinas como das portuguesas, o trabalho centrar-se-á apenas no último campo de atuação do autor em investigação, ou seja, tão-somente às gramáticas portuguesas por ele estudadas, com o objetivo de demonstrar como essas gramáticas serviram de fundamento para que Silva Neto, no conjunto de sua obra, apresentasse subsídios para a configuração de uma teoria sobre a variação e a mudança linguística, entre os anos 40 e 50 do século XX, portanto, 20 anos antes e independentemente dos estudos a que modernamente denominamos Sociolinguística (MORAES, 2015), disciplina autônoma em que se investigam as relações da língua com a sociedade.

Para alcançar nosso intento, o trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, trataremos de questões teórico-metodológicas por nós adotadas; em segundo lugar, organizaremos o trabalho de forma a dar conhecimento a respeito da atuação do autor estudado, apresentando os gramáticos que mais contribuíram para a construção de conceitos variacionistas na sua obra. Com isso, procuraremos explorar seu o *horizonte de retrospecção* para, à luz da história, esclarecer como ele construiu tais conceitos a respeito da variação e mudança linguística, em parte, tendo como base importantes obras da tradição gramaticográfica. Discutem-se alguns conceitos linguísticos e gramaticais, analisados na perspectiva da dimensão temporal, isto é, na longa duração do tempo, o que inscreve o trabalho no contexto da História das Ideias Linguísticas, segundo o modelo de Sylvain Auroux (1992, 1998, 2006, 2008); Colombat (2007) e Colombat, Fournier e Puech (2010).

1. O aparato teórico-metodológico: a *história das ideias linguísticas*

Sabe-se que a variação é inerente à lingua. **Hipótese**: se a variação é inerente à língua, a gramática reflete-a em seu corpo e poderá ser objeto de avaliação histórica, portanto, é natural que os

1 Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. É vice-líder do GT Gramáticas: História, descrição e discurso – CNPq/USP.

instrumentos linguísticos, i.é., as gramáticas, de algum modo, tenham feito referências a ela, seja, como as entendemos hoje, como variação diacrônica, variação sincrônica: diatópica (ou dialetal geográfica), diastrática (ou variação sociocultural) e diafásica (registro ou variação de acordo com a situação de *uso*); ou, seja como, normalmente, elas vêm inscritas nas gramáticas em períodos anteriores: "os antigos diziam X"; "em épocas antigas", "já não se diz Y", "falares", "provincianismos", "modos de dizer", ou, simplesmente, "variação", "dialeto"; "barbarismos", "solecismos", "idiotismos", "vícios de linguagem", "corruptela", "os rústicos dizem X", "na falado povo", "o povo diz X", "é vulgar empregar Y", "o vulgo diz Y", "calão"; ou ainda, "estilo", "no estilo familiar", "na fala descontraída"; " é erro dizer Y", "falar vulgar" etc. As gramáticas, "geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja 'bom uso' vai reduzir esta variação" (AUROUX, 1992, p. 69), entretanto, como veremos, acrescentamos nós, não vai apagá-la totalmente.

Sabemos que para o historiador das ciências, a inscrição dos saberes linguísticos na história se faz de uma forma diferente das demais ciências. Nas ciências da linguagem, diferentemente do que ocorre nas ciências físicas, por exemplo, as continuidades parecem ser mais essenciais do que as rupturas. Isso porque, segundo Colombat, Fournier e Puech (2010), "uma disciplina tal como a gramática, [está] caracterizada, ao mesmo tempo, tanto pela ancianidade de sua origem quanto por sua orientação didática, presente no longo termo dos fenômenos notáveis de estabilidade e de reprodução marcantes" (COLOMBAT, FOURNIER, PUECH, 2010, p. 241).[2] É o que ocorre com a abordagem ao tema e ao tratamento de conceitos metalinguísticos relativos à variação e à mudança, que sempre estiveram presentes ao longo da história e da tradição gramaticográfica luso-brasileira, uma vez que as variedades linguísticas são o próprio espelho da diversidade sócio-cultural. Cada indivíduo torna-se, desse modo, detentor de uma competência comunicativa que reflete a complexidade e a variedade de situações sociocomunicativas das quais ele participa por ser membro de uma sociedade, seja no seio familiar ou na vida profissional, seja nas atividades culturais, religiosas ou de lazer. Silva Neto, sendo conhecedor de tais particularidades, fez uso dos dados acerca da variação trazidos por estes *instrumentos linguísticos*, que são as gramáticas. Quando atualmente se diz que uma comunidade "fala uma língua", deixa-se normalmente a impressão de que todos os seus membros conhecem a mesma língua em sua integralidade. O que, segundo Azeredo (2007), não é verdade. "Ninguém, de fato, conhece uma língua na totalidade de seus usos, que são múltiplos" (AZEREDO, 2007, p. 35). O que se conhece e se emprega nas situações concretas de comunicação são *variedades* dessa língua. Tal afirmação na atualidade não chega a ser uma surpresa. É até mesmo um truísmo. No entanto, não o era no período de atuação de Serafim da Silva Neto, que declarou algo muito próximo disso, ao dizer que "a única espécie de língua que realmente existe é a *falada*. [...] Além disso, a classificação que fizermos será sempre relativa, pois cada pessoa emprega a língua a seu jeito" (SILVA NETO, FLV 1946, p. 22 e 31, o grifo é do autor).

2 Tradução de: "une discipline telle que la grammaire, caractérisée à la fois par l'ancienneté de son origine et son orientation didactique, présente sur le long terme des phénomènes de stabilité et de reproduction remarquables" .

2. A importância da *gramática* na obra de Serafim da Silva Neto

Quando o assunto é *gramática*, podemos encontrar duas atitudes diversas em Serafim da Silva Neto. De um lado, atitude de desaprovação em relação aos chamados puristas, e de outro, de aproveitamento de importantes dados (sócio)linguísticos recolhidos por ele para dar explicação ao desenvolvimento histórico da língua portuguesa em geral e do PB, em particular. Esses dados servem como importantes elementos na construção do que temos denominado de *subsídios para a configuração de uma teoria da variação linguística* no conjunto da obra desse autor, neste caso, colhidos especialmente em gramáticas do português. Para Silva Neto (IEFP 1956, p. 200), "a gramática deve[ria] ser simplificada e não complicada: deve[ria] registrar o mínimo de noções, não arbitrariamente deduzidas na cabeça dos gramáticos e pretensos gramáticos, mas, ao contrário, [deveria ser] rigorosamente justificada pelos fatos da língua".

Enfim, na sua opinião, "o conhecimento gramatical deve[ria] ser um meio e não um fim" (SILVA NETO, IEFLP 1956, p. 192). Considerava, por isso, na tradição lusitana, a *Nova Gramática Portuguesa*, "depois de reformada e modernizada por A[ntónio] A[ugusto] Cortesão", como sendo "uma das melhores gramáticas portuguesas" (SILVA NETO, MFP 1988 [1952], p. 55).[3] Essa gramática, conforme o mesmo Silva Neto informa, "trata[va]-se de refundição da velha gramática de Bento José de Oliveira (*Nova gramática portuguesa*, 1ª ed. 1862)" (Idem, Ibidem). Ainda na avaliação que fez das gramáticas de Portugal, Silva Neto reconheceu a importância da "*Gramática prática da língua portuguesa* (Porto, 1870)", de Augusto Epifânio Dias, a quem atribui ter modernizado "os métodos de ensino" e introduzido, "pela primeira vez, a Sintaxe como capítulo de obra didática" (SILVA NETO, MFP 1988, p. 32). Para Silva Neto, "esse livrinho [de Epifânio Dias], refundido e aperfeiçoado pouco mais tarde (1875) é, ainda hoje, modelo de concisão e segurança e, a nosso ver – dizia ele – permanece como a melhor obra dessa espécie". Em outro lugar, em defesa da unidade da língua portuguesa, Silva Neto (LCC 1960, p. 248) afirma que "a gramática de Epifânio Dias, por exemplo, encontra quem a adote tanto em Portugal como no Brasil". Percebe-se que o filólogo brasileiro tinha apreço pela produção gramatical desenvolvida na segunda metade do século XIX, sob a égide da filologia histórico-comparativa.

2.1. A noção de variação linguística *a partir do conceito de* gramática

Em sua concepção de gramática, desde 1942, quando publicou o *Manual de Gramática Histórica Portuguesa*, está exposta a ideia segundo a qual "a *gramática* varía e evolve com os tempos" (SILVA NETO, MGHP 1942, p. 11). Segundo o filólogo, "certamente a primeira [gramática] que se escreveu sobre a nossa língua, a de *Fernão d'Oliveira*, em 1536, apresentava uma *fotografia* diversa da atual" (idem). A concepção de variedade, inclusive sociodialetal, já se esculpia nessa obra do filólogo

3 *Manual de Filologia Portuguesa.*

brasileiro, a partir de noções distintivas, entre dois empregos da língua, conforme denominados por ele como: *corrente* e *literário*. Faz-se notório em passagens como as seguintes:

> Em todas as línguas há dois empregos: *corrente* e *literário*. O primeiro, despreocupado e espontâneo, brota vivo e vigoroso na linguagem quotidiana, variando de acordo com a instrução das pessoas. [...] Em que língua escreveu Rúi Barbosa? Naquela mesma, descuidada e livre, que usavam os seus contemporâneos mais humildes: leiteiros, açougueiros, padeiros, etc. A diferença, porêm, é que ele a tocou com a varinha mágica do seu gênio, dando-lhe uma incomparável auréola de encanto e sedução (SILVA NETO, MGHP 1942, p. 115).

Quanto à variedade culta, Silva Neto afirmava que "a gramática descritiva é, em suma, a exposição dos princípios da linguagem padrão. É a seleção social, como o modo de vestir, de falar, etc." (idem, ibidem, p. 116). Em passagens como a seguinte, não seria nem mesmo presumível falar-se em *intuição sociolinguística* desse estudioso brasileiro. Há, simplesmente, uma clareza, uma nítida perceptibilidade conceitual a respeito da *variação linguística*, que, assim, é esquematizada pelo autor. Vejamos:

> A linguagem literária pode ser *escrita* e *falada*, *prosa* ou *verso*. A linguagem corrente é sempre *falada*: é a linguagem das conversas entre amigos e parentes. Torna-se evidente que, sendo artistificação da linguagem corrente, a linguagem literária varia com a época (ibidem, loc. cit.).

Segundo essa perspectiva, inclusive a literatura de épocas passadas eram estilizações da fala corrente. Nesse sentido, Silva Neto (2004 [1957], p. 111) chega mesmo a considerar mais tarde que a "língua viva" fique, pois, no seu entender, "encarcerada, quase invisível debaixo dos enfeites e requintes com que a arte dos poetas e prosadores a engalana e afestoa". Investigar como se davam tais artistificações era um dos objetivos desse seu *Manual de Gramática*, conforme afirmava o autor na parte destinada à Crestomatia Arcaica (dos sécs. XIII, XIV, XV, XVI e XVII), referentes às páginas 113 até 140. Na mesma obra, Silva Neto afirmava que "sem dúvida nem todos os Brasileiros falam da mesma maneira, pois a linguagem varia segundo a educação das pessoas" (1942, p. 32). E apresentava, ao que parece, a primeira classificação sociológica moderna, para não dizer sociolinguística, das variantes brasileiras:

> Podemos distinguir, alem da língua cultivada, a língua padrão que serve de modelo e ideal – a língua corrente de todos os dias, fala despreocupada das classes médias – a língua vulgar, usada por pessoas humildes sem instrução nenhuma, e, finalmente, as falas especiais empregadas por certos grupos: militares, estudantes, ladrões, etc. (SILVA NETO, MGHP 1942, p. 32).

Antes de passarmos ao estudo da presença das gramáticas no pensamento linguístico do nosso autor, segue uma relação dos principais gramáticos citados por Silva Neto. Não tivemos a intenção de esgotar a lista. Procuramos, todavia, elencá-los conforme surgiram no horizonte de nossa leitura.

(T1) Tabela de referência aos gramáticos na obra de Serafim da Silva Neto

Obra SSN	Ano	Págs.	Gramático	Obra gramatical	Séc./Ano
IELPB[1]	1950	42,61, 48, 154	Fernão de Oliveira	Grammatica da lingoagem portuguesa	XVI/ 1536
TMPSP[2]	1956	19	Fernão de Oliveira	Grammatica da lingoagem portuguesa	XVI/ 1536
HLP[3]	1957	192,389,422,482,485,490,493-4,498,607	Fernão de Oliveira	Grammatica da lingoagem portuguesa	XVI/ 1536
IELPB	1950	65, 69, 142	João de Barros	Grammatica da lingua portuguesa	XVI/ 1540
HLP	1957		João de Barros	Grammatica da lingua portuguesa	XVI/ 1540
IELPB	1950	70, 116	Duarte Nunes Leão	Orthographia da lingoa portuguesa	XVI/ 1576
HLP	1957	564-5	João Franco Barreto	Ortografia da lingva portugveza	XVII/ 1671
IELPB	1950	151	Contador de Argote	Regras da Lingua Port,, Espelho da Lingua Latina...	XVIII/ 1725
HLP	1957	561 a 564	Contador de Argote	Regras da Lingua Port., Espelho da Lingua Latina...	XVIII/ 1725
IELPB	1950	167, 179	Madureira Feijó	Orthog, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a...	XVIII/1734
HLP	1957	564-5, 624	Madureira Feijó	Orthog, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a...	XVIII/1734
IELPB	1950	160-1	Luís Verney	Verdadeiro metodo de estudar	XVIII/ 1746
HLP	1957	564-5	Luís Verney	Verdadeiro metodo de estudar	XVIII/ 1746
IELPB	1950	151	Caetano de Lima	Orthographia da Lingua Portugueza	XVIII/1736
FLV: AP[4]	1946	221	Monte Carmelo	Compêndio de orthografia	XVIII/ 1767
IELPB	1950	88-89, 156: n. 56, 168, 179	Monte Carmelo	Compêndio de orthografia	XVIII/ 1767
HLP	1957	564-5,614,624-	Monte Carmelo	Compêndio de orthografia	XVIII/ 1767
IELPB	1950	154	Gram. século XVIII	Gramáticos do século XVIII	XVIII
IELPB	1950	199-200	Morais Silva	Epitome da grammatica da lingua portugueza	XIX/ 1806
HLP	1957	574	Morais Silva	Epitome da grammatica da lingua portugueza	XIX/ 1806
FLV: AP	1946	110-221	Morais Silva	Epitome da grammatica da lingua portugueza	XIX/ 1806
IELPB	1950	152, 161	Soares Barbosa	Grammatica philosophica da lingua portugueza	XIX/ 1822
HLP	1957	610, 618, 619	Soares Barbosa	Grammatica philosophica da lingua portugueza	XIX/ 1822
LCC[5]	160	248	Epifânio Dias	Grammatica practica da lingua portugueza	XIX/1870
IELPB	1950	46	Epifânio Dias	Syntaxe histórica da lingua portugueza	XIX/1870
MFP[6]	1952	32	Epifânio Dias	Grammatica practica da lingua portugueza	XIX/1870
MFP	1952	55	A.A. Cortesão	Nova Gramát. Portugu. acomad. aos programas oficiais	XX/ 1907

[1] Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa. [2] Textos Medievais Portugueses e seus Problemas. [3] História da Língua Portuguesa 4ª ed. 1986. [4] Fontes do Latim Vulgar: o Appendix Probi. [5] Língua Cultura e Civilização. [6] Manual de Filologia Portuguesa.

Fonte: própria

3. A *variação* nas gramáticas portuguesas citadas por Silva Neto

Os gramáticos portugueses citados por Silva Neto, com relativa frequência, para ilustrar ou testemunhar aspectos *da variação linguística* foram: Fernão de Oliveira, Jerônimo Contador de Argote, Jerônimo Soares, e os ortógrafos João Franco Barreto; João de Morais Madureira Feijó; Luís Verney e Monte Carmelo, os quais Silva Neto denominava gramáticos. Citava também, embora com menor frequência outros gramáticos, como Augusto Epiphanio Dias, como se sabe, importante filólogo, linguistas e glotólogo português do final do século XIX.

3.1. Fernão de Oliveira e Jerônimo Contador de Argote

Ao compulsarmos a ***HLP*** de Silva Neto (1957), verificamos que há inúmeras referências aos antigos gramáticos portugueses. Aliás, não só aos gramáticos como também aos dicionaristas e aos ortógrafos. No entanto, os dois gramáticos citados que estão mais diretamente relacionados ao problema aqui estudado: o da variação linguística, e que estão no ***horizonte de retrospecção*** do autor, são **Fernão de Oliveira** (1507-1581), já conhecido primeiro gramático português, do século XVI, que escreveu em 1536 a *Grammatica da lingoagem portuguesa*; e, **Jerônimo Contador de Argote** (1676-1749), autor de uma gramática de grande relevância do século XVIII, intitulada *Regras da língua portugueza, espelho da língua latina*, publicada pela primeira vez em 1721, sob o pseudônimo

de Pe. Caetano Maldonado da Gama, cuja segunda edição saiu acrescentada, em 1725, com a revelação do verdadeiro nome do autor[4]. Essa gramática foi "por onde", conforme nos atesta Silva Neto (1957, p. 483) "durante tantos anos se estudou a nossa língua", e na qual, como se verá, se descrevem pela primeira vez de forma sistematizada os dialetos portugueses. De acordo com Leite[5] (2011, p. 665), há, "no que concerne ao tratamento da variação linguística", ao longo da história da língua portuguesa, "três gramáticas relevantes de diferentes séculos (XVI, XVIII e XX)". Das três obras apontadas pela autora, duas se referem justamente às de Oliveira e Argote. A terceira é a de Celso Cunha, que, para os propósitos deste trabalho, não será comentada. Segundo Leite,

> para falar do assunto, é obrigatória a referência a nossa primeira gramática, a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, publicada em 1536, não somente por ter sido o instrumento que gramatizou o vernáculo, mas também porque registrou o estado da língua falada por pessoas cultas naquela altura no século XVI, com importantes referências sociolinguísticas. Depois dessa, tem-se de citar a gramática do Pe. Jerônimo Contador de Argote, *Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina*, na sua segunda edição, de 1725, que traz um capítulo completa e especialmente voltado à variação linguística, com minucioso estudo dos dialetos regionais, e comentários importantes sobre os dialetos sociais, pelos quais se conhece não somente o estágio em que se encontram os estudos linguísticos da época, como também pormenores sobre o português praticado na época (LEITE, op. cit., p. 665-6).

É o que faz Silva Neto tanto em relação ao gramático do século XVI, quanto em relação ao do século XVIII; o romanista cita a ambos. Busca, no primeiro, as referências que tratam das variedades portuguesas no século XVI, e, ao mesmo tempo, trata de "como a história documenta a 'evolução linguística' a par das mudanças sociais", como bem observou Leite (2007, p. 96). Nesse sentido, Silva Neto registrou o cuidado que **Fernão de Oliveira** teve de consultar fontes para atestar a mudança linguística. E, de fato, Silva Neto citou-o nos seguintes termos: "Fernão d'Oliveira teve o cuidado de consultar mulheres idosas para aprender o significado de palavras desusadas no seu tempo" (SILVA NETO, 1957, p. 34).

Mais adiante, Silva Neto demonstra, em uma longa citação, que "Fernão de Oliveira tinha perfeita noção, quer da *variedade linguística-social*, quer das variedades regionais" (op. cit., p. 490, grifo nosso). Ao final desse longo trecho citado, o filólogo brasileiro faz uma sinopse deste, diríamos modernamente, verdadeiro *quadro sociolinguístico* do português do século XVI:

> Na lúcida exposição que acabamos de ler encontra-se:
>
> 1 – a *língua comum*: que todos falam e entendem, própria do nosso tempo e terra;
>
> 2 – a *língua padrão*: a dos cortesãos, a dos "melhores", aqueles que mais estudaram e ocupam a classe social mais bem dotada;
>
> 3 – as *línguas especiais*;
>
> 4 – *as falas regionais*: o beirão, o alentejano, o extremenho, o interamnense... (op. cit. p. 491).

4 Para maiores detalhes a respeito das duas edições da referida obra, ver Kemmler (2012),

5 A quem seguiremos de perto os estudos realizados sobre ambos os gramáticos (*Cf.* LEITE, 2007, 2011).

O comentário desse trecho citado em Silva Neto não escapou à Leite (2009, p. 215) que, em estudo que fez da obra de Fernão de Oliveira, a *Grammatica da lingoagem portuguesa* (1536), em comparação com a de João de Barros, *Gramática da língua portuguesa* (1540)[6], dedicou considerável espaço para demonstrar o tratamento dispensado pelo primeiro sobre a *variação linguística*[7]; como se vê, aspecto já inaugurado no domínio português pela primeira gramática. Em certa altura da ***HLP*** quando estudava a evolução do sistema fonético português do século XVI, principalmente, no sentido de verificar que ele seria diferente do do século XX, Silva Neto buscou referência nos dois gramáticos já citados, por meio de uma obra de Franco de Sá.[8] É provável que Silva Neto tenha iniciado seus estudos acerca dos gramáticos antigos (talvez até dos filólogos) por intermédio desse esquecido autor brasileiro, embora seja bastante provável que não tenha se limitado a ele. Afirmava que a leitura cuidadosa dos gramáticos do século XVI (referiu-se aqui também a João de Barros)[9] oferecia a possibilidade de traçar um quadro tanto quanto possível fiel, desse sistema fonético descrito. A citação a Oliveira, nesse contexto, dá-se do seguinte modo, no qual Silva Neto adverte que

> Inicialmente devemos observar que era diferente o ritmo da língua, a entonação, pois Fernão d'Oliveira acentua que 'nós falamos com grande repouso, como homens assentados', descrição que não se ajusta à realidade contemporânea, pois hoje os portugueses, sobretudo os de Lisboa e Coimbra não falam, como seus antepassados, repousadamente, mas, pelo contrário, à pressa (SILVA NETO, HLP 1957, p. 482).

Já, alguns parágrafos adiante, para melhor argumentar sobre essa mudança no sistema fonético português, Silva Neto, por meio de uma outra referência ao foneticista brasileiro Filipe Franco de Sá (estudioso do final do século XIX, que, segundo o autor, já havia observado a referida mudança no falar português), faz, ao que nos parece, a primeira menção a **Jerônimo Contador de Argote** na ***História da Língua Portuguesa***, que, neste contexto de citação, servirá de testemunho para a comprovação cabal da mudança, mais precisamente à queda das vogais pretônicas da pronúncia normal portuguesa atual. Observemos, portanto, suas próprias palavras nesse sentido:

> A êsses testemunhos já de si tão probantes, o distinto foneticista brasileiro Filipe Franco de Sá acrescentou o de Jerônimo Contador de Argote (1725), natural do distrito de Lisboa, autor de uma gramática por onde durante tantos anos estudou a nossa língua.

---

6 Obra que resulta de sua tese de livre-docência, apresentada e defendida em 2006, na Universidade de São Paulo, na qual a autora faz uma leitura segura e cuidadosa – como bem avaliaram Barros e Neves (na apresentação que fizeram da obra) – das duas primeiras gramáticas do português, no século XVI, na perspectiva dos estudos de Sylvian Auroux sobre a *gramaticalização*, *instrumentos linguísticos* e *engajamento normativo* (cf. BARROS e NEVES, in LEITE 2007, p. 15).

7 Nesse aspecto, tanto para o estudo específico sobre Fernão de Oliveira, quanto para um estudo comparativo entre este e João de Barros, conferir na mesma obra especialmente as páginas 205-15; 238; 241-2; 267 e 300.

8 Sobre Franco de Sá, "antigo político da Monarquia, nascido em 1841 e falecido em 1906", Silva Neto afirmava que era autor de "notável trabalho". "Franco de Sá – observa ele – conhecia perfeitamente a escola filológica portuguesa (Adolfo Coelho, Gonçalves Viana, Leite de Vasconcelos), a filologia românica do tempo e os antigos gramáticos portugueses. Os seus estudos foram publicados, postumamente, por Fran Paxeco, no Maranhão, em 1915, "*A Língua Portuguesa (Dificuldades e Dúvidas)"* (SILVA NETO, 1986, p. 608).

9 Uma investigação mais específica sobre o tratamento dado por João de Barros à variação linguística não se justifica em nosso trabalho por dois motivos: primeiro, porque Silva Neto não reconhece este aspecto na *Gramática* de João de Barros; o segundo, que decorre do primeiro, dá-se porque entendemos com Leite (2007a, p. 252) que "o balanço da *variação* e do *uso* linguístico [embora só o primeiro desses aspectos nos interesse] na *Gramática* [de João de Barros] não é significativo".

> Diz êle que no Algarve "ao *e* fechado pronuncíão como *i*, assim como *pedaço* dizem *pidaço*, e ao *i* pronuncíão como *e* fechado; assim *dizer* pronucíão *dezer*". Como se vê – comenta Franco de Sá – o *e* medial átono que os lisbonenses atualmente fazem mudo, era, no primeiro quartel do século XVIII, pronunciado (ao menos pelos que falavam bem) como *e* fechado, *pedaço*, e não *pidaço* como em certos lugares do Algarve, ou *p'daço* como pronúncia portuguêsa de hoje (SILVA NETO, HLP 1957, p. 483).

O próximo passo é ainda mais contundente quanto ao aproveitamento por Silva Neto das ideias apresentadas na obra desse importante gramático do século XVIII, Contador de Argote. Mesmo quando tinha pressa em deixar sua ***HLP*** pronta, e não dispunha de tempo para fazê-lo, com maiores e detalhados comentários; ainda assim Silva Neto fazia sucintas e perspicazes observações, sempre de maneira criteriosa. É o que pode ser dito em relação ao capítulo sobre *O Século XVIII*, em que o romanista transcreveu integralmente a matéria na qual Contador de Argote, na quarta parte das *Regras da língua portuguesa...* (1725) dedicou à *variação* linguística do português. No contexto da citação, Silva Neto (1957, p. 561) diz que "logo no primeiro quartel do século XVIII (1725) temos um razoável panorama da língua portuguêsa, nas *Regras* de D. Jerônimo Contador de Argote" e que seria conveniente reproduzir, "pelo seu elevado interêsse documental, o capítulo relativo aos dialetos da língua portuguêsa". A citação começa exatamente no ponto em que Contador de Argote define o que é dialeto[10]:

> MESTRE. Que quer dizer Dialecto?
>
> D. Quer dizer modo de fallar.
>
> M. Que cousa he Dialecto?
>
> D. He modo diverso de fallar a mesma língua (ARGOTE, 1725, *apud* SILVA NETO, 1957, HLP p. 561).

E segue ininterruptamente (p. 562-4), até o ponto em que o gramático conclui a matéria com o último par adjacente *pergunta-resposta* do diálogo, embora Argote reconheça que o assunto não se finde por aí; mas, por tratar-se de uma obra de cunho didático, o exposto já seria, segundo entendemos, mais do que o suficiente para o autor: "M. Tendes mais que dizer dos Dialetos da língua Portuguesa?/ D. Mais há que dizer, mas isto basta (op. cit, p. 564)."

Vemos, no texto desse gramático, referido na sua integralidade por Silva Neto, que as considerações são bastante avançadas para a época, e antecipam em alguns séculos as definições e conceituações sobre a *variação linguística*, estudadas hoje tanto pela Dialetologia quanto pela Sociolinguística modernas[11]. Silva Neto, como dissemos, embora não tenha feito maiores comentários a esta extensa e importante citação das *Regras*, que, obviamente, poderia ter sido melhor aproveitada, em seus vários aspectos, não fosse a precária situação enfrentada pelo filólogo durante a elaboração

10 A obra se estrutura em diálogos entre um **M**estre e um **D**iscípulo, à moda dos diálogos socráticos.

11 Também vemos, por exemplo, definidos por ele, isto é, por Argote, os três principais tipos de variações que considerou; ou, de acordo com sua própria definição, "esta diversidade pois de fallar, que observa a gente da mesma língua [...] Dialectos locaes, e Dialectos de tempo, e Dialectos de profissão" (op. cit., p. 561).

final do trabalho (saúde debilitada, prazo vencido de entrega das provas[12], etc.), finaliza o trecho chamando a atenção para o fato de que Argote considerava Lisboa como lugar de referência para a língua padrão, ainda que para ele mesmo (isto é, para Argote) seu ponto de referência constante – como bem pondera Silva Neto – fosse a variedade de Estremadura:

> Pelo que aí se lê parece que Contador de Argote considerava Lisboa como padrão. Com efeito, repare-se que o seu ponto de referência constante é a linguagem de Estremadura. Quando se refere aos traços dialetais (beirões, interamnense, etc.) fá-lo sempre em relação ao estremenho: veja-se que com relação a êste não aponta exemplos. É que considerava a linguagem normal portuguêsa. Mais ainda: não considerava o falar da província do Alentejo na mesma situação dos demais, justamente porque difere pouco do da Estremadura. É ainda curioso e oportuno observar que Contador de Argote percebia que o português arcaico tinha muitas semelhanças com os dialetos atuais (1725) do Minho, Beira e Trás-os-Montes – o que vem a confirmar a crença de que êle considerava a linguagem estremenha como a base do português moderno e padrão (SILVA NETO, HLP 1957, p. 564).

Como já se afirmou, ainda que em alguns pontos da ***HLP*** seu autor não tenha conseguido manter a equidade necessária entre as partes desenvolvidas, ele soube recorrer com maestria a trechos que, por si só, são de extrema importância para a história da língua e, em especial, de nosso ponto de vista, para a historiografia linguística, tratando do tema da variação. Este é o caso do segmento integralmente retirado de Argote, sobre a variedade dos dialetos portugueses, conforme se viu; seja porque reproduz o importantíssimo testemunho do gramático setecentista sobre o estado da língua naquele tempo e espaços, seja porque, indiretamente, dá notícia do tratamento variacionista nas gramáticas portuguesas; neste caso, é extremante relevante tanto sua referência à ***Gramática***... de Fernão de Oliveira quanto às ***Regras...*** de Contador de Argote.

3.2. A variação em Soares Barbosa

Citado como testemunha da pronúncia brasileira, de acordo com Silva Neto, "o gramático **Jerônimo Soares Barbosa**, nascido em Ancião (entre Coimbra e Leiria) em 1737 e morto em 1816, diz que os brasileiros 'pronunciavam como Z o S líquido, quando se achavam sem voz diante, ou no meio, ou no fim do vocábulo, dizendo: Mizterio, Fazto, Livroz novoz, em vez de Misterio, Fasto, Livros novos' (Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral applicados á nossa linguagem, 2ª ed., 1830, pág. 52)" (SILVA NETO, IELPB, 1986 [1950], p. 161). Isto é, explica o filólogo,

> os brasileiros pronunciavam mistério, fasto, livros novos, em lugar de mišterio, fašto, livroš novoš. Subsiste, porém, uma dificuldade: a que região do Brasil se refere Soares Barbosa? Acaso não se referirá a uma das regiões que ainda hoje assim pronunciam? Desde logo, contudo, excluímos o Nordeste, pois ele censura a pronúncia brasileira de prègar e vádio como prêgar e vâdio (SILVA NETO, IELPB, 1986 [1950], p. 161).

12 É o próprio Silva Neto que reconhece em *Nota final* "a paciência quase inesgotável" que teve o editor diante das suas "demoras com as provas e constantes interpolações" (SILVA NETO, 1957, p. 580).

3.3. A variação em Caetano de Lima, Monte Carmelo e Madureira Feijó

Os ortógrafos D. Luis Caetano de Lima, Monte Carmelo e Madureira Feijó, citados por Silva Neto como gramáticos, dão testemunhos das variações entre as pronúncias portuguesa e brasileira. Sobre D. **Luis Caetano de Lima**, ortógrafo do séc. XVIII, referido por intermédio de Cornu, o autor afirmava que:

Um caso mais complexo é o caso de *e* pretônico, que na pronúncia portuguesa hodierna se elide, mas que no século XVI provavelmente se mantinha, como ainda hoje se vê no Brasil, e em certos falares ultramarinos. Essa é a opinião de Cornu, que se funda no testemunho de um gramático do século XVIII, a saber. D. Luís Caetano de Lima, segundo o qual aquela vogal pretônica era proferida com o som de *e* fechado ainda na primeira metade daquele século" (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 151).

A apresentação do testemunho de **Monte Carmelo** se dá do seguinte modo: "A forma *mantega* já ocorre em Monte Carmelo, no século XVIII. Também aliás *pinhêro*, o que mostra que a evolução lisboeta de *ei* para *âi* constituiu talvez um esforço para manter o ditongo" (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 156: n. 56). Silva Neto cita esta passagem para justificar a "pronúncia conservadora" carioca, em que há a redução do ditongo em palavras como *bêjo*, *pêxe*, *primêro*, *mantêga.* Sobre a pronúncia brasileira, novamente o filólogo fluminense fazia referência à Monte Carmelo: "Lembremos que já em 1767 um gramático português, Monte Carmelo, referindo-se precisamente essas vogais portuguesas abertas, [padeiro; esquecer; mordomo] dizia que os brasilienses confundem os acentos da nossa língua" (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 168). Citava também os testemunhos de dois autores de forma conjugada, em que dizia: "Pouco mais tarde, em 1734 e 1735, os gramáticos Madureira Feijó e Monte Carmelo preferem *pergunta* a *pregunta*, como norma ideal da fala culta" (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 179).

Madureira Feijó, também citado por intermédio do romanista suiço Julio Cornu, dá testemunho de formas já consideradas populares, no início do século XVIII. Silva Neto dizia que "Já no primeiro quartel do século XVIII, o gramático Madureira Feijó, natural de Bragança, censurava formas como *ómes* (homens), *ervage* (ervagem), *forruge* (ferrugem), *Estevo* (Estevão), *orfo* (órfão), *orgo* (órgão)" (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 167). Isso para demonstrar o quanto essas variantes populares portuguesas eram também encontradas no português popular do Brasil. Serafim da Silva Neto denominou os ortógrafos do séc. XVIII também de gramáticos, provavelmente, pelo fato de resgatar o uso primitivo da palavra, pois, como se sabe, "gramática, para os latinos, como para os gregos, era inicialmente a ciência das letras, quer dizer, o aprendizado elementar da leitura e da escrita" (DESBORDES, 1995 [1990], p. 12), a ortografia, nesse sentido, pode ser vista como uma parte extensiva ou integrante da gramática. Nesse trecho em questão, o autor defende a ideia de que em Portugal "a história da ascensão social e da vitória da pronúncia xê [em oposição à pronúncia tchê] pode observar-se através da interpretação de textos dos gramáticos" referidos acima. Vejamos o que ocorre em relação ao Epítome da grammatica da lingua portugueza (1806) de Antônio de Morais Silva.

3.5. A variação no Epítome da grammatica (1806) de Morais Silva

O gramático Antônio de Morais Silva, autor do *Epítome da grammatica da lingua portugueza* (1806), também é referido por Silva Neto para apresentar exemplo de variações, que nos termos do gramático brasileiro eram "erros das Colônias": amo-lhe, adoro-lhe e "composições viciosas" do tipo: homem boa, bons homens, os homens morreu, mas que para Silva Neto eram exemplos do "português crioulo do Brasil".

> É provável que o nosso Morais, em 1802, pensasse no português crioulo do Brasil ao capitular como "erros das Colônias" o amo-lhe, o adoro-lhe, bem como ao exemplificar as "composições viciosas": homem boa; bons homens; os homens morreu (Gramática Portuguesa, ed. de 1813, pág. XXXVI). (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 199-200).

O trecho é significativo por duas razões. Primeiro porque Morais Silva registra, ao que parece, pela primeira vez, a posição proclítica dos pronomes oblíquos átonos comum no PB, ainda que ele não tenha se referido diretamente ao Brasil, mas sim, genericamente, aos "erros das Colônias". Segundo porque ilustra uma forte tese de Silva Neto: a de que teria havido, no período colonial da nossa história, formações de falares que ele denominou de crioulos ou semicrioulos. De acordo com Silva Neto, esses falares, cujas fontes tanto para ele quanto para Moraes Silva são os testemunhos de Pe. Vieira (v. SILVA NETO, HLP, 1986 [1957], p. 524), aos poucos foram sendo absorvidos pela modalidade culta das grandes cidades, geralmente, litorâneas, cujo maior símbolo era o Rio de Janeiro. Essa hipótese despertou contemporaneamente o interesse de autores que passaram a defender uma origem crioula para o PB, como Guy (1981), Holm (1987) Baxter (1998), Baxter e Lucchesi (1997), (Lucchesi, 2003), conforme já apontou Moraes em (2015; 2017 no prelo). Conforme é apresentado no excerto, para Silva Neto, o gramático teria registrado como seriam essas linguagens, que, contemporaneamente, ainda poderiam ser encontradas, com expressivos traços em alguns dos falares rurais e nas diversas falas populares brasileiras. Observa-se que Silva Neto considera como referência a data de produção da gramática, 1802, que remete ao espaço-tempo linguístico brasileiro, conforme afirmamos em nota mais acima, ou à hiperlíngua brasileira (Auroux, 1994), e não ao tempo espaço-tempo de sua publicação, que, como se sabe, remete ao espaço-tempo português: Lisboa, em 1806. Esses detalhes são importantes porque Silva Neto está preocupado com os dados "sociolinguísticos" desse português brasileiro, para ele "estropiado", relacionados com a formação do Português do Brasil, ao longo de sua sócio-história.

3.4. A variação na Grammatica practica *(1870) de Epiphanio Dias*

Conforme já se afirmou, Silva Neto reconheceu a importância da ***Gramática prática da língua portuguesa*** **(1870)**, de Augusto Epifânio da Silva Dias, atribuindo a ele ter modernizado "os métodos de ensino" e de ter introduzido, "pela primeira vez, a Sintaxe como capítulo de obra didática" (SILVA NETO, MFP 1988 [1952], p. 32). Para Silva Neto, "esse livrinho [de Epifânio Dias], refundido e aperfeiçoado pouco mais tarde (1875) é, ainda hoje, modelo de concisão e segurança e, a nosso ver – diz ele – permanece como a melhor obra dessa espécie" (SILVA NETO, op. cit., p. 32). E

tanto assim era que havia quem a adotasse, quer fosse aqui, quer fosse em Portugal. Pelo menos, é o que afirmava Silva Neto: "a Gramática de Epifânio Dias, por exemplo, encontra quem a adote tanto em Portugal como no Brasil" (SILVA NETO, LCC 1960, p. 248). Já em outra obra, a ***Grammatica portugueza elementar* (1881) Epiphanio Dias**, aperfeiçoamento da gramática anterior, ainda em relação à variação diafásica, (no uso familiar, nos termos do gramático), Epiphanio Dias afirma que

> *Obs. 1* - A preposição *de* empregada assim, em sentido definitivo, tem as vezes da aposição; e da arbitrariedade do uso é que depende o empregar em uns casos *de* definitivo, em outros a aposição. Diz-se, por exemplo: *o nome de Augusto*, mas: *a palavra Augusto; a cidade de Lisboa, mas: o rio Tejo.*
>
> Obs. 2 - No estilo familiar tambem se diz, com uma construcção análoga, por exemplo: *o demonio do homem, o travesso do rapaz* (DIAS, 1881, p. 103, § 154).

Ao abordar os complementos regidos de preposição, (o emprego da preposição *a*) Epiphanio Dias afirma que "muitos verbos intransitivos exprimem uma acção ou estado de vae referir-se a uma pessoa ou cousa, v.g. *resistir a alguem, agradar a alguem*" (DIAS, 1881, p. 96). Mas, atento que estava às variedades diafásicas de seu tempo, registrou na *Grammatica portugueza elementar*, de 1881, o seguinte:

> No estilo familiar, a língoa portugueza junta muitas vezes ao verbo um pronome pessoal na fórma de complemento indirecto (§ 187); nas expressões de admiração ou censura, mas recomendações e instancias e nas interrogações acerca de alguem, para significar que a pessoa designada pelo pronome pessoal tem interesse na acção: *Porque não me estuda? não me saia d'aqui* (DIAS, 1881,§ 131, p. 96).

Por tudo o que essas gramáticas apresentam e representam para a história da gramaticografia portuguesa, assim como outras gramáticas ou compêndios gramaticais brasileiros, elas não passaram despercebidas da avaliação de Silva Neto e encontram-se no seu horizonte. As observações de Epifânio de Dias acerca da *heterogeneidade linguística* portuguesa em gramáticas escolares antecipa em muitos anos a tendência contemporânea de trazer no corpo das gramáticas, ou em notas de rodapé, exemplos de usos considerados não padrão, mas que estão no limite do aceitável (ver BARROS, 1999, 2008 e LEITE, 2006).

É a partir dessa perspectiva que Silva Neto, conforme entendemos, absorve não somente os exemplos dos quais se serve para ilustrar fatos da variação diacrônica, como também noções que já estão incorporadas na metalinguagem do gramático português, tais como as expressões *uso familiar*, *linguagem familiar*.

Considerações finais

Enfim, conforme procuramos demonstrar, Silva Neto também encontrou respaldo, para explicar o problema da *variação* e da *mudança*, nas várias obras da gramatologia portuguesa, principalmente na de Fernão de Oliveira e na de Jerônimo Contador de Argote, assim como nas de outros gramáticos.

Com os tratados dos ortografistas, a quem Silva Neto reconhecia como gramáticos, ocorreu o mesmo. Foi o que procuramos ressaltar ao longo deste estudo. Também observamos que suas opções teórico-metodológicas inclinaram-se mais para as gramáticas que seguiram o método histórico-comparativo, como foi o caso da gramática de Epifânio Dias, do que para gramáticas que seguiram outra direção, como a do método filosófico. Isso, no que diz respeito ao tipo ideal de gramática escolar. Mas, para colher dados diacrônicos e sociolinguísticos do português se valeu de todas. Em resumo, as concepções linguísticas de Serafim da Silva Neto sobre variação e mudança, também intimamente ligadas às discussões sobre o problema da língua portuguesa no Brasil, encontrou respaldo nesses *instrumentos linguísticos* gramaticais, que, ao contrário do que se possa imaginar, muito tem a dizer sobre a *heterogeneidade linguística*.

Referências bibliográficas

AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Edunicamp, 1992.

AUROUX, S. A "hiperlíngua" e a externalidade da referência. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 241-251.

AUROUX, S. *La raison, le langage et les normes*. Paris: PUF, 1998.

AUROUX, S. Les modes d'historicisation . In: *Histoire Espistemologie Langague*. Histoire des Idées Linguistiques et Horizons de Rétrospection. Tome XXVIII, Fascicule 1,2006. p.105-116.

AUROUX, S. *A questão da origem das línguas, seguido de A Historicidade das Ciências*. Campinas: RG, 2008.

AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de Português* – fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BARROS, D.L.P. *Variação e norma na língua falada: estudo de duas gramáticas*. In: BARROS, KS.M. (org.) Produção Textual: interação, processamento, variação. Natal-RN: EDUFRN, 1999, p. 21-35.

BARROS, D.L.P. *Gramática e lusofonia*: a construção de identidades. In: Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos. (Org.). **Língua portuguesa: lusofonia**. São Paulo: Educ, 2008, v. 1, p. 15-26.

COLOMBAT, B. L'horizon de rétrospection du *Mithridate* de Conrad Gessner (1555). *In*: KIBBEE, Douglas (ed.), *History of Linguistics 2005. Selected Papers from the tenth International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS X), 1-5 September 2005, Urbana-Champaign, Illinois*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins (SiHoLS 112), 2007, p. 89-102.

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J-M. ; PUECH, C. *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris: Klincksieck, 2010.

DESBORDES, Françoise. *Concepções sobre a escrita na Roma antiga*. São Paulo: Ática, 1995.

KEMMLER, R. Caetano Maldonado da Gama, D. Jerónimo Contador de Argote e as duas edições das Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina (1721, 1725). In.: **Limite**. ISSN: 1888-4067 nº 6, 2012, pp. 75-101. Disponível em: http://www.revistalimite.es/volumen%206/05kemm.pdf Acesso em: 02 nov de 2013.

LEITE, M. Q. *A Nova Gramática do Português Contemporâneo*. **Fil. e Ling. Port**, v. 8, p. 23-50, 2006.

LEITE, M.Q. *O nascimento da gramática portuguesa.* São Paulo: Humanitas/ Paulistana, 2007.

LEITE, M. Q. *Uso e norma: a ordem na gramática de Jeronimo Contador de Argote.* In: V Congresso Internacional ABRALIN, 2009, João Pessoa. **ABRALIN 40 ANOS**. João Pessoa: Ideia, 2009a. v. 2.

SILVA NETO, S. *Manual de Gramática Histórica Portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 1942.

SILVA NETO, S. *Fontes do Latim Vulgar*. Rio de Janeiro: FNF/Imprensa Nacional, 1946.

SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da Língua Portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

SILVA NETO, S. *Manual de filologia portuguesa* Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1952.

SILVA NETO, S. *Introdução ao Estudo da filologia Portuguesa*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1956.

SILVA NETO, S. *Textos Medievais Portugueses e seus Problemas*. Rio de Janeiro: MEC/Casa de Rui Barbosa Casa de Rui Barbosa, 1956.

SILVA NETO, S. *História da Língua Portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Presença,1986 [1ª ed. 1957].

SILVA NETO, S. *Língua, Cultura e Civilização*. Rio de Janeiro: Acadêmica,1960.

MORAES, J.V. *Unidade na diversidade: as ideias de Serafim da Silva Neto como subsídios para a constituição de uma teoria da variação linguística*. Tese Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Jorge/Downloads/2016_JorgeVianaDeMoraes_VCorr%20(11).pdf. Acesso em: 11-02-2017.

MORAES, J.V. *Hugo Schuchardt, Silva Neto, Weinreich e Labov:* a relação entre alguns scholars e suas contribuições para os Estudos Crioulísticos, 2017. [No prelo].

Visa gramaticalizar: o processo de gramaticalização de *visar*

Geovana Portela Moura[1]

Introdução

O termo Gramaticalização (doravante GR) foi cunhado por Antonie Meillet (1912, LOPES DAMASIO, 2008), figura central dos estudos de GR, pois foi o primeiro a desenvolver um estudo exclusivamente voltado à dinamicidade da língua concernente ao deslizamento de itens lexicais para itens gramaticais. Essa noção de mudança da língua, porém, já era conhecida no século X, na China; o que para Gonçalves *et all.* (2007) ocorreu foi o desenvolvimento desse estudo, no qual teve seu auge na década de 1990 quando vários linguistas se interessam por investigar as mudanças linguísticas a partir da GR.

Dessa forma, a GR, aqui, será entendida segundo Martelotta *et all.* (1996, p. 46) como um "processo unidirecional segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais". Partindo dessa definição, entendemos que os *clines* da GR são irreversíveis, ou seja, o processo acontece entre dois estágios A e B, onde A antecede B e nunca o oposto.

Esse processo de mudança linguística, neste artigo, será estudado à luz do Funcionalismo. Esta corrente é uma oposição ao estruturalismo e ao gerativismo e tem como característica principal estudar "a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que são usadas" (CUNHA, 2013, p.157), ou seja, seu interesse de estudo transcende a estrutura gramatical, pois busca nas situações comunicativas as motivações que expliquem fatos da língua. Sendo assim, ela é explicada a partir dos contextos linguístico e extralinguístico, pois parte-se do pressuposto de que a sintaxe é uma estrutura maleável e está em constante mudança e esta acontece por pressão advinda do discurso. Neste sentido, Givón (1979), traça um caminho pelo qual a mudança ocorre: [*discurso*] > [*sintaxe*], em que há entre esses dois polos a seguinte oposição:

1

Discurso	Sintaxe
Predomínio da estrutura tópico-comentário	Sujeito-predicado
Conjunção frouxa	Subordinação
Ordem estável das palavras	Ordem rígida das palavras
Uso reduzido de morfologia gramatical	Uso elaborado de morfologia gramatical

Mudança do Discurso para a Sintaxe

O Funcionalismo apregoa que para que um fenômeno sintático seja compreendido, faz-se necessário "estudar a língua em uso em seus contextos discursivos específicos, pois é neste espaço que a gramática é constituída" (CUNHA, 2013, p. 164); uma vez que, como Bybee (2010) apregoa, essas mudanças ocorrem durante o uso da da língua, e porque várias dessas dependem de repetição ou frequência do uso, esses estudos dos processos de GR têm levado a (re)examinar a natureza da gramática. Esse (re)exame revela que a gramática pode ser afetada pela língua em uso, dando assim, origem a ideia de uma gramática centrada no uso.

Essa mudança linguística acontece de forma gradual, ou seja, não é um processo abrupto, as formas passam por uma série de transições graduais para mudar de uma categoria a outra e essa característica, segundo Hopper e Traugott (1993) tendem a ser similares nos mais variados idiomas.

Neste sentido, o *cline* é entendido como um declínio que pode ser pensado como um arranjo de formas ao longo de uma linha imaginária, em que numa extremidade, tem-se uma forma mais completa, "lexical", e, na extremidade oposta, uma forma compacta e reduzida, "gramatical":

Lexical ----------→ Gramatical

Cline de GR

Sendo assim, nosso objetivo compreendeu em delinear e descrever os graus de gramaticalidade das construções com *visar* a partir de um enfoque nas questões sintáticas-semânticas e pragmáticas. Para tanto, adotamos um *corpus* a partir dos jornais[2] publicados no estado de Mato Grosso, sendo assim, nossos dados são baseados em dois recortes temporais: (i) diacrônico[3], séculos XIX e XX; e sincrônico[4], século XXI.

A partir da coleta dos dados, analisamos as construções e as distribuímos seguindo um *continuun* que parte de um padrão que julgamos, a partir do que obtivemos nos dicionários e gramáticas, ser o uso mais pleno *visar 1* até chegar à formação mais GR *visar 8* encontrada na atualidade.

2 Importante se faz salientar que o item foi encontrado no gênero Notícia, apesar desta questão não ter sido controlado na nossa pesquisa.

3 Nessa etapa, a coleta ocorreu na Superintendência de Arquivo Público de Mato Grosso (SAP/MT), localizada em Cuiabá, nos amparamos num acervo microfilmado no qual 8 jornais fazem parte do nosso *corpus*.

4 Compõe esse *corpus* 6 jornais escolhidos devido a sua relevância no estado.

1. Análise pancrônica dos padrões de *visar*

Com o objetivo de ilustrar os estágios de GR, empreendemos uma apresentação dos usos do verbo *visar* em padrões funcionais, de acordo com os resultados analíticos em recorte diacrônico e sincrônico. Segundo Bybee (2003), essa metodologia garante o controle mais adequado da produtividade/frequência dos usos, bem como, a partir desse controle, possibilita enxergar possíveis indícios de GR. Dessa forma, apresentamos, a seguir, os *types* de *visar* nos recortes sincrônico e diacrônico de textos jornalísticos:

Visar 1: [SN (+animado/+humano) *visar* (VTD) (olhar) SN (afetado)]

O *Visar* 1 é um verbo pleno, pois é núcleo de predicação. Esse verbo é transitivo direto, ou seja, não há preposição entre ele e o seu complemento. Seleciona dois argumentos[5] obrigatórios: um argumento externo, sujeito agente, com os traços [+animado] e [+humano] que exerce uma atividade: "olhar", tendo, assim, um sentido [+concreto]; e um argumento interno, o complemento afetado (aquilo que é visado/olhado) que é um sintagma nominal, assim como podemos perceber no exemplo (01):

(01) Um superior como o que fica debuxado, no quadro precedente e por entre cujas sombras não deixarão os leitores de **visar** o vulto angelico, majestoso e imponente, desse ancião venerável, no qual vê o clero cuiabano seu chefe, os súbditos obdece, adorão, idolatrão em cumprem sem exame e sem reflexão, as ordens e determinações, por que sabem que ellas não podem deixar de trazer o cunho da justiça [OL-19-02-1874].

Em (01), *visar* é um verbo pleno, empregado na forma não finita, significando *olhar*, *ver*, portanto, com um significado [+concreto]. O sujeito desse predicado é o SN "Os leitores" e o objeto direto é, também, um SN o "vulto angelico". Essa é a única ocorrência do *Visar* 1 encontrada em nosso *corpus* diacrônico, representando 1,42% do total das ocorrências de *visar* nesse recorte. Destacamos, portanto, que não constatamos ocorrências desse *type* nos dados investigados em perspectiva sincrônica, o que já nos permite sugerir que, com o desenvolvimento de outras novas funcionalidades, com base em novos traços semântico-sintáticos, esse primeiro uso, fonte, já não se reflete no português contemporâneo, obviamente, no recorte (tipo de texto) que investigamos.

Visar 2: [SN (+animado/+/-humano) *visar* (VTI) (ter como objetivo) SP (alvo)]

Este *type*, assim como o anterior, tem o seu uso prescrito pelos dicionários e gramáticas da Língua Portuguesa, caracteriza-se por ter um SN com os traços [+animado] e [+humano] como complemento externo de *visar*, cujo sentido já é de *ter por objetivo*, *propor-se*. *Visar*, aqui, é transitivo

5 Essa classificação parte do entendimento de que a transitividade gramatical é uma propriedade não do verbo que a constrói, mas da sentença à qual o verbo pertence. Sendo assim, a realização dos sistemas de transitividade nas frases, como afirma Neves (2002, p. 112), procede das necessidades e intenções comunicativas.

indireto, uma vez que recruta como argumento interno um SP. Vejamos abaixo a ocorrência desse *type* encontrada em nosso *corpus* diacrônico*:*

(02) [...] De fato, a formação da personalidade humana cabe primordialmente á família e, com numa grande proporção a escola **visa** à mesma finalidade, ela simplesmente prolonga a ação da família e dela recebe a autoridade necessária para êste fim. [AC-03-08-1958]

Em (02), temos como sujeito o SN "a escola" e como complemento o SP "à mesma finalidade". Embora apresente o sentido [+abstrato], significando *ter por objetivo*, as propriedades do verbo ainda apontam para um complemento [+animado]. No entanto, o traço [+humano], aqui, não é tão transparente, uma vez que o sujeito trata-se do SN "a escola". Originalmente, esse item seria classificado como [-animado] e [-humano], porém, nesse contexto de uso, pode ser interpretado como [+animado] e [-humano], ou seja, o sujeito "a escola" refere-se às pessoas que trabalham e fazem a escola funcionar. Essa configuração semântica do SN sujeito aponta para uma possível ampliação dos contextos de uso do verbo, o que é um traço da GR de *visar,* uma vez que mesmo o sujeito não sendo caracterizado como [+humano] a ação, por ele desempenhada, pertence a um ser humano, pois somente este tem a capacidade cognitiva de almejar algo.

Das 70 ocorrências de construções diacrônicas com *visar*, 3 pertencem a este *type*, num total de 4,28%. Não foi encontrada, na sincronia, nenhuma ocorrência referente a esse *type*.

***Visar* 3: [SN (+animado/+/-humano) *visar* (VTD) (dirigir a vista para) SN (afetado)] e [SN (+animado/+/-humano) *visar* (VTD) (ter como objetivo) SN (alvo)]**

Neste *type*, encontra-se a co-ocorrência de sentidos de *visar*: [+concreto] e [-concreto]. Os usos de *visar* significando *dirigir a vista para* representam uma acepção que está diretamente ligada ao mundo bio-psíquico-social, então, mais concreta[6]. Classificamos neste *type*, também, a característica [-concreto] ao sentido do *visar*, significando, assim, *ter com objetivo*. Na diacronia, foram encontradas 4 (5,71%) ocorrências em configurações com sujeito [+animado] e [+/-humano] e SN complemento alvo – portanto, sem preposição entre o verbo e seu complemento –, tal como podemos observar abaixo:

(03) Reuniram-se, na última noite de maio, trabalhadores com Dom Jorge Marcos, Bispo de Santo André, para lançar, no Sindicato dos Metalúrgicos, as bases da Frente Nacional Trabalhista Cristã, que **visa** uma nova liderança sindical, a fim de combater os grupos extremistas e pelegos sindicais. [AC-30-06-1960]

6 Em nosso *corpus* (sincrônico e diacrônico), não encontramos, em *Visar* 3, exclusivamente o sentido mais concreto, porém, esse uso é atestado em gramáticas e dicionários, como observa-se no exemplo retirado de Abreu (2006): "O contratorpedeiro Seafish manobrou o canhão de ré, **visando** a linha d'água do navio inimigo". Percebe-se que *visar* aparece no sentido de *dirigir o olhar para fazer pontaria*, empregado no gerúndio, recrutando, como argumento externo, o SN "O contratorpedeiro Seafish" e, como argumento interno, o SN "a linha d'água do navio inimigo".

Em (03), o SN sujeito *"as bases da Frente Nacional Trabalhista Cristã*", que permite interpretação com os traços de [+animado] e [-humano], é retomado pelo pronome, na construção relativa, em que *visar*, com o sentido de que essas bases, compostas por pessoas, *têm por objetivo* "*uma nova liderança sindical*", apresenta esse SN como argumento interno.

Já no *corpus* sincrônico, 07 ocorrências enquadram-se neste *type*, ou seja, apenas 1,73%. Essas aparecem em apenas dois dos seis jornais que constituem a amostra sincrônica investigada, por isso, o uso pode ser interpretado como uma escolha estilística do escrevente, como em (04), na qual notasse que o argumento externo é o SN "o atleta" classificado como [+humano] e [+animado] e o argumento interno é, também, um SN "a expansão":

(04) O objetivo do atleta mato-grossense vai além de seu aperfeiçoamento e preparação física, o atleta **visa** a expansão do judô, que para ele é muito mais que um esporte. [GD/Ev03-02-2014]

Neste *type*, encontramos, também, *visar* desempenhando uma função ambígua, na qual o item estudado apresenta o sentido mais concreto de *olhar para*, e, concomitantemente, pode, igualmente, sugerir o significado *ter como objetivo*, menos concreto. Em *Visar* 3 e, especialmente, nessa ambiguidade, estão a comprovação histórica da hipótese de mudança de sentido no uso de *visar*. Vejamos:

(05) [...] e dissuadindo-os de quaisquer infundados preconceitos quanto aos objetivos do Governo, que não **visa**, com a indagação projectada, o levamento de novos impostos, nem a collecta de elementos que facilitem o sorteio militar. [OR-02-12-1920]

Nessa ocorrência, o verbo *visar* apresenta usos ambíguos, significando *olhar para* e/ou *ter por objetivo*. Heine & Reh (1984) denominam esse processo de *Split*. É ambíguo, pois tanto podemos interpretar:

(i) [...] *aos objetivos do governo, que não* ***olha****, com a indagação projectada, o levantamento de novos impostos* [...]

(ii) [...] *aos objetivos do governo, que não* ***tem por objetivo****, com a indagação projectada, o levantamento de novos impostos* [...]

Como argumento externo, *visar*, em (05), recruta o SN "o governo", constitutivo do SP "aos objetivos do governo", que pode ser classificado como [+animado] e [+/-humano], uma vez que se entenda por "governo" todas aquelas pessoas que governam – ou seja, há aí, ainda, características de extensão contextual, relativa ao traço semântico da animacidade. Como argumento interno, temos o SN "o levantamento de novos impostos" que apresenta um material intercalado precedendo-o – *com a indignação projetada* – na qual o SP assume, especificamente, a função de modo.

Esse sentido ambíguo ocorreu em 5 construções todas encontradas no *corpus* diacrônico, perfazendo, assim, 7,14% das ocorrências diacrônicas.

Sweetser (1991) afirma que, na diacronia, o sistema metafórico é responsável pela emergência de formas polissêmicas, ou seja, a metáfora é responsável pela transferência de significados, por meio da qual, parte-se do significado mais concreto – *olhar para* – em direção a um significado mais abstrato – *ter como objetivo* – e a um ainda mais abstrato, relacionado à volição. Esse salto de significado se dá pela contiguidade, ou seja, a partir de contextos que permitem a constatação de ambiguidades por proximidade conceitual, via metonímia, capaz de captar a gradualidade desse processo de mudança semântica, imprescindível para o processo de GR de *visar*.

Sendo assim, um item/construção, na transição de um sentido A para B, passa por uma fase intermediária (A/B), na qual A e B coexistem:

A → (A/B) →B

No caso do nosso objeto de estudo, *visar*, significando *olhar*, *mirar*, mais próximos à experiência física do falante, sendo assim mais concreto, passa por um estágio de polissemia, no qual acontece a mudança semântica que resulta em outra acepção do verbo, a de *pretender*, *almejar*, *ter por objetivo*, associada ao contexto do ato de fala, portanto, mais abstrata.

O gatilho dessa mudança acontece quando *visar* tem a acepção de *mirar*, como no exemplo abaixo:

(i) O arqueiro **visou** o alvo e atirou.

Percebe-se, a partir desta frase, com referentes pertencentes ao contexto concreto, que para *mirar* faz-se necessário *olhar*, de maneira fixa, o alvo com o intuito de atingi-lo com alguma coisa, no caso do exemplo, com a flecha. Através da manipulação conceitual, metafórica e metonímica, a aproximação de significados transfere para o verbo a ideia de projeção futura, uma vez que a ideia de *olhar* contida em *visar* depreende-se de um olhar sempre com um foco, uma meta. Nesse sentido, a mudança percorre o seguinte *cline*:

PROCESSO > QUALIDADE

No qual, na categoria PROCESSO, temos *visar* significando *olhar*, mais concreto; e em QUALIDADE, seus usos mais abstratos, relacionados à ideia de volição, significando *ter por objetivo*. Podemos, assim, inferir a ideia de futuro a partir dessa *intencionalidade*.

Sendo assim, *visar*, significando *mirar* (exemplo i), a partir de usos metafóricos, desenvolve nova acepção, significando polissemicamente *olhar*/*ter por objetivo* (05), em decorrência dos contextos de uso. Com o tempo, porém, a partir da frequência de uso de *visar*, o uso mais concreto pode dar lugar ao novo, aquele mais abstrato ou as duas formas poderão conviver sem necessariamente uma ser extinta.

***Visar* 4: [SN (+animado/+humano) *visar* (VTD) (ter por objetivo) Oração (alvo)]**

A estrutura deste *type* é quase igual a do anterior: a diferença consistirá no complemento oracional que, neste caso, não aparece preposicionado. Apenas dois dos dicionários pesquisados trazem essa possibilidade de uso, em que, com a acepção *ter como objetivo*, pode ser usada com essa regência. Porém, trazem esse uso, ainda, como nota da regência da acepção transitiva indireta, ou seja, como uma variação daquela.

Vejamos a ocorrência (06) extraída do *corpus* diacrônico que é um exemplo prototípicos desse *type*:

(06) Não ha lei alguma o creando, ato siquer do Intendente autorizando a sua fundação; é um fructo espurjo da cachola do tenente Mello que só **visa** arrancar do povo mais alguns mil réis de cada rêz abatida. [OR-07-03-1920]

Em (06), o argumento externo de *visar* é o SN "tenente Mello" [+animado] e [+humano]. Por sua vez, *visar* foi empregado no sentido [-concreto] – *ter por objetivo* – e, sendo um verbo transitivo, recruta como argumento interno uma oração que não é antecedida por preposição: "arrancar do povo".

As ocorrências que preenchem as características de *Visar* 4, na diacronia, correspondem a 5,71%, dentre as quais, duas com a presença de material intercalado entre o predicado e o objeto, ou seja, 33,33% são exemplos não prototípicos deste *type*. Já na sincronia, foram constatadas 07 ocorrências desse *type*, equivalentes a 1,73% de todas as ocorrências de *visar* no *corpus* nessa perspectiva.

***Visar 5*: [SN (-animado/-humano) *visar* (VTI) (ter por objetivo) SP (alvo)]**

De acordo com a descrição acima, a partir deste *type*, o sujeito será classificado como [-animado] e [-humano]. Cezario (2001, p. 88), especificamente sobre o traço [-animado], assevera que "um ser inanimado como sujeito da cláusula subordinada aumenta a integração entre os eventos codificados na cláusula principal e na subordinada", uma vez que os referentes inanimados não são capazes, normalmente, de quebrar a cadeia tópica, ou seja, a atenção não é desviada. Sendo assim, o tópico pode ser representado por uma anáfora zero, fato que dificilmente ocorrerá quando se tratar de referentes animados. Heine *et al.* (1991 *apud* CARVALHO, 2004, p. 119), em relação ao que esse traço revela sobre o processo GR, afirmam que, se existirem duas categorias e a diferença entre elas for a animacidade do sujeito, aquela que for [-humano] poderá ser considerada mais GR que aquela categoria com o sujeito [+humano]. Utilizaremos essa compreensão para diferenciarmos os Padrões subsequentes, que apresentam esse traço, dos anteriores.

Sendo assim, este *type* apresenta os traços semânticos do argumento externo: [-animado] [-humano], o que faz com que esse *type* se encontre no terceiro estágio do processo de GR proposto por Heine (1993). Para o autor, isso ocorre devido às restrições de seleção adquirida pelo verbo. O

predicado, num sentido mais abstrato, com a acepção "ter por objetivo", aqui, une-se ao seu argumento externo, passando a constituir uma unidade semântica. Os complementos do verbo, neste *type*, são SPs alvos da ação:

(07) A construção de Brasília **visa** a esse objetivo: levar para o centro do país atividades que desenvolvam a sua economia e integram na comunhão brasileira de dois terços do território nacional, ainda que inexploradas>>, declarou o presidente da República em recente discurso. [AC-02-02-1958]

Em (08), temos uma ocorrência prototípica desse *type*, em que encontraremos o SN "A construção de Brasília" como argumento externo do predicado e, como complemento interno, o SP "a esse objetivo". Dois aspectos merecem destaque nesse contexto:

(i) percebe-se, após esse SP, a oração "levar para o centro do país atividade que desenvolvam [...]". Essa contiguidade co-textual revela alguns traços de GR em curso: além de as duas orações compartilharem o mesmo sujeito e o mesmo tempo verbal, caracterizando, respectivamente, menor explicitude do sujeito e maior correferencialidade, a ocorrência contígua das duas construções – SP e oração reduzida de infinitivo – revela uma proximidade que favorecerá a constituição de padrões mais gramaticalizados, conforme apresentaremos na sequência, favorece a mudança via metonímia e reanálise categorial;

(ii) o SN, argumento externo, "A construção de Brasília", que funciona como sujeito do predicado constituído por *visar*, não permite uma interpretação em que é possível derivar os traços de animacidade e humanidade, tal como propusemos em padrões anteriores, o que também indicia traços do processo de mudança semântico-categorial de *visar.*

Das 7 ocorrências pertencentes ao *corpus diacrônico* encontradas neste *type*, 57,17%, equivalente a 4 ocorrências, apresentam o advérbio como material interveniente; ou seja, uso não prototípico deste *type*, aqui, a construção prototípica é menos utilizada.

Dentre as ocorrências coletadas na sincronia, 12 revelaram as características deste *type*, equivalendo a 2,96% do total das ocorrências de *visar*, dentre essas, em 3,25% *visar* encontra-se em construções encaixadas em uma relativa, ou seja, não pertencem a forma prototípica.

***Visar* 6: [SN (-animado/-humano) *visar* (VTD) (ter por objetivo) SN (alvo)]**

Neste *type*, temos como sujeito um SN com os traços [-animado] e [-humano], *visar* com o sentido [+abstrato] de "ter por objetivo" e o seu complemento é um SN alvo. Trata-se, portanto, de um uso em que, além da perda dos traços de animacidade e humanidade do sujeito, constata-se também a perda do uso da preposição, em que verbo e complemento ligam-se, transitivamente, de forma direta. Foram encontradas 14 ocorrências desta construção, correspondentes a 20% de todos os usos de *visar*

na diacronia e no no *corpus* sincrônico foram 70 ocorrências dessa construção, equivalentes a 17,28% de todos os usos de *visar* na amostra coletada. Vejamos, na ocorrência (10), um uso prototípico deste *type* na sincronia:

(08) Maior volume dos processos apresentados **visa** a exploração aquícola em áreas fora do reservatório de Manso, num total de 55 requerimentos. [GD/Econ-10-11-2013]

Em (10), encontramos um sujeito explícito "Maior volume dos processos apresentados" e um complemento do verbo *visar*, significando "ter como objetivo", formado pelo SN "a exploração aquícola em áreas do reservatório de Manso, num total de 55 requerimentos". Consideraremos essa ocorrência como o uso prototípico de *Visar* 6. Dentre as 70 ocorrências encontradas deste *type*, 50 (71,42%), revelam esse formato. Percebe-se com isso que a forma prototípica, aqui, é a mais utilizada, contrastando com o que ocorre em *Visar* 5.

***Visar 7*: [SN (-animado/-humano) *visar* (VTI)(ter por objetivo) Oração(alvo)]**

Em *Visar* 7, encontraremos as seguintes características: o sujeito será [-animado] e [-humano], *visar* terá um uso [+abstrato], com sentido de *ter por objetivo* e, como um verbo transitivo indireto, recrutará uma oração precedida de preposição para completá-lo. Essa construção aparece 7 vezes no *corpus* diacrônico, dando-nos um total de 10% de todas as ocorrências encontradas na diacronia, tal como o exemplo (12), ocorrência prototípica deste *type*:

(09) A medida da direção da referida empresa **visa** a atender centenas de pedidos de ligação. [AC-19-11-1960]

Em (12), caracteriza-se pelo SN "A medida da direção da referida empresa", complemento externo do verbo e, portanto, seu sujeito, com a ausência dos traços de animacidade e humanidade; e pela oração "a atender centenas de pedidos de ligação", complemento interno preposicionado. Na sincronia, foram constatadas 18 ocorrências deste *type* no *corpus*, equivalendo a uma porcentagem de 4,44%. Houve ocorrências em que a oração com *visar* encontrava-se encaixada em relativa, totalizando 7 vezes, 38,88% das ocorrências de *Visar* 7 na sincronia.

***Visar* 8: [SN (-animado/-humano) *visar* (VTD) (ter por objetivo) Oracional (alvo)]**

Neste *type*, as construções apresentam as características de um sujeito composto por um SN [-animado] e [-humano], com *visar* tendo um uso [-concreto] e recrutando uma oração como objeto direto, ou seja, sem o uso da preposição. Trata-se, portanto, de uma relação transitiva em que o uso da preposição deixa de ser observado, em contexto similar ao do *type* anterior.

Foram constatadas 24 ocorrências de *Visar* 8, no recorte diacrônico, correspondentes a 34,28% de todo o *corpus*, o que permite afirmar que este *type* representa a escolha mais utilizada pelos escreventes na amostra investigada, nessa perspectiva. Vejamos:

(10) A campanha **visa** realizar o ideal cristão da família, solucionar problemas a ela referentes e defende-la dos perigos e ameaças que a cercam [AC-03-03-1957].

Em (14) *A campanha* é o complemento externo do verbo, com os traços negativos para animacidade e humanidade. Como complemento interno, não preposicionado, temos três orações infinitivas coordenadas: "realizar o ideal cristão da família, solucionar problemas e defendê-la dos perigos e ameaças que a cercam". Foram encontradas 9 ocorrências, ou seja 37,5% correspondem a esse uso mais prototípico de *Visar* 8. Vale destacar que, apesar de termos considerado esses como os usos mais prototípicos do *type* em questão, não estamos diante da construção "visar + infinitivo", conforme mostraremos em dados da sincronia atual, uma vez que há a possibilidade de coordenação de mais de uma estrutura oracional. Na diacronia, temos, no entanto, a forma que abre caminho para o desenvolvimento da construção a partir da cristalização via frequência de uso.

Este *type* também apresentou usos, menos prototípicos, com material intercalado entre o verbo e o seu complemento oracional e com o próprio verbo *visar* encaixado em relativa, totalizando 3 ocorrências (12,5%), neste *type*, de material interveniente entre o verbo e o argumento interno, sendo esses advérbios.

Já na sincronia, das 405 ocorrências encontradas desse verbo, 291, equivalentes a 71,85%, enquadram-se neste formato, ou seja, a maioria das ocorrências, conforme ilustra (15):

(11) Folhetos com dicas de prevenção estão sendo distribuídos. A operação "Saque Seguro" começou no ano de 2011 **visa** dar maior segurança a população neste período em que ocorre pagamento dos funcionários públicos e aposentados, onde ocorre maior circulação de pessoas com valores neste período em toda Capital. [AMT/Des>Pol-30-04-2014]

Em (13), temos um uso prototípico de *Visar* 8: o SN "A operação 'Saque Seguro'" funciona como argumento externo ao predicado verbal e a oração "dar maior segurança a população neste período" como argumento interno, não preposicionado. Percebe-se o sujeito com menor grau de explicitude, com maior correferencialidade e constituído por uma anáfora zero, porém possível de ser resgatado no contexto, constituído, por sua vez, pela coordenação por justaposição, além de marcado pelas características semânticas [-animado] e [-humano]. Ainda sobre o critério de entrelaçamento de Lehmann (1988), percebemos, também, que há correlação entre a oração principal e a subordinada quanto ao aspecto modo-temporal "visa-dar".

Correlacionamos este *type* ao quarto estágio de GR de verbos de Heine (1993), uma vez que nessa construção não há a possibilidade de formação de imperativos ou de apassivação, os núcleos dos complementos não são mais nomes e, devido à formação de perífrase, o verbo, na maioria dos

casos, aparecerá no infinitivo. É exatamente esse *type* que se encontra em processo de cristalização na construção "visar + infinitivo", em uso considerado mais gramaticalizado.

Encontramos, também, em nosso *corpus*: (i) orações encaixada em relativa, totalizando 77 ocorrências, correspondentes a 26,46% das encontradas neste *Type*. (ii) as orações desenvolvidas uso encontrado apenas em duas ocorrências, totalizando 0,68% de todas as ocorrências de *Visar* 8, (iii) orações desenvolvidas completando o verbo *visar*, encontradas apenas neste type, representando um grau de entrelaçamento menor que aquele, por exemplo, observado em (15), e (iv) material intercalado como "não só", único caso observado no *corpus* (0,34%), e pelo advérbio "também", com 6 ocorrências (2,06%), neste *type*. Como já dito anteriormente, a ocorrência desses materiais indica menor grau de GR da cláusula, uma vez que, semântica e estruturalmente, as orações principal e subordinada encontram-se mais distantes, ou seja, a construção ainda permite a interveniência de material intercalado, o que indica seu "processo de cristalização em curso".

Interessante se faz apresentar o exemplo abaixo:

(12) O objetivo **visa** dar celeridade e qualidade no atendimento médico às pessoas que procuram uma Policlínica, Unidade de Pronto Atendimento (UPA) ou Pronto-Socorro (PSMC). [GD/Pol-15-10-2011]

Nesta construção, o sujeito "o objetivo" e o *visar*, significando "ter como objetivo", mostram sentidos que se repetem. É exatamente esse contexto, em que o sentido mais gramaticalizado de *visar* já se encontra presente no SN sujeito, que permite a emergência de um outro sentido e de uma outra funcionalidade para a construção em que no verbo se encontra, a saber, a marcação de futuridade na perífrase em formação "visa dar". Trata-se de um exemplo de "desbotamento semântico" de um sentido "ter como objetivo" que se soma a outro, o de "futuridade", num uso mais gramaticalizado. Nesse caso, o complemento de *visar,* a oração "dar celeridade e qualidade no atendimento médico às pessoas que procuram uma Policlínica (...)", tem seu verbo, na forma infinitiva, migrando, num processo de reanálise, que permite a emergência da perífrase somada à marcação de futuridade.

Abaixo, nos Gráficos 1 e 2, apresentamos a quantidade de ocorrências encontradas em cada *type* apresentado:

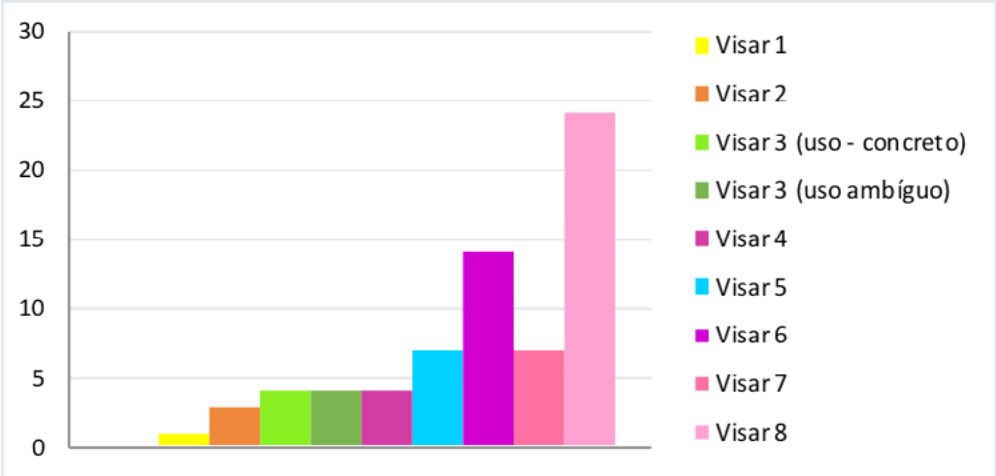


Gráfico 1. Ocorrências de visar na diacronia.

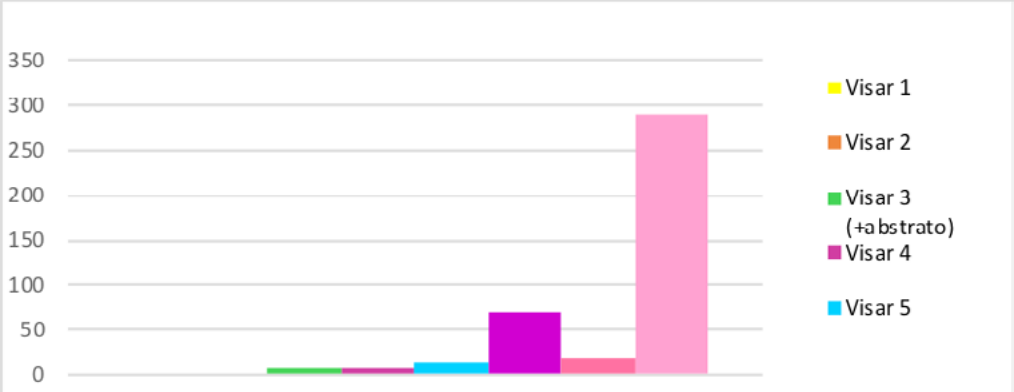


Gráfico 2. Ocorrências de visar na sincronia.

Percebemos, a partir dos números desses Gráficos, o que Haiman (1991 *apud* HOPPER; TROUGOTT, 1993) afirma sobre o processo de GR, salientando que esse é um processo de rotinização da língua. Uma forma ou combinação de formas ocorre, no discurso, com frequência crescente e, começando como uma forma não usual de fazer ou reforçar um ponto do discurso, passa a ser um meio usual e não marcado de desempenhar esse papel. Dessa maneira, a frequência com que tais expressões ocorrem será um fator que determina se a forma passa ou não a ser considerada gramatical pela comunidade de fala. Bybee (2010), nessa mesma linha, afirma que, quanto maior for a frequência de um item/construção, mais ele terá a probabilidade de ampliar o seu espectro funcional. Comparando os dois gráficos, notadamente conseguimos perceber a assertiva dessa autora sobre a frequência de uso, pois, como vimos nos Gráficos 3 e 4, é a partir do aumento do uso da construção que as mudanças ocorrem, ou seja, os resultados da análise aqui apresentados mostram que a mudança funcional está atrelada ao aumento das ocorrências do verbo *visar*.

4. Algumas considerações

As ocorrências de *visar*, classificadas em oito *types*, foram analisadas e distribuídas num *continuum* entre os seus diferentes usos e acepções, partindo do mais concreto (*visar* 1) em direção ao mais abstrato (*visar* 8). Nos quais *visar*, no primeiro estágio, é um verbo pleno, tendo um significado concreto que recruta como argumento externo um sujeito agente [+humano] e [+animado] e um argumento interno que recebe a ação. Já no último, o item tem significado abstrato e recruta como sujeito nomes [-humanos] e [-animados] e se une à orações no infinitivo, formando uma construção com marcações de volição em contexto que permite inferência de futuridade.

Nesse percurso, do mais gramatical para o mais abstrato, *visar* passa por várias pequenas mudanças, comprovando que as mudanças na língua não são abruptas, são graduais. Destaca-se, nesse longo trajeto, o Visar 3, ponto em que se observa a ambiguidade de sentido, *type* em que encontramos a atuação da metáfora e da metonímia, responsáveis pela transferência de significados. Observamos que o significado mais concreto de *visar*, *dirigir a vista*, contribuiu para um significado mais abstrato *ter como objetivo*. Entendemos que esse salto metafórico de significado se deu por meio da contiguidade, ou seja, por meio da ação da metonímia, que é capaz de captar a gradualidade desse processo de mudança semântica, em contextos que propiciam a ambiguidade e a transferência de significado.

Dessa forma, *visar*, significando *olhar*, *mirar*, mais concreto, mais próximo à experiência física do falante, a partir do aumento da frequência de uso, passa por um estágio de polissemia, tendo como resultado uma outra acepção do verbo, a de *pretender*, *almejar*, *ter por objetivo*, associada ao contexto do ato de fala, portanto, mais abstrata. Consideramos esse significado de *visar* mais abstrato uma vez que ele tem carácter cognitivo [-concreto] e recruta como sujeito palavras marcadas pelas características [-animado] e [-humano].

Referências Bibliográficas

BYBEE, Joan. Mechanisms of Change Grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEF, B.; JANDA, R. (eds.) *The Handbook of historical linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2003, p. 602-623.

_____. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University press, 2010.

CARVALHO, Cristina dos Santos. Cláusulas encaixadas em verbos causativos e perceptivos: uma análise funcionalista. 2004. 251 p. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CEZARIO, Maria Maura. *Graus de integração de cláusulas com verbos cognitivos e volitivos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. Tese de Doutorado em Linguística.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. A linguística funcional central no uso em discussão. In.: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivo da Costa. *Linguística Centrada no uso*: teoria e método. Lamparina, 2015.

GONÇALVES, Sebastião Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. *Introdução à Gramaticalização.* São Paulo: Parábola, 2007.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *From cognition to gramar:* Evidence from African Languages. In: TRAUGOTT, E. C; HEINE, B. *Approches to Grammaticalization.*Volume I. Jonh Benjamins Publishing Company. Amsterdam/ Filadelphia. 1991.

_____; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HOUPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Gramaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HEINE, Bernd; REH, Mechthild. Grammaticalization and reanalysis. In: *African Languages*. Hamburg: Helmut Booke Verla, 1984.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura. *Gramaticalização no Português do Brasil*: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Departamento de Linguística e Filologia – UFRJ. 1996.

SWEETSER, Eve. *From etymology to pragmatics.* Metaphorical and cutural aspects of semantic structure. New York: Cambridge University Press, 1991. p. 13-18.

Identidades de estudantes secundaristas em contextos de ocupação: uma primeira análise

Débora Muramoto Alves de Castilho[1]

1. Apresentação

No presente trabalho tenho como objetivo analisar quatro excertos narrativos de uma entrevista com duas adolescentes[2] oriundas de comunidades pobres do subúrbio da cidade de Niterói. Elas participaram da ocupação de sua escola, da qual fiz parte como professora voluntária, no primeiro semestre de 2016. Analisarei as narrativas de experiência pessoal que emergiram de uma entrevista semiestruturada, focando nos *accounts* (De Finna, 2009, Buttny e Morris, 2001, Firth, 1993) coconstruídos na interação. Além disso, olharei para a construção da exclusão e a agência (Fabrício e Pinto, 2013) no momento da entrada para o movimento.

Os movimentos de ocupação carioca são, na realidade, o desmembramento de movimentos estudantis urbanos anteriores com características fundacionais importantes, que conectam-se no temporalmente nos intervalo entre 2006 e 2016. O pioneiro, "A Revolta dos Pinguins", no Chile, iniciara-se nas ruas, e, desgastado pela repressão policial, deslocou-se para dentro dos muros da escola, onde germinou. Vistos como luta inspiradora para outros estudantes, a "Frente de Estudiantes Libertarios" na Argentina escreveu sobre suas experiências de luta, o que resultou no manual "Como ocupar um colégio", traduzido em 2015 pelo coletivo "O Mal Educado". Esse texto, já uma releitura das batalhas de nossos vizinhos da América Latina, incluiu em sua edição uma experiência vitoriosa de ocupação ocorrida no Mato Grosso, procurando mostrar a quem lesse a viabilidade, e foi através dele que os estudantes paulistas entraram em contato com a tática, e organizaram um movimento que se alastrou por mais de 200 escolas. Finalmente, em 2016, no contexto da crise do Estado do Rio de Janeiro, as primeiras escolas são ocupadas na cidade, com os estudantes colocando-se solidários ao lado dos professores que estavam há meses sem receber. Enquanto a mídia explorava as tensões nascidas entre as posições favoráveis e contrárias ao movimento, as agitações alcançaram cidades vizinhas como Niterói, berço da escola que aqui pretendo analisar.

1 PUC-Rio/CNPQ

2 O nome das estudantes foi modificado para garantir o sigilo

Conhecer o funcionamento de uma ocupação fora uma experiência tão impactante e encantadora que despertou em mim o desejo de eleger o tema como objeto de estudo, principalmente no que tange a suas motivações. A literatura acerca do assunto não é vasta, e circula majoritariamente na área de Sociologia e Educação, enquanto pesquisa etnográfica. Nenhum desses trabalhos, no entanto, se dedica a olhar para as falas dos ocupantes, nem para os mecanismos discursivos utilizados para explicar como ocorreram as entradas no movimento. Desta forma, preencho aqui uma lacuna no universo acadêmico, e chamo a atenção para os atores sociais analisados e para suas vozes. São eles jovens que, em sua maioria, são moradores de comunidades pobres e vivem em situação de risco, seja em seus lares, ou circulando pelo espaço da cidade.

A fim de responder às minhas indagações acerca da entrada dos estudantes no movimento, pretendo responder às seguintes perguntas de pesquisa: *1) Como a entrada no movimento é coconstruída com a entrevistadora na narrativa? 2) Que aspectos identitários são colocados em evidência e reivindicados pelos entrevistados? 3) Que entendimentos aceca do espaço escolar apontam para alteridades?*

O presente trabalho posiciona-se epistemologicamente dentro da pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln). A análise privilegia a ordem da interação, uma vez que me alinho à sociolinguistica interacional (Moita Lopes, 2001, Fabrício e Pinto, 2013). Os dados foram gerados através de entrevistas de pesquisa, entendida aqui como um evento interacional de fala (De Finna e Perrino, 2011).

2. Fundamentação teórica

O conceito de *accounts* é vasto, e pressupõe aquilo que o falante utiliza para se expressar e se fazer entender para o outro. Basicamente, pode-se entendê-lo de duas formas. Uma é para responder a condutas problemáticas, defendendo a face do ator quando ele tem uma espécie de conexão com um evento que pode ser tomado como indesejável. Assim, os sujeitos oferecem e negociam *accounts* na interação para proteger e sustentar o equilíbrio social da conversa, mantendo o seu desenrolar (Buttny e Morris, 1993). A outra diz respeito a uma descrição criativa e construtiva, uma forma de se narrar eventos, não necessariamente envolvendo problemas (Firth, 1993). Nas duas formas, o *account* servirá para contar uma versão, é numa tentativa de levar o ouvinte a enxergar os fatos de uma determinada forma. Possuem um caráter sequencial, e são sensíveis contextualmente (Firth, 1993). Procuram explicar eventos incomuns – nada mais incomum na rotina de uma escola que uma ocupação –, tornando-os inteligíveis a quem ouve, podendo minimizar a responsabilidade dos atores envolvidos no evento narrado. Ele não só pode aparecer como sentenças curtas, mas como narrativas extensas, constituindo-se como um gênero dialógico e interacionalmente intercambiável (De Finna, 2009).

Os *accounts* aparecem como prestação de contas a "comunidades morais" (Buttny e Morris, 2001), que infligem a seus membros um dado controle social. Isso é observável tanto em estruturas macrossociais, através de instituições, quanto sob a lente micro, durante encontros face-a-face. São nesses encontros que estratégias sutis na coconstrução de *accounts* se mostram evidentes: pode-

se requerer a prestação de contas ao outro, de forma indireta, fazendo uso de uma "clareza menos transacional"[3] ([Turnbull, 1992], Buttny e Morris, 2001). Assim, o processo compartilhado de desenho dos *accounts* mantém e projeta imagens positivas e um senso de controle equilibrado. O narrador encarregado da construção da fala seleciona as evidências que lhe pareçam benéficas e relevantes, compartilha-as e constrói na negociação algo que é coerente e crível para sua audiência ([Schlenker e Weigold, 1992], Buttny e Morris, 2001). É a base constitutiva dos *accounts* (Buttny e Morris, 2001, Firth, 1995), que os constrói criativa e proativamente.

Valho-me aqui também da noção de "diálogo construído" de Deborah Tannen, usado para substituir a ideia de senso comum do que seria um "diálogo reportado", ou "discurso direto/indireto". Expresso num provérbio citado pela autora, "Tudo pode ser mudado de um lugar ao outro sem sofrer qualquer modificação, exceto o discurso"[4] (Tannen, 2007). Portanto, há uma fisionomia estilística na textura do discurso que reverbera palavras e locuções implícitas – ou, nas palavras de Bakhtin/Voloshinov, "vozes" – incorporadas pelas palavras daquele que fala. O discurso, mesmo que soe inédito é, na realidade, sempre texto *a priori*, (Tannen, 2007), ou, parafraseando Bakhtin, "qualquer texto é construído como um mosaico de citações: qualquer texto é a absorção e transformação de outro" (Tannen, p.103). Ainda que não esteja explicitamente citando algo, o texto é, em si, uma voz construída em cima de vozes precedentes, que necessariamente o influenciaram. Segundo a autora, essa característica pode também ser atribuída à conversa cotidiana. Palavras reportadas deixam de ser a do falante de que se atribui e tornam-se material da fala enunciada, apropriadas por quem as repete, animadas e manipuladas a seu favor. Quando isso ocorre, o narrador habilidoso atribui a sua história um caráter de dramaticidade e vivacidade que envolve o ouvinte, e desperta um senso de identidade que os conecta.

Neste trabalho, a opção de se olhar para narrativas vem da noção de que se tratam de uma forma de resgatar, reinventar e reconstruir vivências através da linguagem. Segundo Fabrício e Pinto (2013) "A prática da rememoração é compreendida não como simples reduplicação de eventos e discursos, mas sim como processo de reinvenção e ficcionalização; são histórias que, recordadas, tornam-se sempre outras" (Fabrício e Pinto, 2013, p.20).

Elicitadas pela entrevista de pesquisa, a narrativa emerge da fala dos entrevistados que as utilizam para uma série de atividades discursivas distintas e relevantes. Segundo Bastos (2011), as narrativas podem fazer uma série de atividades como relembrar algo, lidar com um problema, disputar uma posição, entreter, explicar, argumentar, persuadir, instruir, ou envolver o ouvinte, isolada ou simultaneamente. Em um primeiro plano, a narrativa serve como eixo organizacional da própria experiência a que atribuímos sentido. Isso possibilita a construção do conhecimento sobre quem somos na vida social. Porém, se considerarmos a fluidez das identidades, é possível dizer que as narrativas que se referem ao sujeito, e o constroem, têm grandes chances de flutuarem de acordo com a atividade discursiva em que são enunciadas também. Além do mais, narrativas são maneiras

3 Tradução livre

4 Tradução Livre

de controlar e manipular a realidade e os interlocutores ([Johnstone, 1993; Munby, 1997 e Bruner, 1997] Moita Lopes, 2001), definição alinhada à ideia de agentividade, e de que a narrativa, enquanto discurso, envolve ações no mundo. É uma maneira de fazer coisas com as pessoas através de seus efeitos. A maneira como serão construídas validam dadas relações de poder em detrimento de outras e apresentam certos modos de viver como legítimos ou não.

Labov e Waletzsky elaboraram um modelo estrutural que buscava a sintaxe narrativa em histórias que recapitulavam a experiência pessoal. Para os autores, uma história contada, para ser uma narrativa, deveria apresentar uma série de ações verbais ordenadas temporalmente, além de reportar um evento extraordinário. Esta ordem seria crucial para o seu entendimento, comprometendo a sua estrutura semântica caso fosse modificada. Este modelo já foi bastante criticado por sua fixidez que ignora outros tipos de narrativas que carecem de seus elementos, e pela desconsideração de aspectos contextuais importantes para se entender o funcionamento e a construção de narrativas. Por isso ele será utilizado aqui em interface com a noção socioconstrucionista de narrativa de Bastos, Moita Lopes e Fabrício e Pinto já apresentada. Suas partes seriam as seguintes: um *sumário* em que enunciados que sumarizam a narrativa, um resumo inicial; uma *orientação* que é a contextualização do evento a ser relatado que indica tempo, lugar, pessoas, circunstâncias; *ações complicadoras* que são sequências de enunciados temporalmente ordenados em orações narrativas. Sua ordem não pode mudar, senão compromete a semântica da narrativa, já que os eventos ocorreram, em tese, na ordem apresentada; *avaliações* que podem ser encaixadas na narrativa, ou externas, quando suspendem a narrativa para acontecer. Contém a informações acerca da carga dramática ou o clima emocional daquilo que é contado. Sinaliza também para a reportabilidade da história (Bastos, 2005); e finalmente a *coda* que é a marcação que indica que a narrativa terminou. Pode ter um caráter avaliativo.

Moita Lopes (2001), apresenta uma visão socioconstrucionista das identidades sociais, constantemente atualizadas pelos discursos que percorrem o cotidiano nas trocas ocorridas entre alteridades, iluminando assimetrias de poder. Entendendo o discurso como ação, não estaríamos posicionados de forma passiva, mas somos capazes de atuar como agentes ([Fairclough, 1992:61] Moita Lopes, 2001, p.59). A identidade é, portanto, construída através de ações discursivas situadas, e só conseguimos entender o seu significado quando nos debruçamos para compreender aquilo que orienta suas atividades. Dessa forma, estão em constante fluxo, construindo-se e reconstruindo-se ([Hall, 1996:4] Moita Lopes, 2001, p.61), e por isso são fragmentadas, e projetando e performando dados aspectos relevantes dependendo da prática discursiva em que se engajam.

Na introdução do livro *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*, Fabrício e Pinto (2013), na mesma linha de raciocínio, tratam sobre formas de resistência e agenciamento, relacionando o tema das identidades construídas pelo discurso à dinâmica da vida social. Segundo as autoras, há um movimento de construção e constrangimento que rege as regras da vida social, e que atua sobre os atores de forma que os mesmos devam operar dentro de uma lógica de inclusão e exclusão. A linguagem, entendida como ação intersubjetiva, estabelece relações tais que define construções identitárias marginais e normativas. As identidades em contexto,

portanto, bem como os sentidos, "não estão, assim, dadas, mas têm de ser garantidas por um conjunto de ações linguísticas e corpóreas: são permanentemente descritas, categorizadas, narradas, replicadas e performadas, não existindo fora desses atos de significação" (Fabrício e Pinto, 2013, p.17). Nas disputas identitárias, identidades sociais relegadas à exclusão podem enxergar possibilidades de resistir. Todo *ethos* pode ser ameaçado a qualquer momento, "todo poder engendra resistência: e todo micropoder engendra microrresistências que, localizadas, não em um ponto único, mas em espaços tissulares, podem vir a movimentar o que é percebido como estrutura inerte, pré-configurada, e 'sempre lá'" ([Pennycook, 2010] Fabrício e Pinto, 2013, p.17). Dessas resistências emerge a agência humana que luta para ter voz e estabelecer o seu espaço.

3. Análise

Nesta seção buscarei olhar para os dados a fim de responder às três perguntas de pesquisa elencadas, a saber, *1) Como a entrada no movimento é coconstruída com a entrevistadora na narrativa?, 2) Que aspectos identitários são colocados em evidência e reivindicados pelos entrevistados? 3) Que entendimentos aceca do espaço escolar apontam para alteridades?*

Os excertos estão divididos na ordem construída pelas meninas. A escola objeto deste estudo é chamada "instituto dois", enquanto outra escola, a primeira a ter sido ocupada em Niterói, chamo de "instituto um". A narrativa maior, a que explica a entrada para o movimento, engloba mais quatro micronarrativas episódicas que a compõe. As pequenas narrativas que compõe este todo são tornadas relevantes em momentos distintos para que se entenda a coerência do todo.

A entrevista ocorreu antes da aula do pré-vestibular onde as meninas são bolsistas. Elas pareciam animadas para conversar. O Excerto 1 conta como ocorreram os primeiros contatos com a ideia de ocupação. Inicio a entrevista direcionando a pergunta para um episódio que já é do meu conhecimento – um grupo específico tinha se organizado para ocupar a escola – e que requer do ouvinte uma resposta afirmativa ou negativa. O acompanhamento de um *account* explicativo ficaria a cargo do respondente:

Excerto 1: a gente foi visitar essa ocupação. a gente foi entender
um pouco mais da ocupação (00:00:34 – 00:00:15)

1	Débora	conta como foi (2)
2	Ana	hhhh
3	Débora	ceis fizeram parte la da da: do grupo de zé:: que foi pra la::
5 6	Ana	bom e::: zé tinha falado comigo (2) zé >tipo assim< zé fazia parte da >ocupação do instituto um<
7	Débora	aham
8	Lu	[no caso ela esta falando]
9 10 11	Ana	[aí::::] não é:: mais ou menos explicando aí:: eu junto com a maria a gente foi visitar essa ocupação do instituto um que ele tava precisando de:: lenço:l essas coisas
13	Débora	vocês conseguiram entrar lá? (tom de surpresa)
14 15 16	Ana	°conseguimos°(.) a gente vimos tudo(.) a gente foi a gente conversou ia ter debate >e tudo mais< e a gente foi entender um pouco mais da ocupação o QUE era a ocupação(.)que a gente não sabia

Para me contar *como foi* (linha 1) Ana não me diz nem sim, nem não. Ela opta, primeiramente, por fazer uma retrospectiva para antes do convite para se tornar ocupante, pres-suposto por mim, que funciona como orientação, completada entre as linhas 9 a 11. Ela o reapresenta, colocando uma informação em relevo: ele tinha sido ocupante em outra escola. Foi por causa dele que ela começou a entender bem subrepticiamente do que se tratava uma ocupação, inclusive colocando-se como colaboradora. Porém, a colaboração fora atribuída a um laço afetivo, e não ideológico. A referida escola em que ela conseguiu entrar não permitia a entrada de ninguém estrangeiro, salvo em momentos de aulas e atividades públicas. Doações eram permitidas somente do portão principal, ao ocupante que estivesse na porta, por isso, ter entrado lá sem estar engajada no movimento me causou surpresa. É dessa entrada informal que uma condição de testemunho se constrói no *account* narrativo que, ao elencar uma série de ações complicadoras, fecha o excerto em resposta ao meu espanto: ela *viu, foi, conversou* e *debateu* (linhas 14 e 15). A despretensão de suas idas ao colégio ocupado é substituída, e após primeiras experiências, há um importante impacto identitário que a empurra em direção a agência. Ela passa a frequentar o colégio não mais como um local onde estava seu amigo, mas como um espaço de aprendizagem, e a "visita" se torna "entendimento".

Reformulo a minha pergunta como "de onde veio a ideia da ocupação?", imaginando que poderia obter algum aspecto da motivação que as levou a ocuparem, e mais uma vez, provavelmente em função da palavra *ideia*, deparo-me mais uma vez com a figura de Zé. No entanto, os efeitos discursivos que minha pergunta repetitiva acarreta são de dramatização da resposta:

Excerto 2: lembro como se fosse hoje (00:01:35-00:02:43)

1 2	Ana	"eu to participando duma ocupaçã:o e eu to pensando em ocupar o instituto dois" aí eu (2) "QUE" hhhh
3	Débora	hhhh
4	Lu	hhhh
5 6	Ana	hhhhh. como assim ocupar o intituto dois. hhh aí ele "a: to tentand -to pensando em ocupar o instituto dois"
7	Débora	isso num dia assim qualquer do nada [>sei lá<]
8 9 10	Ana	[é porque] ele não porque ele participava de: movimentos.eu não sabia que ele participava desses movimentos de:: estudanti:l essas coisas assim.
12	Débora	uhum
13 14 15 16 17 18 19 20	Ana	aí ele >falou assim< "ana, to pensando em ocupar o colégio" aí eu(.) "tá mas como assim ocupar a escola" aí ele começou a me explicar mais ou menos(.) aí ele "to fazendo parte da ocupação do instituto um" e o instituto um tinha::ocupado(1)uma semana antes da gente(.) o inst-instituto um (.) mês antes >alguma coisa assim<. o instituto um ocupou e depois a gente ocupou o colégio °o instituto dois°(.) aí: foi lá, a gente visitou, a gente levou lençol pra ele e tal que ele morav= tip= ele ficava ocupado numa barraquinha
23 24	Débora	então o zé chegou a dormir na ocupação do instituto um isso ele não me falou [hum]
25 26 27 28	Ana	[aham] ele dormiu na ocupação do iepic. e:: a gente levou curativo porque ele se machucou jogando bola: que ficava descalço então ele ficava lá aí a gente viemos e ele "ó tal dia, dia 13" >lembro como se fosse hoje< "dia 13 de abril eu vou ocupar a escola"

Ana passa a animar as falas de todos os personagens envolvidos numa narrativa cujo ponto era me mostrar que, de fato, a ideia viera do Zé, e não dela. Ela nos transporta para o passado da história quando reconstrói os diálogos que aconteceram (Tannen, 2007), e desenha um quadro vivo dos acontecimentos, o que atribui um caráter de veracidade ao seu contar. Ainda se construindo como aprendiz, ela revela o seu espanto com um pronome interrogativo dito enfaticamente: "QUE". A resposta enfática, que indica uma avaliação ligeiramente negativa da proposta de ocupar a escola, como algo absurdo, tem como efeito risadas conjuntas (linhas 3, 4 e 5) que nos afasta da situação da entrevista e nos aproxima de uma conversa informal, entre amigos, escutando casos. Ela prossegue, e, em resposta a uma indagação minha, também avaliativa, que sugere que talvez não haja planejamento para se ocupar uma escola (linha 7), Ana suspende o que está narrando e reitera a sua identidade positiva de amiga, num *account* que procura deixar claro que ela estava alheia à condição militante de Zé, afinal, só fora à ocupação ajudá-lo. Ao retomar a narrativa, perdura a identidade de boa amiga, a que ouve, pois, apesar da sua surpresa – que pode ser atribuída ao caráter extraordinário de uma ocupação –, ela pede a Zé que lhe explique sua ideia. Ela reporta (Tannen, 2007) o *account* (Buttny e Morris, 2001) construído pelo amigo, que o projeta como alguém que pode representar a experiência, já que ele estava fazendo "parte da ocupação do instituto um" (linha 15). Isso previne que a sua face seja alvo de críticas que pudessem acusar o movimento de ocupação de ser uma irresponsabilidade adolescente.

Ana transita em dois espaços narrativos, dentro do intervalo de uma semana, ao contar os momentos que precederam a ocupação de sua escola, pois ora fala sobre a ocupação do instituto um, onde Zé estava acampado, ora começa a pisar no espaço da sua própria escola, já redefinida como ocupação, o que parece sinalizar para um momento de transição identitária dela. Em concordância com Moita Lopes (2001), sua identidade desliza entre os fragmentos que a posicionam no lugar do sujeito comum e o de alguém envolvida com algo extraordinário. Ao atribuir o plano de ocupação a um terceiro, Ana diminui a sua responsabilidade pela ocupação ter acontecido, mas não nega também que uma porta se abriu. Ela fecha este episódio reportando a fala de Zé, que soa ao mesmo tempo como um aviso e um chamado: ele ocupará a escola no dia 13 de abril. Ela "lembra como se fosse hoje", comentário avaliativo que indica um status de recordação inesquecível, e ao mesmo tempo reitera a verossimilhança da história reconstruída.

Quando o assunto passa a ser o dia da ocupação, o estado de indecisão de Ana permanece. Ela passa a descrever a entrada dos ocupantes com uma série de ações complicadoras – "pegaram", "falaram" (linha1) – e verbos no imperativo – "vem", "entra" (linha 1) – que os caracteriza como agentes que agem sobre a sua passividade, colocando-a em evidência. Ana, centro das atenções:

Excerto 3: eles se revoltaram (00:0:52-00:05:18)

1 2 3	Ana	aí:: eles pegaram e >falaram assim< "vem Ana, entra" aí quando eu entrei como eu era:: >tipo assim< eu sempre vivia na secretaria(.)eu sempre vivia conversando com os funcioná[rios
4 5	Lu	[sabia ela sabia de tudo ela ia me passando também
6	Anna	eu sabia de muita coisa da escola
7	Débora	humhum
8 9 10 11	Ana	eu era amiga do pessoal da cozinha(.)eu era amiga dos funcionários(.)da direção(.)então aquilo ali pra mim foi meio que u::m(.) tipo assim(.) é:: quando. eles descobriram que eu ia ocupar junto com a escola(.) eles se revoltaram
12	Lu	falaram que ela traiu.[a confian]ça
13	Ana	[que eu] traí a confiança deles
14	Débora	hu::m
15 16	Ana	então tipo(.) quando eu cheguei pra é:: eu lá dentro, eu vi o movimento todo, eu fiquei meio acuada.

É no momento em que ela descreve a entrada na escola, induzida por um chamado da ocupação – e aqui ela mostra mais um traço de sua passividade, pois entra na escola ao atender ordens imperativas (linha 1) –, que um *status* estável que ela possuía entre a comunidade escolar é colocada em xeque: a identidade de alguém que é amiga de todos os que alimentam as engrenagens da instituição, não parece combinar com um envolvimento com algo subversivo como uma ocupação. Ela se vê, assim, diante de uma situação de destruição de face positiva, que justifica a coda avaliativa que fala sobre ela se sentir acuada (linha 16), já que é o julgamento de quem considerava igual. Ocupar a escola não era adequado para alguém que sabia tanto (linhas 4 a 6) e era amiga de todos (linhas 8 e 9). Ana fora questionada, na frente de todo o mundo, se estava do lado *inimigo*, de um outro temido e desconhecido, repudiado pelos funcionários que se revoltaram com essa possibilidade. Não é à toa, portanto, que eles a acusam de traição (linha 13), o que constrói a exclusão (Fabrício e Pinto, 2013) de uma identidade marcada por um estigma que delineia claramente quem é um estudante e quem é um ocupante.

Neste último excerto, que finaliza a história sobre "como entrei para a ocupação", Ana e Luísa constroem um *account* importante. Ao mesmo tempo que prestam contas aos funcionários que se voltaram contra os ocupantes (Buttny e Morris, 2001), obedecendo a coerência interna da história, projetam para mim, entrevistadora, uma imagem favorável ao fazerem uma denúncia contra a administração escolar, responsável não só por um funcionamento institucional opressor, mas por um ambiente tóxico. Inicio formulando uma pergunta que não havia sido programada antes, mas que surgira da espontaneidade da conversa, já que falávamos sobre alteridades:

Excerto 4: e ninguém fazia nada 00:05:32 – 00:07:28

1 2	Débora	como é que vocês acham que eles estavam entendendo o que era isso de ocupar a escola?
3 4 5 6	Luisa	eles meio que pensou que a gente estava querendo fazer tipo(.) igual malhação da televisão de palhaçada(.) sendo que a >questão não era só a greve dos professores< era muito a: >a administração da escola< nã:o: como é que se fala (vira pra Ana)
7	Ana	não era bem adapta[da]
8 9 10	Luisa	[é] a gente não poderia ter uma opinião própria não podia: questionar nenhum dos professores >botar outra ideia de projeto na escola< pra melhorar a educa[ção]
11 12 13	Ana	[tentei] várias vezes colocar o °gremio estudantil na escola°(.) °os papeis sumiam° >tipo< o papel ta aqui (aponta pra mesa) e ele sumia? e aí:: e pronto?
14	Luisa	[é ( )]
15	Débora	[( ) e ninguém fazia] nada
16 17	Luisa	[( )] fazer pré vestibular aqui, fazer um grupo de estudo na biblioteca "não pode"(.) nada podia(.) era desse jeito
18	Débora	a é?
19 20	Luisa	você meio que era comprado (faz sinal de aspas com os dedos) se você quisesse fazer algo pra passar informações pra direção. desse jeito
21	Débora	como assim lu(.)comprado
22	Luisa	cara é meio surreal
23 24	Ana	é porque tipo assim se você fosse:: você queria:: tipo assim(.) aconteceu alguma coisa na escola
25	Luisa	alguma fofoca. pra saber ali quem foi
26	Ana	você tinha que >tipo assim<
27	Luisa	seu nome não surgia
28	Ana	mas
29	Luisa	é
30	Ana	tipo
31	Débora	você tinha que ser meio xisnove então
32	Ana	ISSO
33	Luisa	é
34	Débora	entendi(.) entendi
35	Ana	o sete um dali
36 37	Débora	sim, então não havia para vocês ali na escola uma relação de confiança com ninguém
38 39 40	Luisa	e se:: dependendo de algumas fofocas por mais que fossem ra-razoável tipo assim eu botaria algo mais que você não fez, como se você tivesse feito
41 42	Débora	humhum que é assim o: o porquê da fofoca(.) ela cresce né igual uma bola de neve
43	Luisa	é ( )
44 45	Ana	naquele dia eu peguei e falei assim (.) aí minha prima a maria parou e falou assim "ana(.) para de se enconder."
46	Débora	maria é sua prima
47	Ana	é(.)"para de se esconder(.) vamos LUTAR"
48	Débora	a úrsula já estava então envolvida
49 50	Ana	já estava envolvida. aí eu peguei e falei assim "cara. quer saber de uma coisa" desculpa a palavra "foda-se. [CHEGA"
51	Débora	[>tá desculpada<
53	Ana	aí eu comecei o movimento.

Luisa assume o turno e responde diretamente a pergunta: aparentemente, os funcionários estavam achando que ocupar era algum tipo de brincadeira adolescente. Para sustentar a sua resposta, ela constrói um *account* que passa pelo discurso institucional do movimento estudantil de ocupação –

"ocupamos para apoiar a greve de professores" –, e se volta para a descrição de uma escola que, segundo elas, "não era bem adaptada" (linha 7). Diante de uma escolha obscura de adjetivo – "adaptada" –, num segundo *account* para qualificar a instituição, uma se engaja em auxílio a outra, na tentativa de esclarecer suas palavras. As duas comprometem-se no exercício de elaborar um *account constitutivo* (Firth, 1993) que constrói a imagem de uma escola opressora e silenciadora, que não permite que se crie nada dentro de seus limites. Caso houvesse a mínima tentativa de se estabelecer programas paralelos, benéficos aos alunos, o próprio sistema daria um jeito de impedir o seu desenvolvimento, fazendo com que, por exemplo, documentações que viabilizassem a sua existência (linhas 11 a 13) desaparecerem.

Na linha 19, o tom da conversa muda, e as meninas se engajam na construção de um *account* mais grave, que desenha uma escola tóxica incriminadora daqueles que não colaboram com o seu funcionamento, a se somar à faceta de "escola de administração corrupta" antes explicitado. O nível de envolvimento (Tannen, 2007) que a palavra "comprado" (linha 19) determina neste momento é tamanho, que chamo Luisa pelo diminutivo do seu nome (linha 21), mesmo não tendo sequer a menor intimidade para tal. As duas se comprometem na indiretividade de falas de "clareza menos transacional" ([Turnbull, 1992], Buttny e Morris, 2001), não ditas, que dão somente pistas daquilo que se quer dizer e me convidam a completar um *account* que só é concluído através da existência de uma ordem moral compartilhada que, no silêncio, eu entendo e finalizo: "você tinha que ser meio xisnove[5] então" (linha 39). Quem colabora com a fofoca, portanto é poupado. Quem se coloca no caminho de dados interesses, é punido, inclusive com aquilo que não fez (linhas 38 a 40).

Os três *accounts* surgem de uma pergunta construída pela espontaneidade na sequencialidade. Eles constroem criativamente uma realidade (Firth, 1993), mas também mostram a instituição escolar como "corrupta" e "amoral", prestando contas à comunidade moral de funcionários (Buttny e Morris, 2001) que acusam, já que parecem servir como razões suficientes para que a ocupação seja um movimento desejável, limpando a condição ocupante de qualquer estigma. Eles funcionam como denúncias contra uma instituição que não é mostrada como comprometida com propósitos pedagógicos, mas sistematizada com bases em assimetrias de poder, que definem lugares rígidos para funcionários e alunos, estes últimos, ao que parece, anulados em sua agência e submetidos ao despotismo de professores e administradores (linhas 8-10).

Finalmente, na linha 44, Ana retorna à primeira história, resposta da primeira pergunta, "como você foi parar no grupo?", a fim de concluí-la, inserindo-a abruptamente na sequência de turnos. Saímos da situação prototípica da "fofoca na escola", tópico reportado ilustrador de uma situação recorrente (Tannen, 2007), para sermos levadas de repente ao dia da ocupação, no momento em que Ana se vê diante da escolha de se assumir como ocupante. Mais uma vez a construção da agência parte da fala de terceiros (linhas 44 a 46). Ela reporta a fala de Maria, sua prima, que diz a ela para parar de "se esconder", dando nome ao movimento pendular que faz durante toda a sua fala sobre a entrada. Ela constrói sua identidade em dúvida, acovardada, sob o prisma do olhar do outro, que

5 O sujeito que entrega o outro em situações problemáticas que envolvem culpa

a intima para uma definição. A resposta a essa intimação pede licença para a identidade pacífica da "amiga de todos". O uso do palavrão junto à interjeição "chega" marcam no discurso o nascimento de uma agentividade que encontrou no momento da ocupação o espaço tissular (Fabrício e Pinto, 2013) necessário para "começar o movimento" (linha 53) e resistir à opressão de um sistema de ensino que reafirma e reatualiza na rotina poderes aparentemente inquestionáveis.

4. Considerações Finais

Nesta seção farei as últimas considerações a respeito da análise, relacionando-as às três perguntas de pesquisa para responder a indagações a respeito do movimento em questão. São elas: *1) Como a entrada no movimento é coconstruída com a entrevistadora na narrativa? 2) Que aspectos identitários são colocados em evidência e reivindicados pelos entrevistados? 3) Que entendimentos aceca do espaço escolar apontam para alteridades?*

A coconstrução da entrada, referida na primeira pergunta, é complexa e engendra outras narrativas menores, episódicas, para compor o quadro da realização da ocupação. É na negociação dos *accounts* (Firth, 1993, Buttny e Morris, 2001), que envolvem o presente da entrevista e o passado da narrativa, que a entrada é talhada favoravelmente às meninas enquanto ocupantes de escola estadual. Dentro dos *accounts*, a presença de diálogos construídos dramatizados (Tannen, 2007) é notória, e atribui vivacidade aos acontecimentos, dando-os força argumentativa.

Percebe-se nos dados, também, tendo em vista a segunda pergunta, que a entrada no movimento é marcada pela fluidez das identidades contemporâneas, fragmentadas (Moita Lopes, 2001, Fabrício e Pinto, 2013) e que, a todo momento podem se realocar no mundo em novas configurações. Ana se enxerga num embate interno entre duas identidades – a do sujeito passivo e amigável e a do sujeito que luta – e é a resolução desse conflito de subjetividades que determina para ela o início da luta. Mesmo a decisão de se tornar uma ocupante não ataca a identidade amigável inicialmente construída, mas remodela-a, excluindo a passividade como base de seus atos, e dando preferência a uma subjetividade que, ao mesmo tempo que é amiga é também ocupante. Aqui é também interessante pensar na imagem estereotipada do indivíduo que adere a movimentos sociais, como alguém ideologicamente engajado numa militância *a priori*. Diferente do senso comum, a fala de Ana aparece como uma evidência de que o cumprimento de agendas pessoais – um ambiente negativo para o cotidiano, a impossibilidade de se afirmar como sujeito – pode ir de encontro a agendas institucionais, e dali abrir-se uma porta para a entrada num movimento. É no olhar crítico a ações conjuntas voluntárias como essa que temos a oportunidade de entender novos significados situados criados pelas pessoas, que não invalida causas de ordem macrossocial como a negligência estatal com a escola e os professores, mas, pelo contrário, reforça-as.

Finalmente, ao se pensar na construção da escola feita pelas meninas, proposta na terceira pergunta, percebe-se que é na presença de alteridades que o espaço escolar se reconfigura. Enquanto Ana se mostra como "amiga de todos", sendo esses todos os funcionários da instituição, a escola

se apresenta como um espaço familiar de livre trânsito, onde ela convivia com pares homogêneos. Porém, quando essas mesmas pessoas delimitam a estigmatizam, percebe-se uma faceta despótica dessa mesma escola, que não enxerga os estudantes como parte do todo, mas como sujeitos que devem ser submetidos. Esta fala denuncia não só uma estrutura administrativa corrupta e a rigidez da instituição, mas aponta para brechas de abuso de poder que ela acaba permitindo.

5. Referências Bibliográficas

BASTOS, Liliana Cabral (Puc-Rio/Cnpqq) e OLIVEIRA, Lívia Miranda (Puc-Rio/Cnpq). Revista Veredas *Uma história de AVC: a construção do sofrimento por uma pessoa com afasia,* 2011, Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-91.pdf

BUTTNY, Richard e Morris, G.H. *Accounting*, pp.285-301, Syracuse University Library, New York, 2010.

CAMPOS, Antonia M., MEDEIROS, Ananas, RIBEIRO, Márcio. *Escolas de Luta*, Editora Veneta 2016.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. 2013 edição brasileira Rio de Janeiro Anarge Zahar Editor Ltda.

DE FINNA, Anna e PERRINO, Sabina. *Introduction: Interviews vs. 'natural' contexts: A false dilemma*, 2011, Cambridge University Press.

DE FINNA, Anna *Narratives in Interviews – The case of accounts: for an interactional approach to narrative genres* in "Narrative Inquiry", Jonh Benjamins Publishing Company, 2009.

FIRTH, Alan *'Accounts' in negotiation discourse: A single-case analysis*, Journal of Pragmatics 23, Elsevier, Department of Languages and Intercultural Studies, Denmark, 1993.

FABRÍCIO, Branca Fallabella, PINTO, Joana Plaza. (Org) *Inclusão e exclusão sociais em práticas discursivo-identitárias: microrresistências e possibilidades de agenciamento* em "Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias", Cânone Editorial, 2013).

MISHLER, Elliot, *Research Interviews as Speech Events* em "Research Interview", Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo, *Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista*, em "Narrativa, Identidade e Clínica". Edições IPUB – CUCA, Centro Universitário de Cultura José Octavio de Freitas Junior, Rio de Janeiro, 2001.

TANNEN, Deborah, "*Oh talking voice, that is so sweet": constructing dialogue in conversation"* in "Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse". 2nd edition Cambridge University Press 2007.

Representando entidades em libras

Elidéa Lúcia Almeida Bernardino[1]

Sherman Wilcox[2]

Como as entidades são representadas em um discurso, em Libras ou em várias outras línguas de sinais conhecidas? Isso pode ser feito usando-se um substantivo, um nome próprio de uma entidade específica, um classificador (CL) ou através de uma ação construída (CA). Todas essas representações possuem suas características próprias, algumas análogas às línguas orais. Algumas delas, entretanto, possuem características distintas daquelas já descritas nas línguas orais.

O objetivo deste estudo é apresentar como as entidades são representadas em Libras, focando principalmente nas construções que usam CL e CA. A abordagem seguida é da Gramática Cognitiva (CG), buscando compreender a relação entre linguagem e pensamento através da análise de construções linguísticas de uma língua em uso (usage-based approach – LANGACKER, 2008). Conforme essa abordagem, os significados (das coisas, assim como da forma como uma pessoa vê o mundo) estão nas mentes dos falantes, enquanto produzem e compreendem uma expressão linguística. Como nossa visão de mundo é construída com base em nossas experiências, cada pessoa captura o mundo de uma forma diferente. Para a CG, somente três estruturas são necessárias: semântica, fonológica e simbólica. Estruturas semânticas são conceptualizações usadas com propósitos linguísticos; estruturas fonológicas são sons, gestos e representações ortográficas, sendo possível percebê-las; e estruturas simbólicas fazem uma ligação entre as outras duas de forma que uma é capaz de evocar a outra.

De forma a compreender como as entidades são representadas em um discurso, serão definidos alguns conceitos da CG. Langacker afirma que

> O termo *base* (ground) é usado em CG para indicar o evento de fala, seus participantes (falante e ouvinte), sua interação e as circunstâncias imediatas (notavelmente, o tempo e o lugar da conversação (LANGACKER, 2008: 259)[3].

1 Doutora em Linguística Aplicada, professora na Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG.

2 Ph.D on Educational Linguistics, professor at University of New Mexico, UNM.

3 Todas as traduções do inglês foram feitas pela primeira autora.

Portanto, em um evento de fala, o falante e o ouvinte estão em um processo interativo, em um tempo e lugar específicos, focando sua atenção em um contexto linguístico específico. Usando *elementos nominais de base* como artigos, demonstrativos e certos quantificadores – por exemplo, os usados em inglês (the, this, every, any, etc.) e português (o/a, isto/este, cada, qualquer, etc.), o falante dirige a atenção do ouvinte para o referente do discurso que pretende focar. Esses elementos são usados para distinguir ou destacar um referente nominal. Em línguas de sinais, os elementos nominais de base são deixis e quantificadores.

Langacker afirma que a *base* (grounding) não é uma categoria gramatical, mas uma função semântica. Ela é "um aspecto da organização conceitual pelo qual uma expressão se qualifica como um nominal ou uma sentença finita. "

Outro conceito importante a ser compreendido em CG é o de *conceitualizador* e o que é *conceitualizado*, que são respectivamente o *sujeito* e o *objeto da concepção*. O conceitualizador, ou o sujeito da concepção age direcionando a atenção do ouvinte para o objeto da concepção, ou o que é conceitualizado. O *escopo da conscientização* (ou o espaço total da consciência) envolve o tema e o objeto da concepção, a *região do "palco"*, e a *direção da atenção* para o objeto de concepção, como foco de atenção. Na Figura 1 há um esquema para facilitar a compreensão desses conceitos. É importante ressaltar que o sujeito da concepção diz respeito ao falante e ao ouvinte, que interagem na exposição e compreensão do que está sendo focalizado no discurso, ou seja, do objeto da concepção e todo o seu entorno, ou a "região do palco".

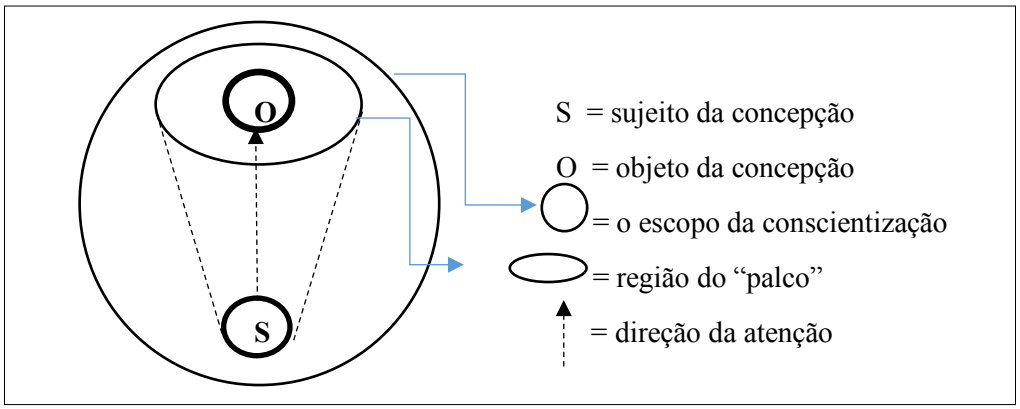


Figura 1. O escopo da conscientização

Figura extraída de Langacker (2008: 260, Figure 9.1). Em nota, o autor ressalta que "sujeito e objeto da concepção não podem ser confundidos com as noções gramaticais de sujeito e objeto. O falante e o ouvinte são os principais sujeitos da concepção, mesmo quando implícitos, enquanto sujeitos e objetos gramaticais são expressões nominais abertas que geralmente se referem a outras entidades"

Em suma:

- Base: é o evento de fala, seus participantes, sua interação e as circunstâncias imediatas (tempo e lugar da fala);
- Elementos nominais de base: artigos, demonstrativos (deixis) e quantificadores;
- Conceitualizador: sujeito da concepção, ou aquele que conceitualiza o evento de fala (o falante e o ouvinte em uma interação);
- Conceitualizado: objeto da concepção, o que é observado ou o foco de atenção;
- Região do "palco": todo o entorno do objeto da concepção, o contexto no qual o objeto da concepção está inserido;
- O escopo da conscientização: inclui o sujeito e o objeto da concepção, a região do palco (o objeto e tudo o que está no seu entorno) e a direção da atenção (para o objeto).

Langacker explica também que os conceitos apresentados acima são mais bem compreendidos em relação à percepção visual. O expectador é o sujeito que visualiza e percebe as coisas através dos olhos e que constrói a sua perspectiva a partir de um ponto. Em certo momento, o escopo da conscientização é tudo em seu campo visual. A região do palco é aquilo que é observado naquele momento. O objeto da percepção é tudo o que é foco da atenção visual – "a entidade do palco que é especificamente olhada" (LANGACKER, 2008: 261). Ele também esclarece:

> Primeiro, os interlocutores prestam atenção um ao outro como parte da interação da conversa. Segundo, eles dirigem sua atenção para a entidade focalizada no palco – o perfil da expressão – que pode ser tanto uma coisa como uma relação. (idem: 262).

Por enquanto, a definição de duas categorias básicas em CG é essencial para o propósito deste trabalho: uma *coisa* e uma *entidade*. Em uma explicação simplificada, "um nome é definido esquematicamente como uma expressão que delineia uma coisa" e também "coisas não são limitadas a objetos físicos". Portanto, uma coisa pode ser definida como um nome, de forma simplificada. Uma entidade, conforme CG, "se aplica a coisas, relações, quantidades, sensações, mudanças, localizações, dimensões e assim por diante. **Não** é especificamente necessário que uma entidade seja discreta, reconhecida separadamente ou cognitivamente saliente" (Langacker, 2008: 98 – ênfase no original).

Todos esses conceitos são significativos para a definição do que estamos analisando neste estudo. Como entidades produzidas em Libras, estamos considerando:

- Nomes, como em HOMEM, BICICLETA, ÁRVORE, PERA, PEDRA, etc.;
- Classificadores (CL), como em CL_HOMEM-sobe-na-árvore (CL-entidade), CL_HOMEM-colhe-pera (CL-manual ou de instrumento) or CL_cesta-grande (CL-descritivo). Todos esses CL são produzidos utilizando configurações de mão específicas (que representam a coisa à qual se refere na construção CL);

- Sinais-nomes, que são análogos a nomes próprios;
- Quantificadores, quando são usados junto a uma deixis, expressando o significado de uma entidade plural; e
- Ação Construída, também definida por Supalla (1986) como um classificador de corpo. Uma CA é realizada por um sinalizador, quando ele/ela toma a perspectiva do personagem e encena a ação. Isso pode ser feito usando todo o corpo, apenas a cabeça para demonstrar expressões afetivas de um personagem (por exemplo, humor, emoções e distinções como estar relaxado ou apressado) ou focando nas mãos, através de manipulação (ver QUINTO-POZOS & PARRILL, 2015). Às vezes, uma CA é realizada com particionamento do corpo. Significa que, enquanto o sinalizador assume a perspectiva de um personagem em seu rosto ou no rosto e tronco, uma de suas mãos toma a perspectiva de um observador representando um referente diferente, usando uma construção CL.

Apesar de todos esses recursos estarem presentes na maioria dos materiais analisados nesta pesquisa, nosso enfoque principal, conforme dito anteriormente, são os classificadores (CL) e ação construída (CA).

Wilcox (2004) alega que a CG faz uma ligação entre nossa percepção do mundo real, muitas coisas que se movem no tempo e no espaço, as categorias gramaticais e as construções que são usadas para representar essas idéias. Ele afirma que "os sinais são exemplos prototípicos de dois grandes conceitos construídos na gramática cognitiva: coisas (configurações de mãos) e processos (movimento). As mãos são objetos prototípicos em interação, com outras mãos ou outros objetos." (WILCOX, 2004: 125)

Representando entidades em narrativas

É difícil falar sobre representação de entidades em uma narrativa sem falar sobre ponto de vista. O tempo todo somos "convidados" pelo sinalizador a seguirmos a perspectiva que ele apresenta. Ponto de vista, conforme Stec (2012), é o mesmo que perspectiva física, "pela qual um conceitualizador representa uma cena, assim como a forma pelo qual o ponto de vista é expresso (STEC, 2012: 327)". Ela também afirma que

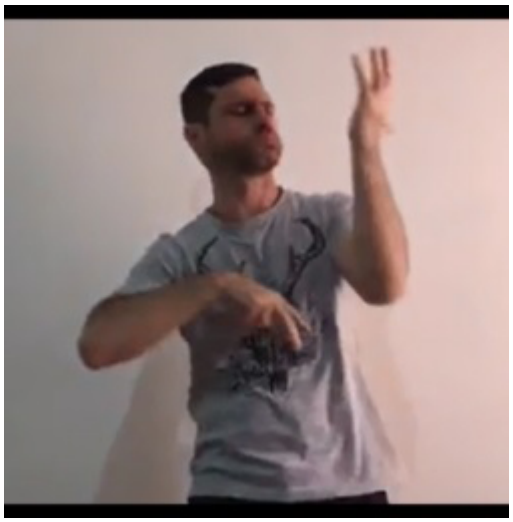
> Trabalhos experimentais recentes em Ciência Cognitiva (por exemplo, Bergen, 2012) têm mostrado que qualquer pessoa processando uma língua o faz de uma perspectiva corporal particular, que tipicamente toma uma das três formas: uma perspectiva de primeira pessoa, uma perspectiva de terceira pessoa ou a combinação de diferentes perspectivas (STEC, 2012: 328).

Em uma narrativa, o sinalizador normalmente inicia com uma perspectiva de narrador, ou de primeira pessoa, e então, introduz o ponto de vista do personagem – uma perspectiva de terceira

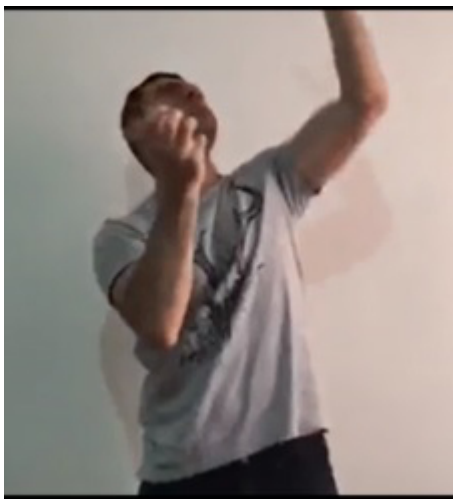
pessoa. Algumas vezes, as duas perspectivas são mescladas. Isso acontece tanto em narrativas em línguas de sinais quanto em línguas orais. O ponto de vista que é tomado irá refletir a forma como falantes, sinalizadores e ouvintes (interlocutores) imaginam, experienciam ou simular uma dada cena.

De acordo com o modelo GSA (GSA model – Gestures as Simulated Action – Gestos como Ação Simulada, de Hostetter & Alibali, 2008, 2010, apud QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015), nós criamos reconstruções parciais de imagens e movimentos associados com o conteúdo de nossas falas. Há evidências de que no uso da linguagem, simulações visuais e motoras são uma parte importante delas. Eles dizem que quando uma pessoa está falando sobre alguém subindo uma escada, um programa motor associado com o braço e uma configuração de mão associada com a subida será ativada. Isso irá resultar em gestos que mostram essas ações. Se o falante (ou sinalizador) toma uma perspectiva interna (veja MCNEIL, 1992) – ou a perspectiva do personagem na narrativa, ele/ela irá usar um *ponto de vista gestual de personagem* (CVPT) ou uma *Ação construída* (CA). Se ele/ela tomar uma perspectiva externa – ou a perspectiva do observador, assim como a perspectiva do narrador, ele/ela irá usar um *ponto de vista gestual de observador* (OVPT) ou usar uma *construção com classificador* (CL).

Nós pedimos a um amigo surdo nativo para assistir a um vídeo (The pear story – CHAFE, 1980) e recontar a estória a uma outra pessoa surda que iria filmá-lo. Comparando o material produzido por ele com os nossos dados em Libras, encontramos usos de CA e CL que confirmam as afirmativas sobre perspectivas interna e externa. Podemos ver isso nos exemplos abaixo:



a) Uso de CL na perspectiva do narrador/observador (externa) (CL_HOMEM-sobe-na-árvore)



b) Uso de CA perspectiva do personagem (interna) (CA_HOMEM-colhe-pera)

Figura 2. Perspectivas externa e interna na produção de CL e CA

Na perspectiva do observador, a direção do olhar do sinalizador pode ser dirigida para o interlocutor ou para a cena (o espaço de sinalização). Özyürek e Perniss (2011: 87 apud QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015) sugerem que em uma perspectiva de observador

> (o) espaço do evento é projetado no espaço de sinalização de um ponto de vista externo. O sinalizador não é parte do evento representado, e o espaço do evento tem tamanho reduzido, sendo projetado na área espacial em frente ao corpo do sinalizador (QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015: 14).

Isso pode ser observado na Figura 2.a: em sua mão esquerda (não dominante), o sinalizador apresenta uma ÁRVORE, em uma construção com CL. A mão direita mostra uma configuração de mão em V-invertido, representando um homem que sobe em uma árvore. O narrador alterna o seu olhar, algumas vezes para a câmera, outras vezes para o espaço de sinalização em um movimento de ida e volta, como se estivesse assegurando que seu(s) interlocutor(res) está(ão) compreendendo ou seguindo sua narrativa.

Ao empregar a perspectiva do personagem, como descrito por Özyürek and Perniss (2011: 87 apud QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015), o sinalizador

> Assume o papel do personagem do evento, de modo que pelo menos a cabeça e o tronco do personagem são mapeados no corpo do sinalizador, e o espaço projetado é do tamanho real (QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015: 14).

A Figura 2.b mostra o sinalizador "colhendo peras", o que é feito na perspectiva do personagem. O tronco do sinalizador é ligeiramente curvado para trás e sua cabeça voltada para cima o tempo todo. Seu olhar concentra-se, na maior parte do tempo, dentro do espaço de sinalização, mantendo uma perspectiva interna. As duas mãos tomam a forma de "colhendo peras" e ele mostra certo esforço ao "colher peras da árvore", claramente interpretando um homem colhendo as frutas. Há momentos quando o sinalizador, dentro da perspectiva do personagem – apenas por um segundo ou menos – faz contato visual com o interlocutor/câmera, para verificar a compreensão ou outra razão fática. Parece que essa função fática através do contato visual trás o narrador de volta à cena, em uma perspectiva externa e o sinalizador volta para a perspectiva do personagem novamente.

Entretanto, no curso da narrativa, o sinalizador narra um momento em que um garoto está dirigindo a sua bicicleta e bate em uma pedra. Ele começa a narrar a cena através de uma perspectiva externa (narrador ou observador), usando dois CL. Sua mão esquerda apresenta uma pedra e a mão direita mostra a bicicleta. Há somente uma perspectiva até esse momento. A Figura 3 mostra a sequência de cenas retratadas (a., b., c. e d.)

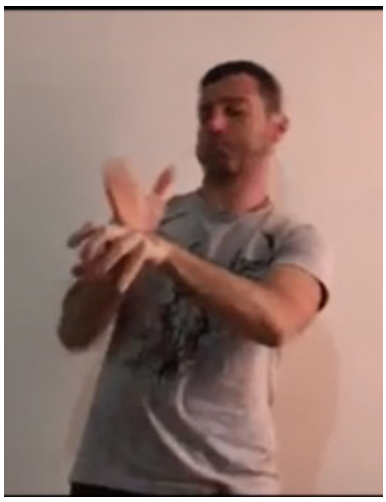
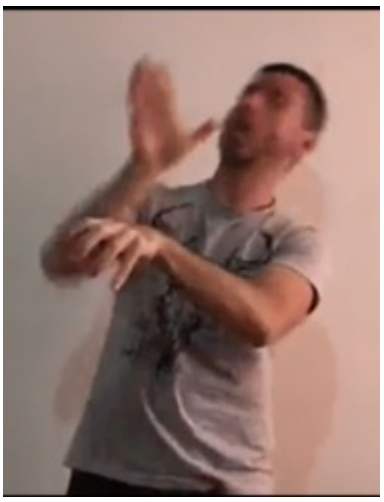
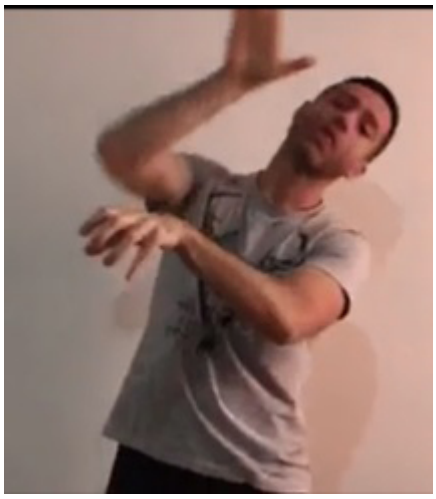
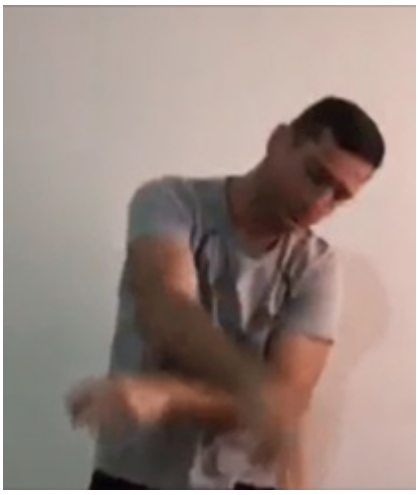
	
a. BICICLETA BATE na PEDRA (narrador / observador ou perspectiva externa)	b. BICICLETA PERDE o EQUILÍBIO (mãos na perspectiva do observador) GAROTO CAI (face na perspectiva interna / do personagem)
	
c. MENINO / BICICLETA CAINDO (perspectiva mista)	d. GAROTO / BICICLETA CAEM (perspectiva mista)

Figura 3. Perspectiva mista em produção de CL e CA

No momento em que ele retrata a bicicleta batendo na pedra, sua face assume a perspectiva do personagem e ele mostra a face do garoto em sua própria face e a cena observada (a bicicleta e a pedra) em suas mãos. Ocorre um particionamento do corpo (DUDIS, 2004), com uma mistura do rosto – mostrando o personagem MENINO que cai da sua bicicleta, perspectiva interna – e as mãos representando a pedra (mantendo-se no mesmo local o tempo todo) e a bicicleta, na perspectiva externa, ou do observador.

Na mesma cena, o corpo particionado do sinalizador faz referência a três entidades diferentes:

- Mão esquerda: a pedra, usando uma construção de CL no local;
- Mão direita: uma bicicleta que bate na pedra e cai após "voar" (também um CL);
- Face: o menino, que cai após bater na pedra com sua bicicleta, usando CA apenas em seu rosto.

Nossos dados revelam que a direção do olhar é o que mostra a mudança na perspectiva do sinalizador. Veja na produção do mesmo classificador (CL_pega-cesto) nas Figuras 4 e 5. Na primeira, na maior parte do tempo, o sinalizador toma uma perspectiva interna mas, ao final, ele dá uma olhada para a câmera, o que indica perspectiva externa. Em outro momento, na Figura 5, a perspectiva interna é mantida pela direção do olhar. Veja as diferenças nas Figuras 4 e 5.

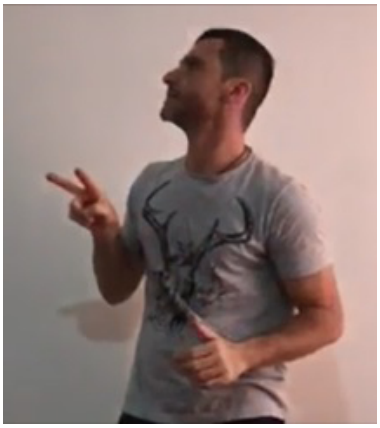
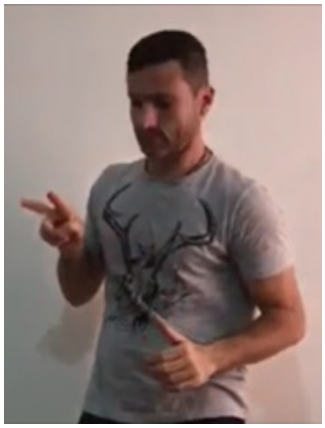
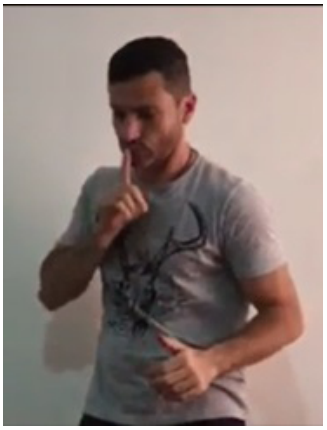
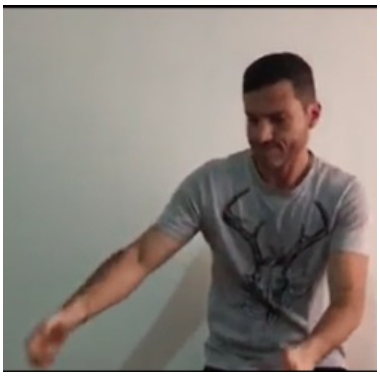
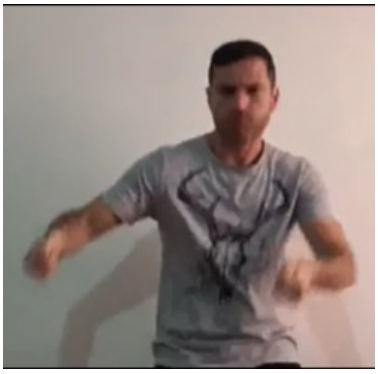
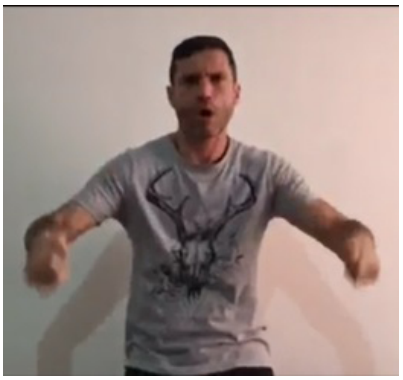
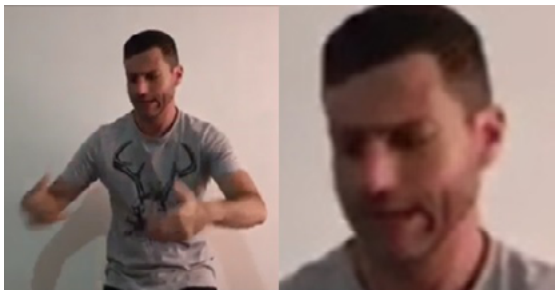
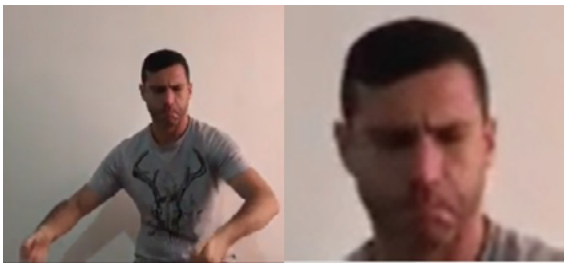
		
a. Menino olha para o homem em cima da árvore	b. Menino olha para o cesto que ele quer furtar	c. (Menino ou narrador pensa "silêncio")
		
d. Menino pega o cesto (perspectiva interna)	e. Levanta o cesto (contato visual com a câmera)	f. Coloca-o sobre o guidom (perspectiva externa)

Figura 4. Mudança de perspectiva através da alteração na direção do olhar



a. CESTO



b. PEGA-o-CESTO

c. LEVANTA-o-CESTO

d. COLOCA CESTO SOBRE GUIDOM

Direção do olhar é mantida do início ao fim (face em detalhe).

Figure 5. Perspectiva é mantida pela preservação da direção do olhar

Algumas conclusões

No processo interativo, o falante e o ouvinte têm percepções diferenciadas. Para que o escopo da conscientização de ambos esteja em consonância, o falante/sinalizador usa de estratégias para dirigir a atenção do ouvinte/interlocutor para o "palco", ou aquilo que é focalizado no momento. Na apresentação das diversas entidades presentes numa narrativa – sejam personagens, seja o próprio narrador colocando o seu próprio ponto de vista (EU), ou o seu ponto de vista como observador, seja o interlocutor, cuja atenção é conferida através da função fática ("Está me entendendo?"; "você sabe, né?"; "você concorda?") e através do olhar dirigido ao interlocutor (na sinalização, aparentemente com o mesmo objetivo), várias estratégias são usadas. Nas línguas de sinais, por serem muito visuais, as estratégias de focalização da atenção se utilizam de recursos linguísticos também visuais.

Na marcação da referência, utilizando substantivos (ou sintagmas nominais), classificadores ou mesmo dêixis, o sinalizador utiliza o espaço de sinalização para identificar diferentes personagens no discurso. Essa forma de referenciação, embora dinâmica e geralmente bem-sucedida, requer que o interlocutor selecione o referente correto dentre o conjunto de referentes potenciais. A alternância de personagens no discurso requer tanto do sinalizador/falante quanto do interlocutor/ouvinte o compartilhamento da atenção na manutenção do escopo da conscientização. Ao utilizar os recursos de mudança de perspectiva e de direção do olhar, o sinalizador torna a entidade mais clara ou mais vívida para o seu interlocutor.

Com a perspectiva externa, ou como observador da cena narrada, o sinalizador fornece ao seu interlocutor uma visão geral da cena apresentada. A cabeça e o tronco do sinalizador são direcionadas ao interlocutor e a sua mão (ou ambas) se movem na produção do discurso. A referenciação é realizada no espaço de sinalização, através do uso de sinais ou classificadores.

Com a perspectiva interna, o sinalizador empresta o seu corpo, ou sua cabeça e tronco, ao personagem, assumindo o seu papel no discurso. Empregando a ação construída (CA), o sinalizador incorpora a entidade e oferece uma imagem vívida do personagem ao interlocutor. Ao "entrar" na narrativa, o sinalizador passa a fazer parte dela como personagem do evento. Entretanto, esse recurso traz algumas limitações ao narrador como protagonista. Ao empregar a ação construída, o sinalizador tem liberdade de representar todo o conteúdo referente ao personagem, exceto o seu deslocamento físico. Supalla (2003), ao descrever o classificador de corpo – que consideramos como análogo à CA – afirma que esse recurso marca os movimentos do corpo, porém não o seu deslocamento (path). O sinalizador deve permanecer em seu lugar e representar o deslocamento de outra forma (e não deslocar o seu próprio corpo). É aí que entra a perspectiva mista. Com ela, o sinalizador apresenta o personagem na própria face, ou na face e tronco, e o deslocamento é apresentado através do uso de CL, na perspectiva do observador. O corpo do sinalizador sofre um particionamento do corpo (DUDIS, 2004), apresentando duas perspectivas diferentes ao mesmo tempo. Tanto a perspectiva externa, quanto a interna, ou a mista são complementares e essenciais para melhor compreensão do discurso.

Este trabalho traz contribuições bastante significativas para os estudos sobre línguas de sinais e para a Linguística Geral. Entretanto, esta pesquisa ainda não é conclusiva. Vários materiais da língua em uso estão sendo analisados e novas questões vem sendo levantadas sobre o assunto. Esperamos continuar trazendo novas contribuições como resultado desta e de outras pesquisas.

Referências

CHAFE, Wallace (ed.), *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, New Jersey: Ablex (1980). In: http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/chafe/pearfilm.htm accessed at 07/11/2016.

DUDIS, Paul. Body partitioning and real-space blends. *Cognitive Linguistics*, 15-2, p. 223-238, 2004.

LANGACKER, R. *Cognitive Grammar: a basic introduction.* Oxford university press, 2008.

MCNEILL, D. *Hand and mind: what gestures reveal about thought.* Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.

QUINTO-POZOS & PARRILL. Signers & co-speech gestures adopt similar strategies for portraying viewpoint in narratives. *Topics in Cognitive Science.* 7, p. 12-35, 2015.

STEC, K. Meaningful shifts: a review of viewpoint markers in co-speech gesture and sign language. *Gesture* 12:3, p. 327-360, 2012.

SUPALLA, Ted. The classifier system in American Sign Language. In: CRAIG, Colette. (Ed.) Typological studies in language: noun classes and categorization. 7, 181-214. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1986.

SUPALLA, Ted. Revisiting Visual Analogy in ASL Classifier Predicates. In: Karen Emmorey, *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 249-258, 2003.

WILCOX, S. Cognitive iconicity: conceptual spaces, meaning and gesture in signed languages. *Cognitive Linguistics* 15-2, p. 119-147, 2004.

Linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

Andréa Pessôa dos Santos[1]

O artigo apresenta parte dos estudos da pesquisa de doutorado (SANTOS, 2015) que objetivou compreender aspectos da organização de textos escritos por alunos do 4º ano do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa voltadas à produção textual. A pesquisa, realizada em uma escola da rede pública municipal de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, pautou-se, inicialmente, pelas seguintes questões: a) *como a escolha de orientações didáticas distintas pode afetar o processo de elaboração de textos escritos por alunos dos anos iniciais?* b) *de que modo as orientações didáticas mais ou menos estruturadas, impactam a elaboração de textos escritos por crianças em âmbito escolar? c) de que modo as relações de ensino estabelecidas pelo professor em sala de aula se relaciona com essas orientações didáticas, e com a organização dos textos desses alunos?*

Nessa direção, considerei os gêneros do discurso trabalhados e as relações discursivas estabelecidas com base em diferentes transposições didáticas encaminhadas pela professora, vinculadas: a) às elaborações didáticas do livro didático de língua portuguesa (LDLP), adotado na classe; b) aos projetos de trabalho da escola e c) a fatos do cotidiano imediato.

O material de pesquisa reuniu: 1) as observações dos procedimentos didáticos de 22 aulas dedicadas à produção de textos escritos, no período de setembro de 2012 a setembro de 2013; 2) os 307 textos produzidos pelos 30 alunos acompanhados na Turma A; 3) os 22 questionários de identificação preenchidos pelos alunos presentes no dia de sua aplicação; 4) as transcrições das gravações em áudio de aulas observadas; 5) a observação do LDLP adotado pela turma em 2013. Dos textos recolhidos, o material final analisado reuniu apenas 58 textos, produzidos por 11 alunos da turma observada, ao longo de 09 aulas dedicadas à produção de textos escritos, no período de um ano letivo.

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ/FEBF. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação (UFF). Realizou Doutorado Sanduíche na Università degli Studi di Bari - Aldo Moro - Itália, como bolsista PSDE/CAPES, sob a supervisão de Augusto Ponzio. - a.pessoas@ig.com.br

As bases teóricas foram buscadas especialmente em Bakhtin (1992, 2010), Ginzburg (2002), Geraldi (2003), Abaurre (1997), Corrêa (1998) e Sobral (2009). Ao optar pela análise dialógica do discurso previ um movimento diferenciado de investigação. O tipo de análise empreendida vai em direção contrária das análises que se dedicam ao apontamento de categorizações de problemas das atividades linguísticas que emergem dos textos infantis.

As análises que faço não apresentam problemas de produção textual relacionados à ordem estrutural, à ordem sintática, à ordem morfológica, ou à ordem fonológica dos textos infantis. A análise que proponho centra-se na compreensão de que a construção do texto se dá por operações discursivas (atividades de formulação de textos) em que o locutor faz uma "proposta de compreensão" (GERALDI, 1997, p. 194) para o seu interlocutor. Essa proposta de compreensão vincula-se à relação interlocutiva que se realiza em diferentes instâncias de uso da linguagem onde ocorrem nossas interações verbais. Nesse sentido, busco compreender a organização e sentidos empreendidos pelos escreventes em seus textos escritos em âmbito escolar.

Nesse artigo, especificamente, apresento parte da análise empreendida sobre os movimentos discursivos que constituem o agenciamento de recursos expressivos[2] de onze (11) textos do gênero *carta pessoal,* cujas condições de produção serão relatadas na sequência.

Fragmentos de análises: a situação de produção da "carta pessoal" no contexto de "Fatos do cotidiano"

No dia 08 de maio/2013, a professora da turma observada, valendo-se da proximidade da data de comemoração do dia das mães, lançou à turma a proposta da produção de "uma cartinha" para presentear as mães ou outra pessoa da família que cuidasse da criança *como se fosse uma mãe.* Lançada a proposta, a professora relembrou, com a colaboração de alguns alunos, a última aula de História em que leram a carta de Pero Vaz de Caminha. Após rememorarem brevemente a situação histórica de produção da referida carta, a professora informou que a atividade daquele dia trataria de outra carta, "semelhante" à "cartinha" de Pero Vaz.

Na sequência, a professora, seguindo um roteiro de perguntas previamente elaboradas em seu caderno de planejamento, perguntou à turma: "O que vamos comemorar no próximo domingo? Devemos comemorar este dia? Você gostaria de escrever uma carta para uma pessoa muito especial?". Após ouvir a opinião de alguns alunos, a professora procedeu, de forma generalizada, à última pergunta: "Quem mora com a mamãe?". Sem incluir detalhes, duas crianças informaram que não moravam com as mães.

2 Conforme sugerido por Geraldi (1997, p. 8), também uso os termos: "expressões linguísticas", "recursos linguísticos" e "recursos expressivos", como expressões sinônimas.

Tecendo comentários sobre a necessidade do reconhecimento da importância que outros familiares exercem na formação das crianças ("de vocês"), a professora perguntou quem sabia escrever uma carta e quais eram os "passos" para escrevê-la. Após ouvir três_alunos, solicitou que escrevessem uma carta para a mãe ou outra pessoa da família.

Em seguida, apresentou oralmente os parágrafos que deveriam compor a estrutura composicional da carta. Neste momento, a professora anotou no quadro a seguinte referência: "São Gonçalo, 8 de maio de 2013 - Querida...". Na sequência, informou que, ao final da carta, deveria constar um parágrafo de despedida. Frente aos questionamentos e à solicitação da turma, a professora, sem consultar qualquer anotação, registrou no quadro um roteiro de planejamento da produção solicitada. Posteriormente a professora registrou em seu caderno de planejamento o *roteiro de produção* desenvolvido durante a aula registrado no quadro branco.

O roteiro anotado determinava o seguinte: ***1º parágrafo: escreva sobre as características físicas e de personalidade da mamãe ou outra pessoa de sua família; 2º parágrafo: como é o relacionamento da mamãe com as outras pessoas de sua família? 3º parágrafo: que atitudes você gostaria que a mamãe não fizesse com você ou fizesse? 4º parágrafo: maior presente que você daria para a mamãe****?* Por fim, a professora também registrou no quadro: ***"O que deve conter numa carta: local, assunto, despedida e seu nome".***

Observa-se que a proposta feita pela professora não se vinculou às orientações didáticas do LDLP, nem ao projeto de trabalho da escola. A proposta foi subsidiada pela orientação didática que aqui estou chamando de "Fatos do cotidiano". A produção da *carta pessoal* destinada às mães ou familiares foi elaborada pela professora por conta da proximidade do dia das mães, efeméride explorada à exaustão pelos discursos midiáticos voltados às propagandas comerciais.

No dia seguinte, faltando um dia para a comemoração do dia das mães, a professora relatou que pediu às crianças que passassem a limpo a carta que seria entregue às mães ou ao familiar escolhido.

Sobre as "cartas pessoais" destinadas às mães

A partir da análise de onze (11) textos do gênero *carta pessoal,* cujas condições de produção foram relatadas anteriormente, notei fortes indícios de que os enunciados escritos se organizam como réplicas diretas ao projeto enunciativo proposta pela professora. Réplicas que tensionam, em uma perspectiva dialógica, o discurso didático, empreendido pela professora, em direção aos discursos de outras esferas sociais, para além da escolar.

Retomando parte da aula comentada, vimos que após breve discussão sobre os aspectos sociocomunicativas das "cartinhas" que os alunos deveriam produzir e enviar às mães ou a outros familiares, a professora apresentou um destinatário real e um roteiro que deveria organizar as cartas. Assim, como veremos adiante, todas as crianças destinaram suas cartas às mães.

Do ponto de vista pedagógico, cumpre notar, inicialmente, que, atenta às indicações dos recentes discursos teórico-metodológicos oficiais e pedagógicos sobre o ensino da LP, e mais especificamente sobre o processo de ensino e aprendizagem do texto escrito na escola, a professora preocupou-se em garantir aos alunos propostas de escrita que previam um interlocutor real (mães/familiares), definindo-o já no início do planejamento da escrita a ser realizada.

Desvencilhando-se do ensino da escrita que se restringe à proposta de "redação escolar", cujo foco de trabalho limita-se à solicitação de produção de um texto sem a garantia de discussões sobre *para quê*, *para quem*, *o quê* ou *o como* escrever, a professora parece movimentar-se da chamada prática pedagógica voltada à redação escolar para a prática de "produção de textos" (GERALDI, 2011)[3]. Ao propor uma atividade com audiência definida, com conteúdos preliminarmente definidos e situacionalidade adequada, a professora distancia-se da situação pedagógica artificial geralmente estabelecida na produção de textos escritos na escola.

Sem entrar no mérito do modo como o planejamento da escrita foi negociado com os alunos, e sobre o roteiro apresentado, observa-se que houve uma preocupação da professora em atender às orientações dos discursos de autoridades oficiais, pedagógicas e acadêmicas, no que se refere ao redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem do texto escrito na escola.

Nesse sentido, podemos inferir que a professora buscou alinhar sua prática pedagógica ao que nos diz Geraldi (1991) sobre a necessidade de se entender que:

> [...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1991, p. 137).

Nesse movimento inicial de análise dos textos infantis, cabe destacar que os recursos expressivos agenciados pelos escreventes são de diversas ordens e cobrem diferentes aspectos que revelam o trabalho contínuo que as crianças realizam *com* e *sobre* a linguagem (GERALDI, 1997, p. 16). A fim de não me dispersar diante da profusão do agenciamento dos recursos expressivos empreendido pelas crianças, e de direcionar minha análise dos textos *com os olhos de gêneros* (SOBRAL, 2009b), busquei focar, inicialmente, formulações textuais que revelam, prioritariamente, a organização de recursos expressivos em relação às vozes sociais agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos alunos-escreventes, entrevistas nos textos infantis analisados.

A fim de organizar a exposição das análises dos textos produzidos por esses alunos, adotei a seguinte convenção: **T1**, **T2**, **T3**... Assim, cada uma das onze crianças terá seus textos identificados pela letra **T** seguida de número correspondente aos textos que produziu.

3 Com base no pressuposto de que a produção de textos deve considerar as condições de enunciação de cada texto, Geraldi (2011, p.22) propõe a substituição do termo "redação" (escrever *para* a escola) pela expressão "produção de textos" (escrever *na* escola).

Nessa direção, observo que as *cartas pessoais* foram escritas na primeira pessoa do discurso, as exceções surgem quando alguns alunos usam a expressão "a gente" se referindo aos irmãos ou outros familiares de modo genérico. Os onze escreventes, atentos às determinações da voz de autoridade da professora, produzem suas cartas com quatro parágrafos, conforme sugeria o roteiro por ela apresentado. A observação geral dos textos infantis indica que todos os alunos reproduziram as características elementares da construção composicional do gênero epistolar *carta pessoal*. Assim, os textos apresentam, em sua totalidade, o local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

Retomando a primeira consideração da professora sobre "o que dizer" no *1º parágrafo*: ***"(...) escreva sobre as características físicas e de personalidade da mamãe ou outra pessoa de sua família"***, uma consigna imperativa da professora, notamos que todos os alunos se posicionam responsivamente diante do projeto enunciativo determinado pela professora. Ao assumirem seus lugares na alternância do discurso, respondem de modo variado às expectativas do projeto enunciativo elaborado por Marineide.

Dispostos à réplica do diálogo íntimo e primário, proporcionado pelo gênero *carta pessoal*, os alunos dirigem seus enunciados às mães, e, num duplo movimento, também os dirigem em resposta à *ordem* da professora; orientação enunciativa típica da prática social do gênero aula.

Nesse sentido, respondendo ao interlocutor presente (professora) e ao que aqui chamarei de interlocutor *real pressuposto* (mãe), os escreventes iniciam seus textos com tópicos frasais que definem, a partir de tonalidades apreciativas bem marcadas, as características físicas e de personalidade de suas mães, conforme solicitado na primeira consigna do roteiro apresentado pela professora.

Na impossibilidade de tratarmos mais detalhadamente da extensa análise feita sobre os *primeiros parágrafos* das onze cartas destinadas às mães, já apresentada em outros artigos, opto por apresentar aqui as análises feitas sobre os *segundos parágrafos* de tais cartas.

Retomando a consigna da professora sobre "o quê" dizer (o conteúdo temático) no *2º parágrafo* (***"como é o relacionamento da mamãe com as outras pessoas de sua família?"***), notamos que ao solicitar que os alunos falem às mães sobre o que pensam do relacionamento que elas mantêm com os "outros" familiares, as vozes agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos escreventes revelam muito mais sobre o relacionamento das mães com as próprias crianças, do que do relacionamento das mães com os "outros" familiares sinalizados pela professora. Conforme destaco no ***Quadro 8***:

Quadro 8. SD dos *2º parágrafos* das onze *cartas pessoais* analisadas

T1	Mãe **você** e muito legal e boa **comigo** eu gosto quando **você me** leva na pracinha do zé garoto também gosto quando **você me** faz rir.
T2	**Você** é tão carinhosa **comigo** tão boasinha agente seda muito bem.
T3	Mãe **você** trabalha e faz muitos cursos, mas eu sei que **você** sempre arruma um jeitinho de dar atenção para **mim**.
T4	As vezes **você** briga **com migo** mas eu entendo **você** e boa **com migo** e eu gosto quando ajente sai junto e é muito divertido.
T5	**Você** é boa com agente **você** da atencão agente e para fala verdade ***ela*** compra muitas coisas para agente
T6	**Você** ri muito com nossa *família* adora o cafézinho da vovo e ama todos.
T7	La encasa **você** é muito especial **para mim** e para nossa *familia*
T8	Se relasiono muito bem com a minha *familia* ***ela*** brinca **com migo**, e ***ela*** tem uma comida otima.
T9	Adoro ***sua*** comido casera as ***suas*** batatas frita e o macarrão.
T10	A minha mãe ***ela*** trabalha e ***ela*** fouga as sabado na fouga ***dela ela*** leva eu e minha irmã para pas se.
T11	**Você** asvezes trabalha o dia todo e nem vai em casa visita a gente em casa.

Esse movimento discursivo, longe de parecer uma incompreensão dos alunos em relação à consigna da professora, parece indiciar a necessidade de expressividade do locutor frente ao objeto de seu discurso e de seu interlocutor. Nessa direção, observa-se a decisão das crianças em falar às suas mães, e de algumas crianças também em falar à professora, sobre a relação delas (filhos) com suas mães, e não da relação dela (mãe) com "outros" familiares.

Assim, nos parece que, valendo-se do aspecto sociocomunicativo intimista presumido e próprio do gênero *carta pessoal*, e da possibilidade de redirecionamentos enunciativos, os alunos, mesmo diante de um contexto coercitivo, de posições assimétricas bem marcadas entre alunos e professores, encontram brechas para reformular o projeto de escrita sugerido pela professora em favor de seus próprios projetos enunciativos; conforme se vê nas palavras em negrito nos **T1**, **T2**, **T3**, **T4**, **T7** e **T8**, indicados nos ***Quadro 8*** apresentado acima.

Desse ponto de vista, observa-se que o aluno-escrevente agencia, na execução de seu projeto enunciativo, os recursos expressivos ligados à 1ª pessoa, à pessoa que fala: "me", "mim" e "comigo", estabelecendo um posicionamento enunciativo diante do seu "querer-dizer", *querer* que diverge do estabelecido pela professora. Nessa direção, os referidos recursos linguísticos, que não constam na consigna da professora, indiciam a tomada de posição enunciativa do aluno em relação à temática abordada, e o redirecionamento do projeto inicialmente planejado pela professora. A própria finalidade social da produção de uma *carta pessoal*, e a compreensão de que cabe ao remetente a "decisão" de controlar o que dizer ao destinatário, parece ter incentivado a transgressão do roteiro inicialmente estabelecido.

Diferentemente do movimento discursivo explicitado acima, observamos que outros alunos aceitam o projeto enunciativo da professora e se referem a outras pessoas da família. Desse modo, incorporam aos seus textos a palavra "família", apresentada na consigna da professora, conforme se vê nos destaques em *itálico/sublinhado* das SD dos **T6**, **T7** e **T8**.

Ao concordarem com o projeto enunciativo da professora, anunciado na consigna do *2º parágrafo*, os três alunos mencionados tornam sua a palavra alheia, num movimento de contrapalavra, que reelabora dialogicamente a palavra alheia ("família"), tornando-a palavra própria-alheia, para logo se tornar palavra própria, que com "a perda das aspas" (BAKHTIN, 2010, p. 403) passam a ter um caráter criativo e singular. Tal movimento revela-se constante ao longo das análises realizadas, posto que tal funcionamento constitui a própria realidade da linguagem, realidade que, em perspectiva dialógico-discursiva, constitui-se nas interações verbais.

Notamos, ainda, que quatro alunos parecem utilizar o recurso expresso coloquial "a gente" (T2, T4, T5 e T11) como modo de se referir a "nós" da família, no sentido dado pela professora, ou talvez como forma de se referir apenas a "nós" filhos, e não ao "nós", que inclui todos os "outros" da família (pai, mãe, avó, entre outros).

Com base nesses indícios, observamos que a natureza das interlocuções que se estabelecem no processo de produção de uma *carta pessoal*, em situação escolar, deixa *marcas linguístico-discursivas* (SOBRAL, 2007) que revelam a tensão criada pelo duplo posicionamento enunciativo dos alunos, que ao organizarem seus textos endereçando-os a dois interlocutores: o "presumido ausente" - a mãe, e o "presumido presente" da cena enunciativa - a professora, também precisam considerar as coerções de um projeto enunciativo que inicialmente é alheio ao seu *querer-dizer*.

Dessa tensão nota-se também que, o aluno, monitorando sua atividade discursiva, alterna-se entre posicionamentos distintos. O primeiro, ao assumir seu lugar de filho, que se dirige à mãe, valendo-se da utilização do recurso expressivo de tratamento intimista: "você"; e o outro, ao assumir sua posição de aluno que, ao se dirigir à professora, refere-se à mãe através do recurso expressivo ligado à 3ª pessoa do singular, à pessoa de quem se fala: "ela", ou da combinação da preposição com o mesmo pronome: "dela". Ambos elementos coesivos remissivos gramaticais pronominais, que aqui, entendidos como *fato textual-discursivo* (CORRÊA, 2006), indiciam o duplo posicionamento enunciativo do escrevente. Movimento que, claramente, indica "para quem eu falo?" e "de quem eu falo?".

Considerando a diferença e a relação entre os gêneros primários e os gêneros secundários, é interessante observar que, nesse duplo movimento, as crianças transitam entre as especificidades da natureza dos gêneros primários e dos secundários em uma atividade que promove alterações em um gênero primário, alçando-o a um gênero secundário, sem que, no entanto, suas características primeiras se percam; pelo contrário, no caso desta atividade, tal fato é constitutivo dela. Esse movimento, por um lado, confirma a natureza dos gêneros uma vez que estes nunca perdem o contato com aquele que é a sua gênese; por outro, reafirma a complexidade enunciativa, constatações da maior importância

para as necessárias reflexões sobre as questões envolvidas nas atividades pedagógicas de modo geral, e na aprendizagem da produção de textos de modo particular.

Com base nos indícios apresentados, penso que tal movimento refuta, de certo modo, a ideia corrente e disseminada por discursos de autoridade que tratam dos problemas do ensino da escrita na escola, quando afirmam que os alunos, ao escreverem seus textos em âmbito escolar, "sabem" que seus textos se destinam unicamente ao professor ou ao "cesto de lixo". Sob essa ótica, podemos compreender que a prática pedagógica empreendida pela professora já prevê certo deslocamento na tradicional relação entre a "função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que a avalia". (GERALDI, 2003, p. 65; p. 128).

Os alunos não escrevem para o "cesto de lixo", escrevem na direção de "seus" interlocutores. A professora se responsabiliza pelo planejamento do texto, preocupa-se em definir interlocutores reais para os textos produzidos. Nesse sentido, me parece que, na atualidade, exista fortes indícios de que a direção da "flecha do ensino" (GERALDI, 1997, p. 191) da escrita em âmbito escolar dá sinais de que vem mudando de direção.

Considerações finais

Na impossibilidade de tratarmos das análises feitas nos 3º e 4º parágrafos, devido os limites deste artigo, observei, nos fragmentos de análises aqui apresentados, que todos os alunos organizaram seus textos em resposta ao roteiro elaborado pela professora, que sugeriu o que deveria constar em cada um deles a partir de quatro tópicos que deveriam ser considerados na organização dos quatro parágrafos que comporiam as cartas pessoais escritas pelas crianças.

É interessante perceber como as expressões linguísticas agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos alunos estão fortemente vinculadas às vozes agenciadas no planejamento de produção de texto sugerido pela professora. Sob essa ótica, notei, como Bakhtin (2003b, p. 304), que "[...] sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso". Bakhtin nos faz ver, portanto, que é temerário desconsiderar a situação de produção de um enunciado, pois este inclui não só o que é do âmbito do histórico, mas também o que diz respeito à situação da interação social mais imediata.

Ao buscar indícios que *refigurassem* as posições enunciativas assumidas pelos escreventes, e as vozes sociais agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos alunos nos textos produzidos no curso das relações dialógicas e relações de ensino estabelecidas no espaçotempo de sala de aula, observei que as crianças demostram ter conhecimentos sobre a genericidade dos textos trabalhados independentemente das orientações encaminhadas pela professora.

Segundo Bakhtin (2003), a escolha de um determinado gênero constitui a inteireza do enunciado; esta por sua vez (a inteireza) se dá em função de uma dada "situação concreta" e pela especificidade de um determinado campo de comunicação discursiva que gera as considerações

semântico-objetais (temáticas) da relação da comunicação pessoal dos falantes. Considerando tal premissa, convém notar que no "jogo de espelhos" realizado pelas crianças, parece-nos que esta "situação concreta" também se refere a uma "situação fictícia", uma situação que poderá ser adequada ou inadequadamente sugerida em sala de aula. Nesse sentido, ao recuperamos as transcrições de parte das negociações de sentidos e da elaboração dos projetos enunciativos estabelecidos em sala de aula, notamos que a professora indicou a necessidade do uso de alguns recursos expressivos que deveriam ser empregados nas cartas comerciais produzidas. No entanto, vimos que os alunos agenciam outros recursos expressivos que não foram apresentados pela professora.

Confirma-se, pois, que a criança, sujeito do discurso, se esforça por compreender e responder ao seu interlocutor nas condições que lhe são dadas. Assim, a partir de pormenores, notamos, nos textos analisados, que o sujeito do discurso age e tem atitudes responsivas em direção ao outro, ao seu interlocutor presumido "real" ou "fictício". Nessa perspectiva, ao acionar o enunciado, o sujeito pode fazê-lo de diferentes formas e com diferentes intenções, a depender, portanto de seu lugar de enunciação, não só de lugares empiricamente assumidos, mas lugares imaginariamente assumidos.

Referências bibliográficas

ABAURRE, Mª Bernadete M. et al. *Cenas de aquisição da escrita*: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotsky*: *la organización semiótica de la consciência*. Barcelona: Anthropos, 1993.

_____ (VOLOSHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi vieira et al. São Paulo: Hucitec, [1981] 1992, 2002.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed.Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. *Estética da criação verbal*. 5. ed.Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. *Estudos Linguísticos*, São José do Rio Preto, v. 27, p. 72-78, 1998.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 45, n. 2, p. 205-224, Jul./Dez, 2006.

GERALDI, João Wanderlei. (Org.). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1991] 1997.

_____. *O Texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2003.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTOS, Andréa Pessôa dos. *Linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental* (Tese Doutorado), UFF, 2015.

SOBRAL, Adail Ubirajara. *Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão-SC. *Anais...* Tubarão-SC: UNISUL, 2007.

_____. O ato "responsível" ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estudos de Linguagem,* v. 11, p. 219-235, 2008.

_____. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana,* São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, 1° sem. 2009b.

Aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa por falantes de português brasileiro (L1) em esfera escolar

Lilian Coelho Pires[1]

Heloisa M. M. Lima Salles[2]

1. O clítico acusativo de 3ª pessoa como produto da aquisição da gramática da língua escrita-padrão: pressupostos para o desenvolvimento linguístico

Considerando as diferenças sintáticas entre a modalidade oral, usada em situações informais, e a modalidade escrita-padrão, usualmente encontrada em textos técnicos/científicos e jornalísticos, e em esfera escolar, investigamos, neste artigo, a aquisição do clítico acusativo de 3a. pessoa em produções escritas por falantes de português brasileiro (PB) em período de escolarização, assumindo-se que tal processo é semelhante à aquisição de segunda língua (cf. KATO, 2005; PIRES 2015). Sabe-se que existem diferenças nos usos linguísticos associadas ao contexto social. Em se tratando da aquisição da língua escrita, tomamos por referência a distinção entre os registros informal e formal. No entanto, outros fatores estão envolvidos. Em Kato (1990, p. 11), o contraste entre a língua oral e a língua escrita se revela em termos das etapas envolvidas no processo de desenvolvimento da escrita: na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala (de forma parcial) e depois, é a fala que procura simular a escrita (também de forma parcial). No entanto, esse fator é geralmente ignorado nas instituições de ensino.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que as produções escritas, em contextos formais, levam o indivíduo a selecionar propriedades sintáticas específicas da gramática da língua escrita-padrão do PB, que não são as mesmas da gramática do PB oral, tendo em vista a abordagem de Kato (1990). Considerando-se as características do PB oral e do PB padrão, torna-se relevante a investigação da aquisição da escrita tomando-se por referência a manifestação de fenômenos como o preenchimento da posição de sujeito, a ordem dos termos na oração, a concordância verbal, a realização do objeto nulo, o uso de clíticos de 3ª pessoa.

Diante disso, propomo-nos investigar a realização do objeto direto anafórico de 3ª pessoa, com antecedente previsto no discurso, em contexto de produção escrita, buscando identificar a

1 Professora Doutora em Linguística vinculada ao Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Pesquisadora do projeto "Novas perspectivas para o ensino do português na Educação Básica: gramática e letramento". Os resultados e discussões aqui apresentados integram a Tese de Doutorado de Pires (2015), incluindo-se desenvolvimentos no que se refere à análise dos dados. Email: lilian.pires@udesc.br.

2 Doutora em Linguística e Professora Associada do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília. Pesquisadora do projeto "Novas perspectivas para o ensino de português na Educação Básica: gramática e letramento". Email: hsalles@unb.br.

manifestação de clíticos acusativos, em oposição à ocorrência do objeto nulo, do pronome lexical forte e do sintagma nominal pleno, tendo em vista a hipótese de que o clítico de 3ª pessoa não está presente na oralidade (cf. GALVES 1993, *apud* GALVES 1996, p. 400-401), sendo adquirido pelo acesso à escolarização (Correa, 1994). Adotando uma abordagem experimental de enfoque transversal, pela análise da produção escrita de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, buscamos verificar o desenvolvimento da sintaxe pronominal, e sua relação com fatores semânticos e sintáticos, conforme os parâmetros postulados na literatura gramatical que discute sua manifestação.

De acordo com Galves (1996: 400-401), uma das características mais interessantes do PB, em oposição ao PE, é a ocorrência do objeto nulo[3] e do pronome lexical forte, em substituição aos clíticos acusativos de 3ª pessoa, que tendem a desaparecer. A autora relaciona a ausência do clítico de 3ª pessoa à pobreza morfológica da concordância verbal em PB, alegando que "um verdadeiro sistema de clíticos, ou seja, de pronomes cuja caracterização lexical é serem núcleos – e não sintagmas – que se movem para a flexão na derivação sintática, implica uma concordância rica". De acordo com Galves (1991 *apud* GALVES 1996: 401), o elemento de concordância do PB torna-se um núcleo "fraco", em virtude da entrada do pronome *você* e da perda do pronome *tu* no paradigma pronominal, o que implica o uso sincrético da forma verbal de 3a pessoa na concordância com a 2ª e a 3ª pessoa do discurso. Nesse sentido, a autora define essa noção da seguinte forma: "é fraca a concordância que não contém pessoa ou contém pessoa como um traço puramente sintático; onde não se encontra na flexão verbal a oposição 1ª., 2ª. e 3ª. pessoas, mas somente uma oposição singular/plural.". Quanto à sobrevivência dos outros clíticos (*me*, *te*, *se*), Galves (1993) explica que se deve ao fato de que "puderam ser reinterpretados como *pronomes plenos*, deslocados por uma regra de adjunção e não mais como *núcleos* movendo-se para Agr."

Kato (1993b *apud* KATO 1996, p. 219) concorda que a mudança no PB causou um rearranjo no paradigma pronominal, bem como no sistema flexional, e postula que existe relação com "um sistema pronominal sem clíticos e com a terceira pessoa semanticamente tripartida, como no inglês: *ele* (macho, sing), *ela* (femea, sing) e Ø (neutro, sing = "it")." Da mesma forma como o 'it' do inglês, o pronome vazio neutro 'Ø' pode ser referencial (−animado) ou não referencial (expletivo); também como o 'it', o pronome vazio 'Ø' não apresenta distinção morfológica entre nominativo e acusativo, traço comum em um sistema de clíticos. Kato (1996, p. 220) supõe que a substituição dos clíticos por pronomes lexicais fortes passa por um estágio em que o clítico acusativo é reanalisado como flexão, associado a um núcleo funcional do tipo AgrO (concordância de objeto). Assim sendo, é possível dizer que a existência da flexão nula para o objeto direto de 3ª. pessoa pode acarretar a forma "Eu 0_i-vi ele$_i$" e "Ele$_i$ chora-0_i". Isso é plausível, "[s]e consideramos *pro* um clítico, sua obsolescência pode ser atribuída à própria perda em progresso do sistema de clíticos."

Além do surgimento do objeto nulo e da perda do clítico de 3ª. pessoa, os estudos diacrônicos de Nunes (1993), Cyrino (1990, 1993) e Pagotto (1992, 1993) também apontam outras mudanças

3 Apesar do PE também manifestar objetos nulos, o faz em contextos bastante diferentes do PB.

relevantes na gramática do PB, a saber, a mudança na direção da cliticização e a perda da subida do clítico, que, apesar de terem afetado todos os clíticos, tiveram efeitos diferentes sobre o clítico de 3ª. pessoa. Assumimos com esses autores que, embora as mudanças sofridas no PB oral tenham sido provocadas inicialmente, no sistema pronominal e flexional, têm efeitos de reanálise em nível sintagmático, afetando a ordem de constituintes.

Tendo em vista o desenvolvimento de clíticos de 3ª pessoa, postulamos que o indivíduo letrado brasileiro possui duas gramáticas distintas e internamente coerentes em relação às propriedades de marcação sintática do objeto direto anafórico: na fala, a existência do objeto nulo e do pronome lexical forte, ambos licenciados no contexto de uma flexão nula resultante da neutralização da flexão de 2ª e de 3ª pessoa, e na escrita-padrão, os clíticos manifestos, licenciados como núcleos associado uma flexão verbal forte; denominaremos cada uma respectivamente como 'gramática do português brasileiro oral' (doravante G1) e 'gramática do português brasileiro escrito-padrão' (doravante G2).

Acreditamos que a língua adquirida na infância assim como a língua escrita, ou a língua adquirida como uma segunda língua (L2), sejam um produto da faculdade da linguagem, e seu desenvolvimento se dá pela exposição do indivíduo a um *input* robusto, primordialmente, no âmbito da escola, nas práticas de letramento que conduzem à aquisição da língua escrita-padrão. Nossa hipótese de trabalho é que esse processo ocorra de modo semelhante à aquisição de uma L2, via acesso (parcial) à Gramática Universal, conforme será detalhado a seguir.

2. A aquisição da língua escrita-padrão comparada ao processo de aquisição de segunda língua

Nossa hipótese de trabalho é a de que a aquisição do clítico acusativo de 3a. pessoa em produções escritas por falantes do PB se constitui em um processo semelhante à aquisição de segunda língua (doravante L2), no processo de aquisição da gramática da língua escrita-padrão.

Para tanto, adotamos o quadro da teoria gerativa, mais especificamente o modelo de *Princípios e Parâmetros* e o *Programa Minimalista* (CHOMSKY, 1986, 1995), buscando examinar o desenvolvimento do conhecimento linguístico no processo de aquisição da escrita, bem como caracterizar alguns aspectos da gramática do indivíduo letrado brasileiro. Com o propósito de evidenciar semelhanças entre a aquisição da gramática da escrita do PB e a aquisição de L2, tomamos por base os estudos de aquisição de segunda língua, conforme formulados na abordagem gerativista (cf. WHITE, 2003; entre outros).

Assim, em defesa de que a aquisição de uma segunda gramática é um processo regido pela faculdade da linguagem, seja da L2 ou da escrita (G2), através do conhecimento da L1 ou da gramática da fala (G1), alicerçamo-nos na ideia de Kato (2005, 2009, 2014) sobre a "gramática do letrado", que situa "G2 na periferia marcada", e na proposta de Roeper (1999) sobre a teoria *Bilinguismo Universal*, que defende a co-existência de gramáticas como efeito da variação no desempenho individual.

Kato (2005, 2013, p. 6) expõe que "[t]odo brasileiro adulto partilha da mesma gramática nuclear (GNU), mas o adulto letrado tem uma periferia extensa onde se situa aquilo que aprendeu como uma segunda gramática (G2)" – a gramática da escrita. Acrescenta que "[a] gramática da escrita procura manter as perdas gramaticais, ou recuperá-las de forma distorcida, tendo por modelo as normas da Gramática do Português Europeu (PE)", e o resultado é o surgimento de outra gramática, "onde se misturam regras gramaticais e regras estilísticas." De acordo com Roeper (1999, p. 4), todo falante tem um conjunto de mini-gramáticas para diferentes domínios, de modo que, consequentemente todo falante é bilingue, isto é, há um tipo de bilinguismo em cada língua (rotulado como *Theoretical Bilingualism*).

Nesse sentido, supomos que o processo de aquisição da escrita permitirá examinar o desempenho linguístico dos educandos como uma situação de bilinguismo, que se manifesta sob a forma de um *code-switching* contextual – conforme postula Silva-Corvalán (1994), levando em conta o estudo de Romaine (1989) sobre o bilinguismo, e o desenvolvimento da gramática do letrado como aquisição da L2, em termos do acesso (parcial) à GU, nos termos de White (2003). Dessa forma, são consideradas as condições psicossociais que envolvem o uso da língua escrita, por um lado, e as fases da interlíngua, por outro, em que se verificam os efeitos de interferência da L1, o papel do *input* da língua alvo (a gramática da língua padrão), o acesso à GU, além de fatores cognitivos, como a fossilização, entre outros fatores.

Focamos nossa análise na interlíngua, obtida em esfera escolar, por metodologia de eliciação semi-estruturada. Identificamos variantes sintáticas relacionadas à manifestação do pronome anafórico no PB oral e no PB escrito-padrão, a fim de verificar as características do desenvolvimento linguístico, no que se refere à transferência de propriedades da Gramática Nuclear (o português oral – G1) para a segunda gramática (o português escrito-padrão – G2), por um lado, e o surgimento das categorias da gramática alvo, mediante o acesso ao *input* linguístico, por outro, segundo a Hipótese do Acesso Parcial (cf. WHITE 2003). Destaca-se também a possibilidade de que a G2 manifeste formas que não estão presentes nem na L1, nem na língua escrita-padrão, o que sugere ou efeitos do período crítico, com a manifestação de mecanismos de compensação, ou o acesso o acesso total à GU (embora não seja nosso objetivo testar essas hipóteses). Nossa hipótese é a de que, no estágio inicial da aquisição da gramática da língua escrita-padrão (G2), há transferência de propriedades do PB oral (G1).

Conforme mencionamos, alguns estudos apontam que uma das características do PB oral é a perda do clítico acusativo de 3ª. pessoa e o aumento da ocorrência de objeto nulo e o uso do pronome lexical (tônico) em posição de objeto direto (CYRINO, 1994, 1997; GALVES, 1993/1996, 2001, entre outros). Apesar da perda do clítico de 3ª. pessoa, os clíticos de 1ª e 2ª pessoas permanecem presentes na gramática do PB atual, embora a sintaxe dessa categoria seja inovadora no PB, caracterizando-se, na oralidade, pela preferência pela próclise (PAGOTO, 1992; KATO, CORRÊA e CYRINO, 1994); em contrapartida, a norma da escrita-padrão determina que a posição "lógica, normal" do pronome clítico como objeto direto é a ênclise (CUNHA; CINTRA, 2008), e o uso da próclise é determinado

por fatores específicos. Assim, supõe-se que, quanto à posição do clítico de 3ª. pessoa, sua colocação também seja preferencialmente pela próclise, conforme se configura na língua oral.

Sendo a escola o ambiente formal para as práticas de letramento, e com o decorrer dos anos de escolaridade, e de socialização em outros ambientes formais, o indivíduo é exposto a um *input* linguístico divergente em relação à sintaxe de pronomes complemento da língua oral, no que se refere a sua distribuição e colocação. No contato com esse *input* linguístico, desenvolve-se 'gramática do letrado', a qual manifesta, por hipótese, características de uma gramática internalizada, ou língua-interna (Língua-I), havendo, porém, divergências em relação às características da gramática alvo – o português escrito-padrão. Isto é possível, porque a aquisição da G2 é imperfeita.

Nosso objetivo é, portanto, descrever e analisar estruturas sintáticas de produções escritas eliciadas de alunos na Educação Básica (ensino fundamental, ensino médio) e na Educação Superior (curso de graduação), a fim de investigar a manifestação das propriedades variáveis do PB oral e do PB escrito-padrão em relação à realização do clítico acusativo de 3ª. pessoa, na função de objeto direto anafórico.

3. Aquisição do clítico acusativo de 3ª pessoa em esfera escolar: os participantes e o experimento

A abordagem metodológica se dá pela análise de textos produzidos no ambiente educacional, por estudantes do ensino fundamental (7º., 8º. e 9º. anos), do ensino médio (1º., 2º. e 3º. anos) e do ensino superior (1ª. fase de graduação e formação completa), selecionados em duas instituições de ensino regular pública estadual e federal da Grande Florianópolis/SC por metodologia transversal, perfazendo o total de 54 (cinquenta e quatro) participantes.[4]Os dados consistem de sentenças escritas de texto formal narrativo-descritivo, com atividades de semi-estruturadas, as quais foram obtidas de acordo com a técnica experimental intra-línguas denominada produção eliciada (THORNTON, 1998). O intuito era o de conduzir os participantes a produzirem sentenças sintáticas em que fosse evidenciada a necessidade de preencher lacuna com o objeto direto pronominal, em configuração anafórica. Exemplificamos com um trecho de uma das narrativas, cuja lacuna deveria ser preenchida pelo participante com base na solicitação formulada entre parênteses:

(1) A princesa apaixonou-se por um plebeu e vivia suspirando pelos cantos. Ela não se cansava de falar de seu sentimento pelo amado.
− Eu _____mais que tudo nesta vida.
(AMAR)

4 Agradeço à Profa. Izete Lehmkuhl Coelho (UFSC), à Profa. Rosangela Coelho e à Profa. Elzimar M. do N. Breves (EEB - Francisco Tolentino) por apoiarem e possibilitarem o desenvolvimento da pesquisa nas respectivas instituições de ensino, bem como a todos os alunos que prontamente aceitaram participar do experimento e colaboraram ativamente com cada uma de suas etapas.

As sentenças foram estruturadas com verbos transitivos e ECM (em estruturas com um só verbo ou com perífrases verbais)e evidenciam alguns contextos sintáticos e semânticos, a saber: tipo de oração, tipo de estrutura verbal e traços semânticos do antecedente.[5] Considerando as características do PB contemporâneo, esperava-se a manifestação dos seguintes tipos de objetos: objeto nulo (Eu amo Ø), NP pleno (Eu amo o plebeu), pronome lexical forte (Eu amo ele) e clítico acusativo (Eu o amo / Eu amo-o).

Na análise, distinguimos a gramática da fala do PB (G1) da gramática da escrita-padrão do PB (G2),conforme proposto em KATO (2009)[6], do seguinte modo:

Quadro 1. Características da gramática da fala do PB *vs*. gramática da escrita-padrão do PB

Gramática da falado PB (G1)	**Gramática da escrita-padrão do PB (G2)**
• objeto referencial nulo • sintagma nominal • pronome lexical forte • próclise generalizada • movimento curto do clítico	• objeto referencial nulo ou clítico • clítico acusativo • clítico em ênclise • ênclise em início de enunciado • movimento longo do clítico

Os resultados da investigação permitem especificar propriedades variantes entre a G1 e a G2, no que se refere ao objeto direto anafórico (doravante OD), o que possibilita verificar as etapas do processo da aquisição do clítico acusativo e indicar indiretamente as características do estado considerado inicial, intermediário e final/estável na aquisição da língua escrita-padrão do PB (G2) e dos participantes envolvidos nessa pesquisa.

3.1. Discussão dos resultados

Obtivemos o total de 862 sentenças próprias para análise, com ocorrências de objeto direto, 289 sentenças foram produzidas pelos participantes do ensino fundamental (EF), 286 sentenças pelos participantes do ensino médio (EM) e 287 sentenças pelos participantes do ensino superior (ES), conforme a tabela 1:

5 Estruturas ECM são assim definidas por apresentarem marcação excepcional de Caso (*Exceptional Case Marking*). Trata-se da estrutura com verbos causativos e perceptivos, em que o sujeito lógico do predicado encaixado recebe Caso acusativo do verbo causativo ou perceptivo na oração matriz. Para uma ampla observação da análise e discussão dos dados, cf. Pires (2015).

6 Kato (2009) apresenta a comparação entre o que se tem na $FALA_1$ e o que a escola objetiva como comportamento terminal na $ESCRITA_2$.

Tabela 1. Tipos de realização do OD *vs*. nível de escolaridade – dados do EF, EM e ES

Nível de Escolaridade	Objeto Nulo	NP Pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
Ensino Fundamental	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289
Ensino Médio	68 23,8%	21 7,4%	8 2,8%	189 66,1%	286
Ensino Superior	51 17,8%	19 6,6%	19 6,6%	190 66,2%	287
Total de Sentenças	225 26,1%	73 8,5%	65 7,6%	499 57,9%	862

Analisaremos particularmente as ocorrências variantes de OD nos três grupos (doravante EF, EM e ES), tendo em vista a hipótese de que os níveis correspondam a etapas distintas (e cumulativas) de exposição ao *input* linguístico do clítico acusativo de 3ª. pessoa.

Diante das manifestações do EF, verificamos que os participantes optam de modo alternativo ora pelo uso do clítico (41,5%), ora pelo uso objeto nulo (36,7%). O somatório das ocorrências nas três séries (7º. 8º. e 9º. anos) apresenta valores baixos para o pronome lexical (13,1%) e para o NP pleno (8,7%), próprios da gramática oral do PB.

As maiores frequências de clítico, na aquisição da G2, ocorrem em contexto semântico em que o antecedente do OD é marcado para os traços [+animado; +específico], além de estarem distribuídos nos seguintes contextos sintáticos: em orações subordinadas adverbiais (58,1%) e em orações raízes (48,0%) formadas por 1 (um) só verbo ou por verbo em estrutura ECM e ainda nas reduzidas de infinitivo formadas por perífrase verbal (45,3%).

(2) [...] até que a morte da sua sogra os separe. (F8E18)

(3) Por favor, o liberte. (F7D11)

(4) A princesa, muito rapidamente, consegue salvá-lo. (F7E13)

No entanto, nas orações raízes com um só verbo com antecedente [+animado; +específico], há inúmeras ocorrências de opcionalidade, em que se alternam pronome lexical, NP pleno e objeto nulo, usos estigmatizados na língua formal e/ou inadequados em relação à norma da escrita-padrão.

(5) Eu amo ele mais que tudo nesta vida. (F7E8)

(6) Mate o plebeu. (F7E9)

(7) Mata ø. (F7F9)

Nas estruturas com verbos ECM com antecedente [-animado; - específico], o objeto nulo tem distribuição marcada com auxiliares causativos em função dos efeitos sobre a possibilidade de interpretação do sujeito lógico do predicado encaixado como genérico.

(8) Com tristeza, eu ø vejo morrer. (F8A27)

(9) Com tristeza, eu vi elas morrer. (F8E27)

Nas orações subordinadas adverbiais e coordenadas com verbo ECM e antecedente [+animado; +específico], as ocorrências variam entre o pronome lexical, o NP pleno e o clítico e refletem contextos desfavoráveis para ocorrência de objeto nulo (por estabelecer interpretação genérica) e favorecimento pela manifestação do pronome lexical forte.

(10) [...] enquanto o povo feliz ve eles fugi. (F7C14)
(11) mas não deixa ela beijar ø. (F8C12)
(12) [...] enquanto o povo feliz via sua filha fugir. (F9F14)
(13) mas não deixa a beijar ø. (F7A12)

Em orações reduzidas de infinitivo formadas com perífrase verbal e coordenadas com 1 (um) só verbo e antecedente [–animado; ± específico], aparecem as mais altas ocorrências de objeto nulo, inexpressivas ocorrências de clítico e contexto desfavorável para a manifestação de pronome lexical forte. Portanto, nesses contextos, os participantes do EF mostram notórias ocorrências compatíveis com a G1.

(14) [...] e não pretendo terminar ø hoje à noite. (F9E24)
(15) O Ministro remexe a pasta e não encontra ø. (F7D4)
(16) [...] pois eu não recebo ø fora do prazo. (F7B26)

Consideramos, então, que, na produção do EF, os usos concorrentes ao clítico com as variantes objeto nulo e pronome lexical forte, frequentes e divergentes em relação à gramática da escrita-padrão, além do NP pleno, manifestam transferência das propriedades da gramática do PB oral (G1)**.** Diante disso, entendemos que esses participantes estão em estágio inicial/intermediário de aquisição da G2, o que se coaduna com o estágio da escolarização.

Os dados produzidos pelos participantes do EM atestam que os participantes do EM (1º. 2º. e 3º. anos) optam de modo favorito pelo uso do clítico (66,1%), seguido de poucas ocorrências de objeto nulo (23,8%) e baixíssimas ocorrências de NP pleno (7,4%) e pronome lexical forte (2,8%). Entre as três turmas, a que mais se destaca é o 2º. ano do EM, com a seguinte distribuição: clíticos (72,2% - 70 casos), objeto nulo (19,6% - 19 casos), NP pleno (5,2% - 5 casos) e pronome lexical forte (3,1% - 3 casos).

Esses participantes mostram que as maiores frequências de clítico (G2) ocorrem em orações raízes e subordinadas adverbiais formadas por 1 (um) só verbo com antecedente [+animado; +específico], nas orações raízes formadas por verbo ECM, com antecedente [–animado; –específico],

nas orações infinitivas formadas por perífrase verbal e nas coordenadas formadas por verbo ECM com antecedente [+animado; +específico].

(17) Subitamente, os soldados agarraram-na. (M2C10)
(18) [...] até que a morte os separe. (M3C18)
(19) Com tristeza, eu as vi morrer. (M2B27)
(20) A princesa, muito rapidamente, consegue salvá-lo. (M2A13)
(21) [...] mas não deixa ø beijá-lo. (M1E30)

Esses casos refletem pouco uso de pronome lexical forte e de objeto nulo, o que nos faz crer que os participantes do EM estejam em estágio intermediário de aquisição da G2.

Usos variáveis ocorrem nas orações reduzidas de infinitivo formadas por perífrase verbal e nas orações coordenadas formadas por 1 (um) só verbo: quando o antecedente do OD é [–animado; +específico], ocorrem as maiores frequências de objeto nulo (G1), porém quando o antecedente é [–animado; –específico], a frequência se alterna entre nulos e clíticos.

(22) [...] e não pretendo terminar ø hoje à noite. (M3E24)
(23) [...] e pretendo termina-lo hoje à noite. (M1A24)
(24) O Ministro remexe a pasta e não o encontra. (M3E4)
(25) O Ministro remexe a pasta e não consegue encontrar ø. (M1D4)

Esses casos evidenciam que, mesmo em contextos favoráveis para o uso de objeto nulo, os participantes do EM evidenciam aquisição do clítico, e consequentemente da G2.

Pelo fato de constatarmos maior número de clíticos nas produções do EM, apontamos frequências que se mostram mais próximas da gramática da língua escrita-padrão do PB, porém ainda manifestam recorrentemente as demais variantes, portanto, os participantes mostram-se em estágio intermediário de desenvolvimento na aquisição da G2.

Vistos os totais de ocorrências do ES, atestamos que os participantes, nos dois níveis de escolaridade (1ª. fase e superior completo), optam de modo preferencial pelo uso do clítico (66,2%), seguido de baixa incidência de objeto nulo (17,8%), e sucessivamente a incidência mais baixa de produção de NP pleno (9,4%) e de pronome lexical forte (6,6%). Entre as duas turmas, os resultados dos participantes do ES completo são os que manifestam a aquisição da G2, dadas as ocorrências bastante altas de realização de clítico (85,2%), por um lado, e a baixa ocorrência de objeto nulo (13,1%), e ainda menor ocorrência do NP pleno (9,4%) e a ausência de pronome lexical forte na realização do OD.

Os participantes do ES mostram que as maiores frequências de clítico ocorrem em orações raízes, subordinadas adverbiais e reduzidas de infinitivo formadas por 1 (um) só verbo, em estruturas com verbo ECM e perífrase verbal com antecedente [+animado; +específico] e [–animado; –específico].

(26) Eu o amo mais que tudo nesta vida. (S1H8)
(27) Por favor, libertem-no. (S1E11)
(28) Eu contemplo-as nascer com todo esplendor. (S1E29)

(29) [...] até que a morte os separe. (S1H18)
(30) [...] enquanto o povo feliz os vê fugir. (S1I14)
(31) Reginaldo Batista promete ama-la e respeita-la. (S1B19)
(32) Não se esqueçam de traze-los. (S1B21)

As maiores manifestações de objeto nulo ocorrem nas orações infinitivas com perífrase verbal e antecedente [–animado; +-específico].

(33) [...] e pretendo terminar ø hoje à noite. (S1A24)
(34) Não se esqueçam de traze-los. (S1B21)

Porém, mesmo nesses contextos favoráveis ao uso de objeto nulo, os participantes do ES evidenciam aquisição do clítico, indicando, portanto, o desenvolvimento da G2.

Consideramos que a inclinação ao uso do clítico nos dados dos informantes do ES, em próclises e ênclises adequadas, revela que alguns participantes estão em estágio estabilizado de aquisição do clítico acusativo, característico da gramática da escrita-padrão (G2). Além disso, identificamos que alguns participantes do ES ainda estão em estágio inicial de aquisição da G2, dada a frequência não esperada de objeto nulo e pronome forte, característicos da G1.

Apresentados os dados em função do nível de escolaridade, constatamos diferentes estágios de aquisição da língua escrita-padrão dos participantes do evento experimental. Essas informações também nos possibilitam indicar indiretamente a atuação de condicionantes da aquisição de L2, como a interferência da L1, a manifestação de propriedades da L2, o que sugere o acesso (parcial) à GU.

4. Considerações finais

Constatamos que entre todas as variantes de realização do OD, o clítico é a estratégia mais utilizada na produção escrita-padrão dos letrados brasileiros vinculados ao ensino fundamental, médio e superior, seguindo-se o objeto nulo, o NP pleno e o pronome lexical – embora tenha sido demonstrado que existem oscilações importantes na frequência em função do tipo de estrutura semântica e sintática envolvida.

Comprovamos que o uso do clítico cresce ligeiramente com o nível de escolaridade, à medida que os usos de objeto nulo e de pronome lexical decresce. Já o NP pleno transita em todos os níveis de escolarização, o que pode ser analisado como forma de se evitar o uso inadequado das variantes estigmatizadas, seja a categoria vazia, seja o pronome lexical, na escrita do falante letrado. Conclui-se que quanto maior o nível de escolaridade menor é a ocorrência de objetos nulos e de pronomes lexicais, aumentando consequentemente a produtividade de clíticos acusativos. Isso nos mostra que o *input* oferecido pela escola revela-se na produção escrita-padrão dos estudantes pela produção de clíticos acusativos.

Assumindo-se as hipóteses de Galves (2001) em relação à sintaxe pronominal no PB, e no português clássico, particularmente a relação entre a riqueza flexional do verbo e a presença de um

traço de concordância em T, que permite licenciar o clítico de 3ª pessoa no domínio de TP, por um lado, e a relação entre o movimento do verbo e a presença da concordância rica, com implicações para a ocorrência da próclise e da ênclise, por outro, supõe-se que a aquisição das novas propriedades da língua escrita-padrão do PB implica o desenvolvimento de um valor paramétrico em que o clítico de 3ª pessoa está em adjunção à projeção TP, que licencia traços de concordância. Inversamente, a pobreza flexional, característica do PB oral, relaciona-se à realização do traço de concordância na projeção funcional *v*P, acima de VP, que legitima o objeto nulo pronominal, e também os clíticos de 1ª e 2ª pessoa.

Considerando-se a ocorrência, nos dados, de próclise e de ênclise com pronomes de 3ª pessoa em contexto de 1 (um) verbo (finito) em orações raiz e principais, conclui-se que a aquisição da gramática da língua escrita-padrão pressupõe que, na presença de traços de concordância em T, o verbo em T fica disponível para deslocar-se para posições acima de TP, dando origem às estruturas de ênclise. As condições que determinam o desenvolvimento de traços *phi* no núcleo T são, por hipótese, associadas à presença robusta no *input* dos *triggers* para a presença desse valor paramétrico. Igualmente, a marcação desse valor paramétrico leva à previsão de que a presença de traços *phi* em T gera uma gramática que exclui a ocorrência de traços *phi* na projeção de *v*P, restringindo-se a manifestação do objeto nulo (e do pronome lexical não-clítico) (cf. GALVES 2001), o que se confirma nos dados examinados com o desenvolvimento da gramática de clíticos.

Cabe considerar que a presença de traços *phi* em T leva à previsão de que a gramática do letrado manifesta as propriedades relevantes em relação à sintaxe do sujeito, particularmente no que se refere à manifestação do sujeito nulo e de fenômenos correlatos, como a ordem VS. Embora não tenhamos os meios de discutir essas questões, nossa previsão é a de que tais propriedades não se manifestam inteiramente de acordo com as propriedades da língua escrita-padrão (G2), uma situação que se observa também no caso da aquisição do clítico, já que não existe consistência total em relação aos dados do *input*. Uma hipótese de trabalho é assumir que a aquisição de traços *phi* em T é restrita ao traço de 3ª p., assumindo-se que os clíticos de 1ª e 2ª pessoa estão presentes da gramática da língua oral (G1), com propriedades distintas da língua escrita-padrão, o que configura uma situação de cisão pronominal.

Acreditamos, então, que a aquisição do clítico acusativo, intrínseco à G2 do letrado brasileiro, seja um processo regido pela Gramática Universal e esse desenvolvimento linguístico se dá via acesso parcial/indireto à GU, possibilitando, assim, comparar a aquisição da escrita-padrão como aquisição de uma L2.

Referências bibliográficas

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Preager, 1986.

_____ *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995.

_____. *Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*, tradução Lúcia Lobato; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. *Nova Gramática do Português Contemporâneo* - 5ª Ed. São Paulo Editora Lexikon, 2008.

CYRINO, S. M. L. *O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina, Editora da UEL, 1997.

GALVES, C. O Enfraquecimento da Concordância no Português Brasileiro. In: ROBERTS, I. KATO, M. A. (orgs) *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1ª. ed. 1993] 2ª. ed. 1996.

_____. *Ensaios sobre as gramáticas do português*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

KATO. M. A. A Gramática do Letrado. Questões para a Teoria Gramatical. In M. A. MARQUES, E. KOLLER, J. TEIXEIRA & A. S. LEMOS (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U do Minho), 2005.

_____. Acquisition in the context of language change: the case of Brazilian Portuguese. In: E. RINKE and T. KUPISCH (orgs).*The development of Grammar: Language acquisition and diachronic change***.** John Benjamins. 309-330. 2011.

_____. A gramática nuclear e a lingual-I do português brasileiro. In: MARTINS, M. A. (org) *Para o ensino da gramática*. Editora UFRN, p. 141-158, 2013.

KATO, M. A.; CYRINO, S. L.; CÔRREA V. R. *The recovery of diachronic losses through schooling***.** Encontro da NWAVE, Universidade da Pensilvania, 1994.

_____. Brazilian Portuguese and the recovery and loss of clitics through schooling. In: PIRES, A., ROTHMAN, J. **Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition**. New York: Mouton de Gruyter, p. 245-272. 2009.

PAGOTTO, E. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, I. KATO, M. A. (orgs) *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1ª. ed. 1993] 2ª. ed. 1996.

PIRES, L. C. *Aquisição da escrita-padrão do PB por brasileiros em esfera escolar*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2015.

ROEPER, T. *Bilinguismo Universal.* Univ. de Massachusetts. Amherst, Mass., 1999.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell. 1989.

THORNTON, R. Elicited Production. In: D. McDaniel, C. McKee & H. S. Cairns (orgs.). *Methods for Assessing Children's Syntax.* Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge University Press, 2003.

Prefixo {ete-} da língua Wayoro (Tupi)

Antônia Fernanda de Souza Nogueria[1]

1. Introdução

Segundo Guillaume e Rose (2010, p. 383-384) "um evento causativo sociativo difere de um evento causativo regular pelo fato de o causador não apenas fazer com que o causee realize uma ação, mas também participe desta ação". Com base nos estudos de Shibatani e Pardeshi (2002 apud GUILLAUME; ROSE, 2010), os autores afirmam que as nuances semânticas relacionadas ao evento causativo sociativo são especificadas dependendo do quão idênticas são realizadas as ações do causador e do causee. Dessa maneira, os eventos causativos sociativos podem ser classificados como: ação conjunta, na qual causador e causee realizam a mesma ação (*joint-action*); assistiva, em que o causador ajuda o causee sem realizar exatamente a mesma ação (*assistive*); supervisionada, em que o causador meramente supervisiona a ação realizada pelo causee (*supervision*).

Guillaume e Rose apontam que um expressivo número de línguas da América do Sul apresenta um contraste claro entre um morfema causativo regular e um morfema causativo sociativo específico. Por exemplo, foram atestados morfemas causativos sociativos específicos em línguas Tupi (GUILLAUME; ROSE, 2010, p. 390).

Rodrigues e Cabral (2012, p. 531) reconstroem para o Proto-Tupi o prefixo causativo-comitativo **eɾʲo- ~ eɾʲe-* que, em línguas de diferentes subfamílias Tupi, "deriva verbos transitivos de verbos intransitivos e cujo *causee* deve desempenhar simultaneamente os papéis de agente e paciente (coadjuvantes) de um processo verbal" (RODRIGUES; CABRAL, 2012, p. 531, *tradução nossa*). É importante citar ainda que, dentre as posposições reconstruídas para Proto-Tupi por Rodrigues e Cabral (2012, p. 517), estão **ece* 'relative/associative' e **eɾʲo ~ eɾʲe* 'associative'.

Veremos, neste artigo, que Wayoro apresenta os seguintes morfemas relacionados às formas acima reconstruídas para Proto-Tupi: um prefixo causativo sociativo *ete-*[2] e a posposição *ere* 'com'.

1 Universidade de São Paulo (USP, doutoranda) & Universidade Federal do Pará, email: afernanda@ufpa.br. Agradeço ao povo Wajuru pela colaboração e pela confiança. Agradeço aos comentários da Dra. Luciana Storto e dos participantes da ABRALIN presentes na ocasião de minha apresentação, especialmente à Dra. Ana Paula Brandão. As incorreções remanescentes são de minha total responsabilidade.

2 Vale observar que há, na língua Wayoro, os morfemas {e-} 'intransitivizador' e {te-} 3ª pessoa correferencial (NOGUEIRA, 2011). É possível se questionar se tais morfemas constituem o prefixo {ete-}. Futuras investigações diacrônicas poderão explicar tal relação. Sincronicamente, contudo, a interpretação de {ete-} 'sociativo' como constituído por {e-te} 'intransitivizador-3ªpessoa' não é plausível, uma vez que em dados atuais tais morfemas coocorrem na ordem contrária {te-e} '3ªpessoa -intransitivizador'.

(i) mbogop te-e-paga-t
criança 3-INTR-acordar-NFUT
'A criança acordou.' (NOGUEIRA, 2011, p. 200)

2. Povo Wajuru e a língua Wayoro

O povo Wajuru (também denominado Wayoró, Ajuru, Ayuru) está localizado, atualmente, na Terra Indígena (TI) Rio Guaporé (município de Guajará-Mirim, Estado de Rondônia, Brasil) e em Rolim de Moura do Guaporé (município de Alta Floresta d'Oeste, Rondônia) (NOGUEIRA, 2011). A presente pesquisa se realiza na aldeia Ricardo Franco, Terra Indígena Rio Guaporé.

A língua Wayoro pertence à subfamília linguística Tupari, família Tupi, assim como as línguas Akuntsú, Makurap, Sakurabiat (ou Mekens) e Tupari, também de Rondônia (MOORE; GALUCIO; GABAS JR, 2008).

No livro *Linguistic Fieldwork*, Bowern (2008, p. 8, itálico do autor) apresenta um modelo de trabalho de campo "que equilibra a elicitação (ou seja, fazer perguntas *sobre* a língua) com coleta de dados por outros métodos, incluindo conversa livre, gravação de narrativa e entrevistas". Temos, de modo geral, trabalhado dentro deste modelo de trabalho de campo.

Os dados aqui apresentados estão armazenados no Acervo Digital de Línguas e Culturas Indígenas do Museu Paraense Emílio Goeldi, seguindo o padrão IMDI (*The ISLE Meta Data Initiative* – IMDI). Dados publicados anteriormente serão sempre indicados pela referência bibliográfica. Indicaremos a sigla do falante e o ano de coleta do dado (por exemplo, PK-2003). Utilizaremos, para apresentação de dados, a transcrição com a representação ortográfica (NOGUEIRA, 2012).

3. Causativo Sociativo em Wayoro

Galucio e Nogueira (2014, p. 228-229) apontam para a presença do prefixo causativo sociativo {ete-} em Wayoro, fornecendo um dado no qual tal morfema é afixado ao verbo intransitivo *tera* 'ir', tornando-o um verbo transitivo traduzido como 'levar (lit. ir com)'.

(1) Verbo *tera* 'ir' com morfema {ete-} (GALUCIO; NOGUEIRA, 2014, p. 228-229)

a. ndeke te-tera-t

3SG 3-ir-NFUT

'Ele/a foi'

b. aramĩra indiakwa ete-tera te-ndek mõ

mulher comida SOC-ir 3-casa POSP

'A mulher levou comida para a casa dela (mesma)'

Até o presente, foram registradas ocorrências de {ete-} com os seguintes verbos em narrativas Wayoro: *ia* 'vir' (cf. 2a), *tera* 'ir' (cf. 2b), *ndoa* 'deitar' (2c) e *ngwara* 'afastar-se, separar-se' (2d).

(2) Trechos de textos em que ocorre o elemento {ete-}

a. auwat mãyã, dj-ete-ia, ndat mõ-e-tokaa
pajé contar 3-SOC-vir cobra CAUS-INTR-descer
'Ensinaram o pajé, trazendo ela, fazendo (o espírito da) a cobra descer (do céu).' (texto, PK-1990)

b. Ndeke dj-ete-tet, koypet mẽ
3SG 3-SOC-ir irmã ?
'Ele a levou, a irmã dele.' (texto, PK-1990)

c. Pĩim, te-mẽn mẽ, ete-ndop
escuro 3-marido ? SOC-dormir
'(Quando) escureceu, (ela) deitou com (ele), o marido dela' (texto, PK-1990)

d. Kap-ere txi-kut nin ete-ngwara-t
PROFORMA-POSP 1PINCL-sêmen pequeno SOC-afastar.se-NFUT
ngwerep
não.indígena
'Então (com isto), os brancos carregaram/roubaram (se afastaram com) as nossas crianças pequenas'. (texto, ANT-2008)

4. Comportamento de morfema preso

Foi realizado um teste de deslocamento do prefixo na sentença como estratégia para averiguar se {ete-} é de fato um morfema preso, que não pode ocorrer como uma palavra isoladamente, ou se pode ser um morfema livre, ou seja, que pode funcionar como uma palavra isoladamente, por exemplo, como uma posposição com a interpretação "com". Ao solicitar a tradução de tais contextos, por exemplo "banhar-se com", para a língua Wayoro, a colaboradora usa a posposição *ere*, como em (3). Em (4), podemos ver que o comportamento de {ete-} como morfema livre posposicional é impossível.

(3) Posposição de companhia *ere*

a. o-mẽpit ere mõ mb-atoa
1SG-filho.fala.feminina POSP POSP 1SG-banhar.se
'Eu fui tomar banho com meu filho em (determinado lugar).'

b. o-mẽn ere mõ mb-atoa
1SG-marido POSP POSP 1SG-banhar.se
'Eu vou tomar banho com meu marido em (determinado lugar).'

(4) Testes de {ete-} com o valor posposicional de companhia

a. *o-mẽpit ete mõ mb-atoa

1SG-filho.fala.feminina SOC POSP 1SG-banhar.se

(Interpretação pretendida: 'Eu fui tomar banho com meu filho em (determinado lugar).') (PM-2015)

b. *o-mẽn ete mõ mb-atoa

1SG-marido SOC POSP 1SG-banhar.se

(Interpretação pretendida. 'Eu vou tomar banho com meu marido em (determinado lugar).') (PM-2015)

Dessa forma, podemos concluir que {ete-} não pode ser usado como morfema livre com o valor posposicional de companhia.

5. Verbo com {ete-}: propriedades de verbo transitivo

Até o momento, apenas os quatro verbos em (2), acima, foram identificados com o elemento {ete-}: verbo *ia* 'vir', adquirindo *ete-ia* o sentido de 'trazer (lit. vir com)'; *tera* 'ir', com significado *ete-tera* de 'levar (lit. ir com)'; *ndoa* 'deitar', *ete-ndoa* 'deitar com (dormir com)'; *ngwara* 'afastar-se, separar-se', *ete-ngwara,* com sentido 'afastar-se com, roubar, fugir com'.

Observe, em (5), abaixo, que os verbos intransitivos com {ete-} podem ter um objeto de 3ª pessoa, realizado pelo marcador clítico *dj*. O verbo *ngwara* será discutido no final do artigo.

(5) Verbos intransitivos com {ete-} podem ter um objeto clítico de 3ª pessoa

a. dj=ete-ia-t

3=SOC-vir-NFUT

'(Ele) trouxe algo'

b. dj=ete-tera-t

3=SOC-ir-NFUT

'(Ele) levou algo'

c. dj=ete-ndoa

3=SOC-deitar

'Deita com ele'

É possível observar que os verbos com os quais o morfema {ete-} ocorrem têm as mesmas propriedades de verbos transitivos quanto à estrutura argumental. Note que, no dado (6a), a seguir, o objeto é o marcador clítico *dj* '3ª pessoa'. Em (6b), o objeto é um sintagma nominal (SN), como *o-mẽpit*

'meu filho', e o marcador clítico de 3ª pessoa não aparece. Trata-se de comportamento esperado para verbos transitivos com relação aos marcadores de pessoa. Em sentenças transitivas, as marcas de pessoa e um nome livre objeto ou pronome livre estão em distribuição complementar (NOGUEIRA, 2011, 2013). Futuros testes de julgamentos de agramaticalidade com relação a construções com {ete-} poderão reforçar tal análise.

(6) Propriedades transitivas da construção com *ete-ndoa* 'deitar com'

a. dj=ete-ndoa-t on
   3=SOC-deitar-NFUT 1SG
   'Eu deitei com ele.' (PM-2015)

b. o-mẽpit ete-ndoa-p nã
   1SG-filho.da.mulher SOC-deitar-P FUT
   'Eu vou deitar com meu filho.' (PM-2015)

Comportamento semelhante pode ser observado com o verbo *tera* 'ir' acrescido do morfema {ete-}. Em (7a), ocorre o marcador clítico de 3ª pessoa na função de objeto *dj*. Por outro lado, em (7b), está presente o SN *ngoyoto* 'feijão' e o clítico de 3ª pessoa não aparece.

(7) Propriedades transitivas da construção com *ete-tera* 'levar'

a. dj=ete-tera-t
   3=SOC-ir-NFUT
   '(Ele) levou algo.'

b. ndeke ngoyoto ete-tera-t o-ndek mõ
   3SG feijão SOC-ir-NFUT 1SG-casa POSP
   'Ele levou feijão para a minha casa.' (PM-2015)

c. ngoyoto ete-tera-p nã on
   feijão SOC-ir-P FUT 1SG
   'Eu vou levar feijão.' (PM-2015)

6. Restrições de uso do morfema {ete-}

Guillaume e Rose (2010, p. 386) lembram que os causativos são mecanismos de aumento de valência. Na língua Emerillon (Tupi), o causativo sociativo {ero-} é restrito a predicados intransitivos e pode ter apenas o significado de ação-conjunta. Por outro lado, na língua Cavineña (Tacana), o causativo sociativo {-kere} pode aparecer também em verbos transitivos e pode apresentar a nuance semântica assistiva (GUILLAUME; ROSE, 2010, p. 389).

Investigamos a aplicação do prefixo {ete-} com os verbos intransitivos *atoa* 'banhar-se', *engwawika* 'correr', *embera* 'abaixar-se', *epaga* 'acordar', *ngwea* 'subir', *era* 'dormir'. Os verbos intransitivos testados até o momento foram julgados agramaticais com {ete-}. Como ilustração, o dado em (8) mostra que o verbo intransitivo *atoa* 'banhar-se' foi julgado agramatical com o prefixo {ete-} e com o marcador clítico de 3ª pessoa *dj* como objeto .

(8) Verbo intransitivo testado e julgado agramatical com {ete-} (PM-2015)

a. te-atoa-t

   3-banhar.se-NFUT

   'Ele tomou banho.'

b. *dj-ete-atoa-t

   3-SOC-banhar.se-NFUT

   (Interpretação pretendida: 'Ele se banhou com ela.')

É importante comparar a diferença semântica e de comportamento sintático entre o prefixo causativo sociativo {ete-} e o prefixo causativo/transitivizador {mõ- ~ õ-}. Nogueira (2011) mostra que, nos cerca de quarenta verbos intransitivos testados com o prefixo causativo/transitivizador, tal morfema adiciona um argumento agente ou causa, transitivizando o verbo.

Observe, em (9), que o verbo *atoa* 'banhar-se' pode ocorrer com o prefixo causativo/trasitivizador /mõ-/.

(9) Prefixo causativo/transitivizador com verbo *atoa* 'banhar-se' (NOGUEIRA 2011, p. 149)

a. mbogop te-atoa-t

criança 3-banhar.se-NFUT

'A criança tomou banho.'

b. on mbogop mõ-ato-kw-a-t on

1SG criança CAUS-banhar.se-PL-VT-NFUT 1SG

'Eu banhei a criança.'

É possível que propriedades semânticas internas ao evento sejam responsáveis por permitirem o uso do prefixo causativo sociativo com um verbo como *tera* 'ir', mas restringir seu uso com um verbo como *atoa* 'banhar-se'. É necessário descrever detalhadamente a semântica desses eventos.

É interessante notar que semelhante restrição de uso do prefixo causativo sociativo (também denominado comitativo) é descrita para a língua Munduruku (Tupi). Segundo Gomes (2014, p. 257) a classe de verbos causativos comitativos

> não parece ser uma classe aberta como a dos causativos simples. Apresentamos a seguir, os causativos comitativos encontrados até agora: *dojot* 'trazer', *dujujẽm* 'levar para fora', *dujukap* 'levar para passar', *dujukop* 'levar para baixo', *dujuõm* 'levar para dentro', *dujupa'uím* 'roubar' (levar para fora da vista), *dujupit* 'levar de volta' e *dujuxe* 'recolher' (GOMES, 2014, p. 257).

Note que os verbos encontrados em Wayoro com o prefixo causativo sociativo têm a semântica de 'trazer', 'levar' e 'roubar' (além de 'deitar com'), assim como em Munduruku.

Vale ressaltar ainda que os verbos nos quais, até o momento, o prefixo causativo sociativo {ete-} foi identificado (cf. 2), em Wayoro, não foram registrados em nosso corpus (e ainda não foram testados) com o prefixo causativo/transitivizador {mõ-~õ-}. Caso uma distribuição complementar se confirme entre os prefixos transitivizadores {ete-} e {mõ- ~õ-}, seria possível hipotetizar uma divisão entre duas classes de verbos intransitivos na língua Wayoro. Segundo Lima (2008, p. 26), na língua Juruna (Tupi) há duas classes de verbos intransitivos, os "inacusativos são causativizados com o morfema {ma-} e os inergativos com o morfema {-ũ}".

Em futuras pesquisas de campo, portanto, será necessário averiguar se os verbos que aparecem com {ete-} podem também ser usados com {mõ-~õ}. Outra tarefa futura é testar a inserção de tal morfema em verbos transitivos.

7. Verbo *ngwara*: homofonia entre versão transitiva e intransitiva?

No corpus de Wayoro, o verbo *ngwara* 'afastar-se' foi registrado com comportamento transitivo. Note, em (10a), que tal verbo ocorre com o marcador clítico de 2ª pessoa *e* como objeto. O dado em (10b) (repetido de 2d) mostra que o verbo em questão pode ocorrer com o prefixo causativo sociativo {ete-}.

(10) *ngwara* 'afastar-se' com prefixo {ete-} 'sociativo'

a.	e=ngwara-p	nã	on	yã
	2SG=afastar.se-P	FUT	1SG	mãe

'Eu vou deixar você, mamãe.'

(contexto: reportação da fala de um dos filhos de MJ pouco antes do falecimento desse filho, MJ-2010)

b. kap-ere txi-kut nin ete-ngwara-t

PROFORMA-POSP 1PINCL-sêmen pequeno SOC-afastar.se-NFUT

ngwerep

não.indígena

'Então (com isto), os brancos carregaram/roubaram (se afastaram com) as nossas crianças pequenas'. (texto, ANT-2008)

Uma vez que o prefixo {ete-} se comporta como transitivizador de verbos intransitivos (cf. 2a-c), uma hipótese plausível para explicar o dado em (10b) é a de que há uma versão intransitiva homófona do verbo *ngwara,* a qual, portanto, permite o uso do causativo sociativo {ete-}. Vale ressaltar, no entanto, que o prefixo {ete-} ainda não foi testado como verbos transitivos.

8. Desafios futuros

Com base em Guillaume e Rose (2010), apontamos a necessidade de descrever as nuances semânticas (ação conjunta, assistiva, supervisionada) das sentenças em que aparece o prefixo causativo sociativo {ete-}, bem como das sentenças em que ocorre o prefixo causativo {mõ-~õ-}.

Em futuras pesquisas de campo, será necessário realizar testes de julgamentos de gramaticalidade com relação a propriedades de transitividade das construções com {ete-} que poderão reforçar a análise de que o mesmo é um morfema transitivizador.

Dada a restrição de uso do morfema sob estudo, será necessário averiguar se os verbos que aparecem com {ete-} podem também ser usados com {mõ-~õ}, bem como investigar a inserção de tal morfema em verbos transitivos.

Referências bibliográficas

BOWERN, C. **Linguistic fieldwork: A practical guide**. New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2008.

GALUCIO, A. V.; NOGUEIRA, A. F. Causativização e alteração de valência em Mekens e Wayoro. In: QUEIXALOS, F; TELLES, S. C; BRUNO, A. (eds.) **Incremento de Valencia en las lenguas amazonicas**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2014, p. 211-233.

GOMES, D. Voz e valência verbal em Munduruku. In: QUEIXALOS, F; TELLES, S. C; BRUNO, A. (eds.) **Incremento de Valencia en las lenguas amazonicas**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2014, p. 235-258.

GUILLAUME, A; ROSE, F. Sociative causative markers in South-American languages: a possible areal feature. In: FLORICIC, F (ed.) **Essais de typologie et de linguistique générale**. Lyon: Les, 2010, p. 383-402.

LIMA, S. O. **A Estrutura argumental dos verbos na língua Juruna (Yudja):** da formação dos verbos para a análise das estruturas sintáticas. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade

de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JÚNIOR, N. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. **Scientific American Brasil – Amazônia**, A Floresta e o Futuro (Brasil), São Paulo, n. 3, p. 36 – 43, 01, set., 2008.

NOGUEIRA, A. F. Descrição e análise do prefixo {e-} intr da língua Wayoro (Ayuru, tronco Tupí). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas,** Belém, v. 8, n. 2, p. 325-341, 2013.

NOGUEIRA, A. F. Em busca das classes de palavras da língua Wayoro. **Revista LinguíStica / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeir**o, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 240-255, 2014.

NOGUEIRA, A. F. Sistemas ortográficos de línguas indígenas: a importância de aspectos sociolinguísticos. In: **II Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística**, 2012, Belém. Diversidade linguística e políticas de ensino: anais. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 400-415.

NOGUEIRA, A. F. **Wayoro emeto: fonologia segmental e morfossintaxe verbal**. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, A.; CABRAL, A. Tupían. In: CAMPBELL, L.; GRONDONA, V. **The indigenous languages of South America.** Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 495–574.

GLOSAS

1SG	PRIMEIRA PESSOA
1PINCL	PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL INCLUSIVA
2SG	SEGUNDA PESSOA
3	TERCEIRA PESSOA
3SG	TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR
CAUS	CAUSATIVO
FUT	FUTURO
INTR	INTRANSITIVIZADOR
NFUT	NÃO-FUTURO
PL	PLURAL/PLURACIONALIDADE
POSP	POSPOSIÇÃO
SOC	SOCIATIVO
VT	VOGAL TEMÁTICA

Prosódia audiovisual de variedades entonacionais do espanhol na tríplice fronteira

Natalia dos Santos Figueiredo[1]

Giulia Ohana de Souza Costa[2]

Introdução

O objetivo desta pesquisa é descrever, com metodologia acústica e perceptual, a realização prosódica de enunciados em contextos de atos de fala de pergunta, resposta, pedido, ordem e súplica, nas variedades linguísticas do espanhol do Paraguai e da Argentina. Para Hirschberg (2004), o estudo da prosódia, e, particularmente o da entoação e suas partes é fundamental no discurso para a interpretação de fenômenos sintáticos (*fronteiras* ou *fraseamento*), para a interpretação de fenômenos semânticos ou informativos (*focalização*, *atitudes*, *distinção entre informação dada ou nova*) e ainda para a interpretação de fenômenos discursivos (interpretação de *pronomes*, *formas de tratamento*, *topicalização*, *atos de fala, partículas discursivas, cortesia*).

O espanhol do Paraguai e a região de Misiones na Argentina, onde se localiza um dos 4 centros urbanos que analisamos (Puerto Iguazú do lado argentino) está fortemente marcado pelo contato com o guarani. As atuais províncias de Misiones, Corrientes e Entre Ríos são as três áreas guaraníticas que a Argentina recebeu após a guerra com o Paraguai e atualmente a região conhecida por Tríplice Fronteira compreende o limite geográfico entre Argentina, Brasil e Paraguai, marcando o encontro de suas respectivas cidades: Puerto Iguazú, Foz do Iguaçu e Ciudad del Este. Embora existam muitas outras tríplices fronteiras no mundo, esta região é associada a esse termo por apresentar particularidades relacionadas à grande quantidade de pessoas que transitam por esse espaço, seja a população local, seja pelo fluxo comercial e/ou turístico aqui existente. Esta é, portanto, uma região que possui conexões econômicas, sociais e culturais (DUARTE & GONZÁLEZ, 2011). Por conta dessas informações, buscamos investigar as possíveis conexões linguísticas no contato entre Argentina e Paraguai nessa região. Devemos considerar que os limites das nações aqui existentes não limitam as relações históricas familiares que unem a região. A população de origem guarani está presente em todo o território, assim como sua língua, especialmente do lado paraguaio e boa parte das províncias de Misiones e Corrientes, na Argentina.

1 Mestre em Língua Espanhola, UFRJ. Docente de Espanhol como Língua Adicional, UNILA.

2 Bolsista de Iniciação Científica, UNILA.

Para estudar a variação e o contato, partimos das teorias sociolinguísticas conhecidas como ecolinguística (MUFWENE, 2001; 2005) e difundidas no Brasil por Couto (2009). A regra do bilinguismo ou multilinguismo em que duas ou mais línguas convivem em um território se aplica tanto às duas capitais quanto aos dois centros urbanos da fronteira. No caso de Buenos Aires é notório o fluxo migratório que esta cidade alfa global atrai nos dias de hoje, e no caso de Assunção, o bilinguismo com o guarani é a marca das interações cotidianas. No caso de Puerto Iguazú (Argentina) e Ciudad del Este (Paraguai) o fluxo contínuo, as relações com o Brasil e com a imigração (árabe, chinesa, coreana) incrementam o contato histórico com o guarani nesta região.

Do ponto de vista pragmático temos como objetivo analisar as estratégias de cortesia de cada localidade para intensificar ou atenuar atos de fala diretivos (*ordem, súplica e pedido*), formulados diretamente a partir de formas imperativas ou indiretamente a partir de formas interrogativas. De acordo com Márquez Reiter (2002, p. 135-136) muitos estudos de pragmática hispânica já tiveram como foco os atos de fala e sua realização em uma ou mais variedades do espanhol, ou contrastaram as realizações de um ou mais ato de fala em uma das variedades do espanhol com outras línguas. Poucos, entretanto, dedicaram-se ao estudo da variação pragmática em espanhol. Márquez Reiter (2002) se propõe analisar as estratégias de direticidade e indireticidade (*indirectness*), bem como de tentativas, como chamaremos aqui este segundo conceito proposto no seu trabalho para a análise de atos de fala indiretos.

Metodologia

A etapa de gravações foi realizada a partir da interação da pesquisadora, com 4 informantes de Puerto Iguazú e 4 de Buenos Aires, da Argentina; 4 de Ciudad del Este e 4 de Assunção, do Paraguai. Coletamos 15 enunciados por locutor, a partir de 5 contextos de interação – 5 atos de fala: pergunta, resposta, pedido, ordem de súplica. O ato de fala corresponde à função comunicativa que se perfaz com cada uma dessas formas, no caso a **ordem** marcada pela atitude de **urgência**, a **súplica** marcada pela atitude de **intensificação, reiteração** do pedido e o **pedido** marcado pela atitude de **cortesia**.

As gravações foram realizadas por meio de interações individuais, nas quais os participantes foram expostos a 5 contextos a partir dos quais deveriam reproduzir enunciados de acordo com o solicitado pela interação. Para garantir a qualidade sonora dos dados gravados, solicitou-se a que cada participante reproduzisse cada enunciado solicitado 3 vezes em sequência, com o intuito também de avaliar a constância de uma mesma tendência no padrão entonacional dos enunciados produzidos. Os enunciados foram produzidos a partir de duas situações comunicativas:

- **Sacarle una foto a alguien (e variações verbais)**
- **Cerrar la puerta**

Apresentamos a seguir um exemplo de interação em contexto de pergunta utilizada na coleta de dados:

Quadro 1. Contextos de Interação 1 para interrogativas

	Interacción 1 "Sacarle una foto a alguien"	
INVESTIGADOR	***Situación***	***Querés saber qué pasó, si el señor le sacó la foto.***
	Contexto	*Están en un paseo turístico Pedro, María, José y vos. Como los turistas habituales, desean sacar fotos de lo que ven.* *En determinado momento María fue a pedirle a un señor que pasaba por allí que le sacara una foto. No viste si él se la sacó, por eso le preguntás a Pedro:*
INFORMANTE	***Pregunta (enunciado alvo)***	***- ¿Le sacó la foto?***

	Interacción 2 "Cerrar la puerta"	
INVESTIGADOR	***Situación***	***Querés saber qué pasó, si María cerró la puerta.***
	Contexto	*Están en la facultad María, Pedro y vos.* *Al final de la clase María se encargó de cerrar la puerta de la clase.* *Como no la viste cerrando la puerta, le preguntás a Pedro:*
INFORMANTE	***Pregunta (enunciado alvo)***	***- ¿Cerró la puerta?***

A análise dos dados consiste na observação e descrição fonética e fonológica dos contornos melódicos obtidos nos enunciados, observando as variações nucleares em cada contexto. Definimos como núcleo (ou *tonema*) do enunciado a última sílaba acentuada e as sílabas subsequentes. Todo o conteúdo do enunciado que se encontra antes do núcleo está definido como pré-núcleo (ou *pretonema*). Neste primeiro momento procuramos pistas auditivas que nos permitam contrastar a realização de cada modalidade e atitude nas duas capitais, verificando se a realização das duas cidades de fronteira convergem com as realizações de suas respectivas capitais ou se convergem entre si, pela situação de contato linguístico.

Para a análise fonológica da curva entonacional realizou-se a atribuição de tons nos enunciados em posição nuclear. Os tons são marcados sobre as sílabas pré-tônicas, tônicas e pós-tônica (tom de fronteira prosódica final de enunciado) segundo o modelo de notação Sp_ToBI (Estebas Vilaplana & Prieto, 2008). Os tons atribuídos correspondem a padrões altos - H (*High*) - e baixos – L (*Low*) – a cada sílaba analisada, além de tons de fronteiras H%, L% ou bitonais: HL%.

Análise entonacional dos atos de fala diretivos

Ato de pergunta

No ato de pergunta o enunciado é gerado em fala atuada como um ato iniciativo, o falante faz um pedido de informação de acordo com o contexto proposto na interação com o entrevistador. Neste contexto encontramos dois tipos de contornos melódicos em final de enunciado: ascendente nas variedades de Assunção, Ciudad del Este e Puerto Iguazú; e circunflexo na variedade de Buenos Aires, como observamos a seguir:

Assunção: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) "la puerta", seguida de uma sílaba tônica alta baixa (L*) descendente em "la puerta". A pós-tônica é alta o que caracteriza um tom de fronteira alto (H%), tanto em "la puerta". No caso de Assunção nos chama a atenção o uso do verbo *llavear* em "*Llaveó la puerta*", com sentido e fechar a porta com chave, de uso coloquial, mas que não pertence às demais variedades do espanhol analisadas.

Buenos Aires: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica descendente (L) "**la** foto", seguida de uma sílaba tônica alta (H*) em "la **fo**to". Na sílaba pós-tônica está o pico do enunciado e a descida final (HL%) em "la fo**to**".

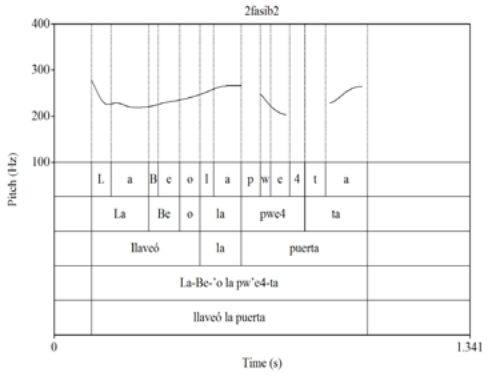


Figura 1. ato de pergunta "llaveó la puerta", produzido por falante de Assunção.

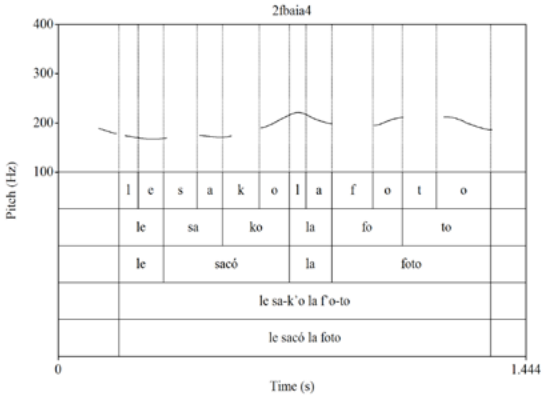


Figura 2. ato de pergunta "le sacó la foto", produzido por falante de Buenos Aires.

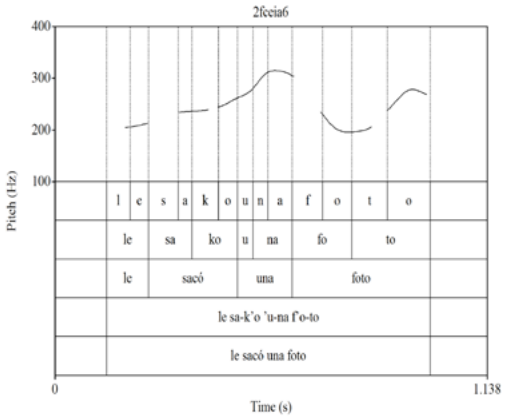


Figura 3. ato de pergunta "le sacó una foto", produzido por falante Ciudad del Este.

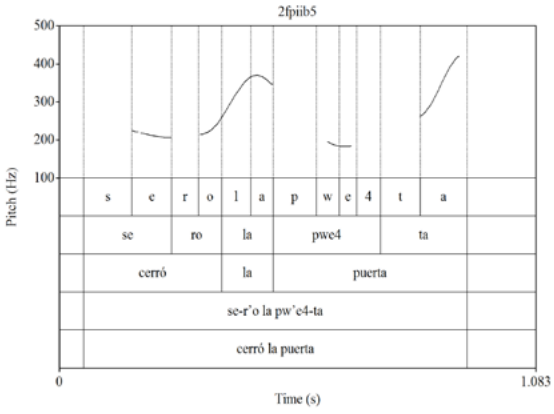


Figura 4. ato de pergunta "cerró la puerta", produzido por falante Puerto Iguazú.

Ciudad del Este: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) "la foto", seguida de uma sílaba tônica alta (H*) e ascendente em "la **fo**to".

Puerto Iguazú: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H*) em "la **puer**ta", e pós-tônica final baixa (L%) em "la puer**ta**".

Ato de Resposta

A resposta é gerada em fala atuada como um ato reativo, o falante responde um pedido de informação proposto na interação com o entrevistador. Trata-se de um enunciado descritivo, uma constatação da realidade factual exterior.

Assunção: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) com movimento ascendente "**la** puerta" com o pico do enunciado na pré-tônica, seguida de uma sílaba tônica baixa (L*) descendente "la **puer**ta", seguida de uma sílaba pós-tônica ensurdecida (L%) **"**la puer**ta".**

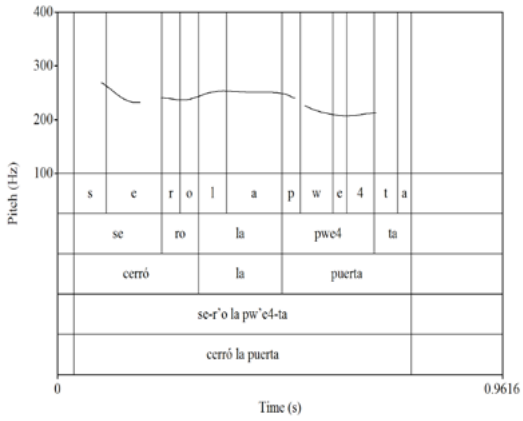


Figura 5. ato de resposta "cerró la puerta", produzido por falante Assunção.

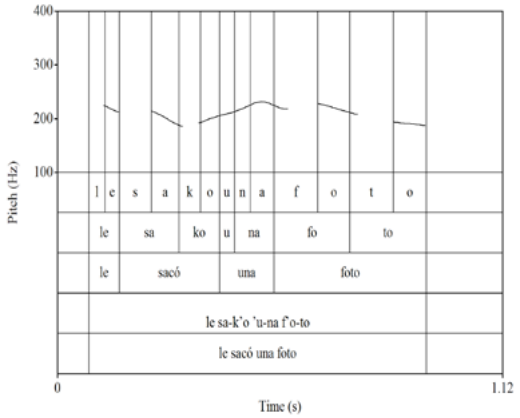


Figura 6. ato de resposta "le sacó una foto", produzido por falante Buenos Aires.

Buenos Aires: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba em movimento ascendente "u**na** foto", seguida de uma sílaba tônica descendente (L*) "una **fo**to", seguida de uma sílaba pós-tônica baixa (L%) "una fo**to**"**.**

Ciudad del Este: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) com movimento ascendente "u**na** foto" com o pico do enunciado na pré-tônica, seguida de uma sílaba tônica baixa (L*) descendente "una **fo**to", seguida de uma sílaba pós-tônica baixa (L%) "una foto".

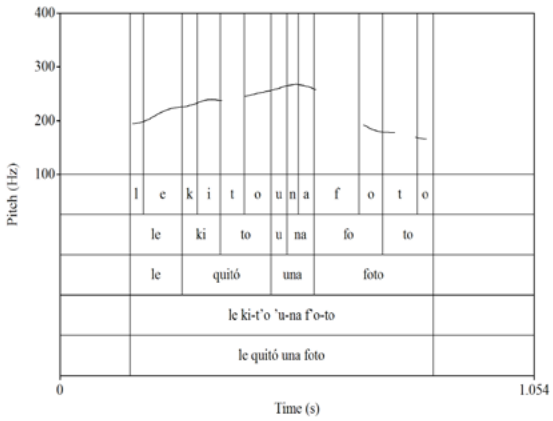


Figura 7. ato de resposta "le quitó una foto", produzido por falante de Ciudad del Este.

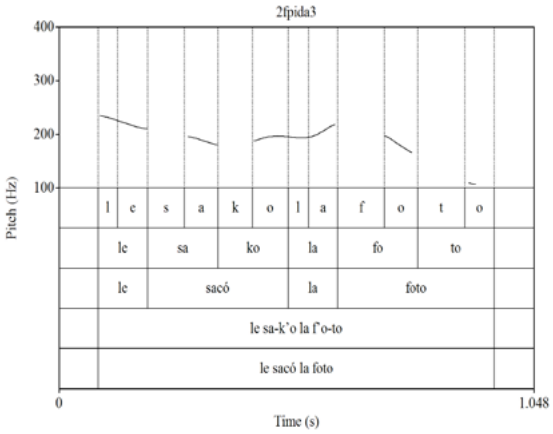


Figura 8. ato de resposta "le sacó la foto", produzido por falante Puerto Iguazú.

Puerto Iguazú: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) plana "u**na** foto", seguida de uma sílaba tônica descendente (L*) "una **fo**to", e de uma sílaba pós-tônica 100% ensurdecida (L%) "una fo**to**"**.**

Com relação ao ato de resposta o padrão se mantém o mesmo nas quatro variedades pesquisadas, sendo portanto necessárias outras estratégias de distinção de dialeto, o que incluiria a análise de valores de F0 (frequencia fundamental) e duração das sílabas.

Ato de Pedido (modalidade interrogativa)

Na análise do ato de pedido encontramos enunciados tanto na modalidade interrogativa como imperativa. Entre os enunciados interrogativos observamos diferentes formulações de pedidos realizados pelos falantes de cada variedade estudada.

Assunção: selecionamos um enunciado no qual o falante recorre à forma de pedido "me podés sacar una foto", onde observamos em posição nuclear as sílabas pré-tônicas e tônicas baixas (L*): "u**na** **fo**to", e sílaba pós-tônicas em movimento ascendente (H%): "una fo**to**".

Buenos Aires: o contorno melódico em posição nuclear caracteriza-se pelo F0 descendente na sílaba pré-tônica (L): "***una*** *foto*", movimento ascendente na sílaba tônica (H*): "*una* ***foto***", e descendente na sílaba pós-tônica (L%): "*una fo****to***", configurando assim o contorno circunflexo final.

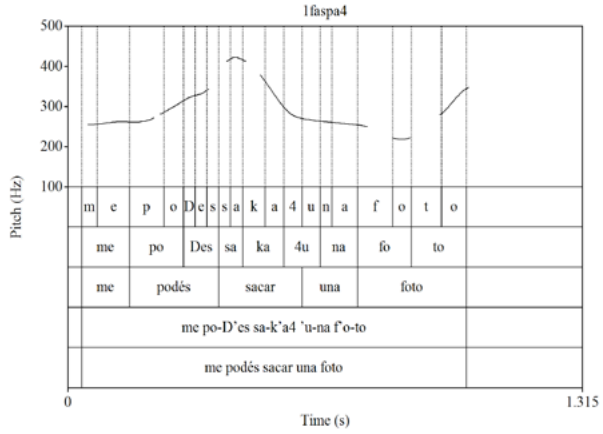


Figura 9. ato de pedido (modalidade interrogativa) "me podés sacar una foto", produzido por falante de Assunção.

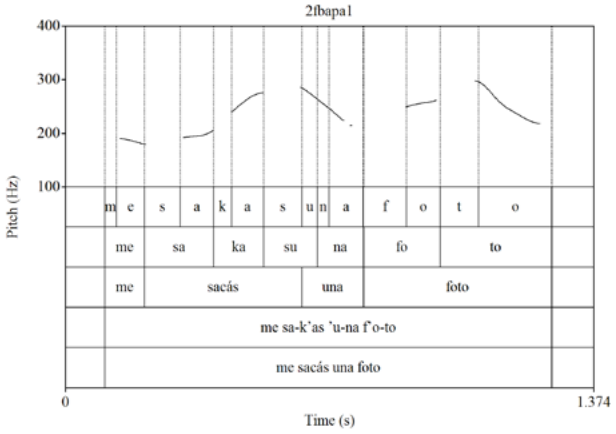


Figura 10. ato de pedido (modalidade interrogativa) "me sacás una foto", produzido por falante de Buenos Aires.

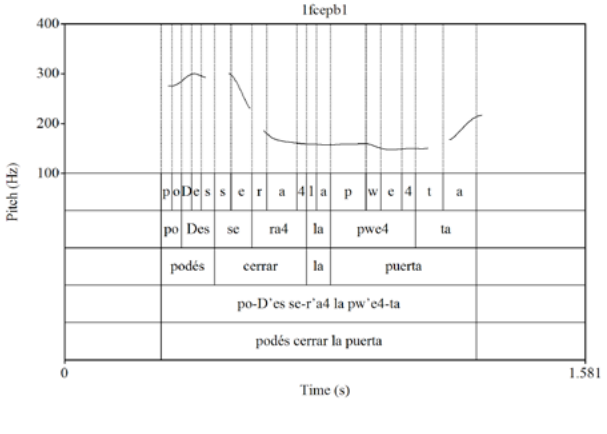


Figura 11. ato de pedido (modalidade interrogativa) "podés cerrar la puerta", produzido por falante de Ciudad del Este.

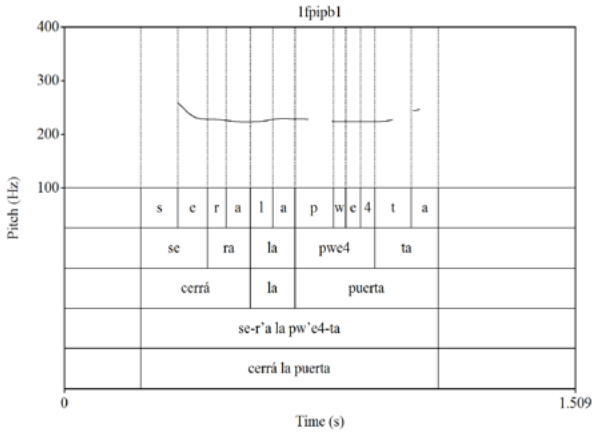


Figura 12. ato de pedido (modalidade interrogativa) "cerrá la puerta", produzido por falante de Puerto Iguazú.

Entre os enunciados de Ciudad del Este e de Puerto Iguazú encontramos características semelhantes no contorno melódico de F0 em posição nuclear, ascendente como observado também em Assunção. Embora os falantes dessas duas variedades tenham optado por produzir enunciados com estruturas distintas: "*podés cerrar la puerta*", em Ciudad del Este e "*cerrá la puerta*" em Puerto Iguazú.

Ao compararmos os padrões de F0 obtidos em posição nuclear de pedidos e de perguntas, encontramos semelhanças, porém ao verificar o alinhamento da F0 em posição pré-nuclear podemos distinguir as características destes dois atos de fala.

Ato de pedido (modalidade imperativa)

Entre os enunciados de atos de pedido na modalidade imperativa, temos exemplos para as variedades de Assunção, Ciudad del Este e Puerto Iguazú. A variedade de Buenos Aires só produziu enunciados interrogativos.

Na variedade de Assunção observamos o uso de estruturas de origem guarani, como no enunciado "*Sacame**na** un poco una foto*", onde a partícula *-na* corresponde a um sufixo guarani com função de cortesia, como "por favor".

No caso de Ciudad del Este, observamos o uso do verbo *quitar,* como no enunciado "*me quitás una foto*", bastante frequente e de uso coloquial na variedade do espanhol do Paraguai.

Nas três variedades observadas nesta modalidade o contorno melódico da F0 em posição nuclear caracteriza-se pelo tom baixo nas sílabas pré-tônicas (em movimento descendente), tônicas (L*) e pós-tônicas (L%): "***una foto***".

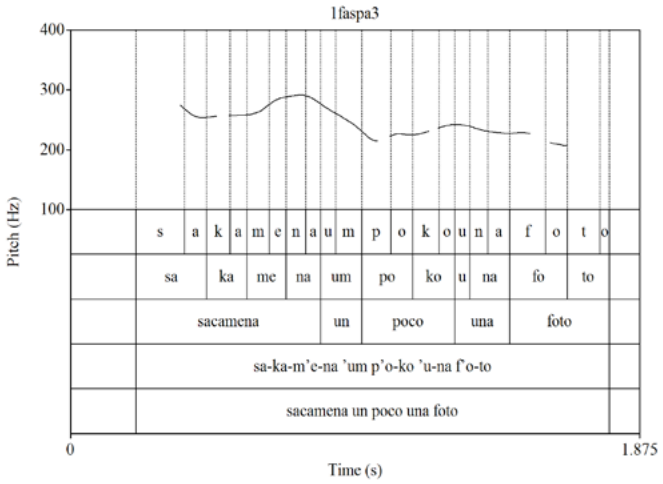


Figura 13. ato de pedido (modalidade imperativa) "sacamena un poco una foto", produzido por falante de Assunção.

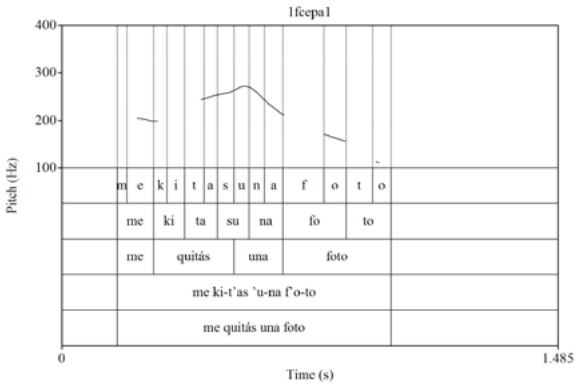


Figura 14. ato de pedido (modalidade imperativa) "me quitás una foto", produzido por falante de Ciudad del Este.

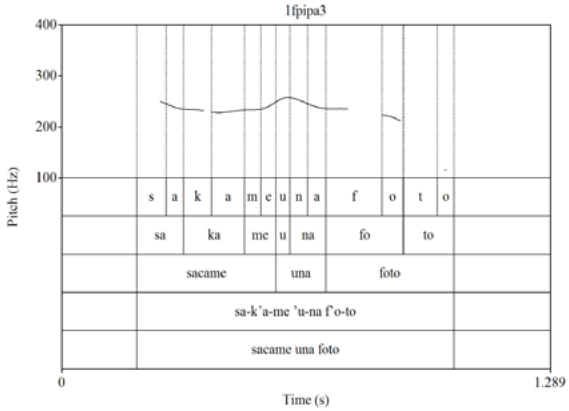


Figura 15. ato de pedido (modalidade imperativa) "sacame una foto", produzido por falante de Puerto Iguazú.

Podemos distinguir o padrão descendente desses pedidos com o ato de resposta observamos alinhamento do pico de F0 em posição pré-nuclear, mais adiantada no caso dos pedidos: "**u**na", e mais adiantada no caso das respostas: "u**na**".

Conclusão

A análise que apresentamos é qualitativa, será preciso posteriormente dar conta da variação melódica de forma quantitativa, o que nos permitirá quantificar as diferenças observadas e aproximar ou diferencia produções considerando tanto a origem geográfica quanto a função linguística. Os resultados iniciais revelam padrões entonativos contrastivos para os três tipos de enunciados, e para as capitais. Nas cidades fronteiriças e com alto grau de contato entre si, mesmo situadas em países diferentes encontramos traços convergentes com suas respectivas capitais mas também traços divergentes com as capitais mas convergentes entre si.

Com os resultados obtidos constatamos que o espanhol de Ciudad del Este e de Puerto Iguazú possui características prosódicas próprias que as distinguem de seus respectivos centros de poder – Assunção e Buenos Aires e que esses dados podem e devem ser apresentados em materiais didáticos e em sala de aula para promover maior conhecimento sobre a diversidade da língua espanhola em nosso continente.

Com as informações visuais que segue em andamento, será possível analisar distinções gestuais entre os atos que apresentação contornos entonacionais semelhantes.

Referências bibliográficas

BOERSMA, Paul & Weenink, David (2015). Disponível em: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/ Acesso em 14/09/2015.

DUARTE, Geni Rosa e González, Emilio. *La Construcción de sí y del (en el) outro: desplazamientos de músicos en la Triple Frontera (Brasil / Argentina / Paraguay)*. In: Duarte, Geni Rosa; Frotscher, Méri; Laverdi, Robson (comp.). Desplazamientos en Argentina y Brasil. Aproximciones en el presente desde la historia oral. 1ª. ed. Buenos Aires: Imago Mundi, 2011.

ESTEBAS VILAPLANA, Eva y PRIETO, Pilar. La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI. In: *Estudios de fonética experimental XVII.* Barcelona: Laboratorio de Fonética de la Universidad de Barcelona, 2008.

FERRARI, Maristela. *Conflitos e povoamento na fronteira Brasil-Argentina: Dionísio Cerqueira (SC), Barracão (PR), Bernardo de Irigoyen (Misiones)*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

FIGUEIREDO, Natalia dos Santos. *Análise da entoação em atitudes proposicionais de enunciados assertivos e interrogativos totais do espanhol argentino: nas variedades de Buenos Aires e Córdoba.* Dissertação de Mestrado em Letras Neolatinas - UFRJ. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/nataliafigueiredomestrado.pdf. Acesso em 13/07/2013.

GALEANO OLIVERA, David A. *Diferencias Gramaticales entre el Guaraníy el Castellano: estudio contrastivo, y su incidencia en la educación*. Asunción: Serie Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, 1999.

HIRSCHBERG, Julia. Pragmatics and Intonation. In: Horn, Laurence R. e Ward, Gregory (eds.) *The Handbook of Pragmatics.* Oxford: Blackwell Publitions, 2004, pp. 515-537.

LIPSKI, John M. *Contactos Lingüísticos hispano-portugueses en Misiones, Argentina.* Universidad del Estado de Pennsylvania, EEUU, inédito.

MARQUEZ REITER, Rosina. A contrastive study of indirectness in Spanish: Evidence from Uruguayan and peninsular Spanish. In: *Pragmatics.* vol 12 (1) International Pragmatics Association, 2002, pp. 135-152.

ORUÉ POZZO, Aníbal. Paraguay y sus fronteras. In: PEREIRA, Diana Araújo (org.). *Cartografia Imaginária da Tríplice Fronteira*. São Paulo: Dobra Editorial, 2014.

PALÁCIOS, Azucena. *El Español en América: Contactos Lingüísticos en Hispanoamérica.* Barcelona: Ariel, 2008.

RUBINSZTEIN, Natalio. *Modismos paraguayos. Glosario por Natalio y vos*. 3ª. ed. Criterio Ediciones: Asunción, 2013.

ZARRATEA, Tadeo & Acosta, Feliciano. *Avañe'e. Manual para leer y escribir en Guaraní.* Servilibro: Asunción, 2013.

Negação e a concordância de sujeito em Oro Waram (Pakaa Nova, Txapakura)

Ana Regina Calindro[1]

Selmo Azevedo Apontes[2]

Quesler Fagundes Camargos[3]

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar a interação entre o sistema de concordância e a negação sentencial em Oro Waram (Pakaa Nova, Txapakura) com base nos dados de Apontes (2015) e de materiais inéditos ainda em análise. Em uma perspectiva descritiva, nas construções afirmativas, o verbo transitivo concorda, em pessoa e número, com o sujeito e, em pessoa, número e gênero, com o objeto. Caso seja um verbo intransitivo, há concordância de pessoa e número com o sujeito. Nas sentenças negativas, a concordância com o sujeito sofre alteração, principalmente na terceira pessoa que passa a marcar o gênero do sujeito, como podemos observar nos exemplos abaixo.

(1) a. trayü? ʃo **na** trama
escutar BEM **3SG** homem
"O homem escuta bem."

b. **ʔom** **ka** trayü? ʃo **ka** trama
NEG **REL** escutar BEM **3SG.M.NEG** homem
"O homem não escuta bem."

1 Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutorada em Filologia e Língua Portuguesa pelo Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo. E-mail: arcalindro@gmail.com.

2 Professor Doutor no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. Doutorado em Linguística POSLIN/UFMG. Membro do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UFMG). Coordenador Adjunto do Programa Saberes Indígenas na Escola Núcleo UFAC, Rede UNIR. Coordenador do Projeto PURU-PURU. Líder do Grupo de Pesquisa: GEDAL. E-mail: *selmoapontes@gmail.com*.

3 Professor do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (DEINTER/UNIR). Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/UFMG). Membro do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas (LALIC/UNIR) e Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UFMG). E-mail: *queslerc@gmail.com*. Parte desta pesquisa é o resultado dos trabalhos desenvolvidos no projeto "Documentação, descrição e análise das línguas da família linguística Txapakura", no âmbito da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (PROPesq/UNIR) e do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), dentro da linha de pesquisa "Estudos da Linguagem Intercultural." Conta ainda com o apoio financeiro da Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia – FAPERO, por meio Programa de Apoio à Pesquisa – PAP – Universal Chamada Universal FAPERO nº 003/2015.

(2) a. trayü? ʃo **na** narima?
escutar BEM **3SG** mulher
"A mulher escuta bem."

b. **ʔom ka** trayü? ʃo **kama?** narima
NEG REL escutar BEM **3SG.F.NEG** mulher
"A mulher não escuta bem."

(3) a. trayü? ʃo **na** miyak
escutar BEM **3SG** queixada
"A queixada escuta bem."

b. **ʔom ka** trayü? ʃo **ne** miyak
NEG REL escutar BEM **3SG.N.NEG** queixada
"A queixada não escuta bem."

Os exemplos acima revelam que, ao receberem a negação {*ʔom ka*}, as marcas de concordância variam em masculino (1b), feminino (2b) e neutro (3b), acionando respectivamente os marcadores {*ka*}, {*kama?*} e {*ne*}. Esse fato revela que há uma interface entre o sistema de concordância e a marcação de negação sentencial[4].

Há poucos estudos sobre fenômenos linguísticos em que construções negativas apresentam algum efeito sobre outros mecanismos gramaticais aparentemente não relacionados à negação. Em trabalhos anteriores, havíamos estipulado que a morfologia pronominal varia de acordo com as especificações de tempo, aspecto e modo (APONTES, 2013; APONTES; LEE, 2014). Porém, será apresentado neste trabalho que a morfologia pronominal é modificada principalmente para reforçar a especificação de um modo verbal.

2. Apresentação dos dados

Como ilustrado nos exemplos de (1) a (3), é curioso notar que, quando a sentença afirmativa é submetida à negação, o sistema de concordância com o sujeito sofre uma significativa alteração em seu paradigma. Nas sentenças afirmativas, em relação à terceira pessoa, há apenas um único codificador do sujeito: {*na*}, o qual pode ser traduzido como codificador de sujeito de terceira pessoa do singular. Essa codificação se refere a sujeitos de gênero masculino, feminino ou neutro. No entanto, quando as sentenças são submetidas à negação, ocorre a obrigatoriedade de uma nova codificação do pronome marcador de sujeito de terceira pessoa, especificando o gênero gramatical. Agora, nesses casos, há a necessidade de um pronome codificando o sujeito do gênero masculino {*ka*}, o sujeito de gênero feminino {*kama?*} e o sujeito de gênero neutro {*ne*}. Dessa forma, a modificação do tipo de sentença

4 Abreviaturas: 1= primeira pessoa; 2= segunda pessoa; 3= terceira pessoa; SG= singular; PL= plural; NEG= negação; REL= relativizador; F= feminino; M= masculino; N= neutro; PROIB= proibitivo; PARTC= partícula; IMP= imperativo; DEM= demonstrativo; OBL= oblíquo; CONF= confirmativo; PERF= perfectivo; DEM= demonstrativo; CONF= confirmativo; AGREE= concordância; V= verbo; SUJ= sujeito; OBJ= objeto.

requer, automaticamente, uma dupla marcação: a de um codificador para as sentenças negativas: {*ʔom ka*} no início da estrutura, e a consequente mudança na codificação dos pronomes que referenciam o sujeito oracional. Ocorre, assim, uma necessidade inerente ao sistema de organização morfossintática de concordância entre a negação e a concordância de sujeito.

O principal ajuste ocorre na terceira pessoa, que passa a marcar os gêneros masculino, feminino e neutro do sujeito. Nas estruturas afirmativas em (a), a marca de concordância {*na*} não sofre variação se o sujeito for de gênero masculino, feminino ou neutro. No entanto, na contraparte negativa em (b), ao receberem o marcador de negação {*ʔom ka*} no início da sentença, as marcas de concordância variam em masculino (1b), feminino (2b) e neutro (3b), acionando, respectivamente, os marcadores {*ka*}, {*kamaʔ*} e {*ne*}.

Esses exemplos nos revelam que há de fato uma interface entre o sistema de concordância e a marcação de negação sentencial nessa língua. Além disso, o paradigma de concordância presente nas sentenças negativas também é engatilhado nas estruturas interrogativas. Tal fato nos motiva a estipular que a distinção presente neste sistema de concordância provavelmente esteja condicionada à modalidade factual, distinguindo-se, portanto, entre factual (afirmativas) e não factual (negativas e interrogativas). Merece destaque o fato de a expressão de negação {*ʔom*} ser acompanhada do relativizador {*ka*}, típico de orações relativas e interrogativas. Assim, assumimos que, como as orações relativas e interrogativas são encabeçadas por um núcleo, a negação em Oro Waram se realiza no domínio do sintagma complementizador.

Há, também, em Oro Waram, outras formas de marcar as estruturas negativas, tais como as: proibitivas. Esse tipo de sentença ocorre com o marcador {*taʔ*}, antecedendo o verbo. Tendo em vista que a ordem preferencial nessa língua é: V-AGREE-OBJ-SUJ, assim, podemos observar que tanto o marcador de negativo quanto o proibitivo ocorrem antecedendo o verbo. A diferença é que o negativo requer a modificação morfológica da mudança de codificação do pronome marcador de sujeito, já o proibitivo não requer essa modificação, como será visto na subseção a seguir.

2.1. Proibitivas

Nos exemplos abaixo, veja que as sentenças proibitivas se iniciam com {*taʔ*}. No entanto, apesar de ser um tipo de construção negativa, os pronomes têm a mesma forma que nas sentenças afirmativas:

(4) taʔ tomi mip **maʔ** hoʔ krik pin tatam **maʔ**
PROIB falar ALTO 2SG ACORDAR PERF PART 2SG

hiyimaʔ **ko** piʔ ʔam nana
crianças REL dormir 3PL
"Não fale alto, porque acorda as crianças que estão dormindo."

(5) kayinaʔ taʔ maw **maɲ** maʔ wanaʔ maʔ
ma-ɲ
Filha PROIB ir 2SG-3N DEM.2 caminho DEM.2

ʔom ka awi **ne**
NEG REL bom 3SG.N
"Filha, não vá por esse caminho aqui. Ele (o caminho) não é bom."

Pode-se afirmar que, nos exemplos (4) e (5), o marcador de proibitivo {*taʔ*}, apesar de estar posicionado no início da estrutura pré-verbal, não requer uma estrutura relativa e nem necessita de nenhum ajuste nos pronomes codificadores de sujeito. Esse fato diferencia uma estrutura com função negativa daquela de estrutura proibitiva.

2.2. Imperativas e proibitivas

Já foi verificado nos exemplos (4) e (5) que a estrutura proibitiva não requer nenhum ajuste no sistema de concordância verbal. Agora, vejamos a comparação de estrutura imperativa com a construção proibitiva.

(6) kom **ɾaʔ**
Cantar 2SG.IMP
"Cante!"

(7) kom **yeʔ**
Cantar 2PL.IMP
"Cantem"

(8) **taʔ** kom **maʔ**
PROIB cantar 2SG
"Você não deve cantar!"

(9) **taʔ** kom **heʔ**
PROIB cantar 2PL
"Vocês não devem cantar!"

Os exemplos (6) e (7) apresentam um grupo de pronomes específicos de estruturas imperativas: {*ɾaʔ*} para a segunda pessoa do singular e {*yeʔ*} para a segunda pessoa do plural. A estrutura proibitiva, nos exemplos (8) e (9), desfaz o requerimento dos pronomes específicos do imperativo e introduz a partícula marcadora de proibitiva. Uma vez que existe uma especificação pragmática do uso modal entre os dois tipos de estrutura, nota-se que as duas não têm o mesmo valor.

2.3. Negativas existenciais

No caso de estruturas negativas existenciais, o marcador de negativo pode assumir uma posição de núcleo verbal em oposição a um verbo de sentença afirmativa, como se observa a seguir:

(10) maʔ **na** paʔ ɾɨm
existir 3SG 1SG.OBL casa
"Eu tenho uma casa." (Lit.: A/Uma casa existe para mim)

(11) ʔom **na** paʔ ɾɨm
NEG 3SG 1SG.OBL casa
"Eu não tenho casa" (Lit.: A/Uma casa não existe para mim)

(12) ʔom **na** paʔ tokwi tow
NEG 3SG 1SG.OBL chumbo
"Eu não tenho chumbo"

ʔom **na** paʔ tɾaɲ ʃe
NEG 3SG 1SG.OBL pólvora/carvão
"Eu não tenho pólvora"

na na ka miʔ maʔ paʔ ayi
CONF COMPL dar 2SG 1SG.OBL tio
"Você empresta para mim, tio?"
(Lit.: Não há chumbo para mim. Não há pólvora para mim. Você me empresta, tio?)

No exemplo (10), a estrutura existencial afirmativa é marcada com o verbo {*maʔ*}, porém a tradução literal diz que o pronome de terceira pessoa do singular {*na*} concorda com o nome 'casa'. Já o pronome oblíquo de primeira pessoa do singular {*paʔ*}, indica o beneficiário da estrutura.

No exemplo (11), o verbo da estrutura existencial afirmativa é retirado e a partícula negativa assume a posição de núcleo da predicação verbal. No entanto, essa forma de negativa existencial não requer uma concordância do pronome que codifica o sujeito da sentença 'casa', que é de gênero neutro, e, conforme exemplo em (3b), se fosse uma negativa modal, teria a presença do relativizador {*ka*} e o consequente efeito da modificação do pronome codificador do gênero gramatical do sujeito.

O exemplo (12) apresenta também a mesma estrutura em que o marcador de negativo assume a posição de núcleo verbal, não requerendo um efeito na forma do pronome que codifica o gênero do sujeito.

Na próxima seção, apresentaremos a base teórica para uma análise preliminar adotada neste trabalho.

3. Fundamentação teórica

Segundo Givón (2001), o domínio funcional das estruturas linguísticas muitas vezes trabalha em interface interna no sistema gramatical. Dessa maneira, quando ocorre o acionamento de um

determinado núcleo funcional, a estrutura gramatical acaba causando um efeito nas demais estruturas linguísticas. Neste trabalho, apresentamos dados linguísticos que mostram que as estruturas modais afirmativas quando passam para estruturas modais negativas acabam causando um efeito no sistema de marcação da concordância de sujeito, assim ocorre uma interface do modo negativo com a codificação do sujeito oracional. Há, portanto, um comportamento de controle das propriedades gramaticais, deixando claro que a estrutura oracional requer efeitos paralelos nos subsistemas gramaticais.

Comrie (1985), ao discutir a característica gramatical de TEMPO, verificou que muitas línguas apresentam uma visão do tempo distinta da visão ocidental. Dessa forma, algumas línguas gramaticalizam o TEMPO de maneira diferenciada, e não apenas como uma característica linearizada. No entanto, para efeito didático, serão utilizadas as figuras de Comrie (1985, p. 2), para ilustrar a divisão binária do tempo.

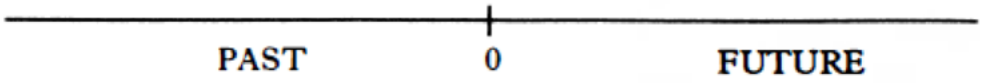


Figura 1. Divisão binária do tempo

A clássica diferença do passado, presente e futuro nem sempre é reconhecida nas marcações gramaticais. Ademais, o presente, muitas vezes, é visto ou entendido como um momento estacionário, um ponto zero entre as duas possibilidades. Porém, nem sempre é o que ocorre, pois há a possibilidade de haver línguas que preferem dar mais relevância para a característica modal que a característica temporal. Se for o caso, pode-se verificar que a forma de a língua gramaticalizar o modo têm mais relevância que as marcas de tempo.

As classificações em modo, a partir de uma especificação binária, dividem o comportamento linguístico nas sentenças que expressam fatos reais, conhecidos, e fatos não reais, não conhecidos. Dessa forma, dividem-se as estruturas em modo *realis* e *irrealis*, ou em *factual* e *não factual* (TAKAHASHI, 2009; HAAN, 2012), como uma categorização gramatical mais ampla, a partir de uma tendência binária de classificação.

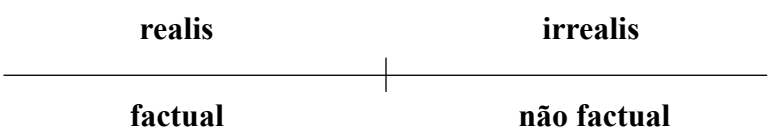


Figura 2. Divisão binária do modo

Dentre essas duas divisões, pode-se aproveitar a exposição binária e realizar uma figura em que separe as estruturas em duas formas:

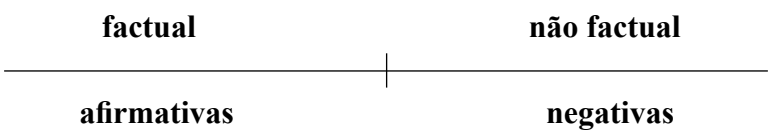


Figura 3. Divisão binária do modo/sentença

Desse modo, as sentenças afirmativas estariam dentro da divisão do modo factual e as sentenças negativas dentro da divisão do modo não factual[5]. O grau das especificações dos fatos conhecidos e não conhecidos serão especificados em uma escala gradual marcada com características adverbiais, especificando o modo.

Para Givón (2001, p. 300), a modalidade codifica a ATITUDE DO FALANTE em relação à proposição. Por atitude se quer significar aqui principalmente os dois tipos de julgamentos feitos pelo falante concernente à informação proposicional carregada na cláusula:

- *Julgamento epistêmico:* verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência.
- *Julgamento Avaliativo ('deôntico'):* desejabilidade, preferência, intenção, habilidade, obrigação, manipulação.

Além disso, de acordo com Givón (2001, p. 300-301),

> Ambas as submodalidades epistêmica e avaliativa admitem, pelo menos em princípio, sombreamento e gradação, tanto em seu interior, como entre as categorias (Palmer 1979, 1986; Coates 1983; Ransom 1986). Mas o nível de modalidades de codificação gramatical em qualquer língua específica é um subconjunto limitado do conjunto universalmente possível. Ademais, ao menos em uma das principais áreas, a da modalidade *irrealis*, os modos epistêmico e avaliativo se sobreposicionam (imbricam) amplamente e partilham suas codificações gramaticais.[6]

5 Claro que dentro das estruturas no modo não factual não são apenas as negativas. Somente para efeito de recorte deste artigo, frisamos esse aspecto. Para mais detalhes, veja Apontes & Lee (2014).

6 Tradução nossa de "Both the epistemic and evaluative/deontic sub-modalities admit, at least in principle, shading and gradation, within as well as across category (Palmer 1979, 1986, Coates 1983; Ransom 1986). But the range of grammar-coded modalities in any specific languages is a limited sub-set of the universally-possible set (see Ch. 7, §7.9). What is more, at least in one major area, that of the *irrealis* modality, the epistemic and evaluative modes overlap to quite an extent and often share their grammatical coding." (GIVÓN, 2001, p. 300-301).

Na próxima seção, os dados linguísticos ora apresentados serão analisados principalmente a partir de Givón (2001), considerando, para isso, a sobreposição, a partilha de efeitos e a codificação gramatical, no modo como as estruturas negativas exigem uma interface na codificação de sujeito em Oro Waram.

4. Proposta de análise teórica

Segundo os dados disponíveis, fica claro que há dois modos de julgamentos feitos pelo falante por meio das informações proposicionais da sentença: a epistêmica e a avaliativa. Como abordado na seção anterior, as sentenças negativas situam-se no julgamento epistêmico, o que requer uma modificação na estrutura da codificação gramatical, atuando em interface com a codificação da marcação de sujeito. Já o julgamento avaliativo, que são as negativas paralelas que ocorrem com as estruturas proibitivas/impeditivas, não requer uma atitude que atua em interface com os codificadores do sujeito.

Por outro lado, as estruturas negativas situam-se no modo *irrealis*. Esse modo *irrealis* engloba não somente o negativo, mas também as interrogativas, relativas e condicionais, o que faz com que haja um paralelismo dessas estruturas no modo *irrealis*. No entanto, verifica-se outro modo de analisar as estruturas não apenas dicotomizando-as em *realis* e *irrealis*, mas em *factual* e *não factual*. As estruturas negativas situam-se no modo não factual, o qual engloba não somente o negativo, mas também as interrogativas, relativas, condicionais etc. O que faz, portanto, um paralelismo dessas estruturas no modo não factual (APONTES, 2013; APONTES; LEE, 2014; APONTES, 2015). Como mostra a Figura 4, as sentenças afirmativas estariam dentro da divisão do modo factual e as sentenças negativas dentro da divisão do modo não factual, em comparação com a Figura 3.

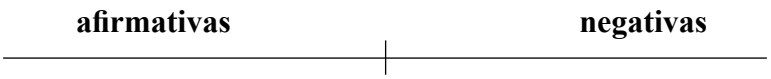


Figura 4. Divisão binária das sentenças modais

Falta verificar a estrutura relativa e o modo de realizar a coerência referencial tanto das pistas anafóricas quanto catafóricas (GIVÓN, 2001, p. 175) e, assim, poder conectar a ativação referencial com as gramaticalizações. Ou então, como diz Comrie (1989), verificar o movimento que ocorre em diferentes tipos de orações relativas restritivas e não restritivas. Se as duas apresentam as mesmas estruturas ou se são duas formas de orações: a principal e a dependente, e os traços de ligação e o traço de rastreamento (COMRIE, 1989, p. 138-140).

Givón (2001, p. 190) e Comrie (1989, p. 141-142) relatam que muitas línguas apresentam as orações relativas como nominalizadas. Esse fato, segundo Givón (2001, p. 190), muitas vezes marca uma distinção morfológica entre o sujeito e o objeto nominalizado, uma distinção que serve

como uma estratégia de recuperabilidade de caso na relativização. Esse fato precisa ser verificado, principalmente no que tange à diferença entre estruturas relativizadas e nominalizadas, a fim de comprovar o comportamento das duas estruturas, se são realmente duas ou apenas uma forma.

Este artigo mostra que há, de fato, uma interface entre o sistema de concordância e a marcação de negação sentencial nessa língua. Além disso, o paradigma de concordância presente nas sentenças negativas também é engatilhado nas estruturas interrogativas. Tal fato nos motiva a estipular que a distinção presente neste sistema de concordância provavelmente esteja condicionada à modalidade factual, distinguindo-se, portanto, entre factual (afirmativas) e não factual (negativas e interrogativas).

Merece destaque ainda o fato de a expressão de negação {*ʔom*} ser acompanhada do relativizador {*ka*}, típico de orações relativas e interrogativas. Assim, pode-se afirmar que há um paralelismo formal entre as orações relativas, interrogativas e negativas, o qual é realizado pelo relativizador {*ka*}. Por fim, a estrutura afirmativa revela-se como estrutura não marcada, pois não exige uma modificação dos pronomes codificadores do sujeito. Já a estrutura negativa revela-se como estrutura marcada, pois além de um codificador para a negativa, exigido um relativizador para se conectar à sentença, requer um conjunto diferenciado de pronomes codificadores de sujeito, especificando o gênero gramatical.

5. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi investigar a interação entre o sistema de concordância e negação em Oro Waram (Pakaa Nova, Txapakura). Mostramos que, descritivamente, nas construções afirmativas, o verbo transitivo concorda, em número e pessoa, com o sujeito e, em pessoa, número e gênero, com o objeto. Com verbos intransitivos, há concordância de pessoa e número com o sujeito. Nas sentenças negativas, a concordância com o sujeito sofre alteração, principalmente na terceira pessoa que passa a marcar o gênero do sujeito: masculino, feminino ou neutro. Esse fato revela que há uma interface entre o sistema de concordância e a marcação de negação sentencial. Essa distinção de concordância parece estar condicionada à modalidade factual, pois apresenta distinção entre factual (afirmativas) e não factual (negativas). Ademais, a expressão de negação {*ʔom*} é acompanhada do relativizador {*ka*}, típico de orações relativas e interrogativas. Essa evidência empírica nos leva a supor um paralelismo entre orações relativas, interrogativas e negativas.

Referências

APONTES, S. A. **Descrição gramatical do Oro Waram (Wari'/Pacaa Nova, Txapakura): fonologia, morfologia e sintaxe**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

APONTES, S. A. Pronominalização em Oro Waram (Oro Wari' Norte, Pacaa Nova, Txapakura): Formas Condicionadas Pelo Tam. **Revista Língua Viva**, Guajará-Mirim/RO, vol. 4, n. 1, p. 137-163, jan./jul. 2014.

APONTES, S. A.; LEE, S. H. A organização do sintagma verbal através de partículas modais e aspectuais em Oro Waram (Wari'/Pacaa Nova, Txapakura). In.: VIII Simpósio Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental, 2014, Rio Branco. **Anais...** Rio Branco: ADUFAC, 2014. p. 664-674.

COATES, J. **The Semantics of Modal Auxiliaries**. London: Croom Helm, 1983.

COMRIE, Bernard. **Language Universals and Linguistic Typology**: Syntax and Morphology. 2 ed. Chicago University Press, 1989.

COMRIE, Bernard. **Tense**. Cambrigde: Cambrigde University Press: 1985.

GIVÓN, T. **Sintax:** an introduction. Vol. I/II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

HAAN, Ferdinand de. Typology of Tense, Aspect, and Modality Systems. In: SONG, J. J. **The Oxford Handbook of Linguistic Typology**. Oxford: Oxford Handbooks Online, 2012.

PALMER, F. R. **Modality and the English Modals**. London: Longmans, 1979.

PALMER, F. R. **Mood and Modality.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RAMSOM, E. **Complementation:** Its Meanings and Forms. TSL #10, Amsterdam: J. Benjamins, 1986.

TAKAHASHI, K. Thai Arrival Expressions. **Journal of the Southeast Asian Linguistics Society**, v. 2, p. 215-230, 2009.

WHALEY, Lindsay J. **Introduction to Typology**: The unity and diversity of Language. SAGE Publications, 1997.

Naturalismo e norma linguística na tradição gramatical científica

Marcos Bispo dos Santos[1]

1. Introdução

A questão da norma linguística, a despeito da aparente imagem de coerência verificada nos discursos de muitos sociolinguistas, é um tema sobre o qual, visto pela perspectiva da oposição entre ciências naturais *versus* ciências sociais ou ciências fundamentais *versus* ciências aplicadas, recaem muitos problemas de interesse da epistemologia, da sociologia da linguagem, das políticas linguísticas, das políticas educacionais e da didática da linguagem na educação básica e na formação de professores.

A tradição gramatical científica é caudatária do movimento filosófico positivista, que se estabeleceu como paradigma para a produção do conhecimento científico, a partir do século XIX. Essa tradição se distingue da tradição gramatical clássica, dentre outros fatores, por eleger a metodologia das ciências naturais a referência para a produção do conhecimento digno de ser chamado científico, em oposição aos métodos e doutrinas da filosofia; por eleger a fala como fenômeno natural de observação da língua; por conceber a gramática não como um saber de natureza prática ou propedêutica ligada aos usos da escrita, mas como uma capacidade biológica (inata) ou social de aprendizagem e utilização de uma língua; por descrever não uma língua modelar, a língua naturalmente utilizada pelos falantes de uma comunidade; por adotar uma abordagem estritamente descritiva, voltada para aquilo que a língua realmente é, em oposição a uma abordagem normativa, própria da tradição gramatical clássica , que sé interessa por estabelecer normas de correção linguística. Por essas e outras características, a tradição gramatical científica insere os estudos gramaticais no âmbito das abordagens naturalistas.

A nova tradição gramatical, como se vê, atende aos requisitos do espírito científico, para usar uma expressão de Bachelard, segundo o qual, "o ato de conhecer se dá *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos..." (BACHELARD, 1996, p. 17). O filósofo assinala ainda que a produção do conhecimento se dá mediante a superação de obstáculos epistemológicos, dentre os quais se incluem os aspectos que caracterizam a tradição clássica na oposição com a científica. O entendimento de que o conhecimento científico deve superar saberes em estado pré-científico supõe que a ciência vai apresentar respostas mais satisfatórias a todos os problemas para os

1 Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras.

quais os saberes não científicos eram tidos como referências básicas tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Nesse ponto reside um primeiro problema para abordar o conhecimento científico como uma superação do estado pré-científico no que tange aos estudos gramaticais: a tradição científica apresenta respostas teóricas e práticas adequadas aos aspectos abordados pela perspectiva clássica, dentre os quais se inclui a questão da norma linguística?

Neste texto, apresento uma discussão sobre o naturalismo na tradição gramatical científica e seus desdobramentos no que tange ao entendimento da noção de norma linguística, com o objetivo de fundamentar a tese de que a abordagem naturalista, dada sua condição no contexto da ciência moderna, apresenta profundas limitações para o tratamento de questões sociopolíticas ligadas ao funcionamento social da noção de normatização do uso da linguagem.

2. Naturalismo e linguística

Fora dos limites da linguística gerativa, não é muito comum aos linguistas contemporâneos referir-se ao naturalismo como um princípio teórico-metodológico das pesquisas que realizam. Talvez pela famigerada oposição entre os paradigmas formalista, em que figura o gerativismo, e funcionalista, a que se atribui o estudo do uso da língua, muitos até admitem que o primeiro seja classificado como naturalista, mas não o segundo. O fato de a noção de uso, crucial ao funcionalismo, potencialmente pressupor a existência de sujeitos ou agentes situados em contextos de interlocução é tido como um ensejo para a priorização de métodos de investigação próprios das ciências humanas ou sociais e não das naturais.

Essa concepção, na verdade, constitui um equívoco que precisa ser corrigido para uma compreensão adequada da linguística como ciência e para uma avaliação coerente das possibilidades de aplicação social e educacional de seus postulados. A origem de tal equívoco, por sua vez, se deve ao desconhecimento do naturalismo como doutrina de investigação filosófica ou científica, inclusive nas ciências humanas e sociais, e de como ele se manifesta nos discursos e práticas de diferentes pesquisadores da linguística, independente do paradigma (formal ou funcional) ao qual se filiam.

A noção de naturalismo não é unívoca na filosofia da ciência (STRAWSON, 2008). Não obstante, Ritchie (2012) identifica em suas variedades algumas características comuns. A primeira delas é que todos os naturalistas demonstram admiração pela ciência, a ponto de privilegiá-la como forma de produção de conhecimento válido. A segunda é o contraste que o termo "natural" estabelece com três outros termos: o sobrenatural, o artificial e o normativo. A rejeição ao sobrenatural determina que os naturalistas utilizem metodologias fisicalistas ou empíricas de investigação, negando qualquer possibilidade explicar os fenômenos sob estudo por meio do recurso a ideias ou procedimentos que desconsiderem as leis que regem, intrinsecamente, os objetos. A recusa ao artificial impõe considerar a ciência nos seus próprios termos, rejeitando a interferência de qualquer outra disciplina ou valores que possam comprometer a "pureza do objeto". A oposição ao normativo assinala o caráter descritivo

da ciência, o que exige do pesquisador total isenção axiológica nos processos de investigação, para apreender os objetos tais quais eles são. A esse respeito, Ritchie (2012, p. 17) formula um problema relevante, sobretudo para as discussões em torno do tema da norma linguística: "se a ciência somente descreve o mundo, o que podem os naturalistas fazer das afirmações normativas ou avaliativas"?

A linguística, ao definir-se como ciência descritiva, adota uma perspectiva naturalista de investigação, tendo como objetivo apresentar a língua como ela é. Dessa forma, a língua tem sido entendida como um objeto natural, resultante da faculdade da linguagem inata que os seres humanos possuem. Embora essa seja uma caracterização geral consensual do naturalismo linguístico, diversas questões relativas à natureza da língua são causas de muitas controvérsias entre os linguistas, com destaque especial para os problemas que envolvem as relações entre língua e sociedade.

As discussões sobre tais problemas remontam à Antiguidade Clássica. No diálogo *Crátilo*, Platão propõe uma investigação sobre a natureza da linguagem, com o objetivo de determinar se ela é natural ou convencional. Tendo em vista sua concepção da metafísica, que distingue o mundo sensível do mundo inteligível, a resposta não poderia ser outra: aquilo que aparece à nossa percepção sensível como convencional nada mais é que uma cópia da essência do ser que está no mundo inteligível, acessível apenas por meio do intelecto. A natureza da linguagem é definida, portanto, em termos formais. O diálogo finaliza com a afirmação de que, em virtude das constantes mudanças que caracterizam a aparência dos objetos do mundo sensível, conforme postulava Heráclito, basear a investigação nos dados da percepção tornaria o conhecimento impossível.

A ciência moderna, a partir de Francis Bacon com seu *Novum Organum*, rompe com a ciência clássica em vários pontos importantes. Primeiro por restringir o conceito de ciência às chamadas ciências especulativas do modelo aristotélico. Segundo por entender que à ciência não se pode limitar à produção de conhecimento desinteressado, mas ele deve servir para dar ao ser humano a possibilidade de dominar o mundo. Terceiro por recusar a imprescindibilidade da metafísica. Postula, finalmente, que a ciência deixe de ser dedutiva para tornar-se indutiva. Ou seja, a ciência deveria ser empírica e caberia ao pesquisador observar os objetos para apreender suas leis internas e, através do estudo dos particulares, produzir generalizações.

Com Descartes, a ciência moderna questiona o empirismo como fonte confiável de produção de conhecimento ao afirmar a existência de categorias cognitivas inatas que tornam possível a aquisição/construção do conhecimento. Essa posição, chamada racionalista, estabelece, como afirma Huenemann (2012, p. 10), que "a mente humana possui em si a chave para a compreensão da estrutura da realidade última". Essa estrutura da realidade última corresponde, em termos conceituais, à causa formal de Aristóteles e busca definir a natureza essencial dos objetos.

O positivismo de Comte se constitui no século XIX como um amálgama de diferentes teorias epistemológicas (empirista, racionalista e idealista) formuladas por filósofos como Bacon, Descartes, Locke, Kant, mas privilegiou o empirismo e a indução como procedimentos válidos para a produção

de conhecimentos científicos, estabelecendo como referência a metodologia das ciências naturais. Desse modo, opera-se mais uma restrição ao que poderia ser classificado como ciência. Foi nesse contexto que surgiram as ciências humanas e sociais – como a psicologia e a sociologia – assim chamadas por elegerem o homem, individualmente ou em grupo, com objeto de estudo. É preciso enfatizar, no entanto, que suas investigações eram conduzidas por uma perspectiva naturalista.

A linguística surge como ciência no contexto do positivismo. Nesse sentido, discutir sua classificação como ciência social ou natural seria relevante apenas em caso de ruptura com o naturalismo metodológico. No que concerne à discussão sobre norma linguística na tradição gramatical científica, tal ruptura não aconteceu, conforme será demonstrado nas páginas seguintes. O estruturalismo, paradigma de investigação iniciado com Saussure, transformou a linguística em ciência piloto das ciências humanas não por romper com o naturalismo, mas por constituir uma perspectiva de investigação que concebe os objetos não de forma discreta e sim das relações que mantêm com outros em determinado nível da estrutura. Lévi-Strauss observou que o estruturalismo, no campo da linguística, da antropologia e de outras disciplinas não foi nada além de uma pálida imitação do que as ciências naturais fizeram desde sempre. E completa:

> A ciência apenas tem dois modos de proceder: ou é reducionista ou é estruturalista. É reducionista quando descobre que é possível reduzir fenómenos muito complexos, num determinado nível, a fenômenos mais simples, noutros níveis. Por exemplo, há muitas coisas na vida que podem ser reduzidas a processos físico-químicos, que explicam parcialmente essas coisas, mas não totalmente. E, quando somos confrontados com fenômenos demasiado complexos para serem reduzidos a fenômenos de ordem inferior, só os podemos abordar estudando as suas relações internas, isto é, tentando compreender que tipo de sistema original formam no seu conjunto. Isto é precisamente o que tentamos fazer na linguística, na antropologia e em muitos outros campos. (LÉVI-STRAUSS, 2007, p. 9)

Entre os linguistas brasileiros, por equívocos na compreensão da natureza e das formas do estruturalismo, esse paradigma é normalmente associado às ideias de Saussure e Bloomfield, bem como a seus seguidores. Vários autores (KENEDY, 2013; LUCCHESI, 2015; CAMACHO, 2013; COELHO et al., 2015) não identificam o gerativismo e a sociolinguística como outras perspectivas do estruturalismo, o mesmo acontecendo com as abordagens funcionalistas. Giddens (1999, p. 287) avalia o gerativismo da seguinte maneira: “Apesar de, sob muitos aspectos, ser a forma mais aprimorada e sofisticada de linguística estrutural, a teoria de Chomsky revelou-se incapaz de compreender certos aspectos absolutamente elementares da língua”. Boudon (2016, p. 26) classificou como estruturalistas os estudos fonológicos desenvolvidos no funcionalismo do Círculo Linguístico de Praga: “Essa disciplina [a fonologia] trata de um fenômeno humano, se ele o for, a linguagem, mas abordando-o como se fosse um objeto natural. Ela trata os sistemas de fonemas da forma como a cristalografia trata os cristais”. Radcliffe Brown (1973, p. 220) afirma que “o conceito de função aplicado a sociedades humanas baseia-se na analogia entre vida social e vida orgânica”, ou seja,

tendo como referência a biologia. Sobre a relação entre função e estrutura, importante também para a linguística, o autor postula que:

> O conceito de função tal como aqui definido implica, pois, a noção de uma *estrutura* constituída de uma *série de relações*, entre *entidades unidades*, sendo mantida a *continuidade* da estrutura por um *processo vital* constituído das *atividades* das unidades integrantes. (RADCLIFFE BROWN, 1973, p. 223) (Grifos do autor)

Dreyfus e Rabinow (2013) definem o estruturalismo como uma tentativa de tratar as atividades humanas cientificamente, identificando regras ou leis através das quais elas são agrupadas. Considerando a diversidade de abordagens que se abrigam sob a rubrica do estruturalismo, identificam nele dois subtipos:

> O estruturalismo atomista, no qual os elementos são completamente especificados, separadamente do papel que desempenham em algum conjunto mais abrangente, e o estruturalismo holístico ou diacrônico, no qual o que é considerado como um elemento possível é definido separadamente do sistema de elementos, mas o que conta como elemento *real* é uma função de todo o sistema de diferenças do qual o elemento dado é uma parte. (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. XVIII) (Grifo dos autores).

As teorias de Saussure, Bloomfield e Chomsky se situam no estruturalismo atomista, enquanto a de Labov, inspirada no paradigma estrutural-funcionalista das ciências humanas e sociais modernas, se insere no estruturalismo holístico. Na sequência, serão apresentadas as características dessas diferentes perspectivas do estruturalismo linguístico, buscando evidenciar como nelas se manifesta o naturalismo metodológico.

2.1 Naturalismo psicológico

Chamarei de naturalismo psicológico em linguística as abordagens que concebem a disciplina como um sub-ramo da psicologia e que, portanto, concebem a língua como uma entidade mental. Incluem-se nessa perspectiva as teorias de Saussure e Chomsky. Apesar de Bloomfield também considerar a linguística como um ramo da psicologia, ele não será considerado aqui por adotar uma metodologia behaviorista em suas investigações. Isso não significa, porém, que sua abordagem escape ao naturalismo metodológico.

Os redatores do *Curso de linguística geral* explicitam, inicialmente, a preocupação de Saussure em definir e delimitar a linguística como ciência autônoma diante de seu passado pré-científico e de outras disciplinas científicas já constituídas que mantinham relações com a linguagem. Com relação ao passado, Saussure buscava superar obstáculos epistemológicos, na acepção de Bachelard (1996). Desse modo, ao definir a linguística como ciência que estuda os fatos da língua, assinalou sua diferença com relação à gramática, disciplina normativa afastada da observação pura e desinteressada da língua; com a filologia, por não ter a língua como único objeto de estudo, uma vez que tinha como

objetivo fixar, interpretar e comentar textos, o que a levava a se interessar pela história da literatura, dos costumes, das instituições etc.; e com a gramática comparativa das línguas, iniciada com Franz Bopp, por falta de rigor metodológico.

Quanto à especificidade da linguística diante das demais disciplinas com que mantém relações, seja fornecendo ou tomando dados, Saussure ressalta que a falta de uma delimitação precisa fará com que o objeto da linguística apareça nebuloso e sem unidade:

> [...] qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da linguística. Sempre encontramos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos anão perceber as dualidades [...] ou se estudamos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas a várias ciências – psicologia, antropologia, gramática normativa, filologia etc. – que separamos claramente da linguística, mas que, por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos. (SAUSSURE, 2004, p.16)

As palavras de Saussure, ao mesmo tempo em que assinalam a necessidade de estabelecer a especificidade da linguística em relação a outras ciências, evidenciam claramente que ela não tem como objetivo substituir a gramática normativa ou a filologia. Isso se deve ao fato de que essas ciências, como ele as designa, cumprem finalidades deque estão fora do escopo da linguística. A solução encontrada por Saussure para estabelecer o escopo da linguística consiste na separação entre língua e fala e no estabelecimento desta última como objeto da linguística geral. A justificativa para isso está no entendimento de que, dado o caráter multifacetado da linguagem, é impossível inferir sua unidade para, assim, classificá-la em alguma categoria que permita sua abordagem por uma ciência específica. A língua, ao contrário, é entendida como um todo em si, logo, passível de se tornar o objeto de uma disciplina particular.

Com Saussure, a questão posta no *Crátilo* sobre a natureza da linguagem recebe uma resposta não metafísica. A linguagem é concebida como um fenômeno de dupla natureza: uma parte biológica, inata aos seres humanos, correspondente à faculdade da linguagem; e outra parte produto da convenção social, dependente da anterior, depositada na mente dos indivíduos através dos processos de socialização, correspondente à língua. Sobre a natureza da língua, Saussure estabelece alguns postulados que serão problematizados ao longo da história da linguística:

> Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 2004, p. 21)

Primeiramente destaca-se a incompletude da língua, quando vista do ponto de vista individual. Em segundo, uma concepção externalista da aquisição da língua. Em terceiro, a afirmação de uma

gramática internalizada coletiva. Em quarto, a língua como sinônimo de gramática. Em quinto, a língua como um produto que o falante registra passivamente.

Outro passo importante na delimitação do objeto da linguística foi dado com a distinção entre língua e fala. Por meio dela, Saussure atendia a um postulado estabelecido desde a ciência aristotélica: separar o essencial do acidental. Embora reconhecesse que esses dois objetos se implicam mutuamente – a língua é condição de possibilidade da fala, mas esta é condição para a continuidade da língua –, Saussure buscou, com a distinção, separar o social do individual. A língua foi definida como um sistema que independe da vontade do falante, enquanto a fala é um ato individual de vontade e inteligência composto pelas combinações dos signos da língua utilizados para a expressão do pensamento pessoal e pelo mecanismo psicofísico (órgãos do aparelho fonador e sistema cognitivo) que permite exteriorizar essas combinações na forma de enunciados. A fala seria, portanto, um objeto subjetivo e, como tal, sujeito a flutuações variadas em virtude da atuação de fatores sociais diversos e idiossincrasias dos falantes. Por essa razão, a linguística da fala seria secundária em relação à linguística da língua.

O caráter psicologizante do estruturalismo saussuriano fica evidente na seguinte afirmação: "o objeto concreto de nosso estudo é, pois, o produto social depositado no cérebro de cada um, isto é, a língua" (SAUSSURE, 2004, p. 33). Esse posicionamento dá ensejo à distinção entre linguística interna, voltada para o estudo da língua como um sistema que conhece somente sua própria ordem interna, logo, naturalista, e linguística externa, que incluiria estudos antropológicos (relações que podem existir entre a história de uma língua, de um povo ou civilização) as relações entre língua e história política, as relações com instituições de toda espécie (Igreja, escola, sistema jurídico, linguagem literária etc.). A rigor, a linguística externa se aproxima mais de uma sociologia da linguagem ou antropologia linguística. Partindo dessa divisão, Saussure formula uma pergunta retórica que explicita, por um lado, o caráter naturalista da linguística interna e, por outro, a legitimidade do estudo da linguagem "artificial" no âmbito da linguística: "Será possível distinguir o desenvolvimento natural, orgânico, dum idioma de suas formas artificiais, como a língua literária, que são devidas a fatores externos, por conseguinte inorgânicos"? (SAUSSURE, 2004, p. 30). A própria admissão das duas linguísticas, interna e externa, já constitui uma resposta afirmativa à questão.

Os postulados saussurianos têm sido objeto de muitas controvérsias ao longo da história da linguística, sendo retomados ou refutados de maneira direta ou indireta. Coseriu (1967), sem negar a dicotomia língua e fala, criticou a classificação estanque da língua como social e da fala como individual. A partir de dados empíricos, verificou que, além da norma do sistema, isto é, sua ordem própria, existia em todas as línguas observadas uma norma ou sistema "normal" formado por usos linguísticos compartilhados em determinadas comunidades. Esses usos, que não correspondiam a oposições funcionais do sistema da língua, surgem como oposições obrigatórias secundárias e indispensáveis da língua considerada. Diante disso, Coseriu propõe uma divisão tripartite da realidade unitária da linguagem: sistema, norma e fala. Sua concepção de norma, porém, reafirma o caráter naturalista da linguística:

> [...] não se trata da *norma* no sentido corrente, estabelecida ou imposta segundo critérios de correção e valoração subjetiva das expressões, mas da norma objetivamente comprovável em uma língua, a norma que seguimos necessariamente por sermos membros de uma comunidade linguística, e não aquela segundo a qual somos classificados como alguém que "fala bem" ou de maneira exemplar, em uma comunidade. Ao constatarmos a norma a que nos referimos, encontramos o *como se diz* e não o *como se deve dizer*: os conceitos que marcam a oposição entre elas são *normal* e *anormal*, e não *correto* e *incorreto*. O fato de que essas normas possam coincidir no sistema não nos interessa aqui; cabe, porém, assinalar que muitas vezes não coincidem, dado que a "norma normal" se adianta à "norma correta" e é sempre anterior a sua codificação. (COSERIU, 1967, p. 90) (Grifos e aspas do autor) (Tradução minha)

Com Chomsky, o estruturalismo se afasta da abordagem semiológica proposta por Saussure em direção ao cognitivismo e propõe que o estudo da linguagem se dê por uma abordagem naturalista e internalista. Isso contempla estudar, ao mesmo tempo, os seres humanos como qualquer outro objeto do mundo natural e os estudo de seus estados internos ou mentais. A concepção de mente e linguagem como objetos naturais fica explícita nas seguintes palavras do linguista:

> Gostaria de discutir uma abordagem da mente que toma a linguagem e os fenômenos similares como elementos do mundo natural a ser estudados por meio de métodos ordinários de pesquisa empírica. Usarei os termos "mente" e "mental" como estando no mesmo nível de "químico", "óptico" ou "elétrico".
>
> [...]
>
> Uma abordagem naturalística dos aspectos linguísticos e mentais do mundo procura construir teorias explicativas inteligíveis, tomando como "real" o que somos levados a questionar e esperando uma unificação com a "essência das ciências naturais. [...] as teorias da linguagem e da mente que parecem bem mais estabelecidas em bases naturalísticas, atribuem à mente/cérebro propriedades computacionais de um tipo bem compreendido, ainda que nada seja conhecido de maneira suficiente para explicar como a estrutura constituída de células pode ter tais propriedades. (CHOMSKY, 2005b, p. 193-194)

O naturalismo chomskyano, inspirado na filosofia de Descartes (CHOMSKY, 1972) se classifica como racionalista, em oposição ao naturalismo empirista. Adotando essa perspectiva, Chomsky busca superar limitações de dois modelos estruturalistas anteriores, o saussuriano e o bloomfieldiano. Este por sua concepção behaviorista de aquisição da linguagem, que rejeita qualquer possibilidade de estudo a partir dos conteúdos internos da mente; aquele, não apenas pela concepção externalista da aquisição da linguagem, mas, sobretudo, pela concepção de língua como um sistema completo do ponto de vista social, porém incompleto quando visto pela ótica do falante individual.

No modelo internalista, o objetivo da linguística como ciência cognitiva é descrever a língua como uma *competência* para gerar descrições estruturais para as expressões, interagindo com o sistema motor e sistemas cognitivos da mente/cérebro, com a finalidade de produzir interpretações semânticas e fonéticas de declarações. Nesses termos, a faculdade da linguagem e sua relação com

a competência é tratada exclusivamente como um atributo biológico inato ao ser humano. Assim, a influência dos dados externos é definida como secundária, uma vez que "sem a estrutura inata não há efeito do ambiente externo no processo de incrementação da língua (ou outro)" (CHOMSKY, 2005a, p. 121). Essa competência inata, em estado amadurecido, constitui um procedimento gerativo que Chomsky chama de Língua-I, em que *I* deve ser entendido como internalizado, referindo-se a mecanismos abstratos específicos da mente/cérebro. Dessa forma, Chomsky refuta a tese de Saussure, segundo a qual a língua ou a gramática não estaria completa em nenhum indivíduo. Os usos que o falante faz dessa gramática, ou o seu *desempenho*, incluindo as variações linguísticas, analisados de ponto de vista individual ou coletivo (da comunidade), já estão todos previstos nessa Língua-I. Assim, a distinção tripartite entre sistema, norma e fala proposta por Coseriu deixaria de fazer sentido. A partir desses princípios, Chomsky redefine, de uma só vez, a natureza da linguística como disciplina científica, a delimitação de seu objeto, a definição de língua e as tarefas do linguista:

> Nesses termos, podemos desenvolver um conceito de "conhecimento de língua" apropriado para a pesquisa em linguagem e mente; de modo específico, domínio e representação interna de uma Língua-I. a gramática do linguista é uma teoria da Língua-I e a gramática universal é a teoria do estado inicial da faculdade da linguagem. [...] E o conceito de língua? Poderíamos entender as línguas como Línguas-I, considerando assim uma língua um "modo de falar", o "meio finito" que provê para o "uso infinito", como na caracterização de língua feita por Wilhelm von Humboldt, também um esforço para captar seu conceito de língua como um "processo de geração", em vez de um conjunto de "objetos gerados". Consideramos, assim, a língua, de fato, uma "noção de estrutura" que guia o falante na formação de "expressões livres". (CHOMSKY, 2005a, p. 142-143)

Para Chomsky, as questões ligadas à avaliação social do desempenho linguístico dos falantes ou ao estabelecimentos de normas sociais, estão fora do escopo da linguística como ciência cognitiva que tem como objeto a gramática universal e as Línguas-I, interessando esses aspectos a estudos do campo da sociologia. Nesse sentido, adota procedimento análogo ao de Saussure, quando distinguiu a linguística em interna e externa, propondo o conceito de Língua-E, em que *E* deve ser entendido como externa. Trata-se de um fenômeno sociocultural e histórico que corresponde ao que se entende como língua ou idioma no senso comum, como o português, espanhol, inglês etc. Conforme explica Kenedy (2013, p. 32-33)

> Fora do gerativismo, muitas são as abordagens linguísticas interessadas em investigar as línguas sob a perspectiva da Língua-E. Ao optar por esse tipo de abordagem, externa à mente, os linguistas investigarão fenômenos como, por exemplo, a dinâmica das relações entre, de um lado, o código linguístico e, de outro, a história, a ideologia, a estratificação sociocultural, a arte, a educação. Podem estudar, também, questões relacionadas ao ensino formal do código e dos usos da linguagem considerados prestigiados, ou, ainda, podem concentrar-se nos produtos da atividade linguística, como os textos.

Todos esses aspectos podem ser estudados independentemente do recurso aos conteúdos mentais, numa perspectiva racionalista, de tal modo que constituem a face social dos estudos da linguagem.

2.2 O naturalismo sociológico

Chamarei de naturalismo sociológico a abordagem estruturalista de tipo holístico ou diacrônico que define o funcionamento social da língua como o efeito de estruturas linguísticas e sociais ou apenas sociais. Considerarei aqui como exemplo desse modelo apenas a sociolinguística variacionista tal qual propugnada por Labov. A filiação da sociolinguística laboviana ao estruturalismo fica na evidente em sua conhecida definição como sub-ramo da linguística que relaciona estrutura linguística e estrutura social no processo de investigação sobre a língua.

A sociolinguística laboviana segue à risca os princípios epistemológicos do paradigma positivista no tocante à objetividade ou neutralização da influência do pesquisador na observação dos fenômenos estudados, na metodologia proposta para o tratamento da variação estilística e em suas sugestões para minimizar o chamado paradoxo do observador (HUGHES, 1983). Acrescenta-se a essa lista a forma como se concebe a delimitação do campo disciplinar. Labov (2008, p. 215) circunscreve a sociolinguística ao estudo da "língua em uso dentro da comunidade de fala, com vistas a uma teoria linguística adequada para dar conta desses dados". Mais adiante, na mesma obra (p. 216), reafirma que seu objetivo é estudar a estrutura e a evolução da língua dentro do contexto social da comunidade de fala, considerando exclusivamente tópicos da linguística geral, quais sejam, da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Parece ficar bem claro que o estudo dos usos da língua dentro da comunidade de fala está a serviço do desenvolvimento da teoria linguística e não da compressão das relações entre língua e sociedade. Tal hipótese se confirma quando o pesquisador, ainda atendendo a propósitos de delimitação disciplinar, distingue a sociolinguística da sociologia da linguagem:

> Uma área de pesquisa que tem sido incluída na "sociolinguística" talvez seja rotulada mais adequadamente de "sociologia da linguagem". Lida com fatores sociais de larga escala e sua interação mútua com línguas e dialetos. Há várias questões abertas e diversos *problemas práticos* associados com o declínio e a assimilação de línguas minoritárias, o desenvolvimento do bilinguismo estável, a *padronização de línguas* e o planejamento do desenvolvimento da língua em nações recém-surgidas. O *estímulo linguístico* para tais estudos é primordialmente o de que dada pessoa ou grupo usa a língua X num contexto ou domínio social Y. (LABOV, 2008, p. 215) (Aspas do autor, itálicos meus)

A distinção entre as disciplinas, tal qual propõe Labov, está na maior ou menor ênfase concedida aos aspectos da estrutura da língua ou aos fatores sociais mais amplos. Assim, a sociolinguística estaria "preocupada com as formas das regras linguísticas, sua combinação em sistemas, a coexistência de vários sistemas e a evolução destas regras e sistemas com o tempo" (LABOV, 2008, p. 216). Em contrapartida, os aspectos práticos ligados ao funcionamento social da língua, dentre os quais se incluem as políticas linguísticas, seu planejamento e seus instrumentos, seriam objetos da sociologia da linguagem.

No âmbito da sociolinguística brasileira, a tese de que a norma culta deve ser a base para os projetos de padronização esbarra, inicialmente, no problema da falta de critérios a partir dos quais será possível estabelecer quem seria o falante culto ou quais usos seriam considerados cultos.

Na seção anterior foram apresentados alguns problemas metodológicos do projeto: população de amostra muito reduzida (apenas falantes de cinco capitais), falta de rigor nas estratégias de coleta de dados e controvérsias em torno critérios para definição do falante culto. Faraco (2008) reconhece a arbitrariedade dos critérios utilizados pelo Nurc para definir o falante culto e adverte que esse é um dos nós que precisam ser desatados para a se estabelecer a norma culta:

> O primeiro deles – e não certamente o menor – é saber quem são os letrados da sociedade brasileira, ou seja, qual ou quais grupos sociais servem de referência para delimitarmos objetivamente os fenômenos que constituem a norma culta brasileira.
>
> Como vimos anteriormente, o projeto Nurc restringiu a classificação de "cultos" (de mais letrados) aos falantes com educação superior completa. No entanto, numa sociedade que distribua de maneira mais equânime os bens educacionais e culturais, é mais adequado considerar letrados todos os que concluem pelo menos o ensino médio. Este é um critério que se constitui historicamente nas sociedades industriais modernas nos últimos duzentos anos. (FARACO, 2008, p. 59).

Mattos e Silva (2005, p. 78-79) admite a impossibilidade de se definir a norma padrão com base na realidade linguística, um dos objetivos do Nurc: "impossível, parece-me, será estabelecer uma norma padrão com base na realidade linguística. Esse padrão estará sempre carregado de arbitrariedade". Bagno (2011) considera que os dados do Nurc, coletados na década de 1970, não representam com fidelidade a norma culta contemporânea. Apesar de todos esses problemas, devido ao fato de o Nurc ser o único projeto com acervos de fala definida como culta pelos pesquisadores, muitos linguistas têm-se baseado nesses acervos para fundamentar suas posições acerca da padronização linguística.

Outro problema está na proposta de substituir um padrão tido como ideal por outro tido como real, tomando como base a modalidade falada da língua. Tal decisão atende aos princípios do paradigma positivista em nome do qual se busca o alinhamento da prática científica com a metodologia das ciências naturais. Nesse sentido, é preciso apreender a ordem interna do sistema linguístico através de sua manifestação natural para, em seguida, estabelecê-la como referência para a ordem social. Ocorre que, na sociolinguística, o real só pode ser entendido como sinônimo de natural, uma vez que é impossível negar a realidade social da língua padrão, presente em diversas práticas sociais.

Numa abordagem propriamente sociológica da linguagem, aquela em que a relação entre língua e sociedade é estudada tendo como foco precípuo a compreensão de aspectos constitutivos da sociedade a partir de contextos reais e não a descrição da estrutura da língua, Bourdieu (2008) ressalta que o ato de falar consiste na apropriação por parte do sujeito de opções estilísticas já constituídas no e pelo uso (entre as variantes prosódicas e de articulação ou lexicológicas e sintáticas). Assim, ao optar por uma ou outra forma dos estilos expressivos disponíveis, o sujeito se situa na ordem da hierarquia dos grupos correspondentes e tal posicionamento institui um sistema de diferenças sociais. A variação estilística é entendida, então, não como um recurso metodológico utilizado para a coleta de dados linguísticos, mas como sistema de diferenças classificadas e classificantes, hierarquizadas e hierarquizantes que marca aqueles que dela se utilizam. Nesse caso, uma vez que a necessidade

de comunicação entre pessoas de grupos diferentes é uma constante nas sociedades complexas, não serão raras as situações de conflitos decorrentes de tensões entre dois processos que deveriam ser complementares: a produção e a reprodução de uma língua comum, entendida como legítima, e sua distribuição igual pelos grupos. A partir desses pontos, faz todo sentido a crítica que Bourdieu (2008, p. 41-42) dirige à forma como o social tem sido tratado pela linguística:

> Ao privilegiar as constantes linguisticamente pertinentes em detrimento das variações sociologicamente significativas para construir este artefato que é a língua "comum", tudo se passa como se a *capacidade de falar*, mais ou menos universalmente difundida, fosse identificável *à maneira socialmente condicionada de realizar esta capacidade natural*, cujas variedades são tantas e quantas sejam as condições sociais de aquisição. A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem *escutadas*, frases aptas a serem reconhecidas como *admissíveis em quaisquer* situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio. Por conseguinte, o que é raro, não é a capacidade de falar, inscrita no patrimônio biológico, *universal e, portanto, essencialmente não distintiva*, mas sim a competência necessária para falar a língua legítima que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção. (Grifos do autor)

A posição de Bourdieu acerca do papel social da língua legítima (padrão) e suas implicações para estudos de sociologia da linguagem contrasta com as ideias comumente difundidas pelos sociolinguistas variacionistas. Labov, desde o início, definiu a fala vernácula como objeto de estudo da sociolinguística. Os sociolinguistas brasileiros também rejeitaram a língua padrão como objeto de estudos científicos. Mesmo quando defendem o princípio da adequação do uso da língua ao contexto, argumento muito utilizado para justificar a rejeição dos acadêmicos à noção de *erro de português*, fundamentam a crítica em bases naturais, ou seja, em conformidade com o pressuposto de que a língua tem suas próprias regras. No entanto, quando se avaliam os usos sociais efetivos da língua, aí incluída a variação estilística, não está em questão a capacidade natural, biológica do locutor para falar, e sim sua competência para usar os estilos aceitáveis e admissíveis em diferentes contextos sociocomunicativos, inclusive aqueles em que se exige o domínio da língua padrão.

Referências bibliográficas

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BOUDON, R. *A sociologia como ciência*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. Trad. Sérgio Miceli *et al*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP. 2008.

CAMACHO, R. G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CHOMSKY, N. Linguagem e interpretação: reflexões filosóficas e pesquisa empírica. In: CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Trad. Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005a, p. 97-144.

CHOMSKY, N. A linguagem como objeto natural. In: CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Trad. Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005a, p. 193-234.

COELHO, I. L. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COSERIU, E. *Teoría del linguaje y lingüística general*: cinco estudios. 2. Ed. Madrid: Editorial Gredos, 1967.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. Ed.Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GIDDENS, A. Estruturalismo, pós-estruturalismo e produção da cultura. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.) *Teoria social hoje*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, p. 281-320.

HUENEMANN, C. *Racionalismo*. Trad. Jacques A. Wainberg. Petrópolis: Vozes, 2012.

HUGHES, J. *A filosofia da pesquisa social*. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. *Mito e significado*. 2. Ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas*: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*: a língua que se fala x a língua que se ensina. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

RADCLIFFE BROWN, A. R. *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1973.

RITCHIE, J. *Naturalismo*. Trad. Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 26. Ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.

STRAWSON, P. F. *Ceticismo e naturalismo*: algumas variedades. Trad. Jaimir Conte. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2008.

Atitudes linguísticas de professores de educação básica e desvios ortográficos

Marcus Garcia de Sene[1]

Juliana Bertucci Barbosa[2]

Situando o percurso

As diversas características da linguagem são, constantemente, alvo de um certo tipo de discurso linguístico (SCHLIEBEN-LANGE, 1993), quase sempre permeado por questões atitudinais contraditórias ou negativas, mas que podem nos dizer muito sobre o predomínio de uma variedade sobre outra. A esse respeito, Silva (2010, p. 12) aponta que "falantes de qualquer língua fazem reflexões sobre o uso e a forma da linguagem que utilizam".

Nesta mesma linha, é preciso considerar, como bem relembra Lourenço (2014), que quando os indivíduos entram em contato com outras variedades e identificam diferenças entre os falares, "são capazes de emitir apreciações sobre a fala do outro, mediante atitudes positivas ou negativas em relação à linguagem e ao falar do outro" (LOURENÇO, 2014, p. 1).

Emitir apreciações sobre a fala do outro, mesmo sendo ela negativa, positiva ou neutra, é o que conhecemos como Atitudes Linguísticas. Um dos primeiros estudos envolvendo Atitudes Linguísticas no Brasil de que se tem notícia é o de Alves (1979), trabalho este que buscou evidenciar as tendências nas atitudes dos nordestinos, estando em São Paulo, manifestaram em relação as variedades linguísticas paulistas

Ao se dedicar à investigações concernentes as Atitudes Linguísticas, a Sociolinguística amplia o seu objeto de estudo e, mais do que nunca, se aproxima da Sociologia da Linguagem (BAGNO, 2001; 2003; 2007; 2009; 2011, 1989; CASTILHO, 2004; LUCCHESI, 2004), uma vez que passa a considerar que o que dá sustentação a diversidade linguística são relações de poder e força estabelecidas de forma assimétrica entre os diferentes grupos sociais, posto que cada um

1 Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Araraquara (UNESP/FCLAr). Membro do Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística de Araraquara (SolAr). Bolsista CNPq – Brasil.

2 Professora Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba (UFTM/IELACHS). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara) e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFTM.

deles dispõe de graus de poder diferenciados, não só pelas posições que ocupam na estratificação social, mas também pela linguagem que utilizam.

Neste trabalho, entendemos por Atitudes Linguísticas como um conceito unidimensional (FISHBEIN, 1965). Nesse sentido, a atitude é um termo que vai responder apenas pelo significado avaliativo de um objeto ou conceito, ou seja, pela avaliação que se faz sobre algo, se é bom, ruim ou neutro. Coadunamos, também, com a proposta de López Morales (1979) que, especificamente no campo da sociolinguística, esclarece que atitudes linguísticas são como uma disposição valorativa do falante sobre os fenômenos linguísticos específicos, no nosso caso sobre os desvios ortográficos que emergem de hábitos da fala para a escrita.

Interessa-nos, portanto, colocar os desvios ortográficos na dimensão avaliativa. Santos (1996) concorda com Fishbein (1965) quando esclarece que as atitudes podem se segmentar em positivas, negativas e neutras. Dessa maneira, os professores de língua materna só podem externar as verdadeiras atitudes linguísticas em relação aos desvios de seus alunos, com base no conjunto de muitas crenças que eles têm sobre o que seria, de fato, uma variedade de padrão esperada na escola.

É nesse sentido que este trabalho busca apresentar a elaboração de um tese de atitudes que será aplicado no âmbito da pesquisa de mestrado do autor. Tendo em vista que os professores detêm um grau de poder diferenciado em relação aos aprendizes e, suas atitudes linguísticas nos permitem observar de que maneira o professor trata questões da língua com seus alunos que elaboramos o teste em questão, a fim de verificar, ainda, as consequências desse tratamento no ensino de Língua Portuguesa. Nesse teste, buscamos constatar também se os professores diferenciam os diferentes tipos de desvios de escrita que os alunos podem apresentar (BORTONIRICARDO, 2005): (i) aqueles ocasionados por convenção ortográfica e (ii) aqueles ocasionados por influência de hábitos da fala na escrita.

Entrelaçando os trilhos das Atitudes Linguísticas

Os trabalhos sobre atitudes e, consequentemente, sobre crenças vêm ganhando força desde 1960, tendo seu nascedouro no campo da Psicologia Social. Buscar a definição de "atitudes" é adentrar em um campo movediço, posto que esse termo, conforme coloca BOTASSINI (2015, p. 109), "está associado a campos diversos; daí se ouvirem expressões como atitudes cristã, atitude corajosa, atitude preconceituosa, atitude positiva, atitude negativa, atitude política, atitude sustentável, atitude linguística...".

Lambert e Lambert (1972) traz uma importante colaboração para a ciência linguística concernente a definição de atitudes. Para eles,

> Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78).

As crenças estão sempre interligadas às atitudes, dado que as atitudes se formam quando as crenças e os sentimentos do indivíduo são ajustados no ambiente social. Crer em algum objeto ou conceito é o ponto para que as atitudes ganhem vida. Especificamente, neste trabalho, seguiremos a proposta de López Morales (2004) e buscaremos compreender o conceito de atitude separado ao de crença.

A Linguística, em particular a Sociolinguística, tem apresentado um grande interesse nesse campo, definindo, portanto, atitude como sendo "uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que se faz dela em sociedade" (MORENO FERNANDÉZ, 1998, p. 179, tradução nossa). Pensando nisso, é importante esclarecer que é papel da Sociolinguística observar as atitudes linguísticas, já que fazem referência ao problema da avaliação subjetiva (HERZOG, LABOV, WEINREICH, 2006), relativo às análises dos falantes quanto à sua variedade linguística e a dos outros.

Sob este aspecto, Corbari (2012) acresce a importância dos estudos das atitudes para o campo da Sociolinguística quando esclarece que:

> Para essa disciplina, a importância do estudo das atitudes linguísticas reside no fato de que elas, além de revelarem múltiplos aspectos para melhor entendimento de uma comunidade, influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguística, bem como afetam a eleição de uma língua em detrimento de outra e o ensino-aprendizagem de línguas nessa comunidade (CORBARI, 2012, p. 113).

A posição social que ocupa, por exemplo, uma língua, dialeto ou até mesmo o prestígio de uma variedade sob a outra, somado às crenças dos indivíduos, é fundamental para compreendermos a definição de atitudes linguísticas. Desta maneira, Schneider (2007, p. 84) completa que "os estudos de atitudes linguísticas podem explicitar os critérios sobre os quais construímos as nossas crenças acerca das variedades linguísticas e de seus falantes".

A atitude do professor pode refletir um comportamento negativo ou positivo em relação aos desvios que pretendemos investigar e, a manifestação de um e de outro, é ponto chave para o ensino aprendizagem desses alunos. Por exemplo, se um professor desenvolve uma forte avaliação negativa em relação aos desvios que estão sendo produzidos pelos seus alunos, ele irá considerar e avaliar qualquer tentativa do aprendiz de uma maneira estereotipada, corroborando e reforçando não só o preconceito linguístico, bem como as crenças que perpassam o ensino de língua portuguesa : (i) "o português é a língua mais difícil", (ii) "português é chato", (iii) "eu falo melhor que eu escrevo".

Os componentes de atitudes elencados por Lambert & Lambert (1972), Rodrigues (1972), López Morales (2004) devem ser observados. Para os autores, as atitudes estão interligadas por três componentes, a saber: cognitivo, afetivo e comportamental. Para a formação de uma atitude é necessário que todos estes componentes estejam interagindo de modo que garanta aquilo que se sente e a maneira como se reage frente a um objeto social e, também que indiquem, de maneira coerente, o modo como se pensa a respeito deste mesmo objeto.

Nesse interim, compreendemos que as atitudes não nascem com as pessoas, elas são formadas e aprendidas no processo de socialização do indivíduo. Para López Morales (2004), a atitude está dominada apenas pelo traço comportamental, por condutas que podem ser positivas, de aceitação, ou negativas, de rejeição; uma atitude nunca pode ser neutra.No aspecto escolar, podemos afirmar que as atitudes regulam a vida social do aprendiz, dessa maneira, a forma com que o professor se posiciona frente a variedade apresentada pelo discentes, como já comentamos, é um fator decisivo e que diz muito sobre a forma com que o aprendiz continuará progredindo em relação ao estudo da língua.

Dessa maneira, podemos concluir que a atitude, ao ser concretizada, evidencia julgamentos que agregam convicções e uma postura diante daquilo que está sendo avaliado. Portanto, a atitude é o resultado da avaliação feita pelo indivíduo, é a manifestação deste frente a uma determinada questão.

Se ortografia é lei, e infringir a lei é errado, por que então DESVIOS e não ERRO?

Os processos de ensino e aprendizagem dos alunos ainda estão profundamente marcados pela ótica da homogeneidade, principalmente, no que tange a Língua Portuguesa. Temos observado que, quando o assunto é a língua, opera-se uma força devastadora no sentido de garantir uma homogeneização da língua, fazendo coincidir o que antes deveria ser uma forma de avaliação como um julgamento, dado que os discentes trazem de casa suas variedades e os professores, administrando tal força, acabam apontado atitudes castradoras a respeito das variedades empregadas pelos alunos.

Em um mundo cada dia mais dinâmico, repensar algum conceito é inevitável e imprescindível. Pensando nisso, trazemos a cabo a discussão sobre a cultura do erro tão enraizada no espaço escolar. Apostar em dicotomia como certo ou errado é, sobretudo para quem é aprendiz de língua materna, desonesto. Em uma sociedade que segue preceitos para determinar a conduta dos cidadãos, não obedecer a tais “regras” significa infringir, errar, falhar e, portanto, acaba acarretando em penalidade.

Ademais, essa dicotomia de certo ou errado só tem corroborado para etiquetar os indivíduos e as classes sociais pelo modo de falar e/ou escrever. Com isso, acaba garantindo ao aprendiz da língua uma carga social negativa e, consequentemente, sentimento de exclusão e menos-valia.

Contudo, essas práticas trazem consequências irreversíveis aos alunos, dado que avaliar a variedade do aluno como erro, sem refletir sobre ela e ensina-lo a respeitar, não só a sua, mas as demais variedades, acabam por silenciar as pessoas, suas cultuas e seus processos de conhecimento.

Compreende-se que é uma das obrigações das escolas é promover o ensino e domínio da norma padrão, mas isso não dever ser feito em detrimento das outras variedades linguísticas, e sim, apresenta-las e conscientizar o aluno sobre o uso das diferentes variedades, esclarecendo o valor social de cada uma.

Não obstante, Gomes (2008) acrescenta:

> O padrão deve ser ensinado, porque nos possibilita o acesso aos meios culturais disponíveis, o uso dessa variável nos gêneros discursivos próprios da sociedade letrada, bem como a utilização da norma de prestígio como meio dos menos favorecidos economicamente ascenderem socialmente. (GOMES, 2008, p. 69)

Sobre isso, é preciso repensar nossas regras gramaticais e, sobretudo, atualizá-lo, uma vez que o abismo existente entre as pesquisas linguísticas e o que apregoam as gramáticas é indiscutível. Afinal, há uma discrepância em relação a norma idealizada pelos falantes e a norma efetivamente praticada, mesmo pelos falantes de mais alto grau de escolaridade.

Embora a escola tenha o compromisso social de ensinar o padrão, este não é o único objetivo da escola, uma vez que se espera que ela transmita, também, uma pedagogia da variação linguística em que os padrões podem ser diferentes, de acordo com a situação comunicacional exigida.

Em uma conversa ou texto menos forma, por exemplo, o padrão não é a utilização daquilo que a escola prega como de maior prestígio, nesse contexto, o padrão é alterado em detrimento da situação que exige um falar/escrever mais descontraído e desprendido de regras. É nesse sentido que devemos abandonar a cultura do erro e o que vem acompanhado dela.

O erro está diretamente relacionado com o fracasso escolar e é com intuito de eliminar a proliferação do preconceito linguístico e assegurar o ensino heterogêneo da língua que, neste trabalho, assumirá a noção de desvios, mais especificamente desvios ortográficos.

A esse respeito, Lopes (2007) acrescenta:

> O desvio, embora sendo uma ruptura da norma, não é uma ruptura do código, mas todo o contrário disso, ele está previsto nas regras de manipulação desse código, porque o código linguístico é um código aberto, dotado de produtividade. (LOPES, 2007, p. 70)

Entende-se a produtividade como a forma rica com que o aprendiz lida com a língua escrita e, "recorre à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala" (ABAURRE, 1988, p.140). É mais produtivo linguisticamente pensar em desvios ortográficos, haja vista que, a partir do advento da Sociolinguística, podem-se reconhecer várias normas dentro de um mesmo sistema linguístico, conforme destacou Lopes (2008) acima.

Outro importante aspecto que evidencia a necessidade de substituir a ideia de erro ortográfico por desvio, está no que aponta Gnerre (1985):

> O "erro" existe em sua maior ou menor "gravidade" depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de "erros" as camadas mais elevadas atribuirão à sua variedade linguística (e a diversas outras características sociais dele). (GNERRE, 1985, p. 4)

A questão do erro está na avaliação que a sociedade faz do indivíduo. Com isso, nota-se que a noção de erro transcende os aspectos linguísticos. Gnerre (1985, p. 22) destaca que "a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder". Logo, a variante padrão da língua se torna expressamente fundamental, uma vez que ela exerce um quê de diferenciação entre os cidadãos de uma mesma sociedade.

Para a promoção desse ensino, pedagogicamente, é preciso repensar que insistir na ideia do erro é insistir no fracasso, o erro carrega uma visão ideológica de exclusão e inclusão, haja vista que estão inclusos numa sociedade com maior relevância social, aqueles que não cometem "erros de língua", enquanto aqueles que são taxados como os produtores dos erros, são vistos, como alertou Gnerre (1985), as camadas sociais mais baixas. Continuar apregoando a ideia de erro e acerto, mesmo que em língua escrita, é condicionar a língua a uma "camisa de força" que são as regras da Gramatica Normativa.

O teste de atitudes

Os professores detêm um grau de poder diferenciado em relação aos alunos, por isso investigar suas atitudes linguísticas é relevante, permitindo-nos observar de que maneira eles tratam de questões da língua com seus alunos, principalmente os casos de desvios ortográficos. Para verificar essas atitudes, elaboramos um teste para os professores possam reagir diante dos desvios ortográficos selecionados. O teste é composto de duas partes, sendo a primeira responsável pela construção do perfil social do informante e a segunda com 03 questões que visam investigar as atitudes diante de ocorrências do fenômeno analisado e, também, atitudes nas práticas escolares.

PARTE I: PERFIL SOCIAL

Iniciais do nome:	
Código identificador:	
Idade:	
Sexo:	( ) Masculino ( ) Feminino

FORMAÇÃO

	Instituição	Curso(s)	Ano/término
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

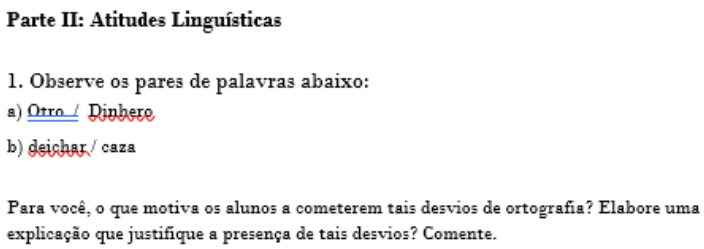
Há quanto tempo leciona língua portuguesa?	
Já lecionou outra disciplina?	
Já atuou no 6° ano? Por quanto tempo?	
Você participa de formação continuada? Com qual frequência? Quais cursos chamaram sua atenção?	
Quais cursos você gostaria de receber como formação continuada?	

Figura 1. Teste de Atitudes Linguísticas – Parte I: Caracterizando o perfil social

Fonte: o autor

A Parte I, do teste, tem como objetivo coletar informações acerca da formação do professor que responderá as questões que seguem, afinal verificaremos se há relevância na formação dos educadores, tempo de atuação, entre outros aspectos e as respostas fornecidas ao longo do questionário de atitudes.

A parte II é composta de 3 questões, a questão número 1 tem por objetivo verificar se o professor compreende a motivação dos desvios que ilustram a questão, principalmente para assegura se o professor é capaz de discernir os desvios que são (i) aqueles ocasionados por convenção ortográfica e (ii) aqueles ocasionados por influência de hábitos da fala na escrita. Para isso, selecionamos, no exemplo (a), um caso "categórico" de montongação que é muito frequente na fala dos brasileiros, independentemente de qualquer fator social e, em (b), um caso de desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema ortográfico.



Parte II: Atitudes Linguísticas

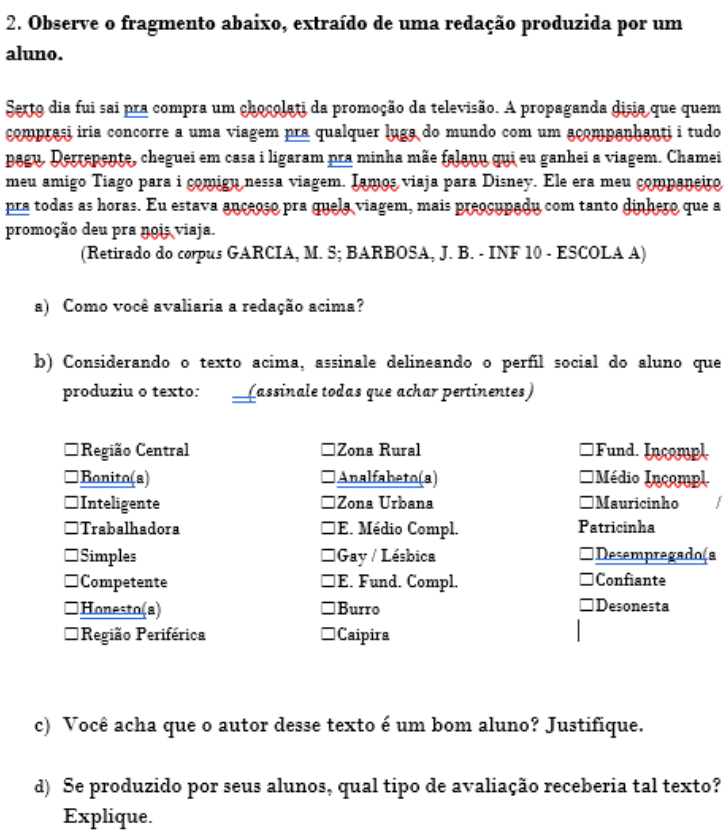
1. Observe os pares de palavras abaixo:
a) Otro / Dinhero
b) deichar / caza

Para você, o que motiva os alunos a cometerem tais desvios de ortografia? Elabore uma explicação que justifique a presença de tais desvios? Comente.

Figura 2. Questão 1 extraída do Teste de Atitudes Linguísticas

Fonte: o autor

Considerando que uma das formas de avaliar as atitudes é através da conduta do informante frente a alguma situação sociolinguística, solicitamos, na questão 2, que o professor reagisse ao responder as questões (a), (b), (c) e (d).



2. Observe o fragmento abaixo, extraído de uma redação produzida por um aluno.

Serto dia fui sai pra compra um chocolati da promoção da televisão. A propaganda disia que quem comprasi iria concorre a uma viagem pra qualquer luga do mundo com um acompanhanti i tudo pagu. Derrepente, cheguei em casa i ligaram pra minha mãe falanu qui eu ganhei a viagem. Chamei meu amigo Tiago para i comigu nessa viagem. Iamos viaja para Disney. Ele era meu companeiro pra todas as horas. Eu estava anceoso pra quela viagem, mais preocupadu com tanto dinhero que a promoção deu pra nois viaja.

(Retirado do *corpus* GARCIA, M. S; BARBOSA, J. B. - INF 10 - ESCOLA A)

a) Como você avaliaria a redação acima?

b) Considerando o texto acima, assinale delineando o perfil social do aluno que produziu o texto: *(assinale todas que achar pertinentes)*

☐Região Central	☐Zona Rural	☐Fund. Incompl.
☐Bonito(a)	☐Analfabeto(a)	☐Médio Incompl.
☐Inteligente	☐Zona Urbana	☐Mauricinho / Patricinha
☐Trabalhadora	☐E. Médio Compl.	☐Desempregado(a
☐Simples	☐Gay / Lésbica	☐Confiante
☐Competente	☐E. Fund. Compl.	☐Desonesta
☐Honesto(a)	☐Burro	
☐Região Periférica	☐Caipira	

c) Você acha que o autor desse texto é um bom aluno? Justifique.

d) Se produzido por seus alunos, qual tipo de avaliação receberia tal texto? Explique.

Figura 3 – Questão 2 extraída do Teste de Atitudes Linguísticas

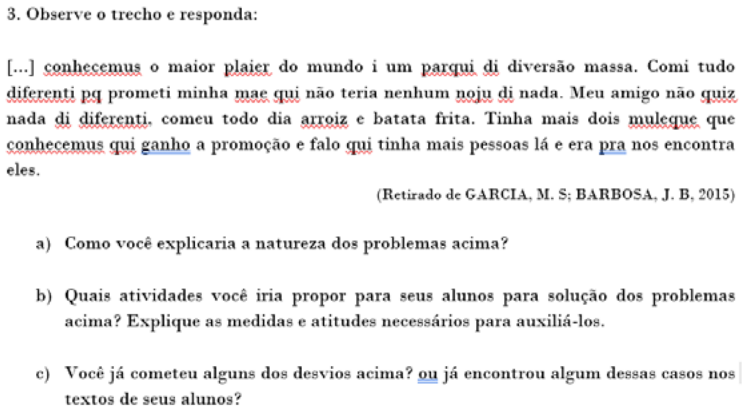
Fonte: o autor

A alternativa (a), mais especificamente, solicitamos que o professor, observando uma situação real de uso, expresse suas atitudes de como ele poderia avaliar o texto em questão, considerando que, conforme lembram Ilari e Basso (2009):

> A força com que o objetivo da correção sobrepuja os outros objetivos formativos que poderiam orientar o ensino de língua é tão grande que o professor do ensino fundamental e médio tende a desqualificar como ruim toda e qualquer produção do aluno que cometa deslizes contra a sintaxe, a ortografia ou mesmo a disposição de páginas próprias do português culto, negando-lhes inclusive o caráter de texto [...]. (ILARI; BASSO, 2009, p. 23)

Ainda, em (b) pedimos que o professor faça uma avaliação subjetiva do aluno que produziu o texto acima, permitindo que ele possa marcar todas as alternativas que ele achar pertinente. O objetivo com essa questão, além de verificar a reação dos professores, em relação ao poder da escrita de marcar estereótipos, é propor um campo de modelagem indexical. Enquanto as questões (c) e (d) ajudaram na confirmação das reações apontadas pelos professores nas alternativas anteriores.

Por fim, na questão de número 3, convidamos os professores darem explicações da natureza do problema acima, na tentativa de verificar se ele compreende a importância e o papel da oralidade e sua influência sob a escrita nessa faixa escolar.



3. Observe o trecho e responda:

[...] conhecemus o maior plaier do mundo i um parqui di diversão massa. Comi tudo diferenti pq prometi minha mae qui não teria nenhum noju di nada. Meu amigo não quiz nada di diferenti. comeu todo dia arroiz e batata frita. Tinha mais dois muleque que conhecemus qui ganho a promoção e falo qui tinha mais pessoas lá e era pra nos encontra eles.

(Retirado de GARCIA, M. S; BARBOSA, J. B, 2015)

a) Como você explicaria a natureza dos problemas acima?

b) Quais atividades você iria propor para seus alunos para solução dos problemas acima? Explique as medidas e atitudes necessários para auxiliá-los.

c) Você já cometeu alguns dos desvios acima? ou já encontrou algum dessas casos nos textos de seus alunos?

Figura 4. Questão 3 extraída do Teste de Atitudes Linguísticas

Fonte: o autor

Quando tratamos de língua ou variedade de língua, normalmente, tudo o que foge aos padrões estabelecidos pelos que se acham detentores da norma de prestígio é visto como errado, logo, os indivíduos e, assim sendo, sua fala ou escrita são alvos de atitudes e avaliações subjetivos negativas movidas por coerções sociais. Ainda, solicitamos que os docentes apresentassem quais atividades seriam necessárias para a solução do problema, com objetivo de verificar se os aspectos atitudinais dos professores são adequados para o tratamento dos desvios ortográficos e, de que modo, tais exercícios fornecem indícios de como o professor pode ajudar o aluno a superar ou manter tais desvios.

Considerações Finais

Conclui-se, portanto, que a realização de estudos que propõe uma reflexão articulada entre a Sociolinguística e os estudos de Atitude Linguísticas pode funcionar como uma importante ferramenta na compreensão das ações de professores, por exemplo, e como essas ações/reações guiam as práticas no âmbito escolar. Ratifica-se, ainda, que as atitudes em relação a uma língua ou ao seu uso, seja ele oral ou escrito, é facilmente identificável quando se compreende que as línguas não são apenas portadoras de suas formas gramaticais e funções linguísticas, por exemplo. A língua também pode (e deve) transmitir conotações sociais, traços que são exclusivamente culturais e valores éticos.

Desse modo, o objetivo deste trabalho foi o de apresentar um modelo de teste de atitudes linguísticas a ser aplicado no âmbito do projeto de mestrado do autor, sob orientação da coautora. É possível afirmar que, grosso modo, o teste teve como objetivo verificar as atitudes linguísticas

positivas e/ou negativas e de que modo elas podem ser guias determinantes para que certas variedades sejam relegadas ao território do erro de língua e, consequentemente, a promover a valorização de uma língua padrão inalcançável. Mais especificamente, nesse teste, os professores reagiram aos desvios ortográficos produzidos por seus próprios alunos, assim constataremos de que modo as atitudes podem funcionar na manutenção ou superação de tais desvios.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (Org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988. p. 135-142.

BAGNO, M. Norma linguística. Marcos Bagno (Org.). São Paulo: Loyola, 2001.

_____. A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

———. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

———. Preconceito linguístico. São Paulo: Ática, 2009.

———. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. Nós cheguemu na escola, e agora?: Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOTASSINI, J. O. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a Sociolinguística. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. Linguística da norma. BAGNO, M. (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CORBARI, C. C. Crenças e Atitudes Linguísticas de Falantes de Irati (PR). Signum: Estud. Ling. nº 15/1, p. 11-127, Londrina: 2012.

FISHBEIN, M. A consideration of beliefs, attitudes and their relationships. In: STEINER, Martin & IVAN, D., ed. Current studies in social psychology. New York: Holt, Rinerhart and Winston, 1965.

GOMES, A. M. A influência da oralidade na escrita: algumas análises sociolinguísticas sobre as redações escolares de uma escola pública. 2008. 207 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília – UnB: 2008.

GNERRE, M., Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ILARI, R; BASSO, R. O português da gente – a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES, E. Fundamentos de Linguística Contemporânea, 18.a ed., São Paulo, Cultrix, 2007.

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

LOURENÇO, D. de S. Um olhar sobre o outro: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. Anais do III CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2014.

LOPEZ-MORALES, H. Dialectología y Sociolingüística. Temas puertorriquenos. Madrid, Hispanova de Ediciones, 1979.

____. Sociolingüística. 3ª ed. Madrid: Gredos, 2004.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. Linguística da norma. BAGNO, Marcos (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Principios de sociolingüística y sociología del linguaje. Barcelona: Ariel, 1998.

SCHLIEBEN-LANGE, B. História do Falar e História da Linguística. [Trad. Fernando Tarallo et al.] Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SCHNEIDER, M. N. Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. – Porto Alegre, 2007.

SILVA, T. C. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2010.

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

Percepção sociolinguística do indicativo e do subjuntivo em São Paulo

Wendel Silva dos Santos[1]

1. Introdução

Este trabalho apresenta uma análise de percepção sociolinguística, através da técnica matched-guise[2] (Lambert et al, 1960; Campbell-Kibler, 2006), acerca de formas do indicativo e do subjuntivo por paulistanos. Além disso, tem interesse em discutir como significados sociais são associados (Eckert, 2001, Campbell-Kibler, 2009) a essas formas linguísticas. Para este texto, especificamente, apresenta-se um desenho de experimento piloto com orações subordinadas adverbiais no subjuntivo e no indicativo, especificamente com os subordinadores se, embora e talvez, como em "se eu **vou**/**for**... pra Minas eu saio falando amineirado", "embora eu **quero**/**queira** sair da cidade, eu gosto de morar aqui" e "com o passar do tempo talvez a gente **acaba**/**acabe** gostando mais da nossa mãe". Algumas análises estatísticas desse experimento também são apresentadas.

Para alcançar os objetivos a que se propõe, esta pesquisa busca saber se o indicativo, no lugar em que o subjuntivo seria uma forma possível, senão prescrita, é percebido como "erro" por paulistanos, ou se há diferenças nas percepções por parte desse grupo. Em adição a essa questão, tem interesse em saber se o indicativo no lugar do subjuntivo é percebido como uma característica de paulistanidade por esse grupo de ouvintes.

Para responder a essas questões, serão aplicados testes de percepção sociolinguística elaborados com base na técnica matched-guise (Lambert et al, 1960). Essa técnica vem sendo amplamente replicada em estudos recentes da sociolinguística, como as pesquisas de Campbell-Kibler (2006, 2007, 2009) a respeito dos significados sociais das variantes de (ING) no inglês norte-americano. A elaboração e aplicação desses testes são feitos a partir da seleção de excertos de fala a partir de entrevistas sociolinguísticas e manipulação digital dos dados da variável linguística em foco,

1 Aluno de doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

2 Técnica matched-guise, ou dos estímulos pareados, foi desenvolvida para estudos da psicologia social. Esta técnica parte da ideia de que, em pesquisas nas quais se pede aos participantes que comentem acerca de formas linguísticas mencionadas abertamente, as informações fornecidas por eles não correspondem necessariamente às suas opiniões pessoais a respeito das variantes de variáveis. Com a técnica matched-guise, diferentemente, acessam-se reações inconscientes dos participantes, através de estímulos pareados, produzidos por um mesmo falante. Esses estímulos são idealmente iguais em tudo (mesma sentença, por exemplo) a não ser pela variável em foco.

realização de entrevistas abertas, com grupos de falantes, acerca de suas percepções gerais sobre as variantes em foco, destacadas nos excertos preparados na fase de manipulação digital dos dados, e aplicação de questionários de percepção, pessoalmente e pela Internet.

O interesse nesta pesquisa parte de um discurso popular de que *paulistanos não usam o subjuntivo*, ou de que *paulistanos não sabem o subjuntivo*, sobretudo quando precisam referenciar o presente do subjuntivo do verbo querer, em orações como *quer que eu lavo o seu carro?* Além disso, o trabalho de Santos (2015), que verificou a expressão do modo subjuntivo e do indicativo na fala de paulistanos e ludovicenses, observou que, diferentemente do que se esperava, essas duas comunidades de fala mais se aproximam do que se distanciam quanto a expressão daqueles modos verbais.

A seguir, apresentam-se alguns estudos sobre percepção sociolinguística dos ouvintes, além do interesse da pesquisa de Santos (2015). O tópico 3 traz a metodologia empregada neste estudo. Em seguida, apresentam-se os resultados preliminares deste teste piloto. O artigo se encerra com algumas considerações sobre os próximos passos da pesquisa, além das referências bibliográficas utilizadas aqui.

2. Da *produção* à *percepção* sociolinguísticas

Relativamente a variáveis fonológicas, variáveis morfossintáticas têm recebido menos atenção dos estudos de percepção. Isso se explica, em certa medida, porque variáveis gramaticais tendem a apresentar um menor grau de estratificação social em relação às variáveis fonológicas e lexicais, e que variáveis morfossintáticas seriam "invisíveis" atitudes e percepções por parte dos falantes (Labov, 1993). No entanto, esse quadro vem se modificando com os recentes trabalhos de Levon & Buchstaller (2015) e Mendes (2016), por exemplo. Os primeiros examinam o efeito da modularidade linguística nas avaliações sociais dos ouvintes, a partir de um teste de percepção acerca da pronúncia frontal de *TH* e do sufixo verbal *-s*, como em "*I **f**ink [think] we should go home now*" e "*They really like**s** ice-cream*"[3]. Mendes (2016), por sua vez, discute dados de produção e percepção de concordância nominal em São Paulo, em casos como em "*aqueles cara**s***" e "*aqueles cara**Ø***"[4].

A pesquisa que aqui se desenha vai contribuir um pouco mais para que esse quadro mude, quando propõe um estudo de percepção sociolinguística de formas do subjuntivo e do indicativo entre paulistanos. O interesse nessa pesquisa vem de Santos (2015). Em seu trabalho, o autor, que analisa a fala de paulistanos e ludovicenses, verificou que os padrões de uso das formas do indicativo e do subjuntivo por essas duas localidades são semelhantes.

3 Exemplos extraídos de Levon & Buchstaller (2015).

4 Exemplos extraídos de Mendes (2016).

Santos (2015) analisou 72 entrevistas sociolinguísticas, sendo 36 com paulistanos[5] e 36 com ludovicenses[6]. A sua amostra foi estratificada pelo sexo/gênero dos informantes (homens e mulheres), sua escolaridade (Ensino Médio e Ensino Superior) e faixa etária (18 a 35 anos, 36 a 59, e 60 anos ou mais). O autor analisou quantitativamente casos de orações subordinadas substantivas, orações subordinadas adverbiais e orações subordinadas adjetivas com o programa computacional GoldVarbX (Sankoff; Tagliamonte; Smith, 2005).

Mais especificamente sobre as orações adverbiais, ele observou que, em São Paulo, o subjuntivo ainda é bastante recorrente (71% das ocorrências), e que, nos reduzidos contextos linguísticos em que o indicativo é preferido, é *tempo verbal da oração subordinada* (Peso Relativo: .88), e *tipo de subordinador* (Peso Relativo: .65, mais especificamente o subordinador *se*) aqueles que se correlacionam com esse modo verbal.

Os resultados alcançados por Santos (2015), em seu estudo de produção, são interessantes porque mostra generalizações acerca do uso do subjuntivo e do indicativo na fala de paulistanos, e, em certa medida, contribui para que se descreva o português de uma variedade ainda pouco estudada (Oushiro, 2015), fazendo com que cumpra um dos interesses dos estudos de produção linguística. Por outro lado, não permitem que se acessem os significados sociais (Eckert, 2001; 2012) associados atribuídos pelos ouvintes a certas formas linguísticas, como é o caso da expressão do subjuntivo e do indicativo. Nesse sentido, os estudos da terceira onda buscam se interessar explicitamente pela natureza das relações indiciais entre variáveis e categorias sociais.

As recentes pesquisas da chamada "terceira onda" da Sociolinguística (Eckert, 2012) têm sugerido que a contribuição de variáveis para a percepção sociolinguística do falante também depende de informações adicionais dadas a quem ouve um determinado falante (Campbell-Kibler, 2007; Walker et al, 2014), como, por exemplo, o seu lugar de origem. Em outras palavras, isso quer dizer que a percepção sociolinguística também varia a depender do ouvinte, além dos estereótipos (Levon, 2014) que determinadas variedades linguísticas levantam.

Um dos interesses dessas perguntas se justifica porque, apesar do estudo de Santos (2015), não ter verificado grandes diferenças nos padrões de uso dessas formas, comentários metapragmáticos (Oushiro, 2015) produzidos por alguns informantes em situação de entrevistas sociolinguísticas, além de alguns fóruns de debates na internet, sugerem que "paulistanos não usam o subjuntivo", como se pode observar nos trechos (1) a seguir.

(1)
S1: eu estava no carro em Brasília e um uma das pessoas que estava no carro era paulista então nós tínhamos estávamos fazendo alguma coisa eh pra ajeitar o carro ah o paulista saia ia sair do carro e aí [o...]

5 Extraídas do projeto SP2010, processo FAPESP: 2011/09278-6. Disponível em: http://projetosp2010.fflch.usp.br/. Último acesso em: 20 de jun. 2017.

6 Gravadas e transcritas por Santos (2015).

D1: [era carro de quem?]
S1: era um carro da minha irmã e aí o rapaz (es)tava com dificuldade em colocar o banco pra frente pra poder passar e aí ele perguntou assim: "você quer que eu ajuDO?" aí eu ach/notei logo que ele não era de Brasília.
D1: uhn run.
S1: justamente por causa disso aí eu perguntei aí depois que ele saiu eu perguntei pros pro meu pra minha irmã "esse esse rapaz não é daqui né ele é de de São Paulo" minha irmã perguntou "como é que tu sabe?" eu falei "olha ele acabou de falar de de um modo que só em São Paulo é mais característico. (M1S - LeandroS.)[7]

Como evidencia o exemplo (1) acima, um participante das entrevistas sociolinguísticas atribui à variedade do português paulistano o fato de o falante não utilizar, em sua fala, a forma do subjuntivo. De fato, esses discursos são, em sua maioria, amplamente divulgados na mídia, que está geralmente informada por uma visão prescritivista da língua.

Em artigo publicado em uma edição[8] da Revista Época de janeiro de 2006, o colunista Ricardo Freire traz para o nível da escrita as possíveis percepções sobre as variantes utilizadas pelos falantes paulistanos para expressar o modo subjuntivo na capital. O autor revela que ouvir estruturas do tipo "quer que eu jogo fora?" (em vez de "quer que eu jogue fora"), ou ainda "quer que joga fora?", é a "comprovação" de que se está na capital paulista. Além disso, o autor sugere que utilizar a forma "correta" (ou seja, o subjuntivo) é mais incomum em São Paulo do que realizar a concordância nominal. Não vem ao caso discutir se o repórter está certo ou errado em suas impressões (muito embora esta dissertação ofereça evidências de que o subjuntivo continua bastante produtivo – inclusive na fala de nativos da capital paulista), mas o fato de que tais impressões e avaliações existentes justifica o interesse em desenvolver um trabalho que se interesse em acessar quais são os significados sociais associados a essas formas, já que, no nível da produção, os padrões de uso paulistanos não se diferenciam dos de outras localidades, como a exemplo de São Luís.

Isso parece querer dizer, então, que associar o não uso do subjuntivo a fala de paulistanos é algo que está na percepção dos ouvintes, mais do que, necessariamente, na fala dos falantes. Para Eckert (2012), mais do que a busca por padrões gerais, interesse do estudo de produção de Santos (2015), a Variação Linguística se constitui como um reflexo de identidades e categorias sociais para a prática linguística, na qual os falantes colocam a si próprios no cenário social através da prática estilística, e como um sistema sociossemiótico capaz de expressar toda a gama de interesses sociais de uma comunidade. No português, o trabalho de Oushiro (2015) é um exemplo de estudo que entende a variação como esse sistema sociossemiótico.

7 Nos exemplos, **S1** e **D1** referem-se, respectivamente, a (Sujeito) Informante e Documentador. Os códigos entre parênteses, logo após os trechos das entrevistas indicam o sexo/gênero do informante (**M** - Masculino ou **F** - Feminino), a faixa etária (**1**, para informantes que estejam entre 18 e 35 anos; **2**, para informantes que estejam entre 36 e 59 anos; e, **3**, para informantes que estejam com 60 anos ou mais) e seu nível de escolaridade (**B**, para aqueles que possuem até a educação básica, e **S**, para os informantes que possuem ensino superior). Os nomes próprios são, na verdade, pseudônimos – no sentido de preservar a identidade dos informantes.

8 Revista Época, edição 400, ano 8, jan. de 2006, p. 96.

A autora apresenta uma análise de percepções, desenvolvida com base na técnica de estímulos pareados (Lambert et al., 1960), sobre as variantes tepe e retroflexa de (-r) em coda silábica na comunidade paulistana. Para tanto, ela pediu a quatro falantes paulistanos que gravassem pares de estímulos com o *-r* retroflexo, e o mesmo trecho, exceto a pronúncia do -r em coda, que agora seria como tepe, extraídos de entrevistas sociolinguísticas. Esses trechos de entrevistas foram apresentados a um conjunto de 185 ouvintes residentes na cidade de São Paulo, que avaliaram os falantes quanto as escalas de *inteligência*, *escolaridade, paulistanidade*, *sotaque*, *centralidade do bairro*, entre outras. No geral, ela percebeu diferenças significativas quanto aos graus de *paulistanidade*, *sotaque* e *centralidade do bairro*, a depender do estímulo. Os falantes, quando ouvidos com o retroflexo, foram percebidos como "menos paulistanos", como tendo "mais sotaque", e como moradores de regiões "menos centrais" em relação a quando foram escutados nos excertos que continham tepe.

Esses resultados indicam que, nessa amostra, o principal significado social das variantes diz respeito a uma oposição entre um "paulistano prototípico" ou não. Já os resultados em relação à centralidade do bairro indicam uma diferenciação de *status* das variantes. Uma vez que as classes mais altas se concentram em bairros mais centrais e as mais baixas em bairros mais periféricos, a associação do tepe com os primeiros também indica uma associação com classe social.

Mendes (2016), por sua vez, observou, em seu estudo sobre percepções sociolinguísticas sobre a variável (CN) na cidade de São Paulo, que para todos os falantes, e para ambos os sexos de ouvintes, a percepção da escolaridade foi a mais relevante, no sentido de que, a depender da variante escutada pelos ouvintes, as percepções dos ouvintes se diferenciavam. Para chegar a esse resultado, o autor analisou, com base na técnica matched-guise, a variação nas percepções sobre quatro falantes do sexo masculino, dois heterossexuais (que soavam masculinos) e dois gays (que soavam afeminados), quanto ao emprego das formas padrão e não padrão de concordância nominal (como em "os menino**S**/menino-Ø"). O interesse principal de Mendes era o de verificar, a depender do sexo do ouvinte, as percepções de masculinidade dos falantes, e se essa percepção se diferenciaria, a depender do sexo do ouvinte. Mendes observa, ainda, que a não marcação redundante de plural parece significar "masculinidade" para os ouvintes homens, enquanto tal significado é preterido em favor de percepções do tipo "menos inteligente e de classe social baixa" entre as mulheres.

Esses trabalhos importam, aqui, uma vez que também se interessam pelas percepções sociolinguísticas de ouvintes paulistanos a variáveis linguísticas. De certa maneira, serviram como base para que se elaborasse uma metodologia para a pesquisa que aqui se desenvolve, e que é apresentada no tópico a seguir.

3. Métodos da Pesquisa

O experimento consistiu em apresentar aos participantes diferentes orações subordinadas adverbiais, introduzidas especificamente pelos subordinadores *se*, *embora* e *talvez*, com verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo ou no pretérito imperfeito do indicativo. Esses contextos

foram escolhidos com base nos resultados da pesquisa de Santos (2015), que verificou que aqueles subordinadores eram os mais recorrentes da amostra, e que o subjuntivo era preferido por paulistanos em subordinadas em que o verbo estivesse pretérito imperfeito. Parecia interessante, então, perguntar se ouvintes eram mais conservadores à percepção do subjuntivo como forma mais "correta" em orações subordinadas introduzidas por aqueles subordinadores, como pareciam ser mais conservadores, também, os falantes.

Pediu-se, então, a 4 falantes paulistanos (2 homens e 2 mulheres) que gravassem três sentenças, introduzidas por *se*, *embora* e *talvez*, com o verbo da oração subordinada tanto no pretérito do indicativo quanto no pretérito do subjuntivo, como nos exemplos (2) a (4) abaixo.

2-a. **SE TIVESSE** um plebiscito aí pra votação eu nem iria na votação porque acho que não cabe a mim
2-b. **SE TINHA** um plebiscito aí pra votação eu nem iria na votação porque acho que não cabe a mim

3-a. **TALVEZ ERA** uma neura assim, mas eu comecei a não pegar trabalho
3-b. **TALVEZ FOSSE** uma neura assim, mas eu comecei a não pegar trabalho

4-a. **EMBORA ERA** algo estranho nós sempre pegávamos as balinhas assim com ele
4-b. **EMBORA FOSSE** algo estranho nós sempre pegávamos as balinhas assim com ele

Em seguida, as produções controladas das sentenças no indicativo e no subjuntivo foram então "substituídas" nas gravações originais, através dos comandos "copiar/colar" do programa Praat (Boersma & Weenink, 2014), para a criação de 24 estímulos controlados, um par para cada falante: um estímulo apenas com subjuntivo, e outro apenas com indicativo. Esses estímulos foram organizados em 4 conjuntos, conforme se pode verificar na seguinte imagem.

1º conjunto	2º conjunto
H1_SE_SUBJUNTIVO	H1_SE_INDICATIVO
M1_SE_INDICATIVO	M1_SE_SUBJUNTIVO
H2_EMBORA_INDICATIVO	H2_EMBORA_SUBJUNTIVO
M2_EMBORA_SUBJUNTIVO	M2_EMBORA_INDICATIVO
H1_TALVEZ_SUBJUNTIVO	H1_TALVEZ_INDICATIVO
M1_TALVEZ_INDICATIVO	M1_TALVEZ_SUBJUNTIVO
3º conjunto	**4º conjunto**
H2_SE_SUBJUNTIVO	H2_SE_INDICATIVO
M2_SE_INDICATIVO	M2_SE_SUBJUNTIVO
H1_EMBORA_INDICATIVO	H1_EMBORA_SUBJUNTIVO
M1_EMBORA_SUBJUNTIVO	M1_EMBORA_INDICATIVO
H2_TALVEZ_SUBJUNTIVO	H2_TALVEZ_INDICATIVO
M2_TALVEZ_INDICATIVO	M2_TALVEZ_SUBJUNTIVO

Figura 1: Distribuição dos estímulos em Conjuntos.

Fonte do próprio autor

A fase seguinte teve o objetivo de fazer um levantamento dos tipos de percepções que surgiam a partir dos estímulos criados. As consultas são chamadas "abertas" porque não tinham um roteiro pré-definido: aos ouvintes consultados fizeram-se perguntas bastante gerais (p.ex., "Como você imagina essa pessoa que está falando? Como ela é fisicamente? Qual é a personalidade dela? Onde você acha que ela vive?"), com o objetivo de deixá-los discorrer sobre suas impressões. Essas impressões gerais serviram para que se elaborasse o questionário que seria aplicado, posteriormente aos ouvintes, quando da etapa de aplicação do teste.

Figura 2. Tela de respostas do experimento na plataforma online *Qualtrics*.

Para cada trecho ouvido, os participantes deveriam responder, numa escala que variava em 5 pontos, às escalas de *escolarização*, *formalidade* e *paulistanidade*, por exemplo, em que o primeiro espaço mais à esquerda significa *nada escolarizado*, enquanto que o quinto ponto mais a direita significava *muito escolarizado*.

Os ouvintes ainda respondiam a questões como classe social do falante, faixa etária e nível de escolaridade. Por fim, os ouvintes respondiam a questões demográficas sobre si, como a sua própria faixa etária, seu nível de escolaridade, ocupação e local de nascimento (se de São Paulo – grande São Paulo ou do interior, ou de outro estado). Os resultados foram então inseridos numa tabela do excel, para que se pudesse passar para as distribuições. Para este trabalho, apresentam-se os resultados para as escalas de *escolarização*, *paulistanidade* e *formalidade*.

4. Apresentação dos resultados

Apresentam-se, a seguir, os resultados preliminares acerca das respostas dos 124 ouvintes para as escalas de *escolarização*, *formalidade* e *paulistanidade* porque, nesse momento, são as variáveis que apresentam respostas mais interessantes.

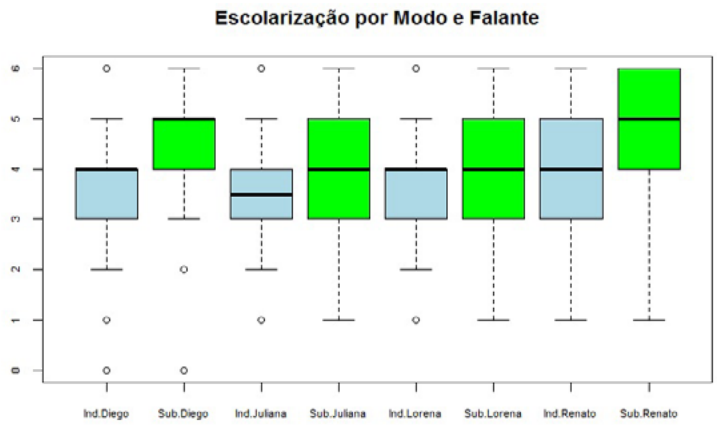


Figura 3. Distribuição das percepções da escala de Escolarização por Modo e Falante.

A leitura desses gráficos é feita olhando-se para a dispersão das respostas dadas pelos ouvintes para um mesmo informante em 2 guises diferentes. Por exemplo, Diego foi ouvido no Indicativo em um guise, e, no outro guise, ele foi ouvido no Subjuntivo. Essa caixa central em cada uma das respostas indica que as respostas para esse falante se concentraram entre essa numeração, e a linha em negrito indica a média das respostas que o falante recebeu pelos ouvintes.

Para a escala de *escolarização* (figura 3, acima), verifica-se as respostas dos ouvintes variaram para todos os falantes, a depender de se foram ouvidos com o indicativo ou com o subjuntivo. No caso dessa escala, e visualmente apenas, as diferenças parecem ser maiores pra Diego e para Renato, isso comparativamente a Lorena, que parece apresentar menos variação nas respostas, e para quem a média das respostas é 4. Ainda sobre Lorena, verifica-se que a distribuição das respostas é muito maior quando ela é ouvida no subjuntivo, do que quando ela é ouvida no indicativo. Isso sugere que essa diferença pode ser estatisticamente significativa. Por fim, olhando para as distribuições para a escala de escolarização, surge uma questão: será que o gênero do informante é uma variável importante na percepção de como eles soam a depender de se eles falaram com indicativo ou com o subjuntivo? Essa resposta se faz importante porque as respostas para os homens estão mais diferentes do que para as mulheres.

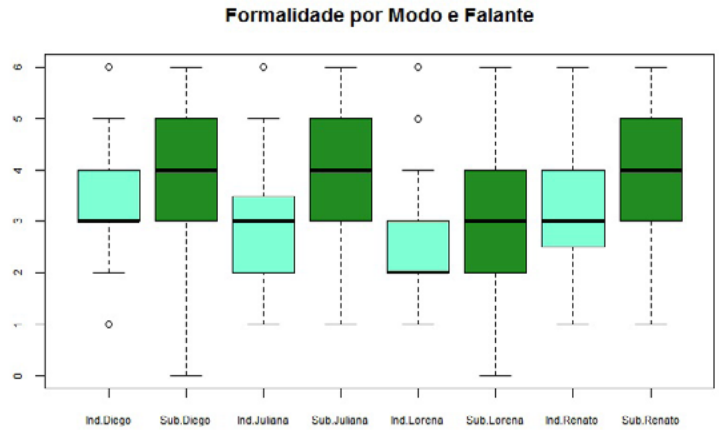


Figura 4: Distribuição das percepções da escala de Formalidade por Modo e Falante.

Enquanto que para a escala de *escolarização* os informantes não foram percebidos muito diferentes a depender do guise, para a escala de *formalidade* essas diferenças parecem mais evidentes.

Para Diego, quando ouvido no indicativo, as respostas se concentram em 3 e 4 na escala, com média 3, e quando ouvido no subjuntivo, essa média vai para 4. Para juliana, a dispersão das respostas no indicativo se concentram entre 2 e 3, com média 3, e, no subjuntivo, concentram-se entre 3 e 5, com média 4. Para Lorena, as respostas parecem indicar que ela é percebida como menos informal, independente do guise, mas há muita variação nas respostas quando ela é ouvida no subjuntivo. Renato, por sua vez, também parece ser percebido como menos formal quando ouvido com o indicativo, como média 3, e média 4 quando ouvido no subjuntivo.

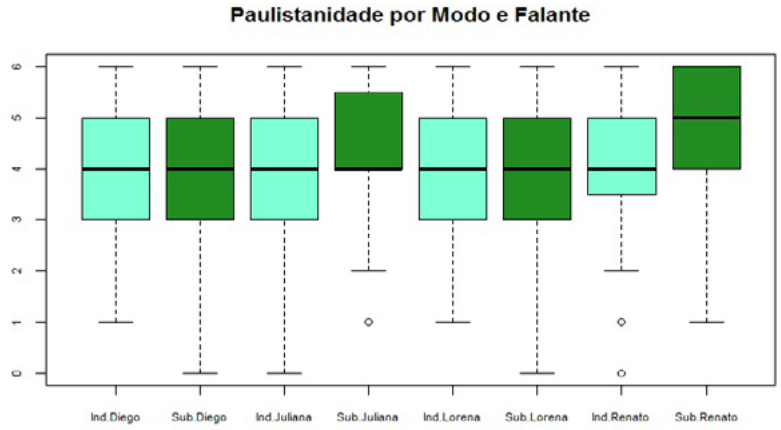


Figura 5: Distribuição das percepções da escala de Paulistanidade por Modo e Falante.

Para que os resultados para essa escala de *paulistanidade* fossem interessantes, apenas paulistanos ou paulistas responderam a esse teste de percepção. Com essa informação, do ponto de vista da *paulistanidade*, esses mesmos ouvintes, que perceberam esses quatro falantes como falantes que soam diferentes a depender da *escolarização* e da *formalidade*, não os percebem como mais ou menos paulistanos, no geral. Análises estatísticas inferenciais servirão para que se certifique de que essas diferenças realmente não são significativas, mas, visualmente, elas parecem não ser significativas. Diego apresenta uma pequena diferença na dispersão das respostas. Juliana parece ser percebida um pouquinho mais paulistana quando é ouvida com o subjuntivo. A dispersão das respostas para Lorena se assemelha à de Diego. Enquanto a Renato, vai-se dar especial atenção quando das análises estatísticas, porque é para ele que as respostas se diferenciam mais.

4. Considerações Finais

De um modo geral, essa pesquisa contribui para que se discutam modelos de pesquisa de percepção sociolinguística de variáveis gramaticais. Para os resultados aqui apresentados, verificou-se que não houve homogeneidade nas respostas dadas pelos ouvintes, aos trechos por eles ouvidos. Observou-se que as respostas para as escalas de *escolaridade* e *formalidade*, os resultados estão mais próximos do que para a escala de *paulistanidade*, no que diz respeito às respostas dos ouvintes.

Este trabalho argumenta, em consonância com outras pesquisas (Foulkes; Scobbie; Watt, 2010; Hay; Drager, 2007; Drager, 2010), que, tal como a variação na produção linguística, a percepção sociolinguística de variáveis não é aleatória, mas estruturada na comunidade de acordo com fatos de natureza social. Envolve tanto as características sociais do ouvinte até os significados sociais que os falantes/ouvintes atribuem às variantes, como as analisadas aqui ("paulistanidade", "escolaridade" e "formalidade") até a noções de prestígio.

Referências Bibliográficas

BOERSMA, P. & WEENINK, D. Praat: doing phonetics by computer. URL: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/, 2014.

CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. *Listener perceptions of sociolinguistic variables*: the case of (ing). Tese de Doutorado. Stanford University, 2006. 282f. URL http://www.ling.ohio-state.edu/~kbck/KCK_diss.pdf.

_____. Accent, (ING), and the Social Logic of Listener Perceptions. *American Speech*, vol. 82(1): 32-64, 2007.

_____. The nature of sociolinguistic perception. *Language Variation and Change*, vol. 21, p. 135-156, 2009.

DRAGER, K. Sociophonetic variation in speech perception. *Language and Linguistics Compass. Vol. 4(7), p.473-480, 2010.*

ECKERT, Penelope. "Style and social meaning." In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. *Style and sociolinguistic variation*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 119–126.

_____. Three Waves of Variation Study: The emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, vol. 41. 87-100, 2012.

FREIRE, Ricardo. Subjuntivo à paulista. *Revista Época,* São Paulo: Globo, edição 400 de 16 jan., ano 8. São Paulo: 2006, p. 98.

FOULKES, P.; SCOBBIE, J.; WATT, D. Sociophonetics. In: HARDCASTLE, W.; LAVER, J.; GIBBON, F. (Ed.). *Handbook of phonetic sciences*. Oxford: Blackwell, 2010. p. 703-754.

HAY, J.; DRAGER, K. Sociophonetics. *Annu. Rev. Anthropol*. Vol. 36, p. 89-103, 2007.

LABOV, William. "The unobservability of structure and its linguistic consequences". *Paper presented at the 22nd New Ways in Analyzing Variation conference*, University of Ottawa, October 22–25, 1993.

LAMBERT, W. E., HODSON, R. C., GARDNER, R. C. & FILLENBAUM, S. "Evaluational reactions to spoken languages". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60(1), 44–51, 1960.

LEVON, Erez. Categories, stereotypes, and the linguistic perception of sexuality In: *Language in Society*, vol. 43, 539-566, 2014.

_____; BUCHSTALLER, Isabelle. Perception, cognition, and linguistic structure: the effect of linguistic modularity and cognitive style on sociolinguistic processing. In: *Language Variation and Change*, vol. 27, 2015. pp. 319–348.

MENDES, Ronald Beline. Nonstandard Plural Noun Phrase Agreement as an Index of Masculinity. In: LEVON, Erez; MENDES, Ronald Beline. *Language, Sexuality, and Power*: studies in intersectional sociolinguistics. New York: Oxford University Press, 2016.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade*: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São de Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2015. 390f.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X*: A variable rule application for Macintosh and Windows. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SANTOS, Wendel Silva dos. *A morfologia do indicativo na expressão do modo subjuntivo em São Paulo e São Luís*. 2015. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WALKER, Abby; CORTÉS, Yomi; CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. Comparing social meanings across listener and speaker groups: The indexical field of Spanish /s/. In: *Language Variation Change*, vol. 26, 2014. pp. 169-189.

On headless relative clauses and *double ser-que* interrogatives in brazilian portuguese[1]

Simone Harmath-de Lemos[2]

1. Introdução

O Português Brasileiro (PB) possui múltiplos padrões de interrogativas Q deslocadas: as formas "prototípicas" são a interrogativa Q *simples* em (1), a *Q-é-que*[3] em (2), e a *Q-que* (3):

(1) **Quem** a Maria beijou?

(2) **Quem é que** a Maria beijou?

(3) **Quem que** a Maria beijou?

Além das interrogativas ilustradas acima, o PB tem as estruturas mostradas em (4)-(11)[4], aqui chamadas de *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que* por manter neutralidade analítica. Note-se que estas contêm dois ***'que'*** e zero (11), uma ((6),(7),(10)) ou duas ((4),(5),(8),(9)) ocorrências do verbo ***ser***, e que enquanto (4)-(7) são gramaticais, (8)-(11) são *a*gramaticais:

(4) O que **é que é que** você viu neste cara?

(5) O que **é que foique** você viu neste cara? [5]

(6) O que ∅ **que é que** você viu neste cara?

(7) O que ∅ **que foique** você viu neste cara? (adaptados de Resenes, 2009, p.47 – seu 76)

(8) *O que **foi que é que** você viu neste cara?

(9) *O que **foi que foique** você viu neste cara?

(10) *O que **é que** ∅ **que** você viu neste cara?

(11) *O que ∅ **que** ∅ **que** você viu neste cara?

1 A autora agradece Wayne Harbert, John Whitman e Miloje Despić. A autora agradece ao apoio dos seguintes programas e departamentos: Cornell Cognitive Science, Cornell Dept. of Linguistics e Cornell Graduate School. Quaisquer erros são meus.

2 Ph.D. Candidate – Cornell University.

3 As designações '*Q-é-que*' e *Q-que* foram escolhidas por proverem um rótulo analiticamente neutro para tais interrogativas.

4 Ver por exemplo, Mioto & Figueiredo Silva (1995) e Lopes-Rossi (1996).

5 Em Resenes (2009), esta sentença é marcada com <?>. Entretanto, é intuição da autora deste que o padrão é gramatical, encontrado frequentemente na língua, percepção corroborada por resultados de uma busca Google usando *colocados*.

O presente estudo vem propor uma estrutura que gera (4)-(7), e corretamente exclui (8)-(11). A ideia aqui apresentada é de que as formas em (4)-(11) podem ser derivadas analogamente à clivadas encaixadas em clivadas apresentativas (as clivadas de Foco largo). O argumento é desenvolvido com base nas seguintes premissas: **(i)** os padrões de interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* mostrados em (2) e (3) são estruturas biclausais e comportam-se de maneira análoga às clivadas especificacionais em (12), sendo, portanto, sintaticamente relacionadas; **(ii)** a partícula *'que'* em (2), (3) e (12) introduz uma cláusula *relativa (livre) sem núcleo*; **(iii)** a derivação sintática proposta para (2), (3) e (12) viabiliza a derivação sintática de clivadas especificacionais encaixadas em apresentativas, gerando (4)-(7), mas excluindo (8)-(11).

(12) Foi a Maria que o João beijou.

O trabalho é inovador ao usar dados que vêm de *exemplos não construídos*, resultado de buscas por *colocados* efetuadas no *Twitter* e no mecanismo de busca *Google*. O mesmo está assim organizado: a seção 2 explora as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, e as analogias com as clivadas especificacionais; na seção 3 apresenta-se a derivação das mesmas e a estrutura da *relativa livre sem núcleo* proposta; a seção 4 mostra a clivada especificacional encaixada em clivada apresentativa e delineia uma derivação para a mesma; em 5 deriva-se as *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que*. Por fim 6 traz discussão e considerações finais.

2. Interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* e clivadas especificacionais

Discutem-se aqui as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, e define-se o que se entende por clivada especificacional, mostrando-se analogias entre estas estruturas. Termina-se argumentando que *'que'* introduz uma cláusula relativa, cuja natureza será discutida na seção 3.

2.1 Interrogativas Q-é-que e Q-que

Uma das premissas para derivar as *interrogativas Q-duplo-ser-que deslocadas* é a de que as interrogativas *Q-é-que* em (2) e *Q-que* em (3) comportam-se analogamente às clivadas especificacionais – sendo as três estruturas biclausais, sintaticamente relacionadas – mas contrastam com as interrogativas Q *simples* em (1).[6] São abordados a seguir (aparentes) violações ao Efeito de Superioridade, intervenção de adverbiais, e complementos infinitivos.

6 A derivação aqui apresentada difere-se relativamente de análises influentes delineadas para as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, como as de Mioto (1994), Kato & Raposo (1996), Lopes-Rossi (1996), Mioto (1997), Mioto & Kato (2005), Kato & Mioto (2005), Braga et al. (2009), Kato (2011) e Kato (2015), entre outras. A proposta, entretanto, se aplica ao PB em uso.

2.1.1 *Violações ao Efeito de Superioridade?*

É fato conhecido o de que as interrogativas *Q-múltiplas* estão sujeitas a Efeitos de Superioridade translinguisticamente, ou seja, um sintagma-Q em posição de objeto não pode cruzar sobre um sintagma-Q em posição de sujeito. No PB, as Q deslocadas simples estão sujeitas a este efeito, como ilustrado pela gramaticalidade de (13) e *a*gramaticalidade de (14):

(13) Quem comprou o quê?

(14) *O que quem comprou _____?

No caso das interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* do PB, entretanto, violações ao Efeito de Superioridade parecem ser toleradas – com contexto conversacional apropriado[7] [8]:

(15) "E, como todos sabem, há mais exemplos... fazendo uso de lógicas estapafúrdias sobre **o que é que quem deve a quem**." (Francisco Burnay)

(16) "Nunão, Só me diz uma coisa: onde está este tratado...? **onde que quem assinou o que? ...**" (Corsario137)

Os exemplos acima parecem indicar que as interrogativas Q deslocadas simples estão sujeitas a Efeitos de Superioridade, mas aparentemente não as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*.

Entretanto, uma explicação alternativa seria que, ao invés destes exemplos consistirem em violação a Efeitos de Superioridade, os sintagmas-Q *'o que'* (15) e *'onde'* (16), são, na realidade, os sintagmas-Q mais próximos ao núcleo que carrega o traço [+wh] no PB. De fato, as seções a seguir mostrarão que na derivação aqui proposta, isto é o que acontece. Ademais, se, de fato não há violação de Efeitos de Superioridade, pode ser que os sintagmas-Q mais à esquerda em (15) e (16) não sejam incialmente CONECTADOS (MERGED) como argumentos, fato que também sugere estrutura biclausal.

2.1.2 *Intervenção Adverbial*

Intervenção adverbial entre o sintagma-Q e o verbo copular (cópula), ou a partícula *'que'* indicaria que os mesmos não compartilham, como *Especificador-Núcleo*, da mesma projeção funcional. Enquanto a intervenção de advérbios é controversa na norma culta (por exemplo, Mioto, 1997), ela existe na língua em uso, como ilustrado pelos exemplos não-construídos:

(17) A pergunta que todo mundo está fazendo ... é: "**Mais o que afinal é que está** havendo com ...? ..." (CDI News)

(18) " 'Só os loucos sabem', **o que afinal que** só os loucos sabem? — tuuuuuuuuudo! haha"... (Aryana Faria)

(19) "**Quem, afinal que** é entreguista? Esses cleptocratas não roubaram... e ineficiência." (Vicente Capun Neto)

(20) "... **Quando, afinal, que** essa gente vai criar vergonha na cara?..." (Ari Quadros.).

7 Além da intuição da autora, quatro falantes de PB foram consultados (comunicação pessoal) e, apesar de julgarem as estruturas deterioradas (mas não *a*gramaticais) à primeira vista, houve unanimidade em julgá-las gramaticais fornecido o contexto.

8 Notar que o fenômeno acontece em sintagmas Q-complemento e Q-adjunto.

Levando-se em consideração os exemplos acima, duas opções são contempladas: **(i)** o sintagma-Q, a cópula e a partícula *'que'* ocupam projeções funcionais diferentes em SC cindido (Rizzi, 1997) e, ainda **(ii)** estas interrogativas são, potencialmente, biclausais. [9]

2.1.3 Complementos Infinitivos

É fato que as interrogativas Q deslocadas mostradas em (1)-(3) aceitam complementos finitos. Para complementos infinitivos entretanto, *Q-é-que* e *Q-que* diferem-se das Q *simples*:

(21) *O que (é) que fazer? --- O que fazer?

Esta distinção é explicada se *'que'* introduz um SD relativo nas interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, pois relativas introduzidas por *'que'* não aceitam complementos infinitivos no PB.

2.2 Clivadas Especificacionais

Entende-se aqui por clivada[10], a estrutura ilustradas em (22) (por exemplo, den Dikken, 2001; Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013), exemplificada para o PB em (23):

(22) COPULA + XP (= Foco) + SD relativo **(clivada)** [11]

(23) É [$_{\textbf{Foc}}$ um livro] [$_{\textbf{PRESUP.}}$ que a Maria comprou].

Clivadas são sentenças *copulativas especificacionais*, uma estratégia usada em línguas para expressar Foco Estreito (Higgins, 1979; Declerck, 1988; inter alia). As clivadas têm *estrutura informacional bipartida*: o constituinte clivado é o Foco, que veicula informação nova ou contrastiva, e o restante da sentença é a parte pressuposta (Higgins, 1979; Declerck, 1988; den Dikken, 2001, 2013; Resenes, 2009; Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013). O elemento Focalizado especifica um valor exaustivo para uma variável encontrada no SD relativo (ibid.). A característica exaustividade do elemento clivado (Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013) mostra ainda que: **(i)** estruturas clivadas como (23) têm semântica diferente das declarativas simples;[12] **(ii)** o elemento clivado e o SD relativo são combinados através de abstração-λ; **(iii)** uma operação de iota-conversão abaixa o tipo semântico do SD relativo,

9 A intervenção de advérbios desfavoreceria, para estas interrogativas da língua em uso, análises nas quais o sintagma-Q e a partícula 'que' se encontram em um sintagma complementizador não-cindido, ou outras, nas quais há SC cindido, mas os elementos em questão ocupam a mesma projeção funcional.

10 Diferentes rótulos são encontrados na literatura para referir-se à estrutura que aqui chamo simplesmente de clivada: *it-cleft* (Declerck, 1988; Den Dikken, 2001, 2004, 2013, entre outros), *cleft* (i.e., Pangidou, 2009; Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013), *that-cleft*, *canonical that-cleft* (i.e., Kato & Ribeiro, 2009; Kato 2011, 2015). Mantem-se aqui o termo *clivada* por neutralidade.

11 O PB possui ainda clivadas invertidas, pseudo-clivadas, e clivadas reduzidas, que estão além do escopo do presente estudo.

12 Como enfatizado pelas autoras, a ideia é em si uma combinação das ideias de Atlas & Levinson (1981) e Partee (2002).

obtendo o efeito *exaustividade* e provendo os tipos semânticos corretos para tal abstração-λ, na estrutura de *small clause* (ilustrada nas seções seguintes). A semântica das clivadas seria então:

(24) λx(x = Maria)(ιx beijou'(João, x))

No PB, assim como no italiano (Frascarelli & Ramaglia, 2009), três padrões de concordância e Caso são encontrados nas clivadas: **(i)** quando o elemento Focalizado é o sujeito (lógico) da clivada, tanto a cópula como o verbo principal (o do SD relativo aqui assumido) concordam com o elemento Focalizado (25). Quando o elemento Focalizado é o objeto lógico, dois padrões de concordância emergem: **(ii)** a cópula aparece na sua forma *neutra*[13] *(26) ou* **(iii)** a cópula concorda com o elemento Focalizado, ilustrado em (27). Em ambos os casos, o verbo do SD relativo concorda com o sujeito lógico. Com respeito a Caso, em clivadas de objeto, o elemento clivado carregará Caso Nominativo[14] ou será complemento de um SP.

(25) **Fui eu** que beij**ei** a Maria.

(26) **É a mim** que a Maria beij**ou**.

(27) **Fui eu** que a Maria beij**ou**.

A língua em uso possui ainda uma clivada especificacional – de sujeito ou de objeto – inovadora, na qual a cópula está sempre na forma *neutra (fn. 12)*, independente do Tempo do verbo principal, e o elemento clivado tem Caso Nominativo (o Caso Default no PB).[15] Isto mostra que na cópula das clivadas traços de concordância e inflexão Temporal são opcionais.

(28) **É eu** que beij**ei** a Maria. --- **É eu** que a Maria beij**ou**.

2.3 *Clivadas Especificacionais e Interrogativas Q-é-que e Q-que*

As clivadas especificacionais e interrogativas em geral compartilham intrinsicamente de propriedades: as clivadas expressam Foco Estreito (cf. seção 2.2) e têm estrutura informacional bipartida, onde o Foco (elemento clivado) expressa informação nova ou contrastiva, e o restante da sentença expressa informação pressuposta. O mesmo pode ser dito das interrogativas Q, nas quais o sintagma-Q é o Foco (Rizzi, 1997), e o restante da pergunta é a parte pressuposta (Declerck, 1988). Além disso, as clivadas (Frascarelli & Ramaglia, 2009:15), e as interrogativas Q (Declerck, 1988:14) contêm uma pressuposição de existência. Lembrando ainda que o Foco das clivadas especifica um valor para uma variável encontrada no SD relativo, ressalta-se que o mesmo acontece em pares *questão-resposta*, como observado em Declerck (1988) e em den Dikken (2001). Declerck (1998, p. 6) diz que especificar um valor para uma variável é como prover uma resposta para uma pergunta.

13 3a pessoa singular do presente do indicativo.

14 No italiano o elemento clivado também aparece em Caso Acusativo. Frascarelli & Ramaglia (2009) notam no entanto que este é o Caso default da língua, enquanto que no PB o default é o Nominativo (Kato, 2009), o que explica esta diferença.

15 Enquanto falantes reconhecem a existência destes dois padrões, não todos os falantes fazem uso dos mesmos.

2.3.1 *Tempo nas Clivadas Especificacionais e nas Interrogativas Q-é-que*

As clivadas especificacionais e as interrogativas deslocadas *Q-é-que* comportam-se de maneira similar em relação à congruência Temporal[16]: o verbo copular das clivadas aparece ou na forma *neutra (fn. 12)*, ou com traço Tempo congruente ao do verbo principal. O mesmo acontece com interrogativas *Q-é-que*. Observe-se que em (31)-(32) o verbo principal está no Futuro Perifrástico, assim o verbo copular no Pretérito resulta em sentença agramatical:

(29) E porque que pegou fogo? Olha, eles falam que ***é eu*** que queim***ei***, mas aí... (da Silva, M.A.G.)[17]

(30) O que **é** que **eu** queim**ei**?

(31) ***Foi/É** a comida que a Maria **vai queimar.**

(32) O que **(*foi/é)** que a Maria **vai queimar**?

2.3.2 *Efeitos de Conectividade*

As clivadas especificacionais são conhecidas por *Efeitos de Conectividade*, similaridades existentes entre estas e suas homólogas declarativas simples (Higgins, 1979; Declerck, 1988; Bošković, 1997; den Dikken, 2001). De interesse é a conectividade de Caso: o Caso do elemento Foco depende do Caso do verbo principal (Bošković, 1997:250; Declerck, 2001). Em verbos com complemento preposicional, a clivagem pede *pied-piping do* SP:

(33) A Maria gosta *(d)o João.

(34) É de chocolate que a Maria gosta.

Entretanto, diferente das declarativas simples (33), nas quais a omissão da preposição inviabiliza a sentença, no PB *em uso* a preposição pode ser omitida sem resultar em *a*gramaticalidade, indicando que o elemento clivado recebe o Caso *default* da língua (fn. 13), ou seja, parece que o Caso do elemento clivado não é, necessariamente, dependente do Caso do verbo principal (35). O mesmo acontece nas interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, ver (36) e (37):

(35) "**É frio que eu gosto** Calor é horrível mano KKKKKKK." (Chadaizera@eduardo_chadai)

(36) "tá bom, eu cozinho pra gente! **O que é que você gosta**?" (Yngrid Santos@YngridSantos_)

(37) "**Quem que você gosta**? – Meus amigos, meu pais minha família e por ai vai rs." (Lucas Garcia@ LucasGarcia)

16 *Tense harmony* em Higgins (1979: 290).

17 É da intuição da autora deste que (29) é deteriorada gramaticalmente porque o traço Tempo do verbo principal não é idêntico ao do verbo copular. O mesmo não se passa com a interrogativa *Q-é-que* em (30), perfeitamente gramatical. Os julgamentos são reconciliáveis segundo Declerck (1988:82), que diz que quando o verbo copular está na forma *neutra* em sentença especificacional, a mesma é gramatical somente se o verbo principal expressa algo relevante ao momento presente. Sem contexto dado, é muito mais comum interpretar-se uma interrogativa como relevante ao presente do que uma clivada. Ou seja, a clivada fica deteriorada, mas não a interrogativa. Esta forma é gramatical na *língua em uso* para muitos falantes do PB.

As interrogativas simples (38), entretanto, seguem as declarativas simples (33), sugerindo, novamente, que estas têm comportamento diferente do das *Q-é-que* e *Q-que*:

(38) *Quem a Maria gosta?

2.4 'Que' Introduz uma Cláusula Relativa nas Clivadas, Q-é-que e Q-que[17]

A discussão sobre a omissão da preposição nas clivadas especificacionais (35), nas interrogativas *Q-é-que* (36), e nas *Q-que* (37), traz à tona outra observação sobre a partícula *'que'*: o PB tem uma quarta estrutura na qual a preposição pode ser omitida, a *relativa cortadora* (39). Ora, se a omissão da preposição nas *cortadoras* é gramatical, é plausível que *'que'* introduza, de fato, uma *relativa* nas clivadas e nas interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*.

(39) A pessoa que a Maria gosta é alta.

Faz-se necessária breve análise do comportamento de *'que'* ao introduzir relativas no PB: enquanto *'que'* pode introduzir uma cláusula subordinada infinitiva como em (40), o mesmo não é possível se *'que'* introduz uma relativa, como mostra a agramaticalidade de (41):

(40) A Maria disse que seguir o caminho é importante.

(41) O caminho a/*que seguir é longo.

Similarmente, como já notado em (21), as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* não aceitam complementos infinitivos, mas as interrogativas *simples* os aceitam (21), novamente indicando que o *'que'* nestas comporta-se como o *'que'* das *relativas*. Note-se ainda que nas clivadas o verbo principal não pode ser infinitivo (42), e que na literatura translinguística, *'that'* introduz uma *relativa* (Declerck 1988; den Dikken 2001, 2013; Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013):

(42) *É um livro que ler.

A análise de Efeitos de Extração é mais um indicador da existência de *relativa* nas clivadas. É notavelmente mais difícil extrair elementos de uma cláusula *relativa* – como ilustrado pela *a*gramaticalidade de (43), do que de uma cláusula *encaixada*, como mostra (44):

(43) Ela contratou alguém que fala uma língua românica. *Que língua românica ela contratou alguém que fala ___?

(44) A Maria disse que o João falou com a Ana. Com quem a Maria disse que o João falou ____?

O mesmo acontece com a cláusula introduzida por *'que'* nas clivadas especificacionais[18]:

(45) Foi o João que falou com a filha da Maria.
*Com quem foi o João que falou _____?

18 Como já notado por Frascarelli & Ramaglia (2009, 2013) para o italiano.

Se, entretanto, ao invés de clivar o elemento 'o João' (que é o sujeito lógico da sentença), clivar-se o elemento 'com a filha da Maria', e extrair-se o elemento clivado para formar uma interrogativa, como em (46), o resultado é gramatical, mostrando que o problema em (45) resulta da tentativa de extração de elemento interno à cláusula introduzida por *'que'*, e não da tentativa de extrair-se um elemento da clivada. Ademais, ao tentar-se extrair o elemento 'o João' em (46) também obtém-se sentença *a*gramatical, similar a (45), mostrada em (47):

(46) Foi com a filha da Maria que o João falou.
Com quem foi _____ que o João falou?

(47) *Quem foi com a filha da Maria que _____ falou?

Dada a discussão acima, é plausível que a extração de elementos internos à cláusula introduzida por *'que'* seja problemática porque, como nas *relativas*, estar-se-á extraindo de estrutura que contém operador não-interrogativo, uma operação amplamente desfavorecida translinguisticamente. Em resumo, a discussão aqui delineada, além de apresentar evidência para estrutura que contém cláusula *relativa*, favorece duas hipóteses, **(i)** a de que há um operador na cláusula introduzida por *'que'* (como de fato será proposto) e a de que **(ii)** clivadas especificacionais são estruturas biclausais, já que o elemento (a ser) clivado não pode ser argumento na estrutura de Conexão (Merge) inicial, pois se fosse, as extrações mostradas em (44) e (46) não seriam possíveis, sendo estes elementos internos à cláusula introduzida por *'que'*.

Quanto à natureza da *relativa* das clivadas, Declerck (1988:152) menciona que a mesma não se comporta como uma *restritiva* em vários aspectos. Pangidou (2039:39) nota que a *relativa* das clivadas tem propriedades das restritivas[19] e das apositivas. A *relativa* das clivadas (e interrogativas), deve ser *relativa livre*, já que esta seção e 2.1.1 indicam que o elemento clivado não é incialmente Conectado como argumento da cláusula *'que'*. Isto gera impasse, pois as relativas livres do PB não são introduzidas por *'que'*. Os detalhes estão a seguir.

3. Derivando as clivadas e as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*

Inicia-se com pontos cruciais: **(i)** como discutido em 2.1, 2.2 e 2.3, no PB as clivadas, as interrogativas deslocadas *Q-é-que* e *Q-que* comportam-se de maneira equivalente, sugerindo derivação sintática análoga; **(ii)** a derivação sintática proposta para as três deve explicar os padrões de Caso e concordância discutidos em 2.2: esta derivação é a proposta por Frascarelli & Ramaglia (2009, 2013) para as clivadas do italiano, que comportam-se como as do PB; **(iii)** a evidência indica que *'que'* introduz uma cláusula *relativa livre*, uma estrutura deve explicar o fato de que as estas relativas não são introduzidas por *'que'* no PB. Tal estrutura é a de den Dikken & Singhapreecha

19 Baseada em propriedades sintáticas do grego Cipriota, Pangidou (2009) acaba propondo uma relativa restritiva.

(2004), como usada em Frascarelli & Ramaglia (2009, 2013). Usa-se o termo *relativa livre sem núcleo* (den Dikken, 2013): [20]

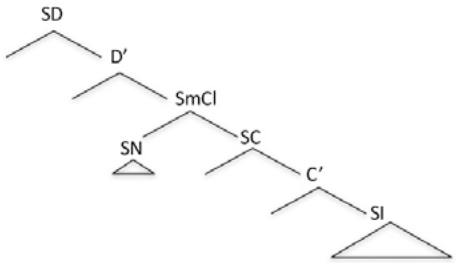


Figura 1. *Relativa Livre sem Núcleo* da Clivada Especificacional
(adaptada de Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013).

Na análise adotada aqui o SD relativo é CONECTADO como sujeito de uma *small clause* (SmCl) cujo predicado é um sintagma X, o Foco da clivada. Translinguisticamente, as clivadas são ainda estratégias de *Tópico-Comentário*, ou seja, o SD relativo é constituinte deslocado (F & R, 2009, 2013). A cópula é semanticamente vazia (LINKER em den Dikken, 2006).

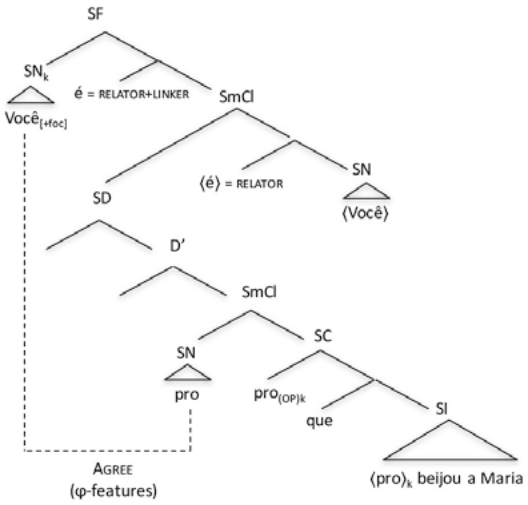


Figura 2. Estrutura Base de Conexão (Merge) para Clivadas Especificacionais
(adaptada de Frascarelli & Ramaglia, 2013)

20 *Headless relative*. Ver também de den Dikken & Singhapreecha (2004) para a CONEXÃO de base. Notando que 'that' não introduz relativas no inglês e que '*which'* tem comportamento diferenciado nas clivadas (se comparado às relativas normais) e observando que a distribuição de *'which'* e *'that'* é mutualmente exclusiva nas clivadas, den Dikken propõe uma estrutura na qual a posição [Spec,SmCl] da *relativa livre sem núcleo* é ocupada ou por *'which'* (inerentemente [+SPEC] para especificidade), ou por operador nulo (que carrega traço [αSPEC]). O núcleo do SmCl será então NULO se a posição Spec for ocupada por *'qual'*, ou será ocupado por *'that'* – *'que'* no PB – se [Spec,SmCl] for ocupada por um operador NULO (den Dikken, 2013:51-59).

Tendo como base a estrutura da Figura 2, a estrutura final das clivadas de objeto seria[21]:

(48) É a mim que a Maria beijou.

(49) $[_{SForça}[_{SG}[_{SI}$ t'$_{SDrel}$ é $[_{SmCl}$ t_{relSD} $t_{predPP}]]$ $[_{SF}[_{SP}$ a mim$]$ $[_{SFam}$ $[_{SD}[_{SmCl}[_{SN}$ pro$]$ $[_{SC}$ [pro$_{OPk}$] que a Maria...⟨pro⟩$_k$]]] $t_{IP}]]]]$

(50) **Fui eu** que a Maria beij**ou.**

(51) $[_{SForça}[_{SG}[_{SI}[_{SD}$ *pro*$]_i$ fui $[_{SmCl}$ $\mathbf{t}_{SDpro}$ $\mathbf{t}_{SNeu}$ $]][_{SF}[_{SN}$ eu$][_{SFam}$ $[_{SD}[_{SmCl}[_{SN}$ pro$][_{SC}$ [pro$_{OPk}$][que a Maria...⟨pro⟩$_k$]]]]$_i$ $\mathbf{t}_{SI}$]]]]

Diferente das clivadas de objeto, nas clivadas de sujeito é este quem determina a concordância com a verbo principal. A concordância é mediada pelo núcleo NULO da *relativa*:

(52) **Fui eu** que beij**ei** a Maria.

(53) $[_{SForça}[_{SG}[_{SI}[_{SD}$ *pro*$]_i$ fui $[_{SmCl}$ $\mathbf{t}_{SDpro}$ $\mathbf{t}_{SNeu}$ $]][_{SF}[_{SN}$ eu$][_{SFam}$ $[_{SD}[_{SmCl}[_{SN}$ pro$][_{SC}$ que pro beijei a Maria$]]]_i$ $\mathbf{t}_{SI}$]]]]

Antes de seguir, mostra-se como a proposta esclarece a questão dos resumptivos. Mioto & Negrão (2007) notam que clivadas não aceitam pronomes resumptivos como as relativas:

(54) *Foi pro aluno$_i$ que você entregou o livro pra ele$_i$.

(55) *Foi o aluno$_i$ que ele$_i$ não veio hoje. Resenes (2009: 28, seu (32))

Na derivação descrita acima para as clivadas, a *relativa* tem núcleo NULO, externo ao SC[22], e a categoria vazia neste contida abriga uma variável **⟨pro⟩**, ou seja, a posição não está livre (ver Figura 2), não significando porém, que resumptivos não são licenciados nas clivadas:

(56) "... *Foi a **Dilma**$_i$, **ela**$_{i/*j}$ que mandou* black bloc imaginário pra manifestação..." (Mr.Greg@UserDiogo)

O exemplo acima mostra que pronomes resumptivos não aparecem em posição pós-*'que'* como nas *relativas* normais, mas sim em posição pré-*'que'*. Isto se encaixa na presente narrativa: o núcleo do SD relativo é um *pro* licenciado por antecedente de discurso, o elemento clivado, portanto faz sentido que, se a língua aceita pronome resumptivo, este núcleo seja opcionalmente ocupado por um. Ou seja, pronomes resumptivos parecem ser sim, licenciados nas clivadas do PB, mas, em razão da estrutura destas, eles são externos ao SC relativo, pré-*'que'*.

Quanto às interrogativas *Q-é-que*: repetindo (48) abaixo contendo *'quem'* como Foco:

(57) O predicado '*quem'* é atraído para [Spec,SF] (ou [Spec,SFContr] para Foco contrastivo) e satisfaz o traço [+foc]:

$[_{SF}[_{SN}$ **quem**$]$ $[_{SFam}$ $[_{SD}[_{SmCl}[_{SN}$ pro$][_{SC}$ [pro$_{OPk}$] que a Maria beijou ⟨pro⟩$_k$]]] $[_{SI}$ t'$_{relSD}$ é $[_{SmCl}$ t_{relSD} $t_{predSN}]]]]$

21 Assume-se a estrutura cindida do SC como em Rizzi (1997), Frascarelli & Hinterhöltzl (2007), e Polletto & Pollock (2004). [Força (SForça) [Tópico Shift (SS) [Ground (SG) [Foco Contrastivo (SFContr) [Foco (SF) [Tópico Familiar (SFam)* [Sintagma Finito (SFin) [Sintagma Inflexional (SI) ...]]]]]]]

22 O SN *pro* que é núcleo da relativa não é parte da *cadeia operador-variável* interna ao SC Relativo (Frascarelli & Ramaglia, 2009: fn. 10), fornecendo ulterior evidência de que um pronome aberto como *'ela'* pode ocupar o núcleo da relativa nas clivadas.

(58) O SD relativo é cruzado por movimento remanescente do SI para [Spec,SG]:

$[_{SG}\,[_{SI}\,t'_{relSD}$ é $[_{SmCl}\,t_{relSD}\,t_{predSN}]]\,[_{SF}\,[_{SN}$ **quem**$]\,[_{SFam}\,[_{SD}\,[_{SmCl}\,[_{SN}$ pro$]\,[_{SC}\,[pro_{OPk}]$ que a Maria beijou⟨pro⟩$_k]]]\;t_{SI}]]]$

(59) SForça é CONECTADO, o núcleo NULO é [+wh], e atrai o elemento mais próximo que o satisfaça, em [Spec,SF]:

$[_{SForça}\,[_{SN}$ **quem**$][\varnothing_{+wh}]\,[_{SG}\,[_{SI}\,t'_{relSD}$ é $[_{SmCl}\,t_{relSD}\,t_{predSN}]]\,[_{SF}\,[\mathbf{t}_{SN}]\,[_{SFam}\,[_{SD}\,[_{SmCl}\,[_{SN}\,pro][_{SC}\,[pro_{OPk}]$ que a Maria...]]] $t_{SI}]]]]$

Spec-Head

As interrogativas *Q-que* são obtidas por apagamento da cópula.[23]

(60) $[_{SForça}\,[_{SN}$ **quem**$]\,[\varnothing_{+wh}]\,[_{SG}\,[_{SI}\,t'_{relSD}$ ~~é~~ $[_{SmCl}\,t_{relSD}\,t_{predSN}]]\,[_{SF}\,[\,\mathbf{t}_{SN}]\,[_{SFam}\,[_{SD}\,[_{SmCl}\,[_{SN}\,pro]\,[_{SC}$ que a Maria...]]] $t_{SI}]]]]$

Finalmente, (59) e (60) explicam as aparentes violações de Efeitos de Superioridade discutidas em 2.1.1 pois se em (60) o SD ***"a Maria"*** fosse substituído por ***"quem"***, ter-se-ia uma interrogativa *Q-é-que* na qual o sintagma-Q de objeto, sendo o elemento clivado, ainda é o elemento mais próximo para satisfazer o traço [+wh] de Força^0, gerando sentença gramatical.

4. Clivadas especificacionais encaixadas em apresentativas

O PB possui ainda *clivadas apresentativas*, uma estratégia de Focalização larga (diferente das especificacionais), usada para focalizar cláusulas encaixadas inteiras (Braga et al., 2009; Resenes, 2009). A c*livada apresentativa* é, sistematicamente, introduzida por cópula *verdadeiramente invariável* – a opcionalidade de concordância e congruência das clivadas especificacionais não se aplica aqui, ver (62) – e por uma partícula *'que'*:

(61) É + que + proposição **(clivada apresentativa)**

(62) 'É/*Foi que a Maria beijou o João.'

O PB permite ainda encaixamento de clivada especificacional em clivada apresentativa, onde a primeira cópula é *invariável*, e a segunda pode, ou não, ter traços-Φ ou Tempo:

(63) "...– Ciel... ? – Eu... Sinto muito... *É que fui eu que criei Copy-X*, é por isso que..." (Fanfiction)

(64) "Me perdoa por as vezes precisar ... de você, ... *É que é você* que *eu tenho*, você é meu amor..." (Hearts and Girls)

Observe-se nos exemplos acima que a porção sublinhada tem propósito duplo: *Focalizar a clivada encaixada* e *mudar o tópico da conversação*. É possível então que a expressão *'é que'* das *apresentativas* ocupe uma projeção funcional Tópico. Note-se ainda que tal projeção precisaria ocupar posição mais alta do que a projeção Foco para gerar a sequência linear correta. O Sintagma Tópico

23 A discussão sobre a gramaticalização da cópula não é incluída por motivos de espaço. O apagamento de cópula não é incomum translinguisticamente, acontecendo nas clivadas do Tagalog e do Afar (Frascarelli & Ramaglia, 2009:5), e no Escocês Gaélico (Wayne Harbert, comunicação pessoal). No PB há apagamento em outros contextos, como em *"Qual (é) o seu nome?"*

Shift (SS) descrito em Frascarelli & Hinterhöltzl (2007) encaixa-se nesta descrição, estando acima das projeções Foco, além de ter traço [+aboutness], correspondendo à ideia de que *'é que'* introduz mudança de tópico na conversação. A proposta é que (63) e (64) resultam da CONEXÃO de *'que'* e de *'é'* a clivadas como as em (25)-(27):

(65) $[_{SG}\,[_{SI}\,t'_{relSD}$ é $[_{SmCl}\,t_{relSD}\,t_{predPP}]]][_{SF}\,[_{PP}$ a mim$]\,[_{SFam}\,[_{SD}\,[_{SmCl}\,[_{SN}$ pro$]\,[_{SC}\,[pro_{OPk}]$ que a Maria beijou⟨pro⟩$_k]]]\;t_{SI}]]]$

(66) Os itens lexicais *'que'* e *'é'* são CONECTADOS (MERGED) (nesta ordem, respectivamente):
$[_{SForça}\,[_{SS}$ é $[_{SS}$ que $[_{SG}\,[_{SI}\,t'_{SD}$ é $[_{SmCl}\,t_{SD}\,t_{PP}]]][_{SF}\;[_{PP}$ a mim$]\,[_{SFam}\;[_{SD}\,[_{SmCl}\,[_{SN}$ pro$][_{SC}$ que a Maria beijou$]]]\,t_{SI}]]]]]$

Note-se que (66) tem dois SS, mas Frascarelli & Hinterhöltzl (2007) mostram que o SS é o único Tópico acima de Foco. No PB entretanto, (67) mostra que *'é que'* não é fossilizada, pois admite intervenção adverbial, não podendo então ocupar um único núcleo funcional.

(67) É só que eu me assustei.[24]

5. Derivando interrogativas deslocadas q-duplo-ser-que

Tendo em mente a derivação das interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* discutida na seção 3, uma interrogativa deslocada Q, derivada analogamente à estrutura em (66) resultaria em:

(68) $[_{SForça}$ quem$[\varnothing_{+wh}]\,[_{SS}$ é $[_{SS}$ que $[_{SG}\,[_{SI}\,t'_{SD}$ é $[_{SmCl}\,t_{SD}\,t_{SN}]]][_{SF}\;t_{SN}\,[_{SFam}\;[_{SD}\,[_{SmCl}\,[_{SN}$ pro$][_{SC}$ que a Maria ...$]]]\,t_{SI}]]]]]]$

'Quem é que é que a Maria beijou?'

Voltando às *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que* em (4)-(11), não repetidas por motivos de espaço, mostra-se agora como (68) gera (4)-(7) e exclui (8)-(11): o exemplo em (4) é idêntico a (68). A sentença em (5) é aceitável pois a cópula das clivadas especificacionais do PB, ainda contém traços de Tempo e traços-Φ, e pode ser inflexionada. A cópula das clivadas apresentativas pode ser apagada, gerando (6) e (7). Quanto às variantes agramaticais, (8) e (9) não são possíveis porque, como mostrado em (62), a cópula é invariável nas apresentativas do PB, não pode ser inflexionada para Tempo, como acontece nas duas sentenças. Por fim, os dados indicam que as apresentativas selecionam proposições como complemento (complementos sentenciais), inviabilizando apagamento da segunda cópula em (10) e (11).[25]

A derivação aqui proposta também: **(i)** provê solução unificada[26] para o núcleo funcional que carrega o traço [+wh], o núcleo NULO localizado em Força^0, **(ii)** provê explicação plausível para

24 A mesma é frequente no PB e existe no francês e no italiano: "*C'est seulement que...*" e "*È solo che ...*"

25 Outra possibilidade lógica é a de que só a cópula mais próxima ao núcleo que tem o traço [+wh] pode ser apagada no PB.

26 Para todas as interrogativas aqui discutidas, com exceção das interrogativas Q simples que não foram endereçadas.

a interrogativa Q em (69), talvez a variante *in situ* das interrogativas *Q-é-que*, onde o sintagma-Q clivado não é movido para Força^0:

(69) É quem que a Maria beijou?

6. Discussão e Considerações finais

O presente estudo apresentou uma proposta sobre a natureza das *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que* do PB, do ponto de vista de estrutura informacional e sintático. A proposta apoiou-se na ideia de que estas interrogativas são derivadas analogamente à clivadas especificacionais encaixadas em orações clivadas apresentativas, e nas premissas de que **(i)** as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* são estruturas biclausais sintaticamente relacionadas às clivadas especificacionais; **(ii)** a partícula *'que'* introduz uma *cláusula relativa*. Mostrou-se ainda como esta *relativa* difere estruturalmente de outras no PB, sendo uma *relativa livre sem núcleo* (cf. seção 3). Salientou-se que as clivadas do PB têm diferentes padrões de Caso e Concordância, e uma derivação proposta deve poder explicá-los (como Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013). Efeitos secundários da proposta são solução unificada do núcleo funcional que tem traço [+wh] – o núcleo Nulo Força^0, e potencial explicação para (69) acima.

Futuros estudos promoverão entendimento mais detalhado das Q deslocadas simples e das interrogativas *in situ*, e investigarão a projeção funcional Força no PB. Há também necessidade de entender em detalhes aspectos semânticos e pragmáticos das *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que*, uma vez que estas parecem ser usadas em contextos privilegiados.

7. Referências bibliográficas

Bošković, Željko. "Pseudoclefts." *Studia Linguistica* 51.3 (1997): 235-277.

Braga, Maria Luiza, Mary A. Kato and Carlos Mioto. "As Construções-Q no Português Brasileiro Falado." *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: A Construção da Sentença*. Ed. Mary A. Kato and Milton do Nascimento. Vol. III. Campinas: Editora Unicamp, 2009. VII vols. 241-289.

Declerck, Renaat. *Studies on copular sentences, clefts and pseudo-clefts*. 1988.

den Dikken, Marcel. "Specificational copular sentences and pseudoclefts: A case study." *The Blackwell Syntax Comapnion*. Ed. Martin Everaert and Henrik van Riemsdijk. Vol. IV. Malden/ Oxford: Blackwell Publishers, 2001. V vols. 292.

den Dikken, Marcel and Pornsiri Singhapreecha. "Complex Noun Phrases and Linkers." *Syntax* 7.1 (2004): 1-54.

den Dikken, Marcel. "Predication and Specification in the Syntax of Cleft Sentences." *Cleft Structures*. Ed. K. Hartmann and T. Veenstra. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. 35 - 70.

Frascarelli, M. & Ramaglia, F. "(Pseudo)-Cleft Constructions at the Interfaces." *Cleft Structures*. Ed. Katharina and Tonjes Veenstra Hartmann. Vol. viii. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. 97–138.

Frascarelli, M. and F. Ramaglia. "(Pseudo)cleft Constructions at the Interfaces." March 2009. *LingBuzz*. Michael Starke. January 2013. <lingbuzz/000841>.

Frascarelli, Mara and Roland Hinterhölzl. ""Types of Topics in German and Italian",." *On Information Structure, Meaning and Form*. Ed. Kerstin Schwabe & Susanne Winkler (eds.). Amsterdam/ Philadelphia,: John Benjamins Publishing Company, 2007. 87-116.

Higgins, Francis Roger. *The Pseudo-Cleft Construction in English*. New York/London: Garland Publishing, 1979.

Kato, M A and C Mioto. "A Multi-Evidence Study of European and Brazilian Portuguese wh-Questions." Kepser, S. and M. Reis. *Linguistic evidence: Empirical, theoretical, and computational perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005.

Kato, M A and E Raposo. "European and Brazilian Portuguese Word Order: Questions, Focus and Topic Constructions." *Aspects of Romance Linguistics.Selected Papers from the LSRL XXVI*. Ed. C Quicoli, M Saltarelli & M.L.Zubizarreta C.Parodi. Washington: Georgetown University Press, 1996. 267-278.

Kato, M. A. "Focus and Wh-Questions in Brazilian Portuguese." *Linguistic Variation: Confronting Fact and Theory*. Ed. R. T. Cacoullos, N. Dion and A. Lapierre. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group, 2015. 111 - 128.

Kato, Mary A. and Ilza Ribeiro. "Cleft Sentences from Old Portuguese to Modern Portuguese." Dufter, A., & Jacob, D. *Focus and Background in Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. 123-154.

Kato, Mary Aizawa. "The role of the copula in the diachronic development of focus constructions in Portuguese." *Variation within and across Romance Languages: Selected papers from the 41st Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), Ottawa, 5–7 May 2011*. Ed. Marie-Hélène Côté and Eric Mathieu. Ottawa: John Benjamins Publishing Company, 2014. 297–314.

Kato, Mary. A. "Free Small Clauses in Brazilian Portuguese." *DELTA* 23.Especial (2007): 85-111.

Lopes-Rossi, M. A. G. *A sintaxe diacrônica das interrogativas-Q do português*. Doctoral Dissertation. UNICAMP. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 1996.

Mioto, C. & Negrão, E. V. "s sentenças clivadas não contêm uma relativa." *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*. Ed. A.T. de Castilho, et al. Campinas/São Paulo: FAPESP/Pontes, 2007. 159-183.

Mioto, C. "As interrogativas no português brasileiro e o critério WH." *Letras de Hoje–Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa* 29.2 (1994): 19-33.

Mioto, Carlos and M. C. Figueiredo Silva. "Wh que = Wh é que?" *DELTA* 11.2 (1995): 301-311.

Mioto, Carlos and Mary A. Kato. "As interrogativas no português brasileiro e o critério WH." *Letras de Hoje–Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa.* June 1994: 19-33.

—. "As interrogativas-Q do Português Europeu e do Português Brasiliero Atuais." *Revista da ABRALIN* 4.1 & 2 (2005): 171-196.

Mioto, Carlos. "Wh é que ≠ wh que." *Estudos Linguísticos* 26 (1997): 648–654.

Pangidou, Fryni. *Clefts and Wh-Question Formatin in Cypriot Greek*. Universiteit Utrecht. Utrecht, 2009.

Poletto, Cecilia and Jean-Yves Pollock. "On the left periphery of some Romance wh-questions." *The Structure of CP and IP: The Cartography of Syntactic Structures*. Ed. Luigi Rizzi. Vol. 2. Oxford: Oxford University Press, 2004. 251-296.

Resenes, Mariana S. *Sentenças Pseudo-Clivadas do Português Brasieleiro*. M.A. Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis: UFSC, 2009.

Rizzi, Luigi. "The Fine Structure of the Left Periphery." *Elements of grammar: Handbook in generative syntax*. Ed. L. M. V. Haegeman. Dordrecht: Springer Netherlands, 1997. 281-337.

8. Tweets and Google searches

25 February ∞ ‍@AryanaFaria. ""Só os loucos sabem", o que afinal que só os loucos sabem? — tuuuuuuuuuuuudo! haha' (: http://4ms.me/h2v2Az". 21 Feb 2011. Tweet

Ari Quadros. "...Quando, afinal, que essa gente vai criar vergonha na cara?...". http://wp.clicrbs.com.br/rosanedeoliveira/2014/11/18/aposentadoria-especial-para-deputados-avanca-na-assembleia/?topo=13,1,1,,,77. Webpage.

CDI News. "A pergunta que todo mundo está fazendocom relação a essa onda de acidentes no perímetro urbano da BR-040 em Carandaí é: "Mais o que afinal é que está havendo com os motoristas em Carandaí? ..." http://capelanews.com/mais-um-acidente-na-040-em-carandai-2/. January 25 2015.

Chadaizera‍ @eduardo_chadai. Replying to @JorgeFurtado99 @Joao_viitin. "É frio que eu gosto Calor é horrível mano KKKKKKK." Jun 13.

Corsario137. "Nunão, Só me diz uma coisa: onde está este tratado, acordo ou convenção? onde que quem assinou o que? Ou entre países existe acordo de fé?". http://www.naval.com.br/blog/2014/05/12/apesar-da-crise-ucraniana-franca-vai-fornecer-a-russia-os-navios-tipo-mistral/ .May 14 2014.

da Silva, M. A. G. "(E porque que pegou fogo?) Olha, eles falam que é eu que queimei, mas aí eu pensei que foram as crianças, ...". www.ufjf.br/conecta/files/2012/03/Maria-Aparecida.doc . Retrieved June, 2016.

Fanfiction. "Zero acabara de ter uma difícil luta contra Rainbow Devil, um dos vários guerreiros do exército neo-arcadiano, em uma das instalações de Neo Arcadia, quando ele se dirigiu à sala do Trans-Server, Zero teve uma surpresa... Ciel estava lá.

– Ciel... O que você está fazendo aqui?

– Eu... Sinto muito... É que fui eu que criei Copy-X, é por isso que tudo isso está acontecendo..." http://fanfiction.com.br/historia/150058/Promessa/capitulo/1/. Recovered June 24, 2015.

Francisco Burnay. "E, como todos sabem, há mais exemplos de formas desonestas de proteger um negócio com o simples intuito de o fazer render mais, e não impedir o seu colapso, fazendo uso de lógicas estapafúrdias sobre o que *é* que quem *deve a* quem." http://ktreta.blogspot.com/2014/01/os-piratas.html. 01/25/14, 18:47.

Hearts and Girls. “Me perdoa por as vezes precisar tanto de você, implorar tanto a sua atenção. É que é você que eu tenho, você é meu amor e meu melhor amigo.” http://heartsandgirls.tumblr.com/post/114185964671/para-meu-amor. Recovered June 24, 2015.

Lucas Garcia ‏@LucasGarcia. “Quem que você gosta ? — Meus amigos, meu pais minha família e por ai vai rs http://ask.fm/a/aeo9ceam”. https://twitter.com/search?q=%22quem%20que%20voc%C3%AA%20gosta%22&src =typd. 9 Apr 2014.

Mr. Greg ‏@UserDiogo.”@nineinafternoon Foi a Dilma, ela que mandou black bloc imaginário pra manifestação FORA DILMA, FORA PT.” https://twitter.com/search?q=%22foi%20a%20dilma%2C%20ela%20que%22&src =typd. Apr 30 2015.

Vicente Capun Neto. “Quem, afinal que é entreguista? Esses cleptocratas não roubaram “da” Petrobrás, eles roubaram A Petrobras... pouco sobrou...só dívidas e ineficiência”.http://vcapun.jusbrasil.com.br/publicacoes. Webpage.

Yngrid Santos$ ‏@YngridSantos Replying to @Fabriciosousaaa @Fabriciosousaaa «tá bom, eu cozinho pra gente! O que é que você gosta?» https://twitter.com/search?q=%22que%20%C3%A9%20que%20voc%C3%AA %20gosta%22&src=typd. 14 Apr 2016.

Análise prosódica da variedade linguística de Mocajuba

Maria Sebastiana da Silva Costa[1]

Albert Rilliard[2]

Regina Célia Fernandes Cruz[3]

Introdução

Este artigo descreve o padrão melódico entoacional das sentenças declarativas neutras e interrogativas totais do português falado em Mocajuba (PA) com dados do projeto *Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico* (AMPER[4]). Trata-se de uma abordagem acústica da variação prosódica dialetal, relacionada aos parâmetros físicos dos contornos de frequência fundamental, duração e intensidade, assim como às variáveis sociais – sexo e escolaridade – na distinção das modalidades frasais. Para a interpretação dos dados foram comparados os resultados com as descrições prosódicas disponíveis e buscou-se aparato teórico na Sociofonética (FOULKES; DOCHERTY, 2006) e na Fonética Acústica (MERTENS, 2004; HERMES, 1998; CONTINI; PROFILI, 1989).

O presente artigo, no âmbito do projeto AMPER-Norte[5], recentemente teve seus estudos voltados para a Sociofonética, área de conhecimento que vem contribuindo com questões teóricas na área da Fonética e da Sociolinguística. Conforme Foulkes; Docherty (2006, p. 411): "variação sociofonética refere-se a aspectos variáveis da fonética e da estrutura fonológica que estão correlacionadas a aspectos sociais"[6]. Para estes teóricos, o termo Sociofonética é uma ciência de interface entre a Fonética e a Sociolinguística, por ser um instrumento que contribui tanto para a compreensão da natureza dos sons, quanto para a variação, a linguagem e a sociedade. Neste sentido, como explicitado acima, as análises têm enfoque nos parâmetros acústicos de Frequência Fundamental (doravante St), Duração

1 Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda do PPGL-UFPA. sebast_costa@hotmail.com.

2 Laboratoire d'Informatique pour la Mécanique et les Sciences de l'Ingénieur (LIMSI-CNRS). albert.rilliar@limsi.fr.

3 Universidade Federal do Pará (UFPA). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. regina@ufpa.br

4 http://pfonetica.web.ua.pt/AMPER-POR.htm

5 *Atlas Prosódico Multimédia do Norte do Brasil*.

6 *Sociophonetic variation refers to variable aspects of phonetic or phonological structure in which alternative forms correlate with social factors*.

(doravante ms) e Intensidade (doravante dB) associados a fatores sociais (sexo e escolaridade), com o objetivo de verificar sua relevância na distinção de modalidades frasais.

Para a concretização da análise, realizou-se um tratamento estatístico mais robusto nos dados de Costa (2015), haja vista a necessidade em aprofundar as pistas prosódicas apontadas por esta, como características da variedade de Mocajuba (PA), a saber: os resultados apontaram uma forte coincidência entre tons descendentes e modalidade frasal declarativa, e tons ascendentes e modalidade interrogativa, com exceção dos dados de fala masculina, que realizaram apenas tons planos na modalidade interrogativa. Os resultados também evidenciaram que tanto o fator sexo, quanto o fator escolaridade determinam diferenças prosódicas na variedade de Mocajuba.

Para realizar as reflexões apontadas acima, este artigo fora distribuído nas seguintes seções: a primeira detém-se na descrição prosódica das variedades já estudadas pelo projeto AMPER-Norte no Brasil; a segunda seção apresenta resumidamente o trabalho de Costa (2015), a origem dos dados utilizados neste trabalho e o detalhamento sobre o processamento estatístico aqui adotado; na terceira seção serão explicitados os resultados alcançados; e por ultimo, têm-se as considerações finais e as referências que embasam o estudo realizado.

1. Estudos de geoprosódia no norte do Brasil

No Pará, o projeto AMPER-Norte, sob a orientação da Dra. Regina Cruz, tem contribuido bastante com o desenvolvimento da caracterização das estruturas prosódicas do português falado na Amazônia.

Entre os resultados já encontrados, ressaltam-se o de Guimarães (2013), que estudou a variação prosódica dialetal na cidade de Belém (PA), no distrito de Mosqueiro. A referida pesquisa utilizou um *corpus* de 102 frases estudadas nas modalidades declarativa neutra e interrogativa total. Os resultados forneceram um desenho entoacional na sílaba tônica do último vocábulo do sintagma que, de uma maneira global, configurou-se em curvas melódicas descendentes para as frases declarativas e ascendentes para as frases interrogativas.

Brito (2014) estudou a variedade prosódica na zona urbana da cidade de Belém (PA). O *corpus* de sua pesquisa foi constituído com amostras de fala de seis locutores, os quais repetiram seis vezes 66 frases (*corpus* AMPER-Norte). A autora comprovou, em seu trabalho, que o parâmetro físico de F0 foi de maior relevância na distinção das modalidades frasais declarativa neutra e interrogativa total, mostrando movimentos significativos na sílaba tônica do último vocábulo do sintagma.

De acordo com os resultados dos trabalhos mencionados, Costa (2015) afirma que os primeiros estudos realizados pelo projeto AMPER, na região Norte, demonstram que as medidas acústicas de F0 e duração são fatores determinantes de distinção nas variedades já estudadas e ocorrem, preferencialmente, no elemento central da sílaba tônica do último sintagma nominal, no correspondente à análise acústica das modalidades frasais afirmativa neutra e interrogativa total.

Um estudo mais recente do projeto AMPER-Norte foi realizado por Lima (2016): a caracterização da variação dialetal do português falado no município de Santarém (PA). Ressalta-se que, para a variedade de Santarém, a autora trabalhou com o *corpus* expandido do projeto AMPER-Norte composto de 416 frases do tipo SVC (sujeito + verbo + complemento) com suas expansões em Sintagmas Adjetivais e Sintagmas Preposicionados. Os resultados obtidos mostraram que os parâmetros acústicos de F0 e duração são fatores determinantes de distinção nas modalidades frasais afirmativa neutra e interrogativa total, referentes à variedade falada em Santarém. O parâmetro acústico de intensidade não foi caracterizado como complementar de F0 e duração, por não apresentar resultados distintivos na variedade em estudo.

2. Metodologia

A metodologia está dividida em dois momentos. Primeiro será mostrado de que forma ocorreu o tratamento dos dados no trabalho de Costa (2015), no programa computacional Praat; em seguida, será feita uma breve abordagem sobre o tratamento estatístico aplicado nos dados para a realização deste trabalho.

2.1 Descrição prosódica da variedade de Mocajuba (Costa, 2015): a origem dos dados

O *corpus* desta pesquisa compreende um recorte dos dados de Costa (2015). Estes dados foram constituídos a partir dos passos metodológicos estabelecidos pelo projeto AMPER-POR[7]. Cada sentença foi repetida seis vezes durante a coleta de dados e passaram por sete etapas de tratamento: a) codificação; b) isolamento das repetições em arquivos de áudios individuais; c) segmentação fonética, apenas dos intervalos vocálicos, no programa Praat,; d) aplicação do *Script* Praat Amper que gera um arquivo TXT, contendo as medidas acústicas das vogais segmentadas; e) seleção das três melhores repetições; e f) aplicação do programa *Interface Matlab* para a obtenção das médias dos parâmetros físicos das três melhores repetições, visualizadas em gráficos, histogramas e arquivos tonais (sentenças filtradas a partir da F0).

O *corpus* consta de 102 frases (*corpus* ampliado) que obedecem as mesmas restrições fonéticas e sintáticas. Dessa forma, as frases são do tipo SVC (sujeito + verbo + complemento) e suas expansões, com a inclusão de sintagmas adjetivais e preposicionados. A pauta acentual é outro aspecto prosódico distintivo do português e presente no *corpus* AMPER, pois as sentenças que o constituem são formadas por vocábulos que representam os três diferentes tipos de acento lexical do português (proparoxítono, paroxítono e oxítono).

7 Atlas Prosódico Multimédia do Português.

No momento da coleta de dados, fora pedido a cada locutor, seis repetições da série de frases do *corpus* (em ordem aleatória). Ao todo foram geradas 612 repetições por cada locutor, sendo selecionadas, para análise acústica, as três melhores repetições, a fim de serem estabelecidas médias dos diversos parâmetros acústicos: F0, Duração e Intensidade. As sentenças do *corpus* do trabalho de Costa (2015) possuem 10, 13 e 14 vogais, respectivamente. Vale ressaltar que, para este trabalho, foram usadas frases de 10 e 13 vogais, conforme será explicitado mais adiante.

Conforme determina o projeto geral, para a seleção dos locutores, foram levados em consideração os seguintes critérios: 1) faixa etária (acima de 30 anos); 2) escolaridade (fundamental, médio e superior); 3) tempo de residência na localidade (nativos do local). A partir desses critérios foram selecionados seis locutores (três homens e três mulheres) que participaram da coleta de dados. Trata-se, portanto, de uma amostra estratificada. Cada locutor recebeu um código de acordo com o sistema de notação adotado pela coordenação do projeto AMPER-POR.

Por último, ocorreu a aplicação do programa computacional *Interface Matlab* que forneceu a média dos parâmetros físicos de F0, ms e dB – em um arquivo fono.txt das três melhores repetições de cada frase e nas duas modalidades frasais (declarativa neutra e interrogativa total). O programa *Matlab* gerou, também, mais outros arquivos em formato de imagem contendo gráficos das médias de F0, Duração e Intensidade, assim como gráficos comparativos de ambas as modalidades frasais.

Costa (2015) afirma, em suas conclusões, que os parâmetros acústicos de F0 e Duração são complementares na caracterização prosódica dialetal da variedade do português falada em Mocajuba. Constatou-se ainda que a variável escolaridade não foi um fator determinante de distinção dos parâmetros físicos de F0, duração e intensidade, considerando que os resultados, dos parâmetros estudados, apresentaram valores bem regulares para os três níveis de variação, no que diz respeito aos sintagmas declarativo e interrogativo, assim como para a pauta acentual do vocábulo em escopo. Com base nesses resultados, notou-se a necessidade em aprofundar as análises, haja vista a possibilidade de normalização dos dados e, consequentemente, uma comparação mais precisa das análises referentes aos fatores sociais sexo e escolaridade.

A seguir, apresentar-se-á metodologia de normalização dos dados utilizada neste trabalho.

2.2 Tratamento estatístico

Para este trabalho, foram selecionadas 21 frases, que receberam tratamento estatístico mais robusto. A estatística foi aplicada para possibilitar uma comparação das variáveis em estudo (modalidades frasais, sexo e escolaridade) e estabelecer um padrão entoacional das declarativas neutras e interrogativas totais do português falado na cidade de Mocajuba (PA). As frases foram ordenadas por tipo de acento, nas modalidades declarativa neutra e interrogativa total, conforme pode ser observado no quadro 1.

Para a realização do tratamento estatístico, a fim de descrever os aspectos prosódicos do português investigados pelo projeto AMPER-Norte, em contextos de frases declarativas neutras e interrogativas totais, foram criados novos *scripts* pelo professor Albert Rilliard (LIMSI-CNRS, França), que complementaram a metodologia inicial proposta pelo projeto. Com esses *scripts*, foram feitas novas análises e, consequentemente, atingiu-se uma caracterização intradialetal completa dos aspectos prosódicos investigados.

Para que fosse possível comparar as produções de fala de diferentes locutores (homem e mulher) foi necessária a normalização dos valores de F0 (Hz) em semitons (ST) e, para isso, utilizou-se uma escala criada por Albert Rilliard que converte automaticamente, no programa Excel, os valores de F0 (Hz) em F0 (St), utilizando a seguinte fórmula: n = 12 x log2 (fn/m) 4.

Os valores de duração também foram normalizados. Para tanto, foi utilizada, para análise, a duração relativa calculada com base na duração da frase: duração relativa = (duração da vogal/ duração da frase) x 100.

Realizou-se, ainda, o cálculo de Z-score para obter as medidas de duração (ms) e de intensidade (dB).

Quadro 1. Frases que compuseram o *corpus* analisado

Código	Proparoxítona	Código	Paroxítona	Código	Oxítona
pwp	O pássaro gosta do **pássaro. (?)**	kwt	O bisavô gosta do **Renato. (?)**	pwk	O pássaro gosta do **bisavô. (?)**
twp	O Renato gosta do **pássaro. (?)**	twt	O Renato gosta do **Renato. (?)**	twk	O Renato gosta do **bisavô. (?)**
kwp	O bisavô gosta do **pássaro. (?)**	pwt	O pássaro gosta do **Renato. (?)**	kwk	O bisavô gosta do **bisavô. (?)**
twv	O Renato gosta do pássaro **bêbado. (?)**	twf	O Renato gosta do pássaro **pateta. (?)**	kwb	O bisavô gosta do pássaro **nadador. (?)**
pwz	O pássaro gosta do Renato **bêbado. (?)**	pws	O pássaro gosta do Renato **pateta. (?)**	kwd	O bisavô gosta do Renato **nadador. (?)**
pwj	O pássaro gosta do bisavô **bêbado. (?)**	twx	O Renato gosta do bisavô **pateta**. **(?)**	twg	O Renato gosta do bisavô **nadador. (?)**
pyz	O pássaro gosta do Renato **de Mônaco**?	pysi	O pássaro gosta do Renato de **Veneza**	pyd	O pássaro gosta do Renato de **Salvador**

3. Análise

As análises do projeto AMPER têm enfoque nos parâmetros acústicos de frequência fundamental, duração e intensidade e, como já mencionado na metodologia, a F0 é expressa em (St), a duração em (ms) e a intensidade em decibéis (dB). Todas as medidas foram normalizadas, a fim de comparar os contornos entoacionais, referentes às sílabas tônicas dos três diferentes vocábulos das frases e com os três tipos de acento do português: oxítono, paroxítono e proparoxítono.

Os gráficos, a seguir, retratam o contorno entoacional encontrado para todas as frases de mesma estrutura morfológica acentual (tipo de acento) nas modalidades frasais declarativa neutra e interrogativa total para os três pontos de inquérito.

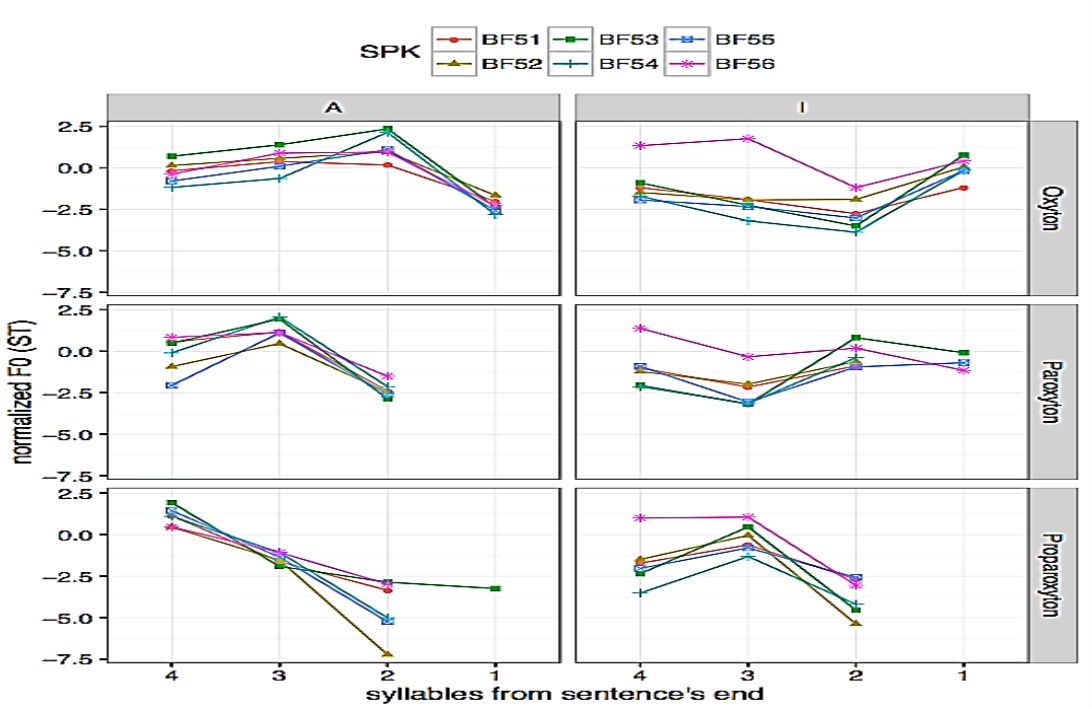


Gráfico 1. Comparativo referente ao parâmetro acústico de F0 (ST)

Legenda: Traços de F0 com as oxítonas (primeira linha), paroxítonas (segunda linha) e proparoxítonas (terceira linha); distribuídas na primeira coluna, as declarativas e na segunda coluna, as interrogativas; nível fundamental (feminino) de cor laranja, nível fundamental (masculino) de cor amarela, nível médio (feminino) de cor verde, nível médio (masculino) de cor azul fraco, nível superior (feminino) de cor azul forte, nível superior (masculino) de cor rosa.

Os gráficos apresentados são referentes ao parâmetro acústico de F0. Nele se nota que as curvas entoacionais referentes à pauta acentual oxítona, na modalidade frasal interrogativa, e as curvas na proparoxítona, nas declarativas, destoaram das demais, pois não correspoderam ao padrão

entoacional circunflexo. Em uma outra perspectiva, o parâmetro acústico de intensidade demonstrou variação, nas modalidades frasais, conforme se observa no gráfico a seguir:

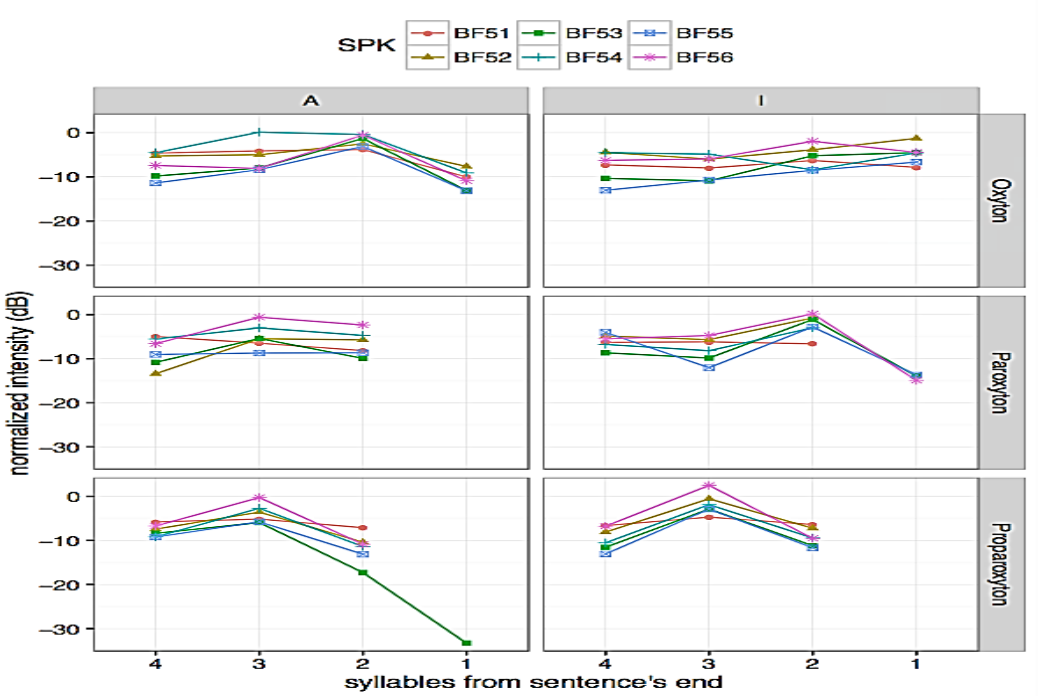


Gráfico 2. Comparativo referente ao parâmetro acústico de intensidade (dB)

Legenda: Traços de intensidade (dB) com as oxítonas (primeira linha), paroxítonas (segunda linha) e proparoxítonas (terceira linha); distribuídas na primeira coluna, as declarativas e na segunda coluna, as interrogativas; nível fundamental (feminino) de cor laranja, nível fundamental (masculino) de cor amarela, nível médio (feminino) de cor verde, nível médio (masculino) de cor azul fraco, nível superior (feminino) de cor azul forte, nível superior (masculino) de cor rosa.

No parâmetro intensidade (dB), a distinção ocorre mais especificamente nas declarativas, nas modalidades acentuais paroxítona e proparoxítona; e nas interrogativas, com mais relevância na oxítona e proparoxítona, não apresentando nas vogais tônicas citadas, um desenho melódico padrão. O parâmetro de duração demonstrou mais regularidade, conforme demonstrado no gráfico 3:

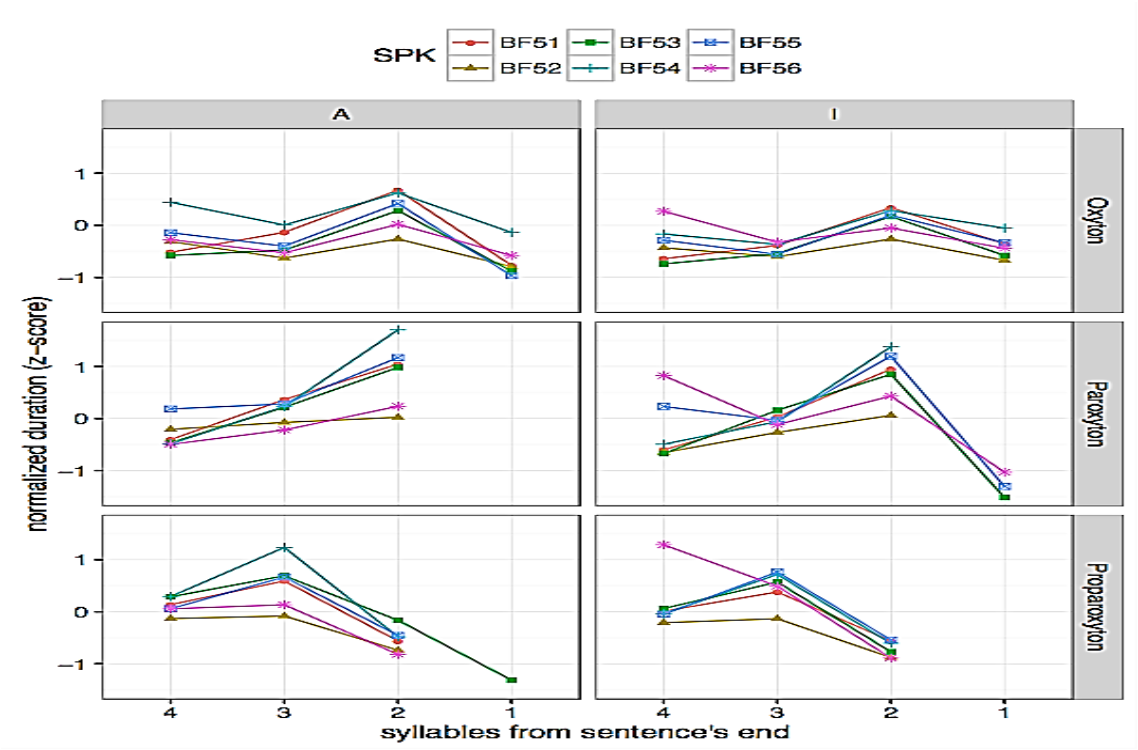


Gráfico 3. Comparativo referente ao parâmetro acústico de duração (ms)

Legenda: Traços de duração (z-score) com as oxítonas (primeira linha), paroxítonas (segunda linha) e proparoxítonas (terceira linha); distribuídas na primeira coluna, as declarativas e na segunda coluna, as interrogativas; nível fundamental (feminino) de cor laranja, nível fundamental (masculino) de cor amarela, nível médio (feminino) de cor verde, nível médio (masculino) de cor azul fraco, nível superior (feminino) de cor azul forte, nível superior (masculino) de cor rosa.

No parâmetro acústico de duração (z-score), as curvas apresentaram um modelo circunflexo, em todas as pautas acentuais e nas duas modalidades frasais, com exceção das curvas referentes à pauta acentual paroxítona, na modalidade declarativa, que destoaram das demais.

Observaram-se também as divergências prosódicas, entoacionais, entre os falantes mocajubenses. Para tanto, mediu-se a correlação da curva de F0, ponderada pelos valores de intensidade (HERMES, 1998). As medições são utilizadas para estudar a distribuição de pontos num espaço bidimensional, utilizando uma disposição multidimensional (doravante MDS).

Outra medida objetiva da divergência entre as estruturas prosódicas entoacionais foram feitas a partir de uma matriz de características prosódicas (CONTINI; PROFILI, 1989). As características são calculadas por meio de uma estilização *Prosogram,* que é uma forma de descrição da amplitude do movimento melódico e uma descrição relativa das sílabas (Figura 1).

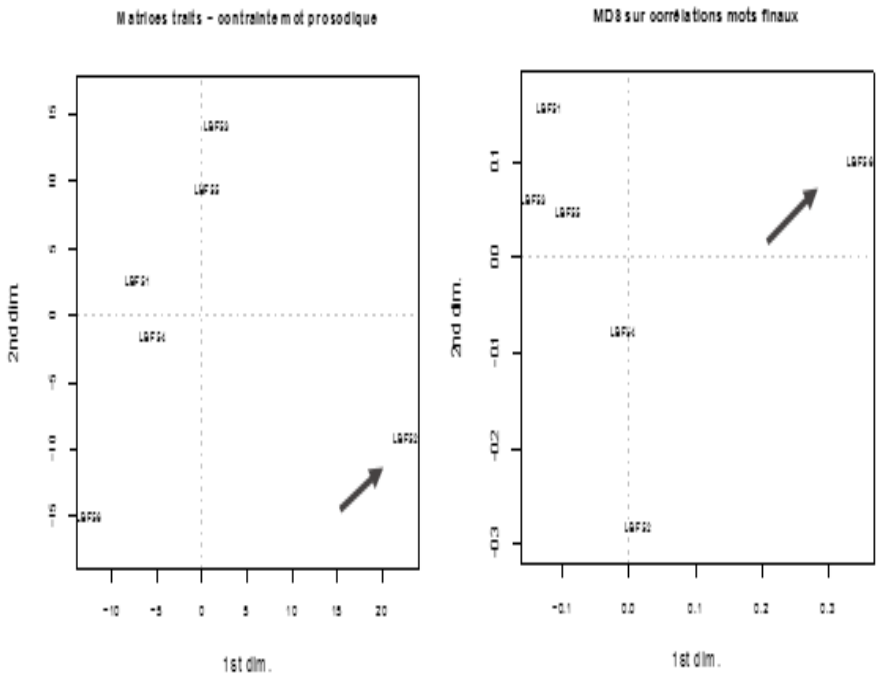


Figura 1. Disposição dos seis falantes nas duas primeiras dimensões de um espaço amostral (MDS) restringindo-se ao contorno das palavras-alvo e vogais tônicas

A figura acima demonstra a disposição dos seis falantes, nas duas primeiras dimensões de um espaço amostral multdimensional (MDS) realizada sobre os dados, correlacionando os contornos melódicos das palavras-alvo (à esquerda) e vogais tônicas finais (à direita). Notou-se um certo distanciamento do locutor, sexo masculino, nível fundamental (BF52) no espaço amostral (à esquerda) e do BF56 no espaço correspondente às análises das palavras finais (à direita). Portanto, nestes dois campos de análise, o sexo foi um fator distintivo, pois a variação incidiu apenas no sexo masculino, no nível fundamental e médio de escolaridade.

Em seguida, será apresentado o espaço amostral (MDS) referente à distinção entre modalidades frasais.

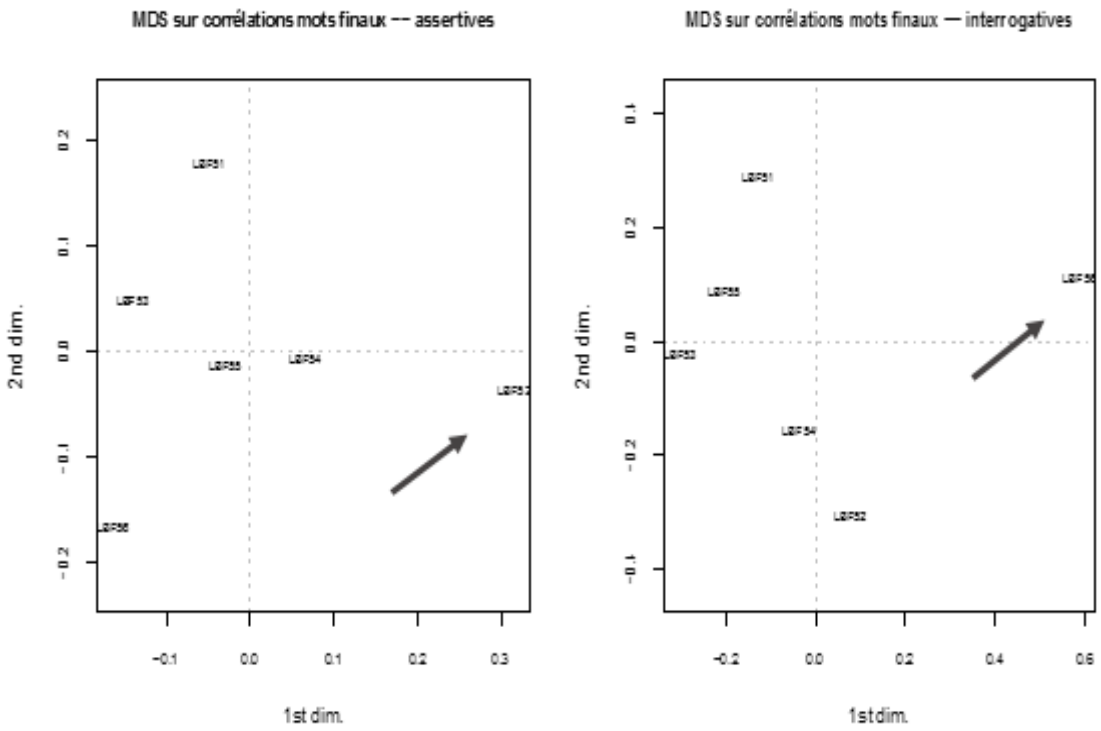


Figura 2. Disposição dos seis falantes nas duas primeiras dimensões de um espaço amostral (MDS) realizado sobre os dados, correlacionando às frases declarativas (à esquerda) e interrogativas (à direita)

A figura 2 mostra a disposição dos seis falantes, nas duas primeiras dimensões de um MDS, realizada sobre os dados de correlação entre as frases declarativas (esquerda) e interrogativas (direita) entre todos os pares de frases idênticas. Nota-se novamente que o locutor BF52 (sexo masculino-nível fundamental) na modalidade frasal declarativa, distingue-se dos outros, por se encontrar afastado dos demais, e em BF56 (sexo masculino-nível superior) é, especialmente, notável nas interrogativas, variação idêntica.

Considerações finais

Foram apresentados os resultados concernentes a um estudo entoacional na esfera do projeto AMPER-NOR, analisando sílabas tônicas do último vocábulo de sentenças nas três pautas acentuais do português (proparoxítona, paroxítona e oxítona) e em duas modalidades frasais: declarativa neutra e interrogativa total.

Foram analisados, respectivamente, os traços dos parâmetros físicos de F0 (St), intensidade (dB) e duração (z-score) nas três pautas acentuais e nas modalidades frasais em escopo. Sobre os parâmetros físicos de F0 notou-se que as curvas entoacionais apresentaram variação tanto na modalidade frasal quanto na pauta acentual (oxítona e paroxítona), em sua maioria, apresentaram padrão melódico circunflexo. Em uma outra perspectiva, o parâmetro acústico de intensidade demonstrou variação nas modalidades frasais e em todas as pautas acentuais.

Quanto ao parâmetro duração, as curvas apresentaram um padrão homogêneo, não demonstrando incidência de variação.

Em uma análise feita dos tons dinâmicos e plenos referentes à sílaba tônica, observou-se, na variedade dialetal de Mocajuba, que os falantes produzem sílabas tônicas maioritariamente com tons plenos ("0"). Porém, uma série de tons dinâmicos foram observados na modalidade declarativa, nos dados femininos e masculinos, em palavras paroxítonas e oxítonas e nestas últimas houve índices mais baixos de incidência.

Quanto às observações feitas sobre as divergências prosódicas entre os falantes mocajubenses, constatou-se que os falantes BF52 e BF56 mostraram resultado análogo, por apresentarem distinção semelhante nas duas dimensõe estudadas, a saber, sexo e modalidade frasal.

Referências bibliográficas

BARBOSA, P.A. Análise e modelamento dinâmicos da prosódia do português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.15, p.75-96, 2007.

BRITO, C. *Formação e organização do corpus para o Atlas Prosódico Multimédia do Norte do Brasil: variedade linguística do município de Belém (PA)*. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPA/ILC, Belém, 2014.

CAMPBELL, N. W. Syllable-based segmental duration. In: BAILLY, G.; BENOÎT, C. *Talking Machines*: theories, models, and designs. North Holland: Elsevier, 1992. p. 211-224.

CONTINI M.; PROFILI, O. L'intonation de l'italien régional. Un modèle de description par traits. In: BOTHOREL, André et al. *Mélanges de phonétique expérimentale offerts à P. Simon*. Estrasburgo: L'Institut de Phonétique de Strasbourg, 1989. p. 854-870.

COSTA, M.S.S. *Análise acústica da relação acento versus entoação no português falado em Mocajuba*: contribuições para o projeto AMPER- Norte. 138 f. Dissertação de Mestrado – UFPA/ILC/CML, Belém, 2015.

FOULKES, P.; DOCHERTY, G.J. The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics*, 34, p. 409-438, 2006.

GUIMARÃES, E. *Atlas Prosódico Multimédia da Belém Insular (PA)*. 2013. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal do Pará, Belém.

HERMES D.J. Measuring the Perceptual Similarity of Pitch Contours. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 1998, v. 41, p. 73-82. Disponível em: <http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1781785>. Acesso em: 25 jan. 2017.

LIMA, L. S. *Contribuições para o atlas do projeto AMPER-norte: variedade linguística do município de Santarém (PA)*. 2016. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Belém.

MERTENS P. The Prosogram: Semi-Automatic Transcription of Prosody based on a Tonal Perception Model. In: PROCEEDINGS OF SPEECH PROSODY, 2004, Nara, Japão. *Anais*... Nara, Japão: ISCA Archive, 2004. p. 549-552.

A construção da referenciação na produção do texto argumentativo de alunos quilombolas de Mata-Cavalo/Mato Grosso

Leila Figueiredo de Barros[1]

Márcia Aparecida Campos Furtado[2]

Introdução

Apresentamos, em um primeiro momento, uma discussão envolvendo questões de linguagem, de texto e de referenciação em que o leitor é instigado a mobilizar estratégias de ordem cognitivo-discursiva.

Compreendemos o processo da referenciação como consequência de uma atividade participativa. E considerando a participação do leitor e interlocutor, nos apoiamos na Linguística de texto em que o processamento deste acontece de acordo com Koch (2008), e Marcuschi (2008), quando nos referimos a algo não estamos rotulando, apontando ou excluindo, mas agindo na construção de interpretações, em que participamos ativamente na atividade convencional. Por isso é válido refletir sobre as possíveis estratégias de atividades discursivas dentro de um texto.

Nosso propósito é discutir acerca do uso de estratégias de referenciação na construção dos sentidos do texto/discurso no ensino da língua materna, uma vez que, a referenciação é uma atividade discursiva com relevante papel na organização do texto, de modo a contribuir efetivamente para a interação e a produção de sentido. Assim, podemos constatar que as expressões referenciais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas relevantes que podem ser aplicadas em sala de aula. Diante do exposto, entendemos que a linguística textual é aberta para ampliação da discussão com outras correntes teóricas, dentre elas ressaltamos a Sociolinguística, que corrobora neste trabalho, uma vez que contribui e fomenta de forma significativa o entendimento das questões linguísticas no século atual.

1 Doutoranda do programa de pós-graduação em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), bolsistas da Fapemat (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso).

2 Doutoranda do programa de pós-graduação em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), bolsistas da Fapemat (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso).

Os textos analisados neste trabalho fazem parte de um corpus coletado em uma unidade escolar quilombola do complexo Quilombola de Mata-Cavalo localizado na zona rural de Nossa Senhora do Livramento, na Escola Estadual Profª Tereza Conceição Arruda, resultado de um trabalho realizado com alunos do segundo ano do ensino médio. O contexto para a produção dos textos dissertativos argumentativos foi uma crise no cenário da educação pública estadual desencadeada pela intenção do governador do Estado de Mato Grosso de implantar na educação um projeto de parceria público-privada, que consistia em privatizar parcialmente a administração e a manutenção da infraestrutura das escolas estaduais, o que gerou um enorme descontentamento e mobilização dos profissionais da educação, de alunos e de boa parte da sociedade em geral. Assim, percebemos que propor aos alunos uma produção de texto a partir de uma situação que estavam vivenciando, seria uma maneira real de inseri-los de fato na discussão.

A importância da Linguagem em consonância ao texto e a referenciação

A língua é vista aqui como uma atividade social, uma prática coletiva realizada por seus falantes. Desta forma, a linguagem tem tanto uma extensão individual e subjetiva, quanto uma extensão coletiva e histórica. Nesse ponto de vista, o sujeito é visto não só como um ser possuidor de inteligência, de estruturas cognitivas, mas também um sujeito social que juntamente com outros constroem os referentes textuais (objetos, coisas, entidades) que são tomados como elementos que se constituem no discurso.

Conforme alguns pesquisadores que estudam questões textuais, os maiores desafios para as ciências humanas estão relacionadas ao quesito linguagem, em particular, a linguagem verbal, questão esta que não pode deixar de estar presente e de se transformar em um desafio no domínio da leitura e da escrita (estudos do texto/discurso).

A linguística textual contemporânea apresenta com ênfase de que todo o fazer é essencialmente ligado aos processos de ordem cognitiva, isto é, o sujeito precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Em consonância com Koch (2004), nessa abordagem “os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, ou seja, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso”.

Dessa maneira, podemos dizer que o sentido de um texto não está propriamente no texto, na sua materialidade, mas que ele se constitui também através das diversas atividades em que os sujeitos estão inseridos. Assim, a compreensão holística de um texto depende de uma grande parcela de conhecimentos compartilhados na interação.

Os fundamentos teóricos concentram suas atenções no processo comunicativo estabelecido entre o autor, o leitor e o texto em um determinado contexto. Para Marcuschi (apud KOCH, 2005, 10), a Linguística Textual é definida como

> O estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais[...]. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

Diante do excerto acima, compreendemos a linguagem como forma de ação no mundo. Os sujeitos se organizam para atuarem interativamente. Dessa forma, se utilizam, simultaneamente, de recursos linguísticos, extralinguísticos, sociais, cognitivos e subjetivos para praticarem ações.

Para firmar a importância da linguagem, é importante ressaltar que utilizamos a palavra linguagem para falar do processo de comunicação. Por isso, é necessário mostrar com que noção de linguagem, de língua, de texto, de discurso e de sujeito se trabalha (Koch, 2002).

Pensamos o diálogo dentro de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, que possibilita ao ser humano pensar e agir. Desse modo, acreditamos que não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem, pois é por meio da linguagem que o homem convive em sociedade de maneira interativa, pois a linguagem é uma atividade prática social, trabalho constante entre os sujeitos que, através desse processo, organizam, interpretam e dão forma a suas experiências e à realidade em que vivem. Destarte, a linguagem é, a nosso ver, tudo aquilo que permite a comunicação entre os seres humanos. Marcuschi (2005), corrobora com esta premissa dizendo que a produção de categorias seria uma atividade sociocognitiva situada em contextos culturais específicos na tentativa de construir o conhecimento.

Ao falar em contextos culturais e sociais, não se pode esquecer dos estudos de Bakhtin quando se expressa sobre a construção do enunciado, em que expõe a existência de duas dimensões distintas e complementares: de um lado, existe a materialidade técnica do texto e, de outro, aquilo que escapa aos limites de língua, para elevar ao plano da linguagem. Nas palavras do próprio Bakhtin

> O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (p.307).Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. (BAKHTIN, p. 309-310)

Deste modo, nota-se que as mesmas palavras podem participar de enunciados diferentes, tudo isto fica no domínio da língua, do aparato técnico da linguagem. Mas o que realmente identifica um enunciado é aquilo que ele efetivamente diz em determinado momento, para o sujeito, nas condições específicas em que é produzido e recebido. Desse modo, uma única palavra do dicionário é repetível, pode participar de enunciados diferentes, desde que mudem as condições da enunciação.

Quando mencionamos o texto e condições da enunciação, não se pode pensar em tais conceitos de maneira "estanque", pois todos fazem parte da construção social da linguagem. Segundo Marcuschi, a distinção entre texto e discurso é cada vez mais complexa e são apreciados até como intercambiáveis.

> A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento. (MARCUSCHI, 2008, p. 58)

O texto é marcado, muitas vezes, como a materialidade linguística do discurso, uma vez que, os possíveis sentidos de um texto estarão atrelados à situação de comunicação e aos interlocutores do ato comunicativo, pois a língua deve se compreender como "uma atividade sócio histórica, cognitiva e sociointerativa" Marcuschi (2008, p. 60).

Diante de uma concepção de linguagem voltada para a interação social que abarca os estudos linguísticos, é importante ressaltar a forma linguística para o funcionamento da língua em diferentes contextos e, isto é, para a análise linguística de textos e/ou discursos, ou seja, da língua em uso. Conforme Marcuschi (2008, p.67), "a função mais importante da língua não é a informacional mais a de permitir que os indivíduos em contextos sócio-históricos se entendam", ou seja, se comuniquem.

Mediante esta perspectiva, o texto ou discurso pode ser entendido como uma atividade que envolve tanto elementos linguísticos como sociocognitivos. Para Koch (2000), o texto é também considerado como um conjunto de "pistas" que são formadas por recursos linguísticos de diversos tipos. Estes são colocados à disposição dos usuários da língua, durante uma atividade sociodiscursiva, de modo a lhes facilitar não só a construção de sentidos, mas também a interação como prática sociocultural e cognitiva.

Deste modo, ao reconhecer-se a relevância do caráter sociointeracional da língua, fez-se necessário trazer para o centro das investigações linguísticas aspectos relativos aos estudos da linguagem, como é o caso da referenciação.

O processo de referenciação

A referenciação pode ser considerada uma atividade discursiva, pois as formas de realiza-la são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, feitas em função de um querer-dizer, conforme analisam Koch e Elias (2006). O processo de referenciar é concebido como uma atividade de linguagem realizada por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o "mundo real", mas são constituídos em meio de práticas sociais. Deste modo, os referentes não são simples rótulos pra designar as coisas do mundo,

mas são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossas crenças, atitudes e com o objetivo comunicativo em voga na situação de interação.

O processo de referenciação se relaciona às formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando estes apontam para frente, remetem para trás, ou servem de base para novas referências, tem-se a progressão referencial. Koch e Elias (2006) listam algumas das estratégias usadas para a (re)construção dos referentes textuais, que são: - Introdução (construção): ocorre quando um "objeto" até então não citado é introduzido no texto, ocupando lugar de destaque. - Retomada (manutenção): ocorre quando um "objeto" já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, mantendo-se em foco o objeto-de-discurso. - Desfocalização: ocorre quando um novo "objeto" é incorporado ao texto, fazendo com que o foco se volte para si. Os referentes não são estanques, antes podem ser modificados ou expandidos.

A questão da referenciação, considerada como atividade discursiva, postula uma visão não-referencial da língua e da linguagem, dada a instabilidade das relações entre as palavras e as coisas. Nesse sentido, a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas pela forma como sociocognitivamente interagimos com ele. Deste modo, a referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos do discurso designados, representados a partir de conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos. Caracteriza-se, portanto, como um processo em que o sujeito faz escolhas, baseadas em função de um querer-dizer, isto é:

> O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido (KOCH, 2004, p. 61)

Essas escolhas são práticas imputáveis à construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo e variam segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que interagem com elas.

Nesse particular, analisaremos um gênero utilizado com objetivos específicos numa situação singular: o artigo de opinião, solicitado como produção de texto (situação de avaliação), cujas características se sustentam essencialmente sob uma base argumentativa, em que se visa a convencer ou a persuadir o interlocutor, levando-o à mudança de atitude, à transformação de sua visão de mundo a partir das representações que cada um possui acerca dele.

Nosso intuito é investigar a introdução, ativação e reativação de objetos de discurso, ou seja, o processo de categorização e de recategorização por meio do qual os alunos elaboram seus textos.

Da proposta para a produção

Após trabalhar com textos motivadores, lançou-se aos estudantes a seguinte proposta: A partir dos textos que você leu durante a aula, e com base nos conhecimentos construídos sobre a motivação

da greve da educação estadual em 2016, redija um texto dissertativo-argumentativo na norma padrão da língua portuguesa sobre o tema "PPP – Projeto de parceria público-privada na educação Mato-grossense", apresentando argumentos que sinalizem se você é contra ao a favor do PPP. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Texto[3]

Em base a relação com o projeto do governo, parceria público privado (PPP) nas escolas, o governo vem com a proposta de projeto gestão escolar, com reformas e melhorias para as escolas através de uma empresa.

com isso podemos ver um lado que é as melhorias que o governo disque vai fazer contratando as empresas, mas podemos observar comunidades de área Quilombola ou até mesmo em outras localidades, com a privatizações de ônibus, e observando este acontecimento vemos que os ônibus são uma calamidade, pois os veículos que estão sendo contratados por uma empresa privatizada não estão cumprindo o seu papel, pois os veículos não estão sendo confortável e favoráveis para os estudantes, entretanto chegamos à conclusão em que se tiver a privatização nas escolas, o governo ira ter o projeto deles em mãos e privatizar as escolas porem se a sociedade observar, os estudantes e avaliar o (PPP) podemos dizer que os funcíonarios que ira trabalhar no local que é as escolas, terão que a cada dia estar antenados pois a qualquer hora eles podem ser mandados embora por causa das privatização em que qualquer reclamação ira fazer com que o funcionario seja demitido, e aí as pessoas se perguntam onde ficaria a afinidade? Porque muitas vezes o estudante era ja acostumado com a pessoa e fica até mesmo em certo perigo, por que diremos perigo?

Por causa das violência que estão acontecendo no nosso dia a dia em que os estudantes podem não aceitar as mudanças em que a privatizações foi feita por cauza das afinidades em que ja tinha com os funcionário e se podem entrar outro que ele não conhece, pode partir para a violência porque não quer aquele funcionario.

É poriço a "minha" opinião seja que não queremos a privatização porque pensamos em melhorias de verdade, lutamos para a melhoria acontecer e não só ficar em um projeto privado que falam porem que ira acontecer, enquanto não temos certeza disso e ainda ira nós ajudar.

Da análise

Nosso intuito é investigar a introdução, ativação e reativação de objetos de discurso, ou seja, o processo de categorização e de recategorização por meio do qual os alunos elaboram seus textos. Para tanto, analisaremos a ocorrência dos seguintes elementos: (1) introdução de objeto totalmente

3 o texto foi digitado, mas com a preservação da forma como foi escrito pelo aluno. Por isso, desvios relacionados à grafia, concordância, pontuação e outros, foram reproduzidos.

novo (ativação não ancorada) no modelo textual, (2) as anáforas associativas e as anáforas indiretas (ativação ancorada). Visando dar maior visibilidade aos elementos utilizados pelos alunos no processo de referenciação, na produção do gênero artigo de opinião, elaboramos o quadro abaixo:

Ativação não ancorada do objeto	**Ativação ancorada: anáforas associativas ou indiretas**
Projetos do governo	Parceria público privada, privatização, projeto privado
Escolas	Projeto de gestão escolar, reforma, melhorias, funcionários, local
Comunidade de área quilombola	Privatização dos ônibus
Ônibus	Veículos, calamidade
Empresa	Empresa privada
Funcionários	Eles, pessoa
sociedade	Pessoas, afinidade, mudanças, certeza
Perigo	Violência
Melhorias de verdade	Melhorias, ajudar

O texto apresenta, a introdução do referente projeto de governo, um objeto discursivo novo, deste modo por ativação não-ancorada, que é posteriormente desenvolvido sob os aspectos: Parceria Público Privada, privatização, projeto privado, e ainda de uma possível solução para o problema, ou seja, se irá funcionar trazendo melhorias para a comunidade escolar, pois já vivenciam uma experiência não produtiva com a utilização de ônibus de uma empresa privada, que é contratada pelo governo para oferecer o transporte escolar.

Para dar continuidade ao seu texto, o aluno introduz uma série de outros objetos de forma não ancorada, que são retomados por anáforas indiretas ou associativas, representadas por descrições nominalizadas e indefinidas para sustentar o tema. Observa-se ainda, pelas escolhas lexicais, que há uma total desconfiança do autor em relação aos planos do governo de Mato Grosso de inserir a parceria público-privada na gestão das escolas estaduais.

Quanto à Comunidade escolar, afirma que deve estar atenta, pois se houver a consolidação do PPP, os funcionários da escola podem ser constantemente substituidos, o que pode gerar problema de violência na escola, uma vez que os estudantes podem não aceitar a constante substuição dos mesmos.

Com um tom de desconfiança, deixa entrever no seu discurso, não acreditar que a privatização seja a real solução para os problemas existentes na comunidade escolar quilombola.

Percebe-se no texto do aluno a presença da cognição, que cumpre papel significativo, uma vez que é nítida a intersubjetividade presente nas seleções linguísticas e nos fatores pragmáticos, constitutivos e indissociáveis do processamento cognitivo, uma vez que o usuário mobiliza suas percepções e saberes de ordem linguística e sociocognitiva para elaborar seu arquétipo de mundo. (Koch 2008 b, p. 202).

Nessa abordagem, a referência caracteriza-se por ser uma construção de modos de dizer. Trata-se de construir discursivamente realidades que não correspondem, especificamente, a objetiva – ao mundo empírico apartado das condições humanas de percepção, de valorização, de julgamento, de usos da linguagem. São ao mesmo tempo, unidades mentais e linguísticas, as quais, como produtos culturais, são condicionadas, reunidas e organizadas de determinada maneira na dinâmica discursiva. E são nessas práticas sociais e discursivas que os participantes elaboram versões públicas de mundo estabelecidas por meio de ajustes, de acordos e desacordos. Por isso, os objetos de discurso, como o próprio discurso, serão sempre cognitiva e socialmente coproduzidos.

Considerações

Com este trabalho, pretendemos contribuir para os estudos da referenciação, considerando, em especial, a construção dos sentidos de textos, apropriando-se das estratégias referenciais. Desse modo, assumimos uma visão textual-discursiva, interativa e sociocognitiva, pois apresentamos o conceito do fenômeno da referenciação e trouxemos uma explicação de como os referentes são conduzidos, introduzidos, retomados, apontados e identificados no texto. Destacamos que a referenciação é uma construção extremamente dinâmica que é construída pelos sujeitos e organizada entre si de maneira interativa. Sendo assim, os resultados obtidos com a análise dos textos apontam que as estratégias discursivas e a seleção lexical são fundamentais para que o produtor textual apresente com eficiência suas intenções comunicativas.

Por fim, concordamos com Koch (2009), que diz que o modo de dizer ou de escrever se dá por escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da subjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita. E certamente pensando nesse processo de escolhas e múltiplas escritas, queremos ressaltar que nossa pesquisa é apenas mais um grão de areia lançada no campo da Linguística Textual, e que muitas questões surgirão para melhor contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos. O importante é nunca pararmos de produzir, porque nossas escritas podem tornar ferramentas para muitos educadores que buscam a reflexão e o aprimoramento do ensino de língua materna.

Referências bibliográficas

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (Org). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84. (Clássicos da Linguística).

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BENTES, Anna Christina; RAMOS, Paulo; ALVES FILHO, Francisco. Enfrentando desafios no campo de estudos de texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. São Paulo:Contexto 2008.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M; BENTES, A.C. (orgs.) Referenciação e Discurso. Ed Contexto, São Paulo, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. – ReVEL. Vol. 1, n.1, agosto de 2003. ISSN 1678 – 8931 [WWW.revel.inf.br].

_____. O texto e a construção dos sentidos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As tramas do texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. Introdução à linguística textual. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, V. M. Ler e Compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. Delta, n. 14, p. 169-90, 1998.

_____; A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem,cultura e categorização. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina (Orgs). Linguística e cognição. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 49-77.

_____; Processos de referenciação na produção discursiva. Delta, v.14, p.169-190 (número especial), 1998.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos e categorização: uma

abordagem dos processos de referenciação. In CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (orgs). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52. (Clássicos da Linguística).

_____. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio de janeiro: Lucena, 2007

_____.Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

Lexical bundles conveying modality in argumentative essays of eap students: a corpus-based study

Luciana Dias de Macedo[1]

Danilo Duarte Costa[2]

1. Introduction

In the past few decades, second language researchers have relied on corpus linguistics (CL) to investigate linguistic features prevailing in native and non-native discourse by adopting various study approaches, such as the quantitative and qualitative analyses of word frequency, collocations, formulaic expressions, among many others. Unarguably, CL is able to yield more robust results in comparison with analyses that solely rely on intuition. Additionally, it enables the analyses of countless texts at once, which can offer compelling findings, such as the most frequently used word sequences and their combinations in specific registers.

It is claimed that not only are word sequences an important part of both oral and written communication but also that their correct application is a marker of proficient language use (PAWLEY & SYDER, 1983; BAMBERG, 1983; MCCULLEY, 1985). In more recent studies of word combinations, (e.g. Altenberg, 1993; Biber et al.,1999) analysis have been carried out with search tools that identify lexical co-occurences of different length, at different cut-off frequency points. The outcome of this selection was coined in the Grammar of Spoken and Written English as *lexical bundles* (BIBER et al.,1999, chap. 13).

According to Biber (2006), lexical bundles are part of a greater domain of phraseology that identifies different types of formulaic multi-word sequences and how they are employed in natural discourse. Such constructions form an inventory of a speaker's convention domain of their language, that is to say, native speakers have both knowledge and automatized processing ability to select and demonstrate fluency (PAWLEY & SYDER, 1983). Biber (2006, p.174) also claims that 'lexical bundles are crucially important for the construction of discourse in all university registers'. Taking this into consideration, both knowledge and use of lexical bundles must be essential for learners of English for Academic Purposes (EAP).

1 Mestranda em Lingupistica Aplicada (UFMG).

2 Doutorando em Linguística Aplicada (UFMG). Professor do Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia (IECT) - UFVJM.

The aim of this study is to understand, through the investigation of lexical bundles, how students convey modality, especially in the form of modal adverbs and modal verbs in argumentative essays. Modality can be conveyed in different ways, such as through verbs, modals, semi-modals, adverbs, adjectives, nouns, and grammatical categories (tense, mood and aspect), expressing the notions of possibility, probability and certainty (DOWNING & LOCKE, 2006). Similarly, there is the concept of stance defined by Biber et al. (1999) which encompasses the lexical and grammatical expression of feelings, judgement, attitudes, or commitment concerning the propositional content of a message.

The data for this research is the *Corpus de Inglês para Fins Acadêmicos* from UFMG – CorIFA,. The other corpus used is MICUSP, the Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers. Finally, the Academic Formulas List (AFL), a categorized list by function of lexical bundles belonging to academic spoken and academic written language (SIMPSON-VLACH & ELLIS, 2010), was employed in order to understand to what extent learners use the same lexical bundles to convey modality. In addition, we also analysed which AFL lexical bundles primarily sorted as part of the spoken register could be found in the compositions.

2. Methodology

The data for this analysis was extracted from two different corpora, namely CorIFA and MICUSP. The first is a learner corpus of English for Academic Purposes from Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) containing 380 argumentative essays and totalling 114,745 tokens. The second is the Michigan Corpus of Upper-level Student Papers, containing around 830 grade-A papers from a number of disciplines across four academic divisions (Humanities and Arts, Social Sciences, Biological and Health Sciences, and Physical Sciences). Yet, for comparison purposes, just part of the MICUSP was used for the analyses, i.e. argumentative essays written by native speakers of English; 108 essays with a total of 342,279 tokens, as shown in the table below.

Table 1. Corpora overview- CorIFA and MICUSP

Corpus	Text genre	Number of essays	Tokens
CorIFA	Argumentative essays (learner)	380	114,745
MICUSP	Argumentative essays (native speakers)	155	527.998

Having decided on the corpora to be used, the first methodological step was the cleaning-up process of MICUSP, i.e. the deletion of the so-called text noise. This means that unnecessary information in the text such as tables, references, and metadata were removed from texts so as to avoid the inflation of data and therefore generate biased results. For this step, an algorithm was written and put to work through Python programming language. It is important to note that texts from CorIFA did not need to be cleaned up, as files contained the essays only, without any further text.

Next, CorIFA texts as well as grade A essays from MICUSP were then separately analysed as two different groups by using AntConc 3.4.28 (ANTHONY, 2016), a text-handling software successfully employed and recommended by various researchers, among whom Gries (2009), Romer & Wulff (2010), and Mello & Souza (2012). Firstly, we generated one list of the most commonly employed lexical bundles in each corpus. The cut-off point to generate these lists complied with the following criteria: lexical bundles should contain from three to five words; they should have a minimum frequency of five occurrences in the corpus, and should be present in at least two different texts. Lexical bundles that overlapped, i.e. bundles containing the same words in sequences of three, four or five were manually identified and discarded.

The following step was to sort the structural types of lexical bundles that convey the idea of stance. To do so, these bundles were searched for according to the structures found in Biber (2006). The stance expressions comprehended sequences that presented the following structures:

- Modal verb
- adverb
- verb + that
- verb + to
- adjective + that
- adjective + to
- noun + that
- noun + to

The second section of this study consisted in applying a corpus-based approach, which allowed us to search for lexical bundles belonging to the stance expressions group from the AFL (SIMPSON-VLACH & ELLIS, 2010). The AFL's main objective was to create a pedagogically useful list of formulaic sequences for academic speech and writing. The authors were inspired by Biber et al. (1999; 2004), but they did not simply attain to a frequency-based list of formulaic sentences. The authors also took into consideration a statistical measure of cohesiveness, mutual information (MI), and insights from experienced professions into which formulas are perceived to be the important ones for teaching.

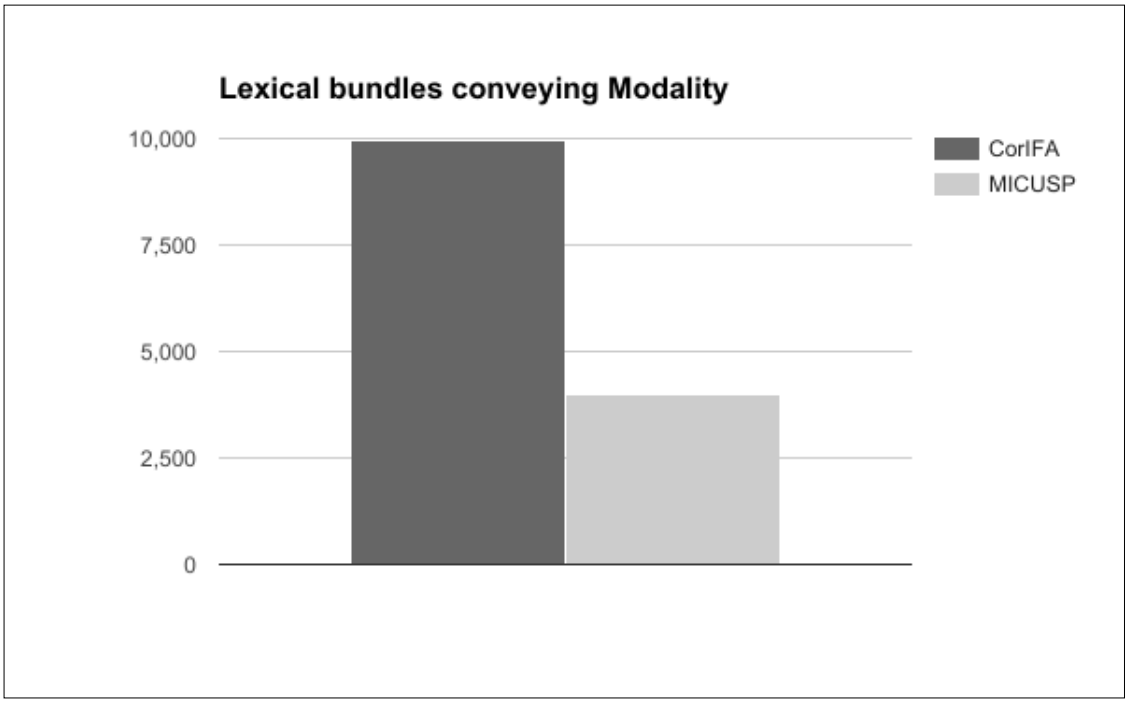
The AFL comprehends three major groups, namely Referential Expressions, Discourse Organizing Functions and Stance Expressions. Within the latter, there are six subcategories: (1) Hedges; (2) Epistemic stance; (3) Obligation and directive; (4) Expressions of ability and possibility; (5) Evaluation; (6) Intention/volition, prediction. For each of these subcategories, they defined the lexical bundles primarily found in the spoken and written registers. A careful analysis was carried out in order to search for these lexical bundles in the two corpora used in this study as way to understand

how frequently learners and native speakers employed bundles from the list, and how frequently they relied on primarily spoken lexical bundles in their compositions.

It is important to mention that, on account of the difference in corpus size, results were normalized per 1,000 words to make our data comparable, following a recommendation found in Biber, Conrad & Reppen (1998, p.264) where it is stated that "frequency counts should be normed to the typical text length in a corpus". Also, the loglikelihood statistical test was used in this study to test whether results were statistically significant. This parametric test seems adequate for our study since: i) it can be used with smaller volumes of text; ii) it does not presuppose the data is normally distributed, and iii) it allows the comparison of the significance between both rare and common phenomenon (DUNNING, 1993). The statistical cut-off point used here was $LL > 3.84$ at the $p < 0.05$ level, as defined by McEnery and Hardie (2012).

3. Results

After taking all the steps described above, we reached with qualitative and quantitative results. Firstly, there is a significant difference between the amount of lexical bundles expressing modality in CorIFA and MICUSP argumentative essays. In the former we found three times as many lexical bundles to communicate modality than in the latter, as shown in the graph below. This may be due to the low proficiency of speakers, as pointed out by Hyland (2008). As a result of learners' lower proficiency level, they may tend to resort to more formulaic expressions, showing less variability in discourse, which, in turn, results in a greater number of repeated sequences of words.



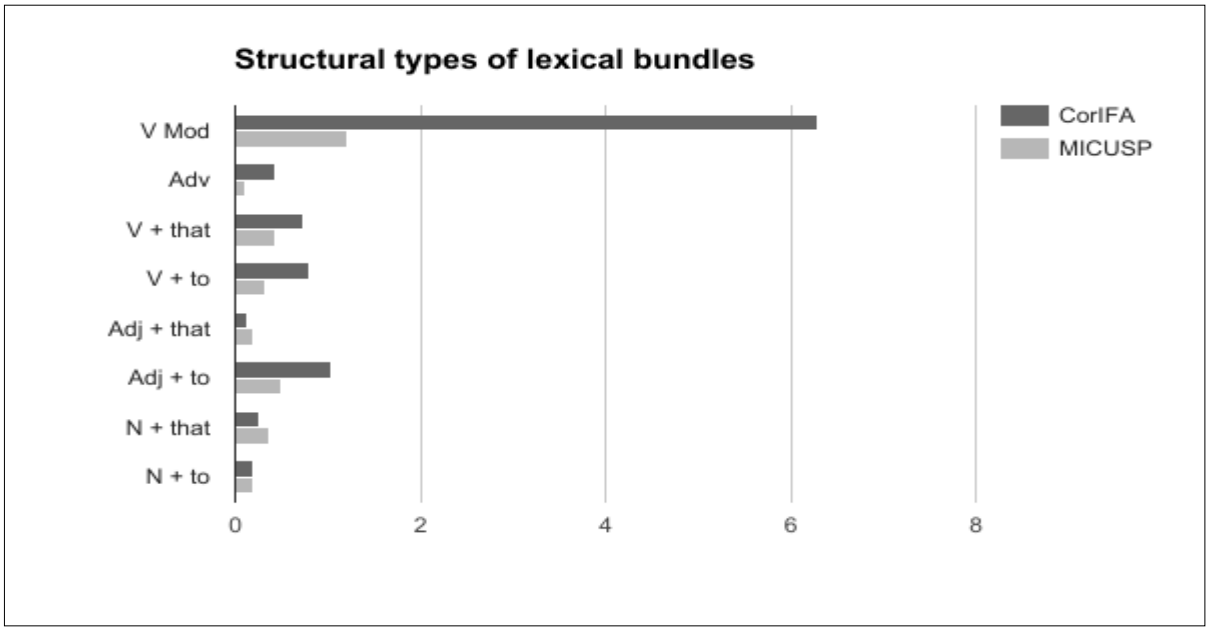
Graph 1. Frequency of lexical bundles employed in each corpus

Secondly, we generated a list of the 15 most frequently used lexical bundles expressing modality by both learners and native speakers. As can be seen in the chart below, three out of the first 15 bundles were identical, "(it) is important to", "be able to", and "need(s) to be". However, it is possible to claim that CorIFA learners resorted to the use of first person pronouns (I and we) considerably more often than the native speakers did. Brazilian learners also relied more on the use of modal and semi-modal verbs to convey modality, such as "can", "have to" and "need to". On the other hand, native speakers display a greater domain of their modality expressions by utilizing various types of phrases, including noun and prepositional phrases, as in "a sense of", "the idea that", "a result of", in contrast to Brazilian learners' overuse of modal and semi-modal verbs.

Table 2. List of the 15 most employed lexical bundles by learners and native speakers

CorIFA	**MICUSP**
(it) is important to	it seems that
I think that	it would be
very important to	the idea that
be able to	**be able to**
I believe that	(not) seem(s) to be
the opportunity to	the ability to
you have to	a sense of
the fact that	**(it) is important to**
we need to	as a result
have to do	a result of
that we can	seems to be
are able to	is able to
we can see	**need(s) to be**
need(s) to be	it is clear
some people prefer to	should not be

With the results above, we moved on to scrutinize the whole corpus by analysing the list of lexical bundles which communicate modality and sorted them according to the list of structural types found in Biber (2006). The graph below demonstrates that Brazilian learners over rely on the structure of modal verbs, which is already observed in Table 2. All the other structural types, adverbs, verb + that, verb + to, adjective + that, and so on, were evenly used by both groups.



Graph 2. Structural types of lexical bundles conveying modality

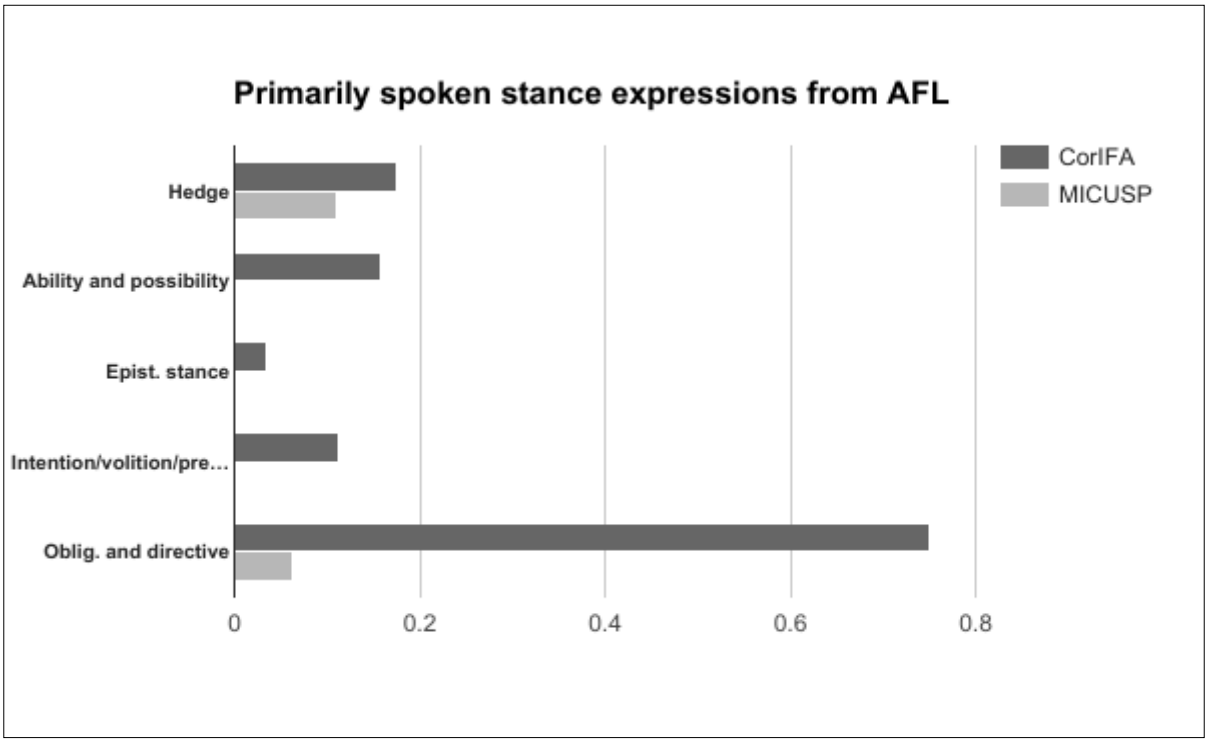
The statistical relevance was tested, and the variation in use of modal verbs to convey modality should be regarded as a point to receive attention.

Table 3. Loglikelyhood test for each structural type of bundles

Structural type	LL
Modals	**4,58**
Adv	1,03
V + that	2,85
V + to	3,54
Adj + that	1,78
Adj +to	3,28
N + that	1,66
N + to	2,19

Our last analysis took into account the AFL, the Academic Formulas List, in order to understand to what extent learners and native speakers would employ bundles classified as primarily spoken in the stance expression category. Within this category, there are other subcategories, namely **hedge** (e.g. *kind of*), **ability and possibility** (e.g. *so you/we can*), **epistemic stance** (e.g. *I think this is*), **intention/ volition/prediction** (e.g. *if you want)*, and **obligation** and **directive** (e.g. *you have to*). As can be seen in Graph 3, learners resort to a considerable amount of obligation and directive expressions, which

may imply that students reproduce what their teachers say in class, as this category contains formulaic expressions used to give instructions and orders, as the name already suggests.



Graph 3. Frequency of primarily spoken lexical bundles in the stance expressions category, according to the AFL.

4. Final Remarks

Results show that there is a great variability in the frequency of bundles, their syntactic structure, as well differences in the use of subcategories employed to express stance in texts. Brazilian learners produced a considerable greater number of lexical bundles in their essays. This could be explained by their limited vocabulary set or insecurity when writing, which results in more formulaic sequences, as already pointed out by Hyland (2008). As for the syntactic structure of the bundles/ stance expressions, it was observed that native speakers and Brazilian learners show similar use of the different structural types, except for the use of modal verbs, which were noticeably more productive in non-native's texts. Moreover, it was found that Brazilians over rely on the use of stances that are commonly applied in oral communication, such as "I think that", "you have to", "we can see", besides using a great deal of bundles that convey the idea of obligation and directive. This limitation might be due to the reproduction of lexical bundles students receive as input in the classroom, or even because of their limited vocabulary repertoire. These findings point to gaps in non-native students' writing skills that we believe should be addressed in class.

Nonetheless, it is relevant to mention that, since this study had a considerable small amount of data to analyze, findings cannot be generalized. Although we drew a comparison between learners' and native speakers' texts belonging to the same genre, it is important to bear in mind that, in order to fairly compare these compositions, topics should be exactly the same. For instance, CorIFA learners wrote about various matters, such as Brazilian customs and education programs, whilst natives' compositions comprehended argumentative essays on Greek philosophy, constitutional decisions, education policies, etc. Therefore, the great variability in the frequency of bundles, structural types and the excess of oral obligation and directive bundles could be due to a lack of necessity to use other more diverse bundles in the tasks assigned.

References

ALTENBERG, B. Recurrent verb-complement constructions in the London-Lund Corpus. *English language corpora: Design, analysis and exploitation*, p. 227-245, 1993.

ANTHONY, L. *AntConc (Version 3.4.28) [Computer software]*. Tokyo, Japan: Waseda University. 2016 Available at http://www.laurenceanthony.net/

BAMBERG, B. What makes a text coherent?. *College Composition and Communication*, v. 34, n. 4, p. 417-429, 1983.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use***.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BIBER, D. et al. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. MIT Press, 1999.

BIBER, D.; CONRAD, S.; CORTES, V.. If you look at…: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied linguistics*, v. 25, n. 3, p. 371-405, 2004.

BIBER, D. Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 5, n. 2, p. 97-116, 2006.

DOWNING, A.; LOCKE, P.. *English grammar: A university course.* Routledge, 2006.

DUNNING, T. Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. *Computational Linguistics*, v.19, n. 1, p. 61-74, 1993

GRIES, S. *What is Corpus Linguistics?* Language and Linguistics Compass 3. University of California, p. 1225–1241, 2009.

HYLAND, K. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for specific purposes*, v. 27, n. 1, p. 4-21, 2008.

MCCULLEY, G. A. *Writing quality, coherence, and cohesion*. Research in the Teaching of English, p. 269-282, 1985.

MCENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 2012.

MELLO, H; SOUZA, R.R. **A** *Linguagem da Ciência: Prospecção de Dados Baseados em Corpora*. Anais de Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS. vol 1, n.1, Nov, 2012.

PAWLEY, A.; SYDER, F.. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. *Language and communication*, v. 191, p. 225, 1983.

RÖMER, U.; WULFF, S. Applying corpus methods to written academic texts: Explorations of MICUSP. *Journal of Writing Research*, v. 2, n. 2, p. 99-127, 2010.

SIMPSON-VLACH, R.; ELLIS, N. An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, v. 31, p.4, p. 487-512, 2010.

A argumentação na campanha Outubro Rosa

Edelyne Nunes Diniz de Oliveira[1]

Lucineide Matos Lopes[2]

Introdução

Na perspectiva da Análise do Discurso, neste estudo lançamos um olhar investigativo sobre a propaganda institucional de saúde Outubro Rosa, campanha de 2013, lançada pelo Ministério da Saúde do Brasil, para a prevenção do câncer de mama, e empreendemos uma análise da composição tridimensional da produção da imagem e do texto. Nosso objetivo é analisar a construção imagética e a construção argumentativa, transvertida de informação, no cenário textual-discursivo da propaganda Outubro Rosa, em três dimensões: situacional, técnica da imagem e discursiva da imagem, para captar os sentidos que evocam os imaginários sociodiscursivos sobre o câncer de mama, sobre a cor rosa, o símbolo do laço rosa e as representações entorno do universo feminino. Tencionamos mostrar como esses dados compõem o fazer persuasivo para tocar na emoção do público alvo.

Empreendemos uma análise qualitativa, com descrição de dados, dos elementos discursivos e imagéticos da produção, pautando-nos na proposta metodológica do modelo de grade de análise para tratamento da imagem fixa e do texto, elaborado por Mendes (2010), visto que é um quadro teórico que permite uma abordagem tridimensional sobre a imagem e o texto, considerando vários aspectos constitutivos do discurso, entre eles os imaginários, o *ethos* e o *pathos* através do *logos*.

Sob o propósito de informar e persuadir o público feminino a aderir à campanha e a pôr em prática os cuidados para a prevenção do câncer de mama, a propaganda Outubro Rosa recria o universo feminino entorno dos imaginários sociodiscursivos sobre a doença. A argumentação se vale da construção imagética, do efeito da cor rosa, do conhecimento científico para tocar na sensibilidade feminina. A maior *visée* do texto é apresentar o universo feminino destituído da emoção negativa do medo da doença, é conhecer para combater.

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/UFMG). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). edelynenunes@gmail.com

2 Especialista em Ensino de Língua d Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Educação Básica da Secretaria Estadual do Ceará (SEDUC-CE). lucineidematoslopes@gmail.com

1. Argumentação: concepções para a discursividade

A prática da argumentação no discurso se iniciou entre os filósofos gregos que elaboravam discursos visando atingir a verdade, e apenas esta importava, por isso, os discursos eram destituídos de emoção, dirigidos à razão, ao raciocínio lógico de uma questão. Em nossos dias, ainda é pelo viés da verdade e da razão que a persuasão segue. Entre tantos estudiosos da argumentação moderna, recorremos à perspectiva teórica de análise da argumentação no discurso que foi, mais recentemente, empreendida por Ruth Amossy (2010), pois a autora pondera as aproximações, às vezes, heterogêneas, entre retórica e argumentação, e que permite o estudo do discurso.

Para Amossy (2008, p. 2), "a retórica clássica, definida como a arte de persuadir – [é], nesse sentido, sinônimo de argumentação". Ela considera, em termos genéricos, que a retórica é uma disciplina particular que engloba a argumentação. As questões envolvidas nas divisas de uma e de outra são estreitas, entretanto, não implica necessariamente em contraposições, elas podem e devem aproximar-se, como mostram os estudos desenvolvidos em Análise do Discurso, e, por vezes, complementar-se, para melhor explorar o discurso. Para Amossy (2010, p. 8), "a análise dita retórica ou argumentativa contempla as modalidades múltiplas e complexas da ação e da interação linguageira". Nessa interação, achamos lugar para o discurso que eclode da imagem como modalidade, e que aponta para o estudo do corpo e seu lugar na argumentação.

A autora tem a preocupação de mostrar o lugar da construção argumentativa no discurso, o que faz da análise da argumentação um ramo da análise do discurso, para descortinar sua materialidade linguageira e sua ancoragem social e institucional. A saber, a argumentação visa um auditório e, por isso mesmo, seu desenvolvimento não pode ocorrer fora de uma relação de interlocução, bem como, a construção argumentativa – sua articulação lógica – não pode ser dissociada da situação de comunicação na qual ela deve produzir efeito.

Charaudeau (2010) explica que, na enunciação, a cada situação da comunicação, os sentidos patêmicos se transformam, pois eles são "efeitos visados" que podem acontecer ou não, não sendo possível saber ou medir que efeito foi produzido. Charaudeau (2010) lida com os termos "pathos", "patêmico" e "patemização" em lugar de emoção porque permite trazer as emoções da filiação retórica para a análise do discurso, deste modo os índices patêmicos podem ser analisados pelo viés da retórica e da argumentação, sem perder de vista a persuasão. Isso nos interessa mais de perto, para o estudo da propaganda Outubro Rosa, pois observamos que a sua argumentação constrói a persuasão pela razão, e essa mesma razão toca na emoção do auditório, o público feminino, tendo em vista que se trata de um tema movido pelos temores culturais (entre crenças e experiências) e lida com o corpo e com o comprometimento da saúde.

2. Os imaginários sociodiscursivos e icônicos sobre as doenças

Desde as civilizações antigas era comum a prática de não verbalizar a palavra que designava algum mal, sob a crença de que traria maldição, punição, castigo ou até mesmo a morte. Nas

sociedades de hoje, essa prática ainda é bastante comum, além da prática de substituir as palavras carregadas de tabus por palavras ou expressões cujos significados foram incorporados culturalmente, principalmente, sobre nome de doenças (aquela doença - câncer, ter a tia - AIDS), de entidades, (o inimigo - diabo, o leão - Receita Federal), ou até ações (cair na vida - prostituir-se) etc, de modo a manter afastado do corpo.

Essas práticas são permeadas pelos imaginários construídos culturalmente. Na perspectiva da Análise do Discurso, Charaudeau (2006) apresenta uma compreensão sobre os imaginários sociodiscursivos, que, a nosso ver, trata-se de um fenômeno. Os imaginários se referem a um conjunto de interpretações que os membros de uma coletividade fazem da realidade, são resultantes de consensos de significações que geram valores, crenças e ideais que estruturam a vida social e suas trocas simbólicas. Esses imaginários são indicados pelo o que o autor denomina de signos-sintoma, que indicam a possibilidade de materialização/discursivização dos imaginários. "Eles são dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais", explica Charaudeau (2006, p. 207).

O autor manifesta, ainda, a importância dos saberes de crença e de conhecimento, que estruturam as representações sociais, eles contribuem para a formação de sistemas do pensamento. São materializados na linguagem e por ela mesma. Os saberes de crença estruturam-se por julgamentos e valores que incidem sobre os homens, seu pensamento, suas ações. Os saberes de conhecimento buscam fixar verdades sobre os fenômenos, trata da razão científica. Contudo, a fronteira entre ambos os saberes é porosa, um pode se passar pelo outro. (CHARAUDEAU, 2006).

Retratamos, igualmente, a importância do imaginário pelos elementos da imagem. Aumont (2002) lembra que o sentido recorrente da palavra imaginário é de imaginação, e esta, é tida como sinônimo de ficção, de invenção. É o que faz a imagem, ela é representativa, pois mostra um mundo imaginário. As imagens também veiculam ideias, imaginários e ideais, elas expressam um mundo de significados expressionais e/ou subliminares, que, para alcançá-los, teria de passar por um método de análise iconográfico. Sob a ótica dos imaginários, a compreensão do objeto da imagem está no significado primário ou natural que temos da nossa experiência prática, mas que requer empatia e uma certa sensibilidade para percebê-lo na tela.

Aumont (2002) chama atenção para o fato de que a cultura e o peso das tradições influenciam o modo como configuramos nossa percepção visual cromática. Somos influenciados pelas cores e a elas também atribuímos significados, conforme Guimarães (2000) aponta o conceito de cor-informação, para atribuir a representação das cores. Em breves palavras, reportamo-nos à propaganda Outubro Rosa, que apresenta, sobremaneira, diversos imaginários sociodiscursivos e icônicos: a começar pela cor rosa que representa a campanha e o universo feminino, a conhecida cor da mulher atrai a atenção do público alvo, é uma cor otimista para tocar em um tema delicado, inspira sensibilidade e remete ao corpo feminino.

Consideramos o uso desse recurso iconográfico a grande *visée* argumentativa e persuasiva para falar do câncer de mama, doença que a sociedade omite o nome, popularmente chamando-a de "aquela doença" ou "CA". Esse apagamento acusa a omissão das pessoas pela busca de informação, sob a velha crença de que estarão afastadas do "mal". A campanha Outubro Rosa aponta para o universo oposto, o masculino, a cor azul, e para os imaginários de que o homem não cuida da saúde, incitando-o à prevenção do câncer de próstata.

3. A Campanha Outubro Rosa

Uma breve apresentação da campanha Outubro Rosa é relevante para situar nosso estudo. Trata-se de um movimento internacional de combate ao câncer de mama que surgiu na Califórnia, em 1997, e foi criada pela Fundação *Susan G. Komen for the Cure*, durante a primeira Corrida pela Cura, realizada na cidade de Nova York, nos EUA. O nome remete à cor do laço (rosa), que simboliza a luta contra o câncer de mama. A campanha mundial tem como slogan "Um dia rosa por ano e sua vida não vai passar em branco", em incentivo a um dia destinado ao exame preventivo. Vários países participam da campanha e para marcar o evento, todos os anos, no mês de outubro, vários monumentos internacionais, além de prédios públicos, pontes e teatros são iluminados pela cor rosa.

Além de corridas, a campanha promove também desfiles de modas com pacientes que superaram a doença, partida de boliche e outras atividades para atrair a participação da população e obter apoio de empresas e organizações na conscientização da prevenção pelo diagnóstico precoce. O primeiro ato da campanha no Brasil ocorreu no dia 2 de outubro de 2002, com o apoio de uma empresa de cosméticos europeia, liderado por um grupo de mulheres que alertavam as mulheres da Baixada Santista (São Paulo) a participarem do mutirão de mamografias realizado duas vezes ao ano pelo Governo do Estado de São Paulo.

O movimento chamou atenção das organizações de combate ao câncer de mama que, no mesmo mês, iluminaram de rosa monumentos e prédios nas cidades brasileiras. No Rio de Janeiro, a iluminação rosada do Cristo Redentor marcou a participação do Brasil na campanha mundial. A atenção à saúde da mulher no Brasil e no mundo é recente no debate político, por quanto o número de casos reincidentes de morte por câncer do colo do útero e de mama chamou a atenção da Organização Mundial da Saúde (OMS), levantando a questão das políticas públicas de saúde voltadas ao público feminino, apenas na última década do século XX. No Brasil, foi instituído o Programa de atenção à saúde da mulher como prioridade na Política Nacional de Atenção Oncológica, em 2005, e firmado no Pacto pela Saúde, em 2006, pelo Governo Federal. Desde então, a campanha Outubro Rosa recebe apoio do Ministério da Saúde brasileiro, entre outras parceiras institucionais e organizacionais, além da imprensa.

4. A proposta teórico-metodológica da Grade de Análise Tridimensional da imagem fixa e do texto (MENDES, 2010)

O uso de imagens é uma tendência predominante nas produções de textos de ampla divulgação, que aponta para a sedução dos objetos das imagens, inclusive, através dos designs, em alguns casos, com referências ao corpo, sobretudo, na publicidade, de acordo com Mendes (2010). A autora observa que há "um certo império da imagem e é por esta razão que os estudos sobre a imagem reclamam seu espaço" (MENDES, 2010, p. 94). Nesse sentido, "o estudo dos dados icônicos acabou por ficar em segundo plano em função de uma exploração maior do texto" (MENDES, 2010, p. 94).

Tendo em vista essa observação, a autora destacou, no atual momento da Teoria Semiolinguística, a necessidade da adoção de um quadro metodológico que oferecesse subsídios para a análise da imagem, contemplando, igualmente, a relação imagem/texto, como uma etapa final da análise. Diante disso, o modelo de grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto foi elaborado por Emília Mendes (2010), com o propósito de operacionalizar conceitos constitutivos da Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau (2008), além de englobar outros componentes que se considere pertinente no estudo da imagem, como a imagem etótica e imagem icônica, em três dimensões: situacional, técnica da imagem e discursiva. E, se houver texto, deve ser associado a uma grade de análise do texto. A autora ressalva que essa proposta é passível de ajustes no decorrer das análises, devendo ser adaptada às necessidades do *corpus* escolhido. Vejamos uma breve apresentação da Grade de Análise:

CORPUS	DIMENSÃO SITUACIONAL			DIMENSÃO TÉCNICA DA IMAGEM			DIMENSÃO DISCURSIVA DA IMAGEM				DADOS DE APOIO E/OU PARA-IMAGÉTICOS
	SUJEITOS DO DISCURSO [EUc, EUe, TUd, TUi]	GÊNERO SITUACIONAL	ESTATUTO FACTUAL/ FICCIONAL DO GÊNERO	ELEMENTOS PLÁSTICOS	CLOSE E/OU PONTO DE VISTA	FUNÇÕES DA MOLDURA	MODO DE ORGANIZAÇÃO DESC. NAR. E ARG..	IMAGINÁRIOS SOCIO DISCURSIVOS	CATEGORIAS ETHÓTICAS (ETHOS)	CATEGORIAS PATÊMICAS (PATHOS)	
IMAGEM 1											
IMAGEM 2											
IMAGEM 3											

Modelo de grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto (MENDES, 2010, p. 103).

As categorias proponentes são definidas e organizadas da seguinte forma:

A Dimensão situacional engloba: 1. Sujeitos do discurso: pessoas envolvidas na produção (quadro dos sujeitos da linguagem, de Charaudeau (2008)); 2. Gênero: para Charaudeau (2004), o gênero é situacional, por isso está nessa dimensão. 3. Estatuto factual ou ficcional do gênero: determina a leitura que se terá da imagem. A autora destaca a ficcionalidade, por ela denominada de colaborativa, ou seja, apesar do gênero ser factual, há o uso de uma simulação de um mundo possível na sua composição.

Para a análise da Dimensão técnica da imagem, as bases teóricas ancoradas pela autora são: Aumont (1993) e Guimarães (2000), para identificar: 1. Elementos plásticos: (superfície da imagem

[composição], gama de valores [luminosidade]; gama de cores [cores predominantes, secundárias, o que, culturalmente e na situação dada, estas cores significam (GUIMARÃES, 2000) e matéria da imagem [textura, pincelada, granulação, pixel]); 2. O papel do close: (se há uma relação de metonímia ou de metáfora; se há o efeito de aumentar a dimensão do objeto ou não), disposição dos objetos (centralizado, à esquerda, à direita, etc.), (local real ou imaginário, particularização de uma questão, opinião ou sentimento a respeito de uma questão) [ele é a orientação de um percurso do olhar]; 3. Análise das funções da moldura: (qual tipo de moldura: concreta, abstrata; quais de suas funções ficam evidentes [visual, econômica, simbólica e representativa & narrativa]).

A Dimensão discursiva da imagem analisa: 1. Modos de organização do discurso: a imagem apresenta descrição, narração, argumentação (Charaudeau, 2008); 2. Imaginários sociodiscursivos: saberes de conhecimento e de crença; imaginários que se constroem através de sistemas de pensamento e tipos de saberes investidos pelo: pathos (o saber como afeto); de ethos (o saber como imagem de si); e quanto de logos (o saber como argumento racional) (MENDES, 2010).

Para Charaudeau (2007), a fala é um sintoma de um imaginário, ou "podemos dizer que é também como as imagens são criadas" (MENDES, 2010, p. 96); 3. Categorias etóticas: tipos de *ethé* projetados na imagem. Nesta dimensão, pode-se estudar outras perspectivas do *ethos*, noções de *ethos* prévio, *ethos* discursivo, *ethos* intencionado e *ethos* mostrado, de Maingueneau (2005). E outras categorias de Charaudeau (2006), como ethos de chefe, de inteligência, de potência, etc, que podem ser adaptados para outros discursos. Nesta dimensão, a autora acredita que as categorias são sugeridas pelos corpora analisados; e 4. Categorias patêmicas: efeitos patêmicos visados (CHARAUDEAU, 2010).

Mendes (2010) apresenta a última categoria, Dados de apoio e/ou para-imagéticos, para auxiliar e complementar a análise da imagem, e explica que a imagem não pode oferecer categorias semânticas e sintáticas precisas como o texto oferece, por esta razão, a pesquisa, nessa categoria, deve buscar em outras fontes, estabelecer, quando possível, uma relação inter-imagética, da mesma forma que temos as relações intertextuais. Como por exemplo, é feito na publicidade, que "se vale de obras da pintura como pano de fundo, a pintura original seria um dado de apoio, pois depende de um conhecimento de mundo, de uma memória discursiva destas imagens para ser identificada" (MENDES, 2010, p. 96).

4.1 Análise da Propaganda Outubro Rosa de 2013

Apresentamos a análise de um texto da campanha Outubro Rosa, de 2013, produzido em folder, aplicada à grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto (MENDES, 2010), coletado do site do INCA (Instituto Nacional de Câncer)[3], e analisado em duas partes: imagem 1 (externa) e imagem 2 (interna), do folder, quanto à imagem e ao texto.

3 Fonte: http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/acoes_programas/site/home/nobrasil/programa_controle_ cancer_mama/impressos-multimidia. Acesso em: 30/04/2014.

Imagem 1 (externa)

Imagem 2 (interna)

Na dimensão situacional, a instância comunicante é constituída pelas instituições anunciantes que assinam a campanha através do logotipo expresso: INCA, Saúde da Mulher, SUS, Ministério da Saúde e Governo Federal; bem como, pela "presença" da atriz Zezé Mota. De acordo com Mendes (2010, p. 95), "o uso de celebridades também deve ser levado em conta, pois possuem identidades sociais e discursivas que interferem na recepção", "eles "emprestam" sua imagem para compor uma outra". A imagem da atriz, como madrinha da campanha Outubro Rosa, representa o público feminino da faixa etária a que a campanha se refere (entre 50 a 69 anos - de maior risco). E consideramos ainda, como sujeito envolvido, o público feminino, a que se destina o texto, pois sua participação é evocada no discurso numa interação dialógica (uso de verbos imperativos "olhe", "sinta", "faça parte", e uso do pronome você). O gênero situacional é a propaganda institucional, produzida pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA), conforme o contrato informativo e a organização do gênero. O estatuto do gênero é factual, pois não se utiliza de criações ficcionais ou conotações para falar sobre o câncer de mamas, não omite o nome da doença, e usa léxicos denotativos da doença, como nódulo, caroço etc.

A análise da dimensão técnica da imagem denota a carga argumentativa desse texto. A cor rosa é predominante como pano de fundo. Na imagem1, à esquerda, a cor rosa está em um tom forte, destacando um enunciado em letras brancas e os logotipos das instituições que apoiam a campanha. À direita, a cor rosa é suave para destacar a imagem de uma mulher, negra, de cabelos castanhos soltos, que veste uma camisa branca, para dar destaque ao laço rosa claro que ela usa, e sintoniza com a cor branca das letras no texto. Como pano de fundo, atrás da atriz, há uma representação do lar, (decoração): um espelho, um móvel com uma jardineira com flores rosas. Esses objetos chamam atenção pelo design delineado em tons de rosa.

No centro da imagem 1, há um grande laço num tom de rosa que se destaca da cor de pano de fundo, dividindo o lado direito e o esquerdo. Na imagem 2, a parte interna do folder, concentram-se as informações. Do lado esquerdo há um texto, e, do lado direito, acima, há três pequenas imagens do corpo da mulher (no banho), para elucidar que o momento favorável para o autoexame continuamente. E abaixo, um pequeno texto com letras na cor rosa-lilás. E apresenta o grande laço rosa no centro, dividindo o texto. Todos os elementos das duas imagens se destacam pela harmonia de cores e matizes, e pela luminosidade branca sobre cada elemento, inclusive, sobre o nome da atriz, enquadrado com fundo rosa choque, destacado pelo branco da camisa.

A cor rosa, no centro do sistema simbólico cultural, é vinculada ao universo feminino (GUIMARÃES, 2000), por isso representa a campanha destinada ao público feminino, por uma causa feminina. Há uma saliência plástica mais sofisticada no texto, o laço tem efeito 3D. O close nas duas imagens aponta para o laço (centro), é realçado pelo contraste de cores, inclusive, à distância, e pelo efeito 3D (função metafórica). Em segundo plano, o close sobre o corpo da atriz, destacando o laço na camisa, enquadrando o busto, acima da altura da cintura; e do corpo feminino no banho, função metonímica, fragmento sem rosto, despersonalizado, enquadra três pequenas imagens, destacadas pela moldura no formato de círculo, destacado pelo reflexo de luz branca.

Aumont (1993, p. 141) alerta que o tamanho da imagem é um dos "elementos fundamentais que determinam e especificam a relação que o espectador vai poder estabelecer entre seu próprio espaço e o espaço plástico da imagem". O ponto de vista da imagem aponta para a relação das cores com o universo feminino e expressa as sensações produzidas pelo close das imagens: a atriz, vestida de branco, transmite paz e tranquilidade. Ela sorri ao lado do laço rosa, supostamente faz uma representação da mulher que cuida da saúde e exprime segurança (a aproximação da imagem, de busto completo, visa aproximar o leitor.

A imagem 2, imprime no público a sensação de bem-estar pela cena do banho, mostrando orientações sobre como fazer o autoexame. A organização do texto no espaço é muito importante para atrair a atenção para a leitura. A disposição das informações está ligada ao que os gestos dos corpos das mulheres expressam nas imagens. A atriz que sorri e a imagem do laço dialogam com o enunciado "Faça parte dessa campanha"; a imagem do autoexame dialoga com o enunciado "Olhe e sinta o que é normal e o que não é em suas mamas", entre outros. O corpo da mulher aqui assume uma referência para informar, para informar os passos para o autoexame e as condições para fazê-lo regularmente.

Nas duas imagens, a moldura (bordas) é de cor branca, que se destaca na cor rosa de pano de fundo do texto, e produz um efeito de harmonia com as cores brancas distribuídas no espaço interno do texto e com a luminosidade branca sobre o texto como um todo. A análise da dimensão discursiva da imagem permitiu explorar o discurso e o diálogo construído pela imagem para transmitir a informação-chave do texto. O modo de organização do discurso, no texto, é expressamente enunciativo, pois apresenta comandos de ações para o interlocutor. A construção argumentativa se vale da descrição das ações e dos sinais que a leitora deve ficar atenta, como mostra a imagem 2, a posição do autoexame.

Os imaginários sociodiscursivos são acionados pelos saberes de conhecimento sobre a doença, desconstruindo os saberes de crença. Apresenta os procedimentos da prevenção da doença, pela escolha do léxico, as marcas no continuum de sua materialidade. Mostra o saber científico como argumento racional. O *logos* construído mostra o universo inteligível da doença superando os saberes de crenças temidos. O texto rompe os imaginários sobre a doença, quebrando o silenciamento ou apagamento do nome da doença, negado pelas crenças e pela sociedade, expressando a palavra câncer 15 vezes.

Pensamos que os imaginários sobre a cor tocam na emoção do universo feminino para, através do conhecimento, assumir a causa. Sobre as categorias etóticas, o ethos instituído, pela enunciação do texto e da imagem, é de autoridade, um ethos dito (MAINGUENEAU, 2005), da atriz, "madrinha dessa campanha", que aponta para a informação "na faixa etária de 50 a 69 anos", pois ela representa as mulheres que estão nessa faixa etária, encorajando-as e induzindo-as à prevenção.

Há, também, um ethos mostrado (implícito), de responsabilidade social, que aponta para o destinatário, as mulheres, para abraçarem a causa. Charaudeau (2005) defende o ethos pode estar ligado aos indivíduos e aos grupos sociais a partir do momento que ele se relaciona às representações sociais. Sobre as categorias patêmicas, a visada persuasiva não apela para o medo sobre a doença ou para a dificuldade de enfrentá-la; o efeito visado é de sedução pela produção do cenário, uma

preparação para a informação. O conjunto de efeitos imagéticos inspira confiança, foi construído para tocar na sensibilidade feminina e para mostrar que esse universo é sobre ela e para ela. Consideramos essa a maior *visée* do texto.

Considerações finais

Apresentamos, neste artigo, um breve percurso da teoria à prática, para mostrar como a discursividade do corpo feminino foi construída na composição imagética e argumentativa da propaganda Outubro Rosa, e para mostrar as contribuições da proposta com a qual trabalhamos, a grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto, de Mendes (2010), como modelo teórico-metodológico para estudo e análise da imagem e do texto, e, portanto, para analisar as noções discursivas que permeiam o estudo do corpo, seja discursivo ou iconográfico, o que foi determinante para nós alcançar as contribuições que a imagem fornece ao discurso e à argumentação e para ter uma ampla análise da gama de elementos e aspectos que o texto possui, sem perder de vista a função social do gênero.

O presente estudo reafirma a importância do Ministério da Saúde de repensar e buscar formas de contribuição e expansão do programa de atenção à saúde da mulher no Brasil. A análise linguística e discursiva pode gerar contribuições para aprimorar o gênero e ampliar o debate acerca dos imaginários e saberes partilhados sobre as doenças, entre o público alvo. Aludimos a importância de se ver o corpo engajado, social e ideologicamente, que institui a força do saber-fazer, e não mais o corpo mero objeto de exposição, consumo e exploração.

Referências

AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours.* Armand Colin, Paris, 2010.

AMOSSY, Ruth. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. In: *Filol. linguíst. port.*, n. 9, p. 121-146, 2008.

AUMONT, Jacques. *A Imagem.* Campinas: Papirus, 2002 [1993].

CHARAUDEAU, P A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E. & MACHADO, I. *As emoções no discurso.* Vol.1. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-56.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político.* São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias.* São Paulo: Contexto, 2005.

GUIMARÃES, L. *A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores.* São Paulo: Annablume, 2000.

MENDES, Emília. Publicidade e imagem: uma proposta de estudo. In: *Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso* (Rio de Janeiro, RJ) org. Lúcia Helena Martins Gouvêa e Regina Souza Gomes. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

Vozes da periferia: *ethos* e cenografia na construção da "imagem de si" e do "outro" no documentário *Cinco vezes favela, agora por nós mesmos*

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli [1]

Ernani Cesar de Freitas [2]

O tema deste estudo tem como foco a análise do discurso cinematográfico, mais especificamente no que diz respeito à construção da cenografia e do *ethos* discursivo no filme documentário[3] *Cinco Vezes favela, agora por nós mesmos*[4] (2010), escrito por Carlos Diegues e Renata de Almeida, interpretado e dirigido por moradores das favelas do Rio de Janeiro. A delimitação do trabalho está atrelada à análise da "imagem de si" e do "outro" nas cenas validadas no episódio *Arroz com feijão*, curta que mostra a realidade de alguns moradores de favela que vivenciam a monotonia da combinação arroz com feijão, sem condições financeiras para desfrutar de outros alimentos.

O objetivo deste estudo consiste em descrever e analisar como se manifesta o *ethos* das personagens protagonistas do curta-metragem *Arroz com feijão*, imagem que emerge de cenografias validadas em uma realidade socialmente cristalizada e estereotipada, como, por exemplo, a representação da pobreza, comumente associada à violência e ao banditismo.

A fundamentação teórica que sustenta a análise fílmica concentra-se na teoria enunciativo-discursiva de Dominique Maingueneau (2008, 2012, 2013), especialmente acerca do conceito de cenografia e de *ethos* aplicados à linguagem verbo-visual cinematográfica. O cinema como obra de arte é também constituído de signos, todo signo é ideológico, ou seja, diante da correlação sígnica dos objetos que vemos na tela, todo fenômeno da vida externa passa a refletir e/ou refratar, em certa

1 Mestre em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW); Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista Institucional. E-mail: ritacassiafumagalli@gmail.com

2 Doutor em Letras pela PUCRS, com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC SP/LAEL); Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: ecesar@upf.br.

3 "Cinco Vezes Favela, agora por nós mesmos" é considerado um filme Documentário pela crítica especializada. Segundo Bill Nichols (2005, p. 47), professor de Cinema na San Francisco State University e autor de estudos cinematográficos, o documentário define-se pelo "contraste com o filme de ficção e de não ficção". Conforme o professor, "o documentário, assim como o cinema de ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade".

4 O encarte do filme lançado em 2010 apresenta, em seu projeto gráfico, o título "5X Favela, agora por nós mesmos", em caixa alta, letras pretas e fundo amarelo. A referência aos cinco curtas que compõe o filme é representada pelo número cardinal "5". Porém, no decorrer deste trabalho, utilizamos o numeral escrito por extenso, conforme aparece na descrição da contracapa do DVD: "Cinco Vezes Favela, agora por nós mesmos", por se tratar de um trabalho acadêmico e seguir as normas da produção textual científica.

medida, uma outra realidade. Em vista disso, recorremos aos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochínov (2006) sobre a concepção da palavra como signo ideológico.

O estudo será realizado por meio da pesquisa descritiva, bibliográfica, com abordagem qualitativa, pois corresponde à identificação das marcas deixadas no curta-metragem às quais revelam imagens sobre os sujeitos da periferia e suas características culturais e sociais.

De maneira didática, estruturamos nosso trabalho da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos uma breve reflexão sobre a materialidade da linguagem cinematográfica, os diferentes signos ideológicos que a compõem e a relação exercida por eles na construção da representação da realidade; posteriormente, nossas reflexões se voltam para a fundamentação teórica, com destaque aos planos constitutivos do discurso, a cenografia e o *ethos*, categorias que fundamentarão a delimitação metodológica e análise do *corpus*. Na seção seguinte, desenvolvemos a análise do curta-metragem, verificando os diferentes sentidos que se depreendem do discurso fílmico. Por fim, as considerações finais ilustram os resultados alcançados.

2. Realidade cinematográfica, signo e ideologia

Que o cinema é arte, não há duvida. Mas o que o diferencia de todos os outros meios de expressões culturais? Com certeza, o fato de sua linguagem funcionar a partir da reprodução fotográfica da realidade.

É na tela que aspectos ficcionais se misturam com a realidade. Neste contexto, o cinema funciona como uma espécie de espelho, refletindo aspectos culturais, históricos e políticos de um determinado grupo ou sociedade. Embora a realidade seja a matéria-prima do cinema, não estamos diante de uma mera e fidedigna representação dos acontecimentos do mundo, mas de um processo ativo de fabricação de valores, significados e conceitos, uma realidade social reestruturada pelo fio de uma intenção narrativa: induzir o espectador à crença na existência objetiva do que aparece na tela.

Nas palavras de Martin (2003, p. 18, grifo do autor), "a realidade que aparece na tela não é jamais totalmente *neutra*, mas sempre o *signo* de algo mais". Evidentemente, vemos sempre o que os *signos* querem dizer, ou seja, através de um conjunto de representações imagéticas, que carregam um forte simbolismo, somos envolvidos por sensações e sentimentos das mais diversas qualidades. Na visão de Bakhtin/Volochínov (2006), o signo é toda mensagem que, não isolada do contexto social e do terreno ideológico, responde a um diálogo, é parte constitutiva de uma relação onde haja interação social.

Dessa forma, a ideologia está diretamente ligada aos domínios dos signos "ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 32), uma vez que todo produto ideológico "faz parte de uma realidade (natural ou social)", possui significado e remete a algo que se encontra no mundo exterior. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 31). Assim, a ideologia, na perspectiva dos autores, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política.

Diante disso, o cinema, como propagador de uma realidade histórica e social, torna-se um importante elemento mediador de disseminação cultural, eficaz na reprodução e consolidação de ideologias. Muitas vezes, a linguagem cinematográfica utiliza imagens validadas na memória coletiva para construir seus próprios significados. No filme *Cinco Vezes Favela, agora por nós mesmos* encontramos um exemplo bastante claro sobre essa afirmação: a trama parte de estereótipos comumente apresentados por outras produções, como *Cidade de Deus* (2002), *Tropa de Elite* (2007) e, principalmente, pela mídia, sobre a realidade dos moradores que vivem na periferia, geralmente associada à pobreza, violência e marginalidade.

Nesse momento, cabe refletir sobre o conceito de cenografia proposto por Maingueneau (2008, 2012, 2013), embora não tenha referenciado a narrativa fílmica em seus estudos, os pressupostos teóricos do francês são perfeitamente ajustáveis a esse gênero, principalmente, o conceito de *cena de enunciação* que permite analisar aspectos cruciais ligados à produção e circulação de sentidos em diferentes materialidades.

O roteiro cinematográfico, composto por elementos sígnicos verbais e não-verbais, pressupõe uma cenografia que legitima os acontecimentos que se sucedem, como ocorre na realidade, tendo o espectador como sua testemunha. A cenografia é tomada para descrever a multiplicidade de enunciados produzidos em uma determinada sociedade (nas diferentes esferas sociais, em termos bakhtinianos) e, dessa forma, carrega um conteúdo ideológico consigo. Essa ideia de cenografia se aproxima das considerações sobre signo evidenciadas em Bakhtin/Volochínov (2006), visto que a cenografia é constituída por diferentes signos combinados.

São esses signos que o conceito de cenografia, proposto por Maingueneau (2013), pretende abarcar. Trata-se de uma dimensão criativa do discurso, na qual se engendra o simulacro de um momento, de um espaço e dos papéis sociais conhecidos e compartilhados culturalmente. Diante das cenografias, o discurso se mostra, as palavras dos enunciadores ganham significados, expressam ideias, sentimentos e emoções.

Da cenografia manifesta-se, por conseguinte, uma imagem dos sujeitos que enunciam. O conceito de *ethos* surge, assim, como forma de percebermos a imagem desses sujeitos que, por meio de sua fala, conferem a si próprios uma identidade compatível com o mundo a ser construído. (MAINGUENEAU, 2013). Essas questões serão observadas na fundamentação teórica apresentada na próxima seção.

3. A cena de enunciação: considerações sobre cenografia e *ethos* discursivo

A denominação *cena de enunciação* diz respeito ao fato de que na análise do discurso o que é levado em consideração é a enunciação, em que os papéis dos sujeitos envolvidos não são algo que está inteiramente pronto e à disposição antes do discurso, mas sim, no processo dinâmico do seu

desenrolar. A cena retoma a ideia de teatro, de hipótese, e a análise do discurso revela o processo (que é a enunciação), o que nos remete que toda interação é uma encenação.

Maingueneau (2013) evidencia que, a partir do conceito de *cena de enunciação*, é possível analisar diferentes materialidades, uma vez que tal conceito possibilita observar o discurso na sua multiplicidade. Em decorrência desse processo, o teórico associa a cena enunciativa em três dimensões: cena englobante, cena genérica e cenografia. Segundo Freitas (2010, p.179), juntas, essas três cenas "compõem um 'quadro' dinâmico que torna possível a enunciação de um determinado discurso". A cena englobante corresponde ao tipo de discurso a que o texto pertence, ao seu 'estatuto pragmático', o que significa dizer ao seu modo de funcionamento social. Esse estatuto define o modo de o texto interpelar o leitor. É a cena que nos situa para interpretarmos o discurso cinematográfico analisado.

No entanto, a noção de cena englobante não é suficiente para delimitar a cenografia de um discurso, uma vez que o coenunciador é levado não a se deparar com tipos de discurso, mas com gêneros discursivos, ou seja, com *cenas genéricas*. Essas, por sua vez, consideram um contexto específico de papéis, circunstâncias, meios de circulação, um suporte material, uma finalidade, entre outros aspectos que dizem respeito à finalidade a que se propõe o gênero do discurso.

Maingueneau (2013) observa ainda, que as cenografias apoiam-se em cenas validadas, isto é, cenas de fala "já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam". (MAINGUENEAU, 2013, p. 102). São cenas estereotipadas com as quais os leitores têm contato e que não precisam ser explicadas.

Assim, é possível notar que é na cenografia que ocorre a interação entre os interlocutores, pois é nela que o discurso se desenvolve baseado no objetivo de convencer. Sobre a figura dos agentes envolvidos no discurso, Maingueneau (2008, p. 117) evidencia que em uma cenografia associam-se uma figura de enunciador e uma figura correlata de coenunciador. Além disso, "esses dois lugares supõem igualmente uma cronografia (um momento) e uma topografia (um lugar), das quais pretende originar-se o discurso".

Nesse sentido, a cenografia é reconhecida como legitimadora do enunciado. É ela que vai levar o coenunciador a incorporar o *ethos* do enunciador, que determina os lugares pelos quais os sentidos vão sendo construídos dentro do texto, ou seja, que permite (ou contribui) para que o discurso seja aceito como verdadeiro e sério.

Assim, associado à cenografia, lugar de materialização do discurso, está o *ethos*, que deve ser percebido através de movimentos da própria fala do locutor, da entonação, escolha das palavras e dos argumentos, permitindo ao analista depreender, através daquilo que é dito pelo sujeito, uma imagem física e psicológica do indivíduo. Normalmente, essas imagens apoiam-se sobre estereótipos, ou seja, imagens cristalizadas pelos sujeitos que as recebem de seu meio social, determinando, muitas vezes, a maneira de pensar, de sentir e de agir dos indivíduos: "a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual

ela o classifica". (AMOSSY, 2014, p. 125-126). São representações coletivas que determinam, parcialmente, a representação de si e sua eficácia em uma determinada cultura.

4. *Ethos* e cenografia na construção da "imagem de si" e do "outro" no episódio *arroz com feijão*

O curta-metragem *Arroz com feijão* possui duração de 17 minutos e Direção de Rodrigo Felha e Cacau Amaral, apresenta como protagonistas do enredo duas crianças moradoras da favela, Wesley (Juan Paiva) e Orelha (Pablo Vinícius), meninos que vivenciam a luta diária dos pais para garantir o sustento de suas famílias.

Desde o início do curta, a imagem humilde da família desvela as primeiras cenografias que compõem o quadro cênico de toda a narrativa fílmica, a realidade de muitos moradores de favela que, igualmente a tantos outros brasileiros, lutam honestamente para sustentar suas casas e enfrentam restrições econômicas em prol de objetivos maiores, entre eles melhorar a qualidade de vida e ter um espaço adequado e seguro para morar.

Retomamos, assim, o conceito de cena de enunciação, proposto por Maingueneau (2008, 2012, 2013), sendo possível afirmar que a cena englobante, correlativa ao tipo de discurso, presente no curta-metragem é a cena do discurso cinematográfico, que possui como principal característica transformar elementos do mundo em discurso, para isso, mobiliza uma série de recursos de montagem que compõem o universo de um filme, como por exemplo: conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera, etc.

É a partir da cena englobante que podemos nos situar para interpretar os discursos e entender a maneira como foram organizados. No entanto, conforme Maingueneau (2013), somente a cena englobante não dá conta dos comportamentos discursivos dos sujeitos. Precisamos depreender qual gênero de discurso particularmente nos está sendo apresentado. Nesse sentido, a cena genérica do filme *Cinco Vezes Favela, agora por nós mesmos* é o documentário, que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade.

Reconhecer o gênero a que pertence a narrativa analisada possibilita ao analista compreender o universo de sentidos que a cena pode suscitar em determinados discursos. Um exemplo disso é a representação da favela no curta-metragem em estudo, que foge dos *clichês* típicos associados aos moradores de periferia e apresenta um novo olhar, de quem realmente vivencia a realidade nessas comunidades.

Juntas, a cena englobante e genérica definem, segundo Maingueneau (2013, p. 97), o quadro cênico do texto, "o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido". Porém, o teórico francês evidencia que "não é diretamente com o quadro cênico que se confronta o leitor ou espectador, mas com uma cenografia. [...] Ela leva o quadro cênico a se deslocar para o segundo plano". (MAINGUENEAU, 2013, p. 97). Por isso, além do quadro cênico, é preciso criar

efetivamente uma cenografia, com elementos e situações que vão levar o circunstante a se envolver com o enunciado e legitimá-lo.

Arroz com feijão joga, desde o início da trama, com uma diversidade de cenografias. Na primeira cena do curta-metragem somos convidados a passear pela casa do menino Wesley. Moradia simples, que revela em seu interior indícios de que está sendo reformada. A câmera focaliza o menino dormindo no sofá da sala. Ao lado do que parece ser seu quarto provisório, sacos de cimento separam o pequeno cômodo do único dormitório da casa local onde o pai de Wesley aparece deitado.

Tem-se, nessa primeira tomada de imagens, uma importante cenografia que revela ao coenunciador, o TU interpretante da situação, o motivo que leva a família a restringir o consumo de carne de sua alimentação diária: o desejo de terminar a casa e construir um quarto para Wesley.

Essa cenografia é confirmada pela sequência seguinte, que coloca em foco a mãe do menino preparando a marmita para o marido levar ao trabalho. A tão conhecida combinação arroz com feijão ganha destaque na cena, pois são os únicos alimentos condicionados pela mãe de Wesley no recipiente de alumínio. Há, nesse momento, o primeiro diálogo do curta, o qual revela a insatisfação de Raimundo com o prato preparado:

> **Raimundo:** Acho que amanhã eu não vou levar marmita, não. /**Esposa:** Ué, por quê? / **Raimundo:** Eu tô cansado de arroz e feijão todo dia, bem que amanhã podia rolar um... /**Esposa:** Um... Frango. (Risos) /**Raimundo:** É arroz com feijão na segunda, arroz com feijão na terça, arroz com feijão na quarta, arroz com feijão na quinta... /**Esposa:** Esquece isso [...]. (CINCO VEZES FAVELA, 2010, 25min06s/25min23s[5]).

Os enunciados em questão põem em evidência as dificuldades econômicas da família obrigada a vivenciar diariamente a monotonia da combinação arroz com feijão. Poderíamos pensar que o curta reproduz a imagem negativa sobre comunidades carentes comumente destacadas pela mídia e por outras produções cinematográficas. Pelo contrário, a produção fílmica joga com essas representações, muitas vezes equivocadas, que buscam enfatizar, unicamente, a pobreza da favela e falta de dinheiro que assombra essas comunidades.

A própria expressão arroz com feijão, utilizada também como título do curta, carrega uma carga ideológica. Conforme Bakhtin/Volochínov (2006), os valores da palavra são construídos por meio das relações sociais que evidenciam a sua função ideológica. Nesse processo, a forma como uma população se alimenta traduz a identidade de todo um grupo social e suas representações. Sabe-se que até o Século XVIII o feijão era conhecido como carne do pobre e misturado à farinha de mandioca ou milho para alimentar os escravos. A partir dessa época, a mistura culinária brasileira tornou-se um símbolo representativo das populações mais carentes, responsável por generalizar classes econômicas e propagar a ideia de que carne todos os dias é coisa de rico. Assim, o acesso à comida, que deveria ser motivo de socialização, tornou-se um fator de isolamento e exclusão social.

5 Tempo de início e fim do diálogo transcrito.

Não podemos negar que o foco, no *corpus* analisado, recai sobre as restrições econômicas pelas quais passa a família de Wesley, mas elas dizem respeito à busca pela realização de objetivos maiores, como ampliar a casa própria e garantir educação para o pequeno Wesley. O *ethos* do morador de favela, tão estigmatizado, tratado quase sempre como desocupado, pândego ou ocioso, ganha, em *Arroz com feijão*, uma nova representatividade. O episódio retrata a realidade da grande maioria dos cidadãos dessas comunidades, que é esquecida pelos outros filmes, o lado trabalhador das pessoas que, como tantos outros brasileiros, lutam diariamente para realizar os seus sonhos e sustentar honestamente suas famílias.

Outra cenografia que desmistifica a imagem do morador de periferia associada à pobreza e à mendicância aparece no momento em que a mãe de Wesley prepara a refeição para colocar na marmita de seu marido. O prato de comida está cheio. Não há falta ou subnutrição, apenas um paladar enjoado da comida de sempre e desejoso de novas opções culinárias.

A partir desse desejo, inicia a saga do pequeno Wesley e seu amigo em busca de um frango para pôr à mesa. Na tomada seguinte, os protagonistas aparecem em um estabelecimento comercial de venda e abate de frangos. Em um primeiro momento poderíamos pensar que os meninos estão preparados para roubar um frango. No entanto, o coenunciador é surpreendido pela espontaneidade das duas crianças. A interpretação dos garotos expressa um clima de brincadeira e diversão. Wesley e Orelha não conseguem comprar o frango fiado e são enxotados pelo comerciante.

A investida fracassada leva as duas crianças a novas tentativas. A primeira delas: trabalhar como lavadores de carro no centro da cidade. Surge o primeiro cliente, os meninos, realizados com a possibilidade de ganhar quatro reais, mostram dedicação na hora de "jogar água no possante". (CINCO VEZES FAVELA, 2010, 29min05s). Após algumas horas, o cliente retorna ao carro e os garotos vivenciam o desgosto pelo trabalho desperdiçado:

> **Orelha:** Olha o cara aí chegando./**Wesley:** E aí patrão, o carro tá brilhando. / **Dono do carro:** Vocês capricharam mesmo einh... Vou ver se eu tenho um trocado aqui pra vocês [...] Vocês tem troco para cinquenta? /**Wesley:** Pô, mas eu troco ali na banca. /**Dono do carro:** Não, pera aí...Vamos fazer o seguinte, 50 centavos e eu volto amanhã. (CINCO VEZES FAVELA, 2010, 29min35s/30min20s).

A cenografia construída nessa sequência revela a falta de estima do adulto morador da cidade para com o trabalho do jovem da periferia. Não recompensados pelo esforço, as personagens mostram-se desoladas, mas não demonstram qualquer tipo de hostilidade em relação ao dono do carro. O curta desconstrói, novamente, representações negativas socialmente construídas em relação às crianças carentes, como aquelas que retratam jovens moradores de favela como mal educados e impetuosos.

De acordo com Maingueneau (2012, p. 264), a cenografia "não é um simples alicerce, uma maneira de transmitir "conteúdos", mas o centro em torno do qual gira a enunciação". Nessa perspectiva, os elementos sígnicos destacados no curta, como a caracterização das personagens, marcas discursivas

e atitudes, ajudam a entender, mais profundamente, como funcionam os mecanismos que iluminam nossa compreensão em relação à narrativa fílmica, os objetivos dos personagens e os motivos que os levaram a agir de determinada maneira.

Como a tentativa de ganhar dinheiro lavando carros fracassou os dois meninos seguem pela cidade na busca por cinco reais, valor total que necessitam para comprar o frango. A próxima sequência fílmica revela que os meninos estão dispostos a conquistar, através do seu trabalho e honestamente, o valor almejado. No caminho, os protagonistas encontram um tratador de cavalos sendo multado pelo guarda de rua por não recolher as fezes deixadas pelos animais na calçada.

Prontamente, Wesley e Orelha se oferecem para realizar o serviço. Sem vontade de limpar a sujeira na calçada, o responsável pelos cavalos aceita a ajuda dos garotos. Ao final do trabalho, o tratador entrega para cada um dos meninos uma nota de cinco reais.

Realizados com a conquista, Wesley e Orelha caminham e dançam pela rua, balançando o dinheiro no ar como se não acreditassem que, finalmente, conseguiram o desejado dinheiro para comprar o frango.

Conforme evidenciado anteriormente, na narrativa fílmica analisada é corrente o uso de cenografias que se apoiam em cenas validadas na memória coletiva, essas cenas, no entanto, podem legitimar ou desmistificar certas representações socialmente cristalizadas. Um exemplo explícito que mobiliza uma cenografia validada é o encontro de Wesley e Orelha com outros meninos que estão saindo da escola. Uniformes impecáveis, calçados asseados e mochilas proeminentes legitimam o *ethos* de garotos de classe social média.

Diferentes realidades são colocadas frente a frente. No entanto, o coenunciador é surpreendido com o resultado do confronto: os meninos da favela, julgados muitas vezes pela mídia como malandros, pandilheiros e violentos, são assaltados pelos jovens representantes da alta sociedade. Há, nesse momento, uma inversão de representações ideológicas. Orelha fala para Wesley: "Oh, se tu falar pra alguém que a gente foi roubado por um bandozinho de playboy, eu juro que te mato. Primeiro falo que é mentira e depois te mato, pô". (CINCO VEZES FAVELA, 2010, 33min10s/33min25s).

Para os meninos é vergonhoso aceitar o fato de que foram roubados por adolescentes não pertencentes ao mesmo grupo social, pois estão impregnados pelas marcas de um discurso hegemônico, que preconiza ser o jovem da favela o responsável por disseminar a violência e o medo, como se eles fossem potenciais criminosos.

É por isso que a palavra, na perspectiva de Bakhtin/Voloshinov (2006), pode ser considerada um produto ideológico, presente em qualquer situação social, capaz de expressar a visão de mundo do sujeito por meio do confronto entre as palavras e o ritmo de sua consciência e as palavras circulantes da realidade. Conforme os autores, cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. "A palavra

revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais". (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 66).

Por essa razão, nada no *corpus* estudado é ideologicamente neutro, e a partir do momento em que o cineasta retrata na tela uma realidade socialmente consolidada, os elementos explícitos e até mesmo os não explícitos tornam-se ideologicamente compromissados.

A partir do discurso de Orelha e da vergonha no rosto de Wesley, passamos a compreender como o processo de adesão dos sujeitos a certos discursos e sua relação com os posicionamentos ideológicos e culturais contribuem para construir a imagem de si. Após o acontecimento, aborrecidos e cansados pelas tentativas falhas para conseguir o dinheiro, Wesley e Orelha decidem por em prática uma ideia que até então estava fora de cogitação. De volta à favela, Orelha distrai o Português dono do aviário enquanto Wesley entra silenciosamente no estabelecimento e rouba um frango.

A próxima cena do curta enquadra mãe e filho sentados, olhando para o prato com o frango já assado, que ocupa lugar de destaque no centro da mesa, os dois parecem estar comemorando a conquista do menino. Surpreso com o empenho do filho para conseguir o dinheiro, Raimundo confessa que desde criança não come frango. Para explicar o motivo da abstinência, conta uma comovente história de sua família. O seu pai havia chegado com um frango para o jantar, causando uma enorme felicidade nos filhos, que não sabiam que ele havia sido roubado. Mas, pouco tempo depois, o dono do galinheiro foi até a sua casa e deu uma surra em seu pai, deixando-o traumatizado. Porém, a beleza do gesto de Wesley "que trabalhou para comprar comida para família" havia lhe trazido novamente o gosto em comer o frango.

A movimentação cenográfica faz emergir do discurso uma voz, não uma voz que fala, mas uma voz que se constrói no e pelo discurso. A história de Raimundo carrega marcas de uma lembrança que denuncia as dificuldades enfrentadas pela sua família no passado e que, com certeza, serviram de exemplo para construir suas próprias ideologias. O frango que falta na mesa de um trabalhador, como nos mostra o filme, é a representação ideológica de toda uma geração que luta, diariamente, com as injustiças sociais e a busca por melhores condições de vida.

Wesley, ao escutar a conversa dos pais, é tomado por um sentimento de culpa. Passamos a entender que o objetivo do menino nunca fora roubar o frango, apenas queria fazer uma surpresa ao pai e tinha, desde o início, planejado devolver o frango ao comerciante.

Na manhã seguinte, Wesley e Orelha voltam para o centro da cidade com o objetivo de cobrar o dinheiro pelo carro lavado. Após algumas horas, o motorista devedor estaciona o carro na mesma vaga utilizada no dia anterior e, ao avistar os meninos, realiza o pagamento pelo trabalho realizado.

O desfecho do curta-metragem mistura emoção e comicidade. A ave roubada é devolvida ao estabelecimento, o que deixa o Português Manuel confuso. Em cima da bancada de seu aviário, com um recado pendurado ao pescoço, surge o frango e a mensagem: "voltei". Ao longe aparecem os dois meninos que, em um abraço apertado, comemoram a façanha realizada.

E assim termina *Arroz com feijão*, um curta-metragem que retrata o cotidiano simples do morador da favela, permeado por lutas e emoções. As cenografias instauradas no desenrolar da trama contribuem para desconstruirmos várias imagens pré-construídas relacionadas aos residentes nessas comunidades.

O *ethos* de família unida e estruturada, atribuído à família de Orelha, rompe com estereótipos gestados socialmente, que insistem em focalizar lares desestruturados, pais viciados em drogas ou álcool, desocupados e violentos, mulheres ociosas e regateiras, filhos malcriados e hostis.

Como vimos em Maingueneau (2013), o *ethos* não se relaciona apenas com a dimensão verbal, mas também pressupõe a mobilização de um conjunto de características físicas e psicológicas do enunciador, que emana da enunciação. Tais características físicas e psicológicas ligam-se ao locutor e se direcionam, diretamente, com toda uma gama de estereótipos socialmente constituídos.

Nessa perspectiva é construída a imagem de si e do outro no *corpus* analisado. O morador da favela é apresentado como um cidadão igual a qualquer outro, pessoas que possuem obrigações, que trabalham diariamente para sustentar suas famílias. Sujeitos solidários com o próximo, como a personagem Orelha, disposto a resolver o problema do amigo. Há no curta diferentes representações, percebemos que no espaço da favela convivem os mais diferentes grupos de pessoas: estudantes, trabalhadores, pessoas honestas e crianças, que muitas vezes são reduzidos, pela mídia, a uma única imagem, a de bandidos e traficantes.

Arroz com feijão, dessa forma, busca resgatar, por meio dos múltiplos significados expressos na tela, uma imagem esquecida dessas comunidades. Reproduz lutas, vitórias, derrotas, sonhos, realizações e esperanças. Desvenda injustiças, angústias e felicidades refletivas do povo. Une o real com o imaginário e estabelece relações de cumplicidade dentro e fora da tela com o espectador.

Por fim, retrata os avessos e particularidades dos moradores de favela, um retrato construído agora, por eles mesmos.

6. Considerações finais

O propósito deste trabalho constituiu em descrever e analisar a construção da "imagem de si" e do "outro" nas cenas validadas no segundo episódio do documentário *Cinco Vezes favela, agora por nós mesmos* (2010). Por meio das considerações teóricas de Maingueneau (2008, 2012, 2013), foi possível visualizar que a escolha de uma cenografia não se constitui em uma escolha aleatória, representa parte importante para construir um discurso.

Sob o olhar e voz do próprio jovem da periferia, o enredo vai desvelando uma realidade distinta daquela comumente apresentada pela mídia, que joga com estereótipos e representações de cenas validadas socialmente sobre a imagem dos moradores de periferia, quase sempre associadas a aspectos negativos, de pouca cultura e educação. Os espaços periféricos, na maioria das vezes, são retratados pela mídia como territórios de bandidagem, violência e, principalmente, de tráfico de drogas.

Ao focalizar o lado do trabalhador e pai de família que mora na favela e luta diariamente para alimentar sua família, o curta busca desmistificar a ideia de que na favela só residem bandidos, enfatiza o caráter humano e caracteriza a favela como espaço de pessoas honestas e trabalhadoras. Realidade muitas vezes esquecida pela mídia ou outras produções cinematográficas.

Como vimos em Bakhtin/Volochínov (2006), tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Se tomarmos o *corpus* em análise pela perspectiva teórica bakhtiniana, poderíamos pensar que a figura da favela é um signo ideológico que reflete uma realidade social já cristalizada, dinamizada pela visão do morador de periferia como desocupado, traficante, bandido ou ladrão. Porém, verificamos no decorrer da análise, que *Arroz com feijão* objetiva transformar essa visão, atribuindo novas percepções e novos significados ao signo favela e seus habitantes.

Finalmente, foi possível perceber, que o curta-metragem surge como um instrumento de luta e de afirmação de identidade social, cultural e política, pois ressignifica imagens estereotipadas relacionadas aos moradores de comunidades carentes, desassociando a favela da imagem negativa e violenta que possui. Assim, ao desmistificar certos valores pré-estabelecidos associados aos indivíduos que vivem nessas comunidades, *Arroz com feijão* focaliza os diferentes grupos que compõem a diversidade social da periferia e rompe com o estigma alimentado pelo senso comum: a favela não pode ser vista, unicamente, como local de violência e marginalidade.

Referências

ARROZ COM FEIJÃO. Direção e roteiro de Rodrigo Felha e Cacau Amaral. In: MAGALHÃES, Renata de Almeida; DIEGUES, Carlos. (Prod.). *5 X favela, agora por nós mesmos.* Brasil: Luz Mágica produções, 2010, 100 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pWAjEqqIdEo>. Acesso em: 01 out. 2016.

AMOSSY, Ruth. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso:* a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 119-144.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, Valentin). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do Método Sociológico da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Trad. Mônica Saddy Martins. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2005.

FREITAS, Ernani Cesar de. Linguagem na atividade de trabalho: ethos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 170-197, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/1714/1131>. Acesso em: 02 jun. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Sírio Possenti, Maria Cecília Péres Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábolas, 2008.

_____. *Discurso Literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. Trad. Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil – lugar de leitura do professor de língua portuguesa

Claudia C. Pfeiffer[1]

Introdução

Com esta apresentação, procuraremos, a um só tempo, trabalhar o lugar político de leitura do professor de língua portuguesa frente à textualidade da proposta de reforma do ensino médio sancionada pelo atual governo brasileiro, bem como trabalhar o lugar político em que professor e escola são colocados por esta textualidade de política pública que materializa determinadas direções de sentido.

Com isto, estaremos expondo o lugar de tensão que o *colocar-se a ler* produz, sobretudo a partir de um lugar que vem sendo historicamente deslegitimado em termos de seu *poder ler*. Dito de outro modo, levaremos em consideração a interdição histórica que faz parte do funcionamento escolar que desautoriza o professor enquanto leitor, no seu gesto político de atribuição de sentidos, de escuta de sentidos.

Levamos isso em conta e resistimos a isso, abrindo condições de produção de uma leitura desta política pública em que consiste a reforma do ensino médio, mostrando, inclusive, como há, nela própria, uma interdição à leitura.

Pôr-se a ler, já afetado por um dizer que desautoriza o professor, faz parte destas condições de produção da leitura. Portanto, na tensão entre ler e ser significado pela textualidade da leitura, procuraremos trabalhar as equivocidades e contradições de uma política de estado educacional brasileira que estabelece lugares e sentidos para os professores, a escola e os alunos, dentro de uma formação ideológica neoliberal na evidência da necessidade da formação (ou, melhor dizendo, da capacitação) para o trabalho.

Posição Teórica

Trabalhamos com a Análise de Discurso, teoria em que compreendemos a língua como constitutiva do sujeito, o que significa dizer que sujeito e linguagem constroem-se mutuamente. Dito de outro modo, para a Análise de Discurso, diferentes posições-sujeito implicam em diferentes discursividades. Esse é um pressuposto basilar da Análise de Discurso, construída por Michel Pêcheux

1 Doutora em Linguística. Pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) do Nudecri/Unicamp. Professor Pleno do Programa de Pós-Graduação em Linguística do IEL/Unicamp.

e colaboradores entre as décadas de 60 e 80 do século XX, na França, e desdobrada, no Brasil, por Eni Orlandi que fez trabalhar a Análise de Discurso, instaurando-a como área, disciplina e teoria.

Ensina-nos Michel Pêcheux, em seu Semântica e Discurso (1975), que ***não há língua sem sujeito e não há sujeito sem ideologia***. É desse lugar teórico que trataremos a textualidade da lei da Reforma do Ensino Médio.

Mas é preciso, no entanto, compreender o sentido de ideologia para a Análise de Discurso. Orlandi (1996) nos mostra que a ideologia é uma « prática significativa », diferentemente de uma posição sociológica mais geral de ideologia como conjunto de representações, ou como ocultação da realidade. Como a autora formula, « a ideologia está na base da necessidade de interpretação, é efeito da relação do sujeito com a língua e a história » (Orlandi, 1996:48).

E para compreendermos esta relação constitutiva entre ideologia, língua e história, retomamos Orlandi para quem, na língua, o efeito ideológico fundante está na transparência dos sentidos, como se fossem colados às palavras; já, na história, a ideologia está na tomada do fato pelo dado: ou seja, a evidência do produto (Orlandi, 1996). É pensando assim que a autora elabora sua noção de discurso enquanto

> conjugação necessária da língua com a história que produz a impressão de realidade. [e continua a autora, afirmando que] O gesto da formulação é o gesto ideológico mínimo, o que consuma o imaginário no sujeito. (ORLANDI, 1996:40).

É assim que tomaremos a textualidade da lei, enquanto um gesto de formulação que consuma o imaginário no sujeito, perguntando-nos sobre o imaginário construído de modo evidente nessa lei, levando em consideração que o sujeito é sempre uma posição-sujeito para a Análise de Discurso; sujeito que não se confunde com o indivíduo, não se trata de uma relação empírica, mas sim simbólica, política, histórica e, portanto, nos termos da Análise de Discurso, ideológica.

A Análise

Nossa entrada analítica em meio à reforma do Ensino Médio, que culminou na aprovação da lei 13.415/2017 em 16 de fevereiro de 2017, incidirá na forma material "itinerários formativos":

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
>
> I - linguagens e suas tecnologias;
>
> II - matemática e suas tecnologias;
>
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
>
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
>
> V - formação técnica e profissional. (Brasil. Lei 13.415/2017, p.3)

'Itinerário formativo', enquanto forma material, é tomado aqui como nos propõe Orlandi (2001) enquanto "a forma material (não abstrata como a da linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos" (ORLANDI, 2001: 19).

E colocamos a forma material em relação com o modo como Pêcheux (2014) compreende um *objeto ideológico* que não é nem um universal histórico, nem puro efeito ideológico de classe. Para Pêcheux,

> esses objetos teriam a propriedade de ser ao mesmo tempo idênticos a eles mesmos e diferentes deles mesmos, isto é, de existir como uma unidade dividida, suscetível de se inscrever em um ou outro efeito conjuntural, politicamente sobre-determinado. (*op. cit.*, p. 157)

Trabalhar, pois, com o significante 'itinerário formativo' como forma material compreendida enquanto um objeto ideológico está na base da análise de discurso, uma teoria, como nos diz Orlandi (2008), que "tem sua origem ligada ao político" e, mais que isso, ainda nas palavras da autora, uma teoria que:

> acaba por inaugurar uma nova percepção do político, pela convivência com a materialidade da linguagem, materialidade essa ao mesmo tempo linguística e histórica [...] que consequentemente [...] desloca tanto o que se considera como "linguístico" como aquilo que se entende como "político" e como "histórico". E, para levar em conta essa complexidade do fato-linguagem, a análise do discurso se constrói um lugar particular entre a disciplina linguística e as ciências das formações sociais. (*op. cit.*, p. 31)

'Itinerário formativo' é um fato-linguagem que se dá no interior de formações sociais que, para Pêcheux, em sua leitura marxista, se caracterizam pelo *modo de produção* que as domina e por um estado dado pelas relações sociais de classes que as compõe. Pêcheux (2007), com Paul Henry e Claudine Haroche, dirá que às relações de classe

> "correspondem *posições* políticas e ideológicas que não constituem indivíduos, mas que se organizam em *formações* que mantêm entre si uma relação de antagonismo, de aliança ou de dominação. Falaremos de *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem 'individuais' e nem 'universais', mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito em relação às outras" (*op. cit.*, p. 26, grifo dos autores).

É a partir destas considerações, que são teórico-epistemológicas, que procuraremos dar espessura semântica à forma material 'itinerário formativo' enquanto um fato-linguagem.

Fato-linguagem que faz funcionar uma rede discursiva. Aquela que capturamos aqui estabelece um ir-e-vir entre a textualidade da lei e a documentação que a justifica quando o projeto de Lei é apresentado por meio do Ministério da Educação à Presidência da República, para então seguir ao Congresso Nacional. Ir-e-vir que entendemos enquanto relações intertextuais e interdiscursivas.

> Segundo Eni Orlandi, a intertextualidade "restringe-se à relação de um texto com outros textos" e, como a interdiscursividade, mobiliza relações de sentido (ORLANDI, 2001, p. 35). A interdiscursividade é da ordem do saber discursivo, portanto, da ordem de uma memória que é "afetada pelo esquecimento" (ORLANDI, 2001, p.34).

Essa rede discursiva bastante produtiva apresenta uma interessante regularidade que nos faz ver uma relação entre as formas materiais 'itinerários formativos', 'escolha', 'opção' e 'projeto de vida'. Colocar em relação estas formas materiais que estão presentes no ir-e-vir entre os documentos que justificam e sustentam as razões da necessidade de aprovação da lei da reforma do ensino médio e a textualidade da lei, implica levar em consideração, tal como afirma Orlandi (1996), que palavra fala com palavra; ou ainda, como afirma Silva (1998), que palavra puxa palavra; ambas pensando com Canguilhem (1966) para quem o "sentido é uma relação a". Ou seja, essa rede discursiva nos aponta para um processo de significação que materializa a direção de sentido que sustenta a evidência e transparência de 'itinerários formativos': inscrição da língua na história.

E que direção seria essa? Nessa rede discursiva, podemos ver uma primeira marca por meio da qual traçamos nosso trajeto de compreensão do processo discursivo em jogo, uma marca que aponta para um paradigma discursivo estruturado pelo efeito de evidência de *liberdade* e de *individualidade*[2]. O projeto de vida é do aluno. E é sua também a escolha ou opção do itinerário que melhor corresponde a este projeto.

No entanto, é sempre importante lembrar que, junto e contraditoriamente, materializa-se na lei que é em função da relevância para o contexto local e conforme a possibilidade dos sistemas de ensino que deverão ser organizados, por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, os itinerários formativos.

2 Há aqui todo um trabalho a ser feito que implica na memória discursiva. Referimo-nos às filiações de sentido que sustentam este paradigma que encontram na Revolução Burguesa a configuração histórico-ideológica dos efeitos de evidência que se constroem sobre a *necessidade da instrução* e de seus princípios: *universalidade*, *gratuidade*, *laicidade* e *obrigatoriedade da instrução*. Referimo-nos, ainda, ao efeito de evidência da *liberdade* (econômica, política, educacional, etc) que se constrói neste momento e que tem suas bases no humanismo, no movimento da Reforma: a libertação do homem e da razão humana junto com o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia (HOBSBAWM, 1996), ascensão que se dá sob a evidência de uma unidade do indivíduo, discernível e uno (FOUCAULT, 1987). Batimento entre memória e atualidade, como nos ensina Pêcheux (1999).

Voltemos ao primeiro recorte, retomando outras formulações em que pudemos fazer a presente leitura discursiva:

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular **e**[3] por **itinerários formativos**, que **deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber:
>
> I - linguagens e suas tecnologias[4];
>
> II - matemática e suas tecnologias;
>
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
>
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
>
> V - formação técnica e profissional. (Brasil. Lei 13.415/2017, p.3)

Frente a esta dupla condicionante, algumas perguntas óbvias são necessárias: quem define a relevância para o contexto local? De que modo? A partir do quê? Com qual periodicidade se revê esta análise? Quem e de que lugar (se) define quais são as possibilidades dos sistemas de ensino? Como lidar com as impossibilidades dos sistemas de ensino? Ou melhor, como resistir àquilo que se apresenta enquanto uma impossibilidade?

Essas perguntas nos permitem adentrar na relação entre gestão (de diferentes níveis), professores e alunos[5]. O silenciamento (ORLANDI, 1992) presente na textualidade da lei sobre os modos de estabelecimento da relevância e das possibilidades de um lado e, por outro, a transparência implicada no gesto de escolha do aluno são fatos discursivos que apontam para a equivocidade e contradição que sustentam a discursividade da Reforma do Ensino Médio.

Nesse sentido, é importante observar nas justificativas encaminhadas junto com o projeto de lei, a presença do argumento em torna da "**flexibilização**"[6] do ensino médio que permitiria "ofertar um ensino médio **atrativo** para o jovem" com "**liberdade de escolher** seus itinerários, de acordo com seus **projetos de vida**" (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 3).

---

3 Não vamos adentrar discursivamente, nesse momento de nossa reflexão, na relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos. Mas não podemos deixar de apontar para o fato discursivo de que, na lei, o currículo escolar é significado pela relação entre a BNCC e os Itinerários. É esta relação que determina o currículo escolar. Portanto, é preciso que apontemos para a importância de compreender discursivamente esta relação e, em nosso caso particular, observar como o ensino de língua portuguesa e de línguas estrangeiras é textualizado em um e em outro documento e, portanto, observar as relações intertextuais e interdiscursivas em jogo. Lembramos, igualmente, que Mariza Vieira da Silva vem trabalhando sobre as discussões em torno da BNCC.

4 É preciso observar aqui que há também uma rede intertextual e interdiscursiva entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a BNCC e a lei. Essas relações não serão, também, nossa ancoragem nesse momento, mas destacamos que está posto enquanto evidente o recorte entre áreas curriculares e as nomeações que as recortam que remetem ao já posto nos PCNs e que, de modo regular, se instala na memória daquilo que se diz, do lugar do Estado, em termos curriculares. Em nosso caso particular, *Linguagens e suas Tecnologias* já está posto nessa memória discursiva.

5 Claro que os pais ou responsáveis também estão implicados nessa relação.

6 Não nos deteremos, igualmente, nesta forma material, mas não podemos deixar de comentar a regularidade com que ela comparece nas discussões atuais das diferentes reformas postas como necessárias. Lembramos aqui, na relação mais estreita com a reforma do ensino médio, a, assim referida, *flexibilização das relações trabalhistas*.

Guardemos um pouco esta compreensão e sigamos mais adiante em nosso processo de leitura discursiva. Vamos continuar a tomar este ir-e-vir entre a textualidade da lei e a das justificativas de sua necessidade.

Na textualidade das justificativas encontramos também a regularidade da afirmação da "existência de um descompasso" entre os objetivos propostos para o Ensino Médio na LDB de 1996 e a assim chamada realidade: segundo este argumento, o ensino médio deveria, mas não o faz, "consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade" (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 1). E por que não o faz? Porque, ainda segundo este argumento, "atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com **a juventude**, com **o setor produtivo**, tampouco com **as demandas do século XXI**" (*idem*).

Nesta textualidade, o trabalho de um efeito de evidência em 'juventude', 'setor produtivo' e 'demandas do século XXI' se torna muito mais potente na relação com o argumento sustentado pelas estatísticas muito presente no documento que justifica o encaminhamento do projeto de lei.

Argumento da estatística que funciona, por sua vez, enquanto efeito de verdade, construindo, sem dizer, o referente discursivo de *juventude* e, portanto, daquilo que se espera da relação entre este referente discursivo e *o setor produtivo* e as *demandas do século XXI*. Ou seja, o projeto de vida, com base no qual estes itinerários seriam escolhidos, segundo esta discursividade, pode se realizar de modo pragmático – dentro das demandas do século XXI e dialogando com o setor produtivo – garantindo, assim, que o ensino faça sentido.

E faça sentido para quem? Para a juventude, diz-nos esta discursividade. Mas não qualquer juventude. É aí que se constrói o referente discursivo. Vejamos: diz-se, nas justificativas, que uma pesquisa do CEBRAP e da Fundação Victor Civita[7] "evidenciou que os **jovens de baixa renda** não veem sentido no que a escola ensina". (*idibidem*). Muito bem. Discursivamente instala-se a divisão. A razão de ser da reforma do Ensino Médio não é um problema do Ensino Médio, ou da juventude, mas sim dos jovens de baixa renda. O descompasso é com estes jovens.

Estamos diante de um fato-linguagem, os *itinerários formativos*, que materializa o mundo que não cessa de se dividir, como nos fala Pêcheux (1990), ao tratar da especificidade da divisão de classes no modo de produção capitalista a partir do corte com o modo de produção feudal, ao afirmar que o jogo entre dominação e resistência, após a Revolução Burguesa, se dá a partir de uma divisão no interior das lutas ideológicas constituída por uma barreira política invisível e não necessariamente pela separação dos sujeitos em dois "mundos". Nas palavras do autor,

7 Não nos ateremos igualmente à importância das instituições nos processos discursivos, mas não podemos deixar de salientar a presença da Fundação Victor Civita e as sobreposições entre órgãos públicos e privados na configuração de instrumentos públicos que dão visibilidade para regiões de sentidos específicas, sustentando as formações imaginárias com as quais as políticas públicas e as formações sociais, incontornavelmente, se defrontam.

> O importante aqui é que esta nova barreira, invisível, não separa dois "mundos"; ela atravessa a sociedade como uma linha móvel, sensível às relações de força, resistente e elástica, sendo que, de um e outro de seus lados, as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo "sentido". (PÊCHEUX, 1990:11).

Para Pêcheux, então, esta divisão não se dá sob a forma de um choque entre dois mundos paralelos. Dessa forma, o processo ideológico de dissimulação da desigualdade real na unidade imaginária é uma questão que produz efeitos na linguagem. Neste sentido, Pêcheux afirma que

> O duplo caráter dos processos ideológicos[8] (caráter regional e caráter de classe) permite compreender como as formações ideológicas se referem aos 'objetos' (como a Liberdade, a Justiça etc.), ao mesmo tempo idênticos e diferentes, isto é, cuja unidade está submetida a uma divisão: o próprio da luta ideológica de classes é se desenvolver num mundo que, de fato, não termina nunca de se dividir em dois. (PÊCHEUX, 2015:7).

A regularidade do efeito de verdade das estatísticas estrutura fortemente a textualidade da justificativa da necessidade da reforma, reinstalando a todo momento o referente discursivo que divide: segundo o documento, dados do INEP "evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens (...) apresentaram péssimos resultados educacionais"; "somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa(...). do total de matriculados, 85% frequentam escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período da noturno"; "Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3%(...)"; "os resultados tornam-se mais preocupantes (...) em Língua Portuguesa: em 1995, (...) 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 (redução de 8%)"(Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 1).

E a divisão se mantém na discursividade que sustenta a explicação destas quedas e reduções nos resultados que acompanham a democratização da educação:

> Neste período [1995-2015/6], o Brasil passou pela **democratização da educação**, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados. (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 2)

8 Nota do autor no original citado: Sob o risco idealista de acreditar que as posições de classe existiriam abstratamente e que se aplicariam, em seguida, aos diferentes "objetos" ideológicos regionais de situações concretas, faz-se necessário considerar que as formações ideológicas comportam ao mesmo tempo (isto é, sem relação de causalidade) um caráter "regional" e posições de classe (PÊCHEUX, 2015).

E, na continuidade da explicação, a regularidade da divisão: se a queda no assim chamado rendimento escolar é explicada, por um lado, pela democratização da educação, por outro lado essa redução é

> reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias **que não são alinhadas ao mundo do trabalho** (*idibidem*)

Nesta discursividade, é na "flexibilização do ensino médio por meio da oferta de diferentes itinerários formativos" (*op. cit*., p. 3) que se melhoraria o quadro atual da educação no ensino médio, uma vez que, caso contrário, a sociedade brasileira estaria "sob a pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico" (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 2).

Este jovem/estudante, então, não qualquer um, como viemos vendo, é responsável pela queda dos números, mas também é, contraditoriamente, necessário. Dito de outro modo, este jovem precisa estar no sistema educacional e, para tanto, é necessário que se ofereça "um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável" (*op. cit*., p. 2). Isso porque, como também viemos vendo, este jovem é significado como responsável, ao entrar no sistema educacional, pela queda dos resultados educacionais que é, por sua vez, explicada pelo fato deste jovem não ver sentido algum no que a escola ensina, porque, finalmente, fechando o mundo semanticamente estável, o que se ensina está desalinhado ao mundo do trabalho e, consequentemente, o sentido do ensino, para alguns, não todos, está no alinhamento ao mundo do trabalho. É aí que "naturalmente", por suposto, deve estar a escolha deste jovem por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: o mínimo e o necessário[9] para atender com qualidade ao mundo do trabalho.

É aí, também, a que é reduzido o lugar do professor: aquele que frente às impossibilidades dos sistemas de ensino, frente às relevâncias locais, frente ao setor produtivo, frente às demandas do século XXI, precisa se adaptar[10] continuamente para capacitar este aluno, este jovem e não qualquer um, para atender com qualidade ao mundo do trabalho. Apagamento duplo, na divisão: aluno e professor interditados à relação com o conhecimento, restritos a uma relação com uma contínua capacitação[11].

9 Outra ancoragem que não iremos trabalhar aqui em termos de memória discursiva da instrução pública burguesa, mas que é interessante de ser notada é o fato discursivo de encontrarmos nos *cahiers de dóleances*, que consistiram em exigências e reivindicações documentadas no processo da Revolução Burguesa e que deveriam ser levadas em conta pela Assembleia, a regularidade da demanda por uma "educação **suficiente** aos que habitam e que possam se estender **até** mesmo aos pobres".

10 Quanto a isso cf. Pfeiffer (2010).

11 Remeto-me a trabalhos mais recentes de Eni Orlandi em que a autora discute a relação entre formação e capacitação (cf. Orlandi, 2014) e entre conhecimento e informação (cf. Orlandi, 2016).

Referências Bibliográficas

CANGUILHEM, G. (1966) *La connaissance de la vie*. Paris: Librairie Philosophique J.VRIN, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: *nascimento da prisão*; tradução de Raquel. Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

HAROCHE, C., HENRY, P., PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2007. p. 13-32.

HOBSBAWM, E. *Ecos da Marselhesa*. Tradução de M. Célia Paoli. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

ORLANDI, E. *As Formas do Silêncio* Ed. da Unicamp, Campinas, 1992.

ORLANDI, E. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Ed Vozes, Campinas, 1996.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Editora Pontes, Campinas, 2001.

ORLANDI, E. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

ORLANDI, E. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista ALED*, n. 16(2), 2016.pp. 68-80.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento. In E. L. Ferreira e E.P. Orlandi (orgs). *Discursos sobre a inclusão*, Niterói: Intertexto, 2014. pp.148-160.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 19, Campinas: IEL/UNICAMP, 1990. pp. 7-24.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso. In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux / Textos selecionados*: Eni Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar: ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*, v.1, n. 4, 2015. p. 1-22.

PFEIFFER, C. R. C. Políticas Públicas de Ensino. Em ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). ***Discurso e políticas públicas urbanas:*** *a fabricação do consenso*. Campinas, SP: Editora RG, 2010. pp. 85-99.

SILVA, M. V. da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto em Orlandi, E. e Guimarães, E. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Editora Pontes, Campinas, 1996. pp. 151-162.

Enciclopédia audiovisual virtual de termos conceitos e pesquisas em análise do discurso e em áreas afins: teorização e práticas em curso

Bethania Mariani[1]

Giovana C.C. de Mello[2]

1. Introdução

O projeto *Produção da enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins: novos verbetes e legendagem para divulgação científica* será desenvolvido na Universidade Federal Fluminense pelo Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS) em parceria com o Laboratório de Estudos da Tradução (Labestrad/UFF)[3]. Com o projeto em tela, coloca-se a discussão teórica sobre o funcionamento das tecnologias da linguagem as quais têm, ao longo de séculos, revolucionado o modo do homem se relacionar com o mundo. Cumpre destacar que esse é um dos campos de reflexões que vêm sendo formulados por analistas de discurso e por pesquisadores em História das Ideias Linguísticas, que trabalham com Orlandi (2001), Guimarães (2002) e Auroux (1992) há mais de três décadas. O objetivo geral do projeto é a elaboração e organização de verbetes para uma enciclopédia audiovisual virtual de Análise do Discurso e áreas afins. Esse objetivo geral se justifica na medida em que propõe, na forma de uma enciclopédia virtual, à divulgação científica de termos, conceitos e pesquisas realizadas em uma área do saber que discute os processos históricos de constituição dos sentidos. Seu aspecto inovador está tanto no formato proposto, que é o de pesquisadores convidados sendo filmados apresentando um determinado verbete, quanto na utilização do canal UFFTube, suporte que tem sua base nas novas tecnologias (de linguagem). Tal objetivo está vinculado à permanente discussão teórica sobre produção e circulação de conhecimento tendo em vista nossas próprias condições de produção, no espaço universitário, de uma enciclopédia com as características

1 Doutorado, UFF/LAS/CNPq, Coordenadora do LAS – Laboratório Arquivos do Sujeito da UFF, Coordenadora do Projeto *Produção da enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins: novos verbetes e legendagem para divulgação científica*, contemplado pelo edital Universal MCTI/CNPq 01/2016.

2 Doutorado, UFF/Labestrad, Coordenadora Geral do Labestrad/UFF e Coordenadora da equipe de Inglês do Labestrad/UFF, Coordenadora Adjunta do Projeto *Produção da enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins: novos verbetes e legendagem para divulgação científica*, contemplado pelo edital Universal MCTI/CNPq 01/2016.

3 O Labestrad/UFF é composto por seis equipes (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e russo) e três delas participam do projeto de legendagem: i) inglês: Profas. Giovana Mello, Sandra Monteiro e Vanessa Hanes; ii) francês: Profa. Mônica Fiuza e iii) espanhol: Profa. Talita Barreto.

mencionadas. Cumpre mencionar, por fim, que se trata de dar continuidade a outro projeto, finalizado agora em janeiro de 2016, com apoio da FAPERJ, cujos resultados – os primeiros verbetes já filmados – podem ser vistos no http://ufftube.uff.br/user/LAS, e estão, também, divulgados em um livro.

O projeto em tela, *Produção da enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins: novos verbetes e legendagem para divulgação científica,* propõe-se a dar continuidade e a ampliar o alcance de um projeto anterior, que recebeu apoio da FAPERJ, com duração de 30 meses, concluído em janeiro de 2016. A continuidade se dá justamente pela possibilidade de gravação de mais pesquisadores tanto em Análise do Discurso, quanto aqueles de áreas afins, sejam tais áreas no âmbito dos estudos da linguagem, como História das Ideias Linguísticas, Semântica, Filosofia da Linguagem e Pragmática, sejam disciplinas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais em geral, como Psicanálise, História, Filosofia.

A ampliação da visada em divulgação científica resulta da parceria com colegas professores que atuam em tradução e coordenam o Labestrad/UFF. A partir dessa parceria, propõe-se com o projeto em tela dar um maior alcance à divulgação dos verbetes da enciclopédia com a incorporação de legendagem em português, em inglês, em francês e em espanhol como forma de alcançar, sobretudo, os estudos de linguagem realizados nas Américas, visando também a perspectiva da inclusão.

A continuidade na construção de uma enciclopédia virtual em vídeo, a ser disponibilizada no *UFFTube* e em um *site* próprio, contemplando noções teóricas do quadro da Análise de Discurso e de áreas afins, como a Psicanálise, por exemplo, justifica-se por ser constituída de atividades de pesquisa que remetem para o mapeamento e para a divulgação dos conceitos da Análise do Discurso, bem como para a discussão e teorização sobre as novas tecnologias de linguagem. Além disso, o projeto também tem sua relevância no fato de desenvolver uma práxis de caráter formativo voltada para os alunos de Letras, além de, mais uma vez, se propor a promover a circulação de ciência de forma (ainda) pouco presente na *web.* Nossa proposta é dar a palavra ao pesquisador, seguindo os passos de outras iniciativas já existentes, como a de revistas *online, ComCiência*, produzida pelo LABJOR/ UNICAMP, e pela *Revista Científica Ciência em Curso*, da UNISUL. Ambas incluem distintas mídias (áudio, imagem, fotografias, links) visando uma interação com os leitores, ou internautas, como explicam as idealizadoras da revista *Laboratório Ciência em Curso* (FLORES, 2012).

2. Produção de conhecimento e divulgação científica

Tal como já vinha sendo realizado no projeto anterior, tendo em vista o embasamento teórico da proposta, a equipe do LAS, articulada à do Labesttrad/UFF, vai manter a leitura de conceitos e pesquisas realizadas em Análise do Discurso, bem como a discussão teórica sobre as novas tecnologias de linguagem e o papel da divulgação científica na mídia de forma geral, e em nosso projeto, particularmente. Esse trabalho de leitura e discussão será realizado em reuniões específicas, e, também, em reuniões quinzenais em curso há mais de quatro anos, que vêm sendo promovidas pelos pós-docs no chamado "Grupo de Estudos Pêcheux".

Tanto a proposta anterior já finalizada quanto a que agora segue para avaliação se propõem a discutir o objeto enciclopédia audiovisual virtual e os vídeo-verbetes a partir de reflexões que vêm sendo realizadas sobre as novas tecnologias de linguagem. A base teórica da Análise do Discurso (Pêcheux, 1969, 1975; Orlandi, 1983) inscreve-nos na compreensão da linguagem como objeto simbólico, em que se constituem sujeito e sentidos desde sempre imersos na historicidade e na memória. De acordo com o ponto de vista discursivo, o sujeito enuncia a partir de posições que não são transparentes para ele, tendo em vista seu assujeitamento ao trabalho da ideologia, em seus rituais de construção de evidências de sentidos e de um sujeito como origem de um dizer supostamente por ele controlável. No entanto, a contradição faz parte da história, as tensões regulam o todo social, e o sujeito sempre pode tropeçar nos lapsos ao falar, produzindo um estilhaçamento nos rituais ideológicos. Em Análise do Discurso, trabalha-se com a ideia do não-todo da língua, furo no simbólico que permite o deslizamento dos sentidos e impede que as repetições se eternizem. Esse furo é compreendido como o que há de real na história e na língua, ou seja, um impossível que marca justamente que nem tudo se diz. Para a Análise do Discurso, o real da história e o real da língua remetem para o impossível do tudo dizer e do tudo controlar. Mesmo assujeitado, o sujeito resiste; mesmo repetindo, o sujeito resiste, e pode dizer diferente. Como isso afeta a produção científica? Como isso afeta os processos de divulgação científica? Como isso afeta a legendagem da produção científica? Esses são alguns dos questionamentos que acompanham a equipe em seu percurso de organização da *Enciclopédia*.

O conhecimento não se formula fora da historicidade em que é produzido, logo, está em relação constitutiva aos efeitos da historicidade que constituem e delimitam o lugar da produção científica no estabelecimento de relações com políticas de Estado, com a sociedade e com a universidade. É importante destacar que a universidade, as associações científicas, os congressos e as publicações são lugares privilegiados de disciplinarização, circulação e transmissão. Além disso, nos dias atuais, ainda no que tange à produção de conhecimento de um modo geral, a velocidade da internet é outro aspecto que precisa ser considerado como parte dos efeitos de historicidade, pois, ao ser incorporada ao trabalho científico, a internet vem produzindo uma diluição nas formas do pensar teórico, e a pesquisa, muitas vezes, fica reduzida a *sites* de busca de 'informações', com textos obscuros e pouco confiáveis.[4] Cada sociedade em cada momento histórico em que se tensionam as hegemonias entre os Estados, tem suas formas de proceder em relação ao que e como será a produção de conhecimento. O conhecimento tem, pois, condições de produção que permitem inscrevê-lo (ou não) na rede de saberes de uma sociedade para assim fazê-los (ou não) circular. Nos dias de hoje, a universidade avança sobretudo pela especialização: um conhecimento disciplinar e, porque não dizer, disciplinado, segregando e policiando fronteiras entre as disciplinas. (SANTOS, 2008, p. 74). O excesso de disciplinarização do saber científico e a implementação de prazos exíguos para cumprimento de metas exigidas correspondem a

4 Referimo-nos, aqui, aos efeitos da internet que produzem o que Orlandi (2012) chama de "intelectual de internet". Ao mesmo tempo, muito se discute de modo crítico, justamente, sobre a internet e seus efeitos na construção de arquivos, na constituição da memória, na difusão de conhecimento.

critérios que vem das agências de fomento, responsáveis pelas bolsas distribuídas e pelos recursos que permitem o (bom) funcionamento do programa: isso produz efeitos na formação daquele que entra em uma pós-graduação. Se, por um lado, um curso de pós-graduação exige mesmo o preenchimento desses requisitos, por outro, como nos adverte Boaventura de Sousa Santos, a excessiva disciplinarização faz do cientista um "ignorante especializado". (SANTOS, *idem,* p. 74)

3. Divulgação de ciência e novas tecnologias

Indo mais além, e articulando as reflexões discursivas ao campo da História das Ideias Linguísticas, mantém-se a discussão teórica sobre o funcionamento das tecnologias da linguagem as quais vêm, ao longo de séculos, revolucionando o modo do homem se relacionar com o mundo. Cumpre destacar que esse é um dos campos de reflexões que vêm sendo formulados por analistas de discurso e por pesquisadores em História das Ideias Linguísticas, que trabalham com Orlandi (2001), Guimarães (2002) e Auroux (1992) há mais de três décadas.

Como discutido em outros textos (Mariani, 2016), de acordo com Sylvain Auroux (1998), três revoluções tecnocientíficas são os grandes pilares das ciências da linguagem: a invenção da escrita, a gramatização das línguas e o tratamento automático da linguagem. A segunda revolução tecnocientífica da linguagem, também denominada revolução tecnológica da gramatização, apresenta duas tecnologias fundamentais para as ciências modernas: a gramática e o dicionário. O acontecimento dessas duas primeiras revoluções tecnocientíficas está articulado com outras tecnologias as quais, na história, têm servido como suporte para a sua consolidação, como, por exemplo, o *pergaminho*, *o papel, livro,* o *gravador de voz* e, a partir do século XX, o *computador*, ou no século XXI, o *tablet*, o *iphone*, etc. Segundo Auroux (1998), a primeira, que possibilita a produção de tradições gramaticais, ganha mais força com a invenção da escrita; a segunda, que consiste em dotar as línguas de instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários), se amplia com as políticas nacionais de alfabetização; e a terceira, tratamento eletrônico da informação apresentado como linguagem natural, consiste na mecanização de formas privilegiadas da comunicação humana (AUROUX, *idem*, p. 269). São revoluções que alteram profundamente, de acordo com Colombat, Fournier e Puech (2010), a ecologia das línguas (MARIANI e MEDEIROS, 2016).

É, portanto, indissociável a produção do conhecimento de tais domínios técnico-tecnológicos que a tornaram possível. Da mesma forma, é fundamental a análise dessa produção de conhecimento em relação ao domínio que a possibilitou. Essas três revoluções, portanto, continuam demandando trabalhos críticos no campo dos estudos linguístico-discursivos a serem desenvolvidos por pesquisadores da área, pois para além do conhecimento técnico, a tecnologia, seja ela qual for, só se realiza quando fundamentada em um conhecimento científico.

A compreensão do discurso de divulgação científica como uma produção discursiva marcada pela formação social em que se inscreve e pela historicidade que a constitui é crucial. Considerando a opacidade da linguagem e, considerando que, no processo de constituição mútua entre linguagem

e história há direcionamentos de sentidos, portanto, gestos de interpretação, para a Análise do Discurso o discurso de divulgação científica pode ser compreendido como o estabelecimento de relações discursivas – em termos das formações imaginárias (PÊCHEUX, 1990 [1969]), entre o discurso científico e o da divulgação científica. (ORLANDI, 2004). Tais relações podem estabelecer movimentos de afastamento, aproximação, assimilação, antagonismo e absorção, dentre outras.

4. Divulgação científica e tradução

A tradução sempre esteve presente nas mais diversas esferas das relações humanas, seja no convívio das famílias em contextos de imigração, por exemplo, seja no campo das trocas culturais, políticas, religiosas e científicas entre nações. Segundo Salama-Carr (1995), desde que a escrita foi inventada, os povos buscam adquirir o conhecimento técnico e científico de seus vizinhos e, em tal contexto, a tradução ocupa grande espaço (p. 113). Para Fischbach (1992), "a tradução foi a chave do progresso científico, expondo sucessivamente a cada inventor ou descobridor o que pensavam seus predecessores, que tinham expressado ideias inovadoras em outra língua" (*apud* SALAMA-CARR, 1995, p. 114).

Na Antiguidade já era considerável o intercâmbio de conhecimentos e, no eixo do tempo, certas cidades se destacaram como pontos de encontro entre estudiosos e tradutores: Atenas, Alexandria, Roma, Bagdá, Toledo, Edessa e Jundishapir, para citar apenas algumas. Segundo Salama-Carr (1995), antes da Era Cristã já havia trocas de saberes via tradução entre a Europa, o Oriente Médio e a Índia. Saltando para o século IX, antigos manuscritos gregos e siríacos foram traduzidos para o árabe na "Casa de Sabedoria" (*Bayt-al-Hikma*) de Bagdá e, no século XII, essas traduções (que sobreviveram aos textos de partida) foram vertidas para o latim em Toledo, sendo que, na Idade Média e na Renascença, essas traduções latinas foram traduzidas para diversas línguas vernaculares na Europa (p.115). Não seria incorreto dizer que a ciência e a divulgação da ciência sempre foram, de algum modo, inseparáveis.

Um dos grandes entraves para a circulação das traduções científicas no mundo antigo era o preço do papiro. Porém, com a invenção do papel, por volta do ano 105, e do surgimento da imprensa, no século XV, ganha maior impulso a difusão de traduções em geral, incluídas as científicas. Com o passar do tempo, houve um aumento do número de pessoas que podiam ler, e a tradução científica e técnica passou a incluir uma dimensão didática, sendo as traduções utilizadas também para a instrução dos não especializados em ciência, cabendo aos tradutores o papel de popularizadores do conhecimento e, muitas vezes, até de professores (SALAMA-CARR, 1998, p. 115). Desse modo, a divulgação da ciência passou a objetivar a circulação de saberes científicos tanto para estudiosos (os especializados) quanto para o público em geral. Podemos dizer que ainda persistem pelo menos dois modos, por assim dizer, de difusão da ciência: um destinado aos especialistas, que engloba a linguagem da ciência, e outro, voltado para os leigos, cuja linguagem é mais didática.

Avançando para a contemporaneidade, com o desenvolvimento das chamadas "novas tecnologias", como a internet, a gama de saberes a ser intercambiada tornou-se mais ampla e diversificada. A partir dos discursos postos em circulação dentro e fora da rede eletrônica, as chamadas *informações* não só precisam ser transmitidas globalmente, mas o mais rapidamente possível, por meio das "máquinas de tagarelar" – computadores, *tablets,* celulares (SOUZA, 2016). Uma vez que não é possível dominar todas as línguas, essas trocas diversas continuam a se dar também pelo viés da tradução. A colocação de Cary (1956) sobre o mundo moderno permanece atual: "o mundo moderno é como uma gigantesca máquina de traduzir que gira cada vez mais depressa" (*apud* SALAMA-CARR, 1998, p. 116).

A relação entre ciência, divulgação e tradução pode ser entendia à luz de Jakobson[5] ([1969] 2010) sobre os três tipos de tradução existentes. Entendemos que a divulgação científica opera tanto pela *tradução interlingual* – de uma língua para outra – sendo os conhecimentos transmitidos, por assim dizer, entre culturas e nações, quanto pela *tradução intralingual* – aquela realizada dentro de uma mesma língua – com as obras científicas produzidas em uma determinada língua sendo traduzidas dentro dessa mesma língua com propósitos informativos e didáticos. Além disso, uma vez que podem também ser usadas imagens e sons para dar conta de determinados processos e conceitos, por exemplo, podemos pensar também na *tradução intersemiótica* – modalidade em que há mudança de signos verbais para não verbais. Seja como for, nos três casos – tradução interlingual, intralingual e intersemiótica – as discussões giram em torno das transformações operadas no texto científico com o propósito de divulgação. Neste trabalho, interessa-nos pensar a legendagem.

Geralmente, quando se fala em "divulgação científica" no Brasil (e no mundo anglo-americano), os sentidos postos em circulação remetem à disseminação de materiais científicos para o público considerado leigo. Logo, os materiais (teses, artigos, relatórios, descobertas etc.), os quais são redigidos na linguagem acadêmico-científica, são transformados de modo a se tornarem mais palatáveis para o público não especializado. Um bom exemplo é o que hoje tem sido chamado de *jornalismo científico*, o qual busca, segundo os estudiosos dessa área:

> (...) traduzir e contextualizar conhecimentos específicos, tendo por objetivo educar, orientar e informar o grande público sobre assuntos referentes, por exemplo, aos cuidados com a saúde [...] a educação informal – aquela realizada por meio da divulgação de matérias em jornais, revistas, rádio, TV e Internet – [...] fornece a maior parte das informações que as pessoas recebem sobre temas de saúde. A divulgação da ciência em veículos de comunicação possibilita a um maior número possível de pessoas o acesso às informações científicas. (LUZ, 2009, p. 92).

5 Segundo Jakobson (1995), a " tradução intralingual ou reformulação (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua"; já a "tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua"; por sua vez a " tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais" (p. 64-65), como, por exemplo, da arte verbal para a música e o cinema.

O jornalismo científico abrange tanto a tradução intralingual (por exemplo, artigos científicos redigidos em língua portuguesa do Brasil para pesquisadores nacionais e reescritos em língua portuguesa para o público não especializado brasileiro) quanto à tradução interlingual (por exemplo, artigos internacionais, redigidos para a comunidade científica em línguas diferentes do português e os quais são reescritos em português para o público leigo). Na perspectiva do jornalismo científico, a divulgação de conhecimentos específicos deve se dar de modo esclarecedor, pelo uso de uma linguagem acessível, simples (LUZ, 2009)[6]

A divulgação científica entendida como popularização da ciência se presentifica num dos espaços mais acessados da internet, a *Wikipedia*, uma enciclopédia virtual colaborativa que, embora não seja considerada uma fonte plenamente confiável, é consultada diariamente por uma parte considerável dos internautas para utilizações diversas, incluídas as motivações acadêmicas. O uso dessa ferramenta é tão amplo que, em 2010, quando a mesma ficou fora do ar por cerca de três horas, houve repercussão no mundo inteiro. Um usuário escreveu: "em algum lugar do mundo, um estudante chora porque não consegue terminar seu artigo" (FOLHAONLINE, 2009). Na referida enciclopédia há uma entrada para o termo "divulgação científica" que diz:

> **Divulgação científica** é o mesmo que "popularização da ciência", sendo este termo mais utilizado dentro da tradição de países anglo-saxônicos a partir da década de 1950 para caracterizar atividades que buscam fazer uma difusão do conhecimento científico para públicos não especializados. A divulgação científica é fundamental para o desenvolvimento da ciência, uma vez que ela é responsável pela circulação de ideias e divulgação de resultados de pesquisas para a população em geral. Desta forma potencializando o debate científico e instigando novos talentos para atividades de ciências. (WIKIPEDIA, grifos do autor).

Diante de uma circulação de saberes que sustentam a "divulgação científica" como sinônimo de "popularização da ciência", cabe nos posicionarmos, ainda que brevemente, sobre o tema, salientando a forma que o termo é por nós usado neste trabalho.

Segundo Costa (2016):

> De início, para compreendermos [o] gesto teórico-prático de produzir a referida enciclopédia, *audiovisual virtual*, torna-se necessário entender que os lugares possíveis pelos quais o discurso científico é posto em circulação se estendem na contemporaneidade. Aos artigos em revistas impressas, aos livros, às apresentações em congressos, às matérias jornalísticas que se propõem a divulgar o conhecimento produzido pela ciência, somam-se os artigos, revistas, livros disponibilizados *on-line*. E, no nosso caso, *vídeos* teóricos disponibilizados no ambiente virtual (p.107)

6 A citação do trabalho de Luz (2009), ainda que se baseie em noções de fidelidade e em considerações sobre a tradução e o público leitor que tanto no âmbito da AD quanto no dos Estudos da Tradução são questionados, é interessante para exemplificar como tem sido discursivisada a prática do jornalismo científico no Brasil.

Destacamos, portanto, que usamos o termo "divulgação científica" para abarcar a divulgação da ciência de forma mais ampla, ou seja, abrangendo tanto a divulgação no meio acadêmico-científico, quanto àquela destinada aos ditos não especializados. Desse modo, a *Enciclopédia* mantém seu caráter acadêmico, ao mesmo tempo em que se destina a todos os interessados em AD. O que nos interessa é o discurso científico em suas várias formas e, mais precisamente, sua produção.

Para Orlandi (2001), o jornalismo científico propõe-se a construir "uma *versão* do texto científico" (p. 27), operando sob a égide do discurso relatado, a partir de uma "didatização do discurso da ciência" (ORLANDI, 2001, p. 27). A proposta de construção da Enciclopédia que ora abordamos, por outro lado, tem como foco a relação entre o sujeito-leitor e a posição-autor produtora de conhecimento. Nas palavras de Costa (2016):

> [...] O gesto [empreendido neste] projeto de divulgação científica visa a expor *a produção de conhecimento científico*, no campo da Análise do Discurso, com suas formulações próprias, seus modos de reflexão, suas inscrições, distanciamentos construídos [...] Trata-se, assim, de produzir uma reflexão e pôr em circulação um dizer científico que possa dar a ver as lacunas, os buracos nos quais sentidos e sujeito tropeçam, os vazios, os silenciamentos, os já-ditos, o efeito de evidência que se apresentam como uno; trata-se de conceber e aceitar que há pedras no meio do caminho dos sentidos. (pp. 116-188, grifos nossos)

Dessa forma, entendemos que não é objetivo obliterar o modo de dizer próprio da AD em prol de um (pré)suposto entendimento imediato e completo.

Ao mesmo tempo, a questão da circulação dos conhecimentos do campo da AD e de áreas afins permanece como um dos principais objetivos de tradução/legendagem dos vídeos para o inglês, francês e espanhol: "É importante frisar que estava também prevista a criação de legendas de todos os vídeos realizados em espanhol e em inglês, '[...] considerando que a presença desses vídeos na internet pode alcançar estudantes de universidades não brasileiras' " (LUNKES, 2016, p. 27). É importante acrescentar que as metas contemplam a produção de pesquisadores brasileiros no campo do AD, sendo a *Enciclopédia*, portanto, *locus* de disseminação de estudos brasileiros na área.

São esses objetivos que nortearão o processo de tradução e legendagem. Mas, como traduzir esses objetivos e os textos da *Enciclopédia* para outros contextos sócio-históricos e político-ideológicos, sobretudo o anglo-americano, historicamente etnocêntrico (VENUTI 1995, 1998) e impermeável às trocas culturais? E quando essa "passagem" de uma língua à outra é da língua oral para a escrita? E, mais ainda, do oral para a forma escrita em uma legenda de um vídeo? Esses são os desafios e os pontos de reflexão do projeto em curso.

5. O projeto de tradução para legendagem

As produções audiovisuais fazem parte do contexto de divulgação da ciência. Todos os dias, recebemos em nossas casas, por meio da TV aberta e/ou fechada e da internet várias reportagens,

entrevistas e programas que abordam as descobertas científicas (muitos deles dublados ou legendados), tanto para públicos especializados quanto para leigos.

As produções audiovisuais, como o próprio nome sugere, envolvem a combinação simultânea de som e imagem. A legendagem é uma das atividades que compõem o campo da tradução audiovisual, pois envolve simultaneamente imagem, textos orais enunciados em uma determinada língua e suas respectivas traduções em outra língua no formato escrito, daí ser considerada como tradução diagonal (GOTLIEB, 1994). Há que serem consideradas outras especificidades, como a velocidade de leitura do espectador, a sincronia tempo/espaço, o número máximo de caracteres em tela etc. Além disso, como qualquer produção humana, a legendagem tem lugar a partir de determinadas condições de produção, as quais darão corpo às "escolhas" do legendador/tradutor.

De acordo com o *Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis*, do Ministério da Cultura (NAVES, 2016), a legendagem possui especificidades que são de ordem técnica, linguística e tradutória. As questões técnicas têm relação direta com o público imaginado para a produção audiovisual e envolvem, dentre outros, um número de caracteres nas legendas compatível com a velocidade de leitura do espectador e, portanto, um número limitado de caracteres por linha de legenda, o formato e a posição das legendas (máximo de duas linhas por legenda), a marcação (determinação dos tempos de entrada e saída de uma legenda, os quais acompanham o ritmo da fala) e o tempo de exposição em tela (que se relaciona com o tempo de fala do texto de partida oral):

> No Brasil, pelo menos no que diz respeito à televisão, os parâmetros são pensados diferentemente dependendo do público. Esses parâmetros são de ordem técnica, linguística e tradutória. Para os ouvintes, uma legenda deve ter no máximo duas linhas, ter um número de caracteres compatíveis com a velocidade de leitura do espectador, estar normalmente no centro da tela e ser exibida em bloco. Dependendo da velocidade da fala da produção audiovisual, a legenda precisa ser editada *para que o espectador possa ler a legenda, olhar para as imagens e ouvir o áudio. Tudo isso, acontecendo em segundos e milésimos de segundos* (NAVES, 2016, p 27, grifos nossos)

Essas questões técnicas, que incidem diretamente na possibilidade de leitura do espectador, modelam diretamente as escolhas do tradutor/legendador, o qual precisa optar por termos e construções que "caibam" no espaço e tempo disponíveis em tela (lembrando que não pode ocorrer fala sem legenda e legenda sem fala, por exemplo, e que a permanência das legendas na tela não deve exceder a seis segundos).

Para ilustrar as questões técnicas, segue um fragmento do vídeo-verbete "Discurso", do pesquisador José Simão da Silva Sobrinho (UFU). Seguindo o padrão brasileiro (NAVES, 2017), o número máximo de caracteres por linha seria de 37, logo, os trechos abaixo não necessitariam de edição. Mas, se a velocidade de leitura a ser considerada for menor, cabe um padrão em torno de 32

caracteres em tela no máximo. Nesse caso, o texto abaixo precisaria ser editado para permitir a leitura do texto e o acompanhamento da imagem e do áudio[7]:

As questões linguísticas, também devido às questões técnicas, muitas vezes envolvem edições linguísticas, entendidas como "manipulações no texto audiovisual relacionadas à segmentação da fala em blocos semânticos [e] à redução da informação textual" (p. 48); ou seja, legendar envolve síntese (MARTINEZ, 2007). As segmentações são realizadas com base no corte das cenas, no fluxo da fala (há pausas, hesitações, reformulações etc.) e nas unidades semânticas e sintáticas (p. 49). De acordo com estudiosos da área, a segmentação linguística em conjunto com o parâmetro da velocidade regem as demais segmentações (p. 49).

Por fim, as questões tradutórias envolvem as similaridades e diferenças entre as línguas/culturas, as condições de produção do texto de partida e de chegada (o que envolve diretamente os objetivos da tradução, bem como o público-leitor considerado), as marcas de oralidade, as marcas regionais, culturais, sociais etc., as relações de poder, a aceitabilidade da tradução, dentre vários outros. Em outras palavras, as questões tradutórias envolvem questionamentos caros ao campo dos Estudos da Tradução, tais como: *domesticar* – privilegiar o contexto de chegada – e *estrangeirizar* – privilegiar o contexto de partida (Venuti, 1995, 2002)[8]; a *patronagem* – a ideologia do tradutor/legendador em relação à ideologia de quem encomenda a tradução; a tradução como *reescrita* e o tradutor como *reescritor*, uma vez que toda tradução é produzida e lida a partir de contingências sociais, históricas, ideológicas etc. (LEFEVERE,1992), a tradução como *formadora de identidades culturais* visto que "a tradução exerce um poder enorme na construção de representações de culturas estrangeiras (VENUTI, [1998] 2002, p. 130), para citar apenas algumas.

Para o projeto em curso, em termos de construção do dispositivo de análise, ou seja, em termos do método a ser adotado, deve-se considerar, antes de mais nada, a relevância da reflexão

7 Solicitamos autorização ao pesquisador para reproduzir sua imagem bem como o comentário sobre a legendagem.

8 As reflexões produzidas no âmbito do Labestrad/UFF têm como base os Estudos da Tradução, mais especificamente os conceitos de *patronagem* (Lefevere, 1992) e *domesticação* e *estrangeirização* (Venuti, 2002). Para este artigo, pensamos a relação entre a divulgação científica e a tradução a partir da AD e do projeto de pesquisa *Tradução: discursos e sujeitos,* proposto por Mello ao GLE/UFF em 2017.

teórica, tanto no campo da Análise do Discurso, quanto no dos Estudos da Tradução, desse modo, novamente na posição-sujeito de produção de conhecimento.

Os primeiros passos do Labestrad/UFF nesse sentido foram o estudo dos vídeos disponibilizados, a busca e a leitura de bibliografia da área da AD, sobretudo no que tange a textos de Pêcheux traduzidos para o português, o espanhol e o inglês, a busca e a seleção de textos dos Estudos da Tradução, sobretudo os relativos à legendagem e a proposta de construção de glossários multilíngues. Em seguida, buscamos o diálogo com legendadores profissionais e observamos como as legendas têm sido realizadas na televisão e no cinema, para refletirmos sobre os critérios de aceitabilidade das empresas de audiovisual e sobre a forma como a legendagem é constituída discursivamente no mercado da legendagem. A partir desses estudos e de encontros dos membros da equipe de inglês, foi montada um apostila (que permanece em constante revisão, a partir das práticas e reflexões em desenvolvimento) e organizados seis minicursos de legendagem para as equipes do Labestrad/UFF (incluídas as do russo, alemão e italiano, que não estão envolvidas no projeto) e para a equipe do LAS.

O encontro, de caráter altamente interdisciplinar, entre os dois laboratórios, foi de extrema relevância para a discussão dos objetivos tradutórios, fundamentais para a execução de qualquer empreitada de tradução. Durante esse encontro, foi levantada a dúvida entre optar pela produção de legendas em português (prevista no projeto) ou pelo uso de outra modalidade, o *closed caption.* Essa decisão será tomada em termos práticos, ou seja, será selecionado um vídeo-verbete para testar os dois formatos. A partir da comparação entre os dois formatos, para fins de análise discursiva, serão levados em consideração aspectos técnicos e, sobretudo, as reflexões teóricas já citadas acima. No que tange à legendagem para o inglês, o francês e o espanhol, as traduções estão sendo produzidas de acordo com as discussões propostas nos minicursos, sendo que oito vídeos estão em processo de revisão pelas equipes de inglês e francês. Ao término desses vídeos haverá uma discussão geral para reflexão e discussão das similaridades e diferenças entre os contextos envolvidos.

Há muito ainda o que ser feito, mas já é possível salientar as possibilidades que o projeto suscita. Acreditamos que os resultados irão muito além da legendagem como produto; trata-se de outro campo para ensino e pesquisa, de caráter inovador, que une dois campos do saber – o da AD e o dos Estudos da Tradução – com benefícios para ambas.

6. Referências bibliográficas

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da Gramatização.* Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AUROUX, S. *Filosofia da linguagem.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

FOLHA ON LINE. Wikipédia fica fora do ar por aquecimento de servidores", disponível em http://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=91760. Acesso em 26 de março de 2017.

GUIMARÃES, E.. A ciência entre as políticas científicas e a mídia. In: _____ (org.). *Produção e circulação do conhecimento:* Estado, mídia e sociedade (Vol. 1). Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 73-79. v. 1.

JAKOBSON, R. Aspectos Linguísticos da Tradução. In. *Linguística e Comunicação.* Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [1969] 2010, p. 63-86.

GOTTLIEB, H. Subtitling: diagonal translation. In: *Perspectives studies in translatology*, v. 02, n. 01, p. 101-121, 1994.

LEFEVERE, A. *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. London/New York:Routledge, 1992.

LUNKES, F. L. Considerações sobre a construção da *Enciclopédia audiovisual de conceitos da Análise do Discurso* In: MARIANI, B. (Org.) *Enciclopédia audiovisual virtual de termos, conceitos e pesquisas em Análise do Discursoe áreas afins:* investigação, inovação, divulgação. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2016, p. 25-39.

LUZ, L. H. A Tradução do Conhecimento Científico nas Matérias de Saúde da Revista Veja. In *Revista de Estudos de Comunicação,* Curitiba, v. 10, n 21, p. 91-97, jan./abr.2009.

MARIANI, B. e MEDEIROS, V. Divulgação científica em análise do discurso: investigação e inovação com base nas novas tecnologias. IN MARIANI, B. (org.) *Enciclopédia audiovisual virtual de termos, conceitos e pesquisas em Análise do Discurso e áreas afins: investigação, inovação, divulgação*. RJ: Ed. Makunaima, 2016, p.1--24. Ebook:http://edicoesmakunaima.com.br/catalogo/5-enciclopedia/22-enciclopedia-virtual-adinvestigacao-inovacao-divulgacao

MARTINEZ, S. *Tradução para legendas:* uma proposta para a formação de profissionais. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

NAVES, S. B. *et al. Guia para produções audiovisuais acessíveis.* Ministério da Cultura, 2016(https://matavunesp.files.wordpress.com/2016/10/guiaparaproducoesaudiovisuaisacessiveis2016.pdf)

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. SP: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, E. *História das Ideias Linguísticas.* São Paulo: Pontes, 2001

PÊCHEUX, M. *Analyse authomatique du discours.* Paris: Dunod, 1969.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: *uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, [1975], 1988.

SALAMA-CARR, M *et al.* Os tradutores e a disseminação do conhecimento. In. DELISLE, J.; WOODSWORTH, J. *Os tradutores na história.* Trad. de Sérgio Nath. SP: Ática, 1998.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências.* São Paulo: Cortes, 2008.

SOUZA, L. M. A. Ideologia e Rede Eletrônica. In: *Enciclopédia virtual da Análise do Discurso e áreas afins.* Niterói: LAS/UFF, 2016. Em: http://ufftube.uff.br

VENUTI, L. *The translator's invisibility: a history of translation*. UK, NY: Routledge, 1995.

VENUTI, L. *Escândalos da tradução*: *por uma ética da diferença*. Trad. Laureano Pelegrin *et ali*. Baurú, SP: EDUSC, [1998] 2002. p.129-167.

O processo de referenciação no livro lustrado infantil

Anabel Medeiros Azeredo de Paula[1]

Glayci Kelli Reis da Silva Xavier[2]

Palavras iniciais

As narrativas no livro ilustrado infantil constituem-se de textos verbo-visuais, cujos sentidos emergem das relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e a visual. Esses sentidos (des) velam-se através de um processo de interpretação, que se realiza, primeiramente, pela percepção do mundo representado, manifestado não só de modo icônico nas ilustrações, mas também de maneira simbólica pelas palavras.

O objetivo principal deste trabalho é investigar como agem os mecanismos de referenciação para a construção do sentido, tanto na parte verbal quanto na parcela visual do texto. O texto verbo-visual requer do leitor uma competência semântica (CHARAUDEAU, 2001), que lhe permita identificar os imaginários sociodiscursivos em jogo na leitura. Esses imaginários parecem ser incitados pelas palavras e ilustrações codificadas culturalmente, com base em categorias previamente delimitadas.

O aporte teórico para analisar os mecanismos de referenciação nas parcelas verbal e visual das obras selecionadas se concentra, principalmente, na Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, proposta por Charaudeau (2005, 2006, 2007, 2008, 2013, 2015); nos estudos sobre referenciação, orientados por Mondada e Dubois (2003); nos pressupostos da Semiótica, postulados por Santaella (2012a, 2012b); e nas pesquisas acerca do livro ilustrado, empreendidas por Nikolajeva e Scott (2011) e Feres (2013). O corpus investigado se constitui da obra Inês (2015), escrita por Roger Mello e ilustrada por Mariana Massarani.

A semiotização do mundo e o processo de referenciação

A Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, criada pelo linguista francês Patrick Charaudeau, considera a linguagem um veículo social de comunicação. De acordo com o autor (CHARAUDEAU, 2005, p. 13), o sentido é construído por meio de uma relação forma-sentido, nos diferentes sistemas semiológicos, sob a responsabilidade de um sujeito que possui uma intencionalidade de ação e um projeto de influência social. Isto é feito por meio de um material

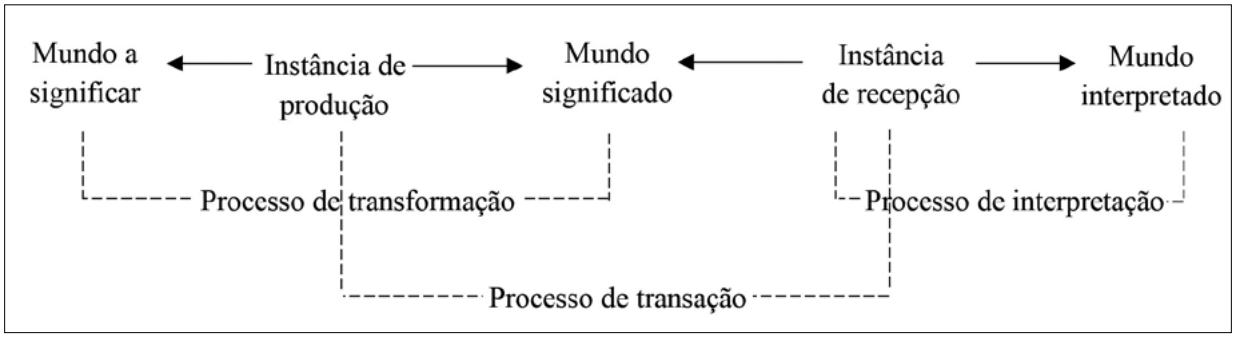
1 Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora de Língua Inglesa na SEEDUC- RJ.

2 Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II (CPII).

linguageiro – principalmente as línguas naturais, mas não só – que, em virtude de sua dupla articulação, e da particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática, em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um processo de *semiotização do mundo*.

A semiotização do mundo, por sua vez, ocorre por meio de um duplo processo, segundo Charaudeau (2005, p. 14). O primeiro seria um processo de *transformação*, que, partindo de um "mundo a significar", transforma este em um "mundo significado", por meio da ação de um sujeito falante; o outro, um processo de *transação*, que faz desse mundo significado um objeto de troca com outro sujeito falante que faz o papel de destinatário, como é possível observar no esquema a seguir (baseado em CHARAUDEAU, 2007a, p. 42):

Quadro 1. Processo de semiotização do mundo



O processo de transformação estrutura-se segundo quatro tipos de categorias que são, elas próprias, expressas por formas: a *identificação*, pois é necessário apreender os seres do mundo, sejam eles reais ou imaginários, nomeá-los e classificá-los para que se possa falar deles; a *qualificação*, pois estes seres têm propriedades objetivas ou subjetivas que os discriminam e especificam; a *ação*, pois esses serem agem ou sofrem ação, conferindo-lhes uma razão de ser, ao fazer alguma coisa; a *causação*, pois esses mesmos seres, com suas qualidades, agem ou sofrem ação por algum motivo, numa sucessão de fatos do mundo (relação de causalidade) (CHARAUDEAU, 2005, p. 14).

Já o processo de transação consiste, para o sujeito produtor do ato de linguagem, em dar uma significação psicossocial a seu ato, atribuindo-lhe um objetivo em função de um certo número de parâmetros: um reconhecimento e uma legitimação recíprocos dos parceiros da troca linguageira, ou seja, as hipóteses sobre a identidade do outro (*princípio de alteridade*); o aspecto contratual do dispositivo sócio-linguageiro, ou seja, o tipo de relação que se pretende instaurar com o outro (*princípio de pertinência*); a finalidade intencional de todo o ato de linguagem, ou seja, o efeito que pretende produzir nesse outro (*princípio de influência*); o que os parceiros sabem a respeito do ato de linguagem que participam, ou seja, quais são os parâmetros precedentes (*princípio de regulação*) (CHARAUDEAU, 2005, p. 15-16).

Apesar de os processos de transformação e de transação se efetuarem segundo procedimentos diferentes, eles são solidários. Charaudeau (2005, p. 16) afirma que essa dependência recíproca entre

os dois processos é o que marca uma mudança nos estudos sobre a linguagem, uma vez que o interesse é saber o sentido comunicativo (o valor semântico-discursivo) dos fatos da linguagem, não somente observando as operações de transformação por elas mesmas, mas considerando-as dentro da estrutura imposta pelo processo de transação.

A *interpretação*, por sua vez, será processada de acordo com os parâmetros que são próprios ao destinatário, e que não foram necessariamente postulados pelo sujeito falante. De acordo com os pressupostos dessa teoria, o ato de linguagem deve ser visto como um encontro dialético entre duas instâncias: a instância de *Produção*, criado por um EU dirigido a um TU destinatário; e a instância de *Recepção*, criado por um TU' interpretante, que constrói uma imagem do EU' do locutor. O sentido resultante do ato comunicativo depende "da relação de intencionalidade que se instaura entre essas duas instâncias" (CHARAUDEAU, 2007a, p. 23-24).

Desse modo, para que o sentido do texto seja construído de forma dialógica, a instância receptora precisa deter os conhecimentos necessários para interpretação do texto. O produtor do discurso, por sua vez, não ignora essa participação e conta com ela, pois grande parte dos conhecimentos necessários à compreensão dos textos não vem explícita, mas fica dependente da capacidade de pressuposição e inferência do receptor (COSTA VAL, 1999, p. 6).

Assume-se, portanto, no presente trabalho, uma visão textual-discursiva, interativa e sociocognitiva, pois se considera que o sentido seja uma construção dinâmica, realizada por indivíduos que carregam suas experiências pessoais e culturais e que interagem entre si, mesmo quando essa interação realiza-se de forma monológica, ou seja, sem que um dos parceiros esteja presente, postergando a troca linguageira, como na leitura de um livro, por exemplo. A esse propósito, vale lembrar que, como todo bem cultural, o livro também pertence a um conjunto de práticas sociais, pois materializa a intencionalidade de um sujeito sobre outro, estabelecendo entre eles uma relação, o que, em termos semiolinguísticos, chama-se *contrato de comunicação*.

O contrato de comunicação na literatura infantil se estabelece entre adultos (na instância de produção) e crianças (na instância de recepção). Contudo, não se pode dizer que apenas a criança seja o sujeito destinatário absoluto dessas obras, pois o livro infantil também está inserido em uma dinâmica mercadológica, e, para ser comercializado, precisa agradar também aos pais ou responsáveis pelos pequenos leitores. Além disso, o livro infantil também circula nas escolas, onde muitas vezes o professor é quem seleciona ou medeia a leitura. Dessa forma, não se pode deixar de considerar o duplo endereçamento nos livros infantis.

Tudo isso nos remete ao fenômeno da *referenciação*, estudado pela Linguística Textual. Na referenciação, o sujeito, ao interagir com o outro, "opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido" (KOCH, 2004, p. 61).

Sob essa perspectiva, segundo Koch (2005, p. 81), "a discursivização ou a textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração da informação, mas

de (re)construção do próprio real". E o que julgamos ser a realidade, por sua vez, não passa de um produto de nossa percepção cultural:

> a "realidade" é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem (BLIKSTEIN *apud* KOCH, 2005, p. 77).

No texto verbo-visual, a referenciação pode ocorrer tanto na parcela verbal quanto na visual, pois conforme pontuam Nikolajeva e Scott (2011, p.13), os livros ilustrados "comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional".

Segundo Koch (2005, p. 97), o processo de referenciação se manifesta sob os princípios de: ativação, quando um referente é introduzido pela primeira vez ao texto, ocupando o foco textual; reativação, quando o referente mencionado, ainda na posição focal do texto, é novamente ativado na memória do leitor e de-ativação, quando o referente introduzido perde o foco no texto, mas pode ser ativado a qualquer momento por inferência. Esses princípios regem a progressão referencial e são responsáveis pela transformação de objetos do mundo em objetos de discurso, o que pode resultar também na progressão temática do texto.

O homem dá significado ao mundo por meio da linguagem. No entanto, apesar de a linguagem criar a imagem do mundo, ela é, ao mesmo tempo, produto social e histórico dele (FIORIN, 2001, p. 53). Assim, a linguagem não espelha a realidade "pura", mas reflete a "realidade" criada pela percepção cultural do falante. A noção de referenciação, portanto, está intimamente ligada à questão das representações sociais e ao conceito de imaginários sociodiscursivos, postulado por Patrick Charaudeau (2007b; 2008), temas que serão aprofundados a seguir.

Os imaginários sociodiscursivos

Charaudeau (2008, p. 190-191), baseado em Foucault, afirma que o homem é dominado, de um lado, por um mundo que se impõe a ele, mas, de outro, pelos *sistemas de representação* construídos pelo próprio homem e que dependem, ao mesmo tempo, de sua vivência. Assim, ao sentir a realidade,

> [...] o homem é mobilizado por essa experiência: ele constrói seu saber sob a dependência da realidade, pois não pode pensar a si próprio senão mediante as representações que ele se dá. O homem é, portanto, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, conhecedor do mundo e por este conhecido, "soberano súdito, espectador observado"[3]. (CHARAUDEAU, 2008, p. 191)

Segundo Jodelet (2001, p. 17), o ser humano tem a necessidade de estar informado sobre o mundo à sua volta; além de se ajustar a ele, é preciso saber como se comportar, dominá-lo física e

3 A citação dentro da citação – "soberano súdito, espectador observado" – pertence a Foucault (1996 *apud* CHARAUDEAU, 2008, p. 191).

intelectualmente, identificar e resolver problemas que se apresentam – por esse motivo, são criadas as *representações*. Além disso, não estamos isolados num vazio social; partilhamos esse mundo com outros e, consequentemente, as representações são *sociais* e tão importantes na vida cotidiana. As representações sociais são sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros; por isso, elas orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais e, além disso, elas intervêm em processos variados, tais como "a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento social e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais" (JODELET, 2001, p. 22).

A representação social é sempre "representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito)", numa relação de simbolização (substituindo-os) e de interpretação (conferindo-lhes significações); tais significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito (JODELET, 2001, p. 27).

Com relação às *representações sociais*, Charaudeau (2007b) aponta que o signo linguístico é caracterizado por três dimensões: *referencial*, pois se refere a algo no mundo; *simbólica*, pois constrói o sentido a partir desse mundo; e *contextual*, pois faz sentido por meio de uma grande combinação textual. Assim, o significado não seria a realidade em si, mas uma construção significativa da realidade. Além disso, o teórico explica que as representações sociais são, de fato, uma forma de conhecimento socialmente partilhado sobre o mundo (CHARAUDEAU, 2007b). Dessa maneira, os sistemas de representação social são estruturados pelos *saberes de conhecimento* e pelos *saberes de crença*: os primeiros, "ao construírem representações classificatórias do mundo"; os últimos, "ao darem um tratamento axiológico às relações do homem com o mundo" (CHARAUDEAU, 2008, p. 199).

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, Charaudeau propõe o termo "imaginários"; e como estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, o autor propõe chamá-los de "imaginários discursivos"; por fim, considerando que estes circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, o autor usa o termo "imaginários sociodiscursivos" (CHARAUDEAU, 2008, p. 203).

O "imaginário" é uma imagem da realidade, imagem essa que interpreta a realidade e a faz entrar em um universo de significações; os imaginários seriam as formas construídas pelo sujeito comunicante para dar significação ao mundo. A significação da realidade procede, portanto, de uma dupla relação: a relação que o homem mantém com a realidade por meio de sua experiência; a relação que estabelece com os outros para alcançar o consenso de significação. Segundo Charaudeau (2008, p. 203), a realidade tem "necessidade de ser percebida pelo homem para significar, e é essa atividade de percepção significante que produz os imaginários, os quais em contrapartida dão sentido a essa realidade".

O "imaginário" é um modo de compreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais. As representações "organizam os esquemas de classificação e de julgamento de um grupo social e lhe permitem exibir-se através de rituais, de estilizações de vida, de signos

simbólicos" (CHARAUDEAU, 2008, p. 196). Desse modo, os imaginários apresentam um julgamento sobre o mundo, sob o olhar e valores dos próprios seres que habitam esse mundo. Conforme afirma Charaudeau (2015, p. 15), "é pelo olhar dos outros que somos marcados, etiquetados, categorizados".

Mendes (2013, p. 146) ressalta que os imaginários não se restringem à linguagem verbal e propõe que estes sejam considerados "verbo-icônicos", já que as imagens, sejam elas fixas ou cinéticas, podem também manifestar indícios de como uma dada sociedade cria representações sobre várias questões. Monnerat (2013, p. 412) reforça essa ideia quando diz que a imagem pode ser veículo de ideologias e representar, por meio de seus elementos plásticos, traços culturais da sociedade, figurando, assim, como espelho das representações sociais, refletindo-as e/ou refratando-as.

Como os livros ilustrados constituem-se de textos verbo-visuais, os imaginários presentes em determinada sociedade serão revelados tanto na parcela verbal quanto na visual. Na primeira, estes podem ser identificados por meio das qualificações, das metáforas, das metonímias etc. Na segunda, além de a imagem já apresentar em si uma mensagem implícita, cultural, esta fará uso de representações cristalizadas e metáforas visuais para a fácil compreensão do leitor. Devido à sua importância para a análise do *corpus* deste trabalho, a verbo-visualidade será melhor discutida no próximo tópico.

A verbo-visualidade nos livros ilustrados infantis

A *verbo-visualidade* pode ser definida como uma forma simbólica complexa de que se reveste o texto, constituída por elementos verbais e visuais (*cf*. FERES, 2013), ou seja, consiste na relação palavra-imagem presentes nos textos. Apesar de esses dois elementos se unirem para compor textos como como os livros ilustrados, há diferenças entre eles. Charaudeau (2013, p. 383) afirma que, na comunicação icônica, os processos de construção de sentido não são tão assinaláveis quanto na comunicação verbal: nesta última, partilhamos uma língua, procedimentos de construção frástica, de discursivização e mecanismos interacionais. Na comunicação icônica, deve-se levar em consideração que a imagem é "o resultado da percepção direta que um sujeito tem do mundo físico, de uma impregnação, no seu cérebro e na sua memória de sujeito, o que produz uma 'imagem mental' como primeiro enquadramento de mundo" (CHARAUDEAU, 2013, p. 383).

Ao produzir uma imagem, temos um sujeito que se encontra diante de um mundo físico apresentado em estado bruto, exterior a ele; ele procura captá-lo com a ajuda de artefatos (câmera, crayon, pincéis, tela...), construindo assim um mundo representado. Por isso, Charaudeau (*op. cit.*, p. 385) afirma que o trabalho da arte é de dessemelhança, já que "estabelece um corte entre o Eu e o Mundo, nos lembrando de que o que vemos não é o mundo físico", mas uma mimese do mundo.

De acordo com Santaella (2012b, p.17-18), desenhos são imagens do tipo representações visuais, já que "são criadas e produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem. [...] São artificialmente criadas, necessitando para isso da mediação de habilidades, instrumentos, suportes, técnicas e mesmo tecnologias".

Segundo Joly (2007), reconhecer os elementos do mundo, representados em uma imagem, não significa que tanto o campo interno quanto o campo de referência dela tenham sido compreendidos, pois interpretar é diferente de reconhecer; e em se tratando de imagens, o primeiro é um processo que se acrescenta ao segundo.

Pode-se afirmar que os signos convencionais sejam simbólicos, pois segundo Santaella (2012b, p.67), "o símbolo não é uma coisa singular, mas um tipo geral. E aquilo que ele representa também não é um individual, mas um geral". As palavras, signos convencionais, portanto, são simbólicas, pois "o objeto de uma palavra não é alguma coisa existente, mas uma ideia abstrata, lei armazenada na programação linguística de nossos cérebros". A palavra "cachorro", por exemplo, por convenção, pode representar qualquer cachorro, independentemente da singularidade de cada cachorro particular.

A iconicidade na parcela visual do conto ilustrado está na (des)semelhança que as ilustrações mantêm com seus objetos de referência. Já as palavras, na parcela verbal desse gênero, costumam manter uma relação simbólica com seus respectivos objetos de referência.

Ciça Fitipaldi (2008), ao falar sobre o livro ilustrado, cita que Gustave Flaubert era um grande opositor das ilustrações acompanhado palavras, pois, segundo ele, as imagens "destroem" as descrições literárias, reduzindo-as a uma única ideia encerrada (MANGUEL *apud* FITTIPALDI, 2008, p. 108). A autora e ilustradora, por outro lado, afirma que a imagem visual presente nos livros ilustrados não impede nem restringe a fabricação de imagens mentais, mas o contrário: as imagens visuais detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário (FITTIPALDI, 2008, p. 107). Tanto a parcela verbal quanto a visual, além da relação que será estabelecida entre essas duas parcelas, serão responsáveis, por meio da referenciação, por ativar os imaginários presentes na mente do leitor, produzindo diferentes efeitos de sentido. No tópico seguinte, referente à análise de *corpus*, tentaremos demonstrar alguns exemplos de como isso pode ocorrer.

Era uma vez... a referenciação no livro ilustrado "Inês"

O livro ilustrado Inês (MELLO, 2015) conta a trágica história de amor entre Pedro e Inês de Castro. Imortalizado no imaginário sociodiscursivo português, como o asseveram a literatura de Camões e de Bocage, esse foi um fato real registrado pelo historiógrafo e cronista Fernão Lopes (LOPES, s/d), responsável por escrever as crônicas dos reis da primeira dinastia portuguesa.

Inês de Castro chega a Portugal para ser dama de companhia da princesa D. Constança. Imediatamente, o príncipe Pedro se apaixona pela jovem aia e mantém com ela um relacionamento extraconjugal. Com a morte da princesa, D. Afonso, rei de Portugal à época, mandou que exilassem Inês para afastá-la de Pedro. Mas, nem mesmo isso rompeu os laços de amor entre o casal, que passou a corresponder-se por cartas. Depois do exílio, Inês passou a viver na Quinta das Lágrimas e, lá, teve quatro filhos com Pedro. Como esse romance não agradava os interesses da cúpula portuguesa,

Inês foi assassinada às margens do rio Mondego, na presença de seus filhos. Pedro, agora rei, ficou transtornado com a morte de Inês e, como, vingança, ordenou que desenterrassem o corpo de sua amada para coroá-la rainha, a quem todos tiveram de beijar as mãos.

Em Inês (MELLO, 2015), há uma narradora primordial (COELHO, 2000, p.67-69), a menina Beatriz, filha do casal, que se assume como mediadora entre os fatos ocorridos e o leitor, produzindo um foco narrativo memorialista, já que não penetra no mundo interior dos personagens, mantendo-se fora dos fatos narrados. Dessa forma, pode-se afirmar que Inês (MELLO, 2015) é uma releitura da crônica de Fernão Lopes (LOPES, s/d), em que a semiotização do mundo se realiza sob a ótica de uma criança, o que também evidencia uma estratégia de captação (CHARAUDEAU, 2007a) da instância de produção em relação ao público-alvo.

Como os limites desse artigo não nos permite tratar do fenômeno da referenciação em toda a obra, optamos por demonstrar como é feita a referenciação aos personagens Pedro e Inês.

A ativação do referente Inês é introduzido, pela primeira vez, na capa do livro, em que há uma fila de pessoas vestidas com trajes típicos da Idade Média, o que situa essa história no tempo. O nome "INÊS" compõe a ilustração, ao mesmo tempo em que intitula a obra.

A narrativa tem início com a seguinte frase: "Quando eles se conheceram [...]", em que uma forma gramatical livre – um pronome pessoal de terceira pessoa –, cataforicamente, remete à ilustração na página oposta, onde há três pessoas. Não há na parcela verbal nenhuma pista sobre quem são os personagens ilustrados, por isso não conseguimos ancorar o sentido da imagem (BARTHES, 1990), pois a relação indicial que o signo icônico (NICOLAJEVA e SCOTT, 2012) mantém com os seres do mundo não é suficiente para construirmos o contexto. Somente ao longo da história é que identificamos aquelas três pessoas como Inês, D. Afonso e Pedro.

Ao relatar a chegada de sua mãe a Portugal, a narradora conta com um interlocutor, uma voz que ensaia com ela um diálogo; a quem a menina Beatriz explica que sua mãe não é a princesa, apesar de seu pai ser o príncipe. Essa passagem do texto explicita um saber de crença, presente em um imaginário sociodiscursivo que considera que o protótipo de família seja um pai, uma mãe e filho(s) desse casal. É importante destacar que a parcela visual do texto está disposta em páginas duplas, enquanto a verbal ocupa apenas a página que está à direita, o que significa que a parcela visual é primeira a ser lida pelo leitor, ativando alguns referentes e reativando outros, como é o caso de Inês, que aparece sorrindo, na janela de uma carruagem, destacando-se dentre outras moças. A reativação do referente Inês, na parcela verbal do texto, se realiza sob a descrição nominal "essa moça" e sob a oração restritiva "que sorriu", operando uma retomada dupla, já que o referente é, anteriormente, citado na parcela verbal e, primeiramente, mostrado na parcela visual do texto.

O referente Inês é recategorizado por várias descrições definidas na parte verbal do texto, ao longo da história: "essa moça"; "minha mãe"; "a recém-chegada", "a ama da princesa", "rainha morta". Essas expressões oferecem uma nova informação a respeito do referente; e conjugadas à parcela visual do texto exigem que o leitor acione em seu imaginário sociodiscursivo os saberes necessários

para calcular o sentido do texto verbo-visual através de inferências. Por exemplo, a passagem em que o corpo de Inês, depois de desenterrado, é levado a Coimbra para ser coroado, mostra na parte visual a representação de Inês com a pele roxa. Através de um saber de conhecimento partilhado, se pode inferir que Inês já deveria estar morta há bastante tempo, quando isso aconteceu. No mesmo texto, podemos verificar a representação da morte de outro modo: a ilustração do sepultamento da princesa Constança, cuja pele não aparece na mesma tonalidade de cor que a de Inês.

Outra passagem que requer, do leitor, a ativação dos saberes acumulados em seu imaginário sociodiscursivo, é o trecho em que a narradora relata a ordem de Pedro para desenterrar Inês (MELLO, 2015, p.30). A parte visual do texto traz a imagem de Pedro completamente colorida em vermelho, sugerindo raiva; com o braço estendido para cima, sugerindo a posição de quem está dando uma ordem para ser cumprida. O leitor precisa inferir essas informações para calcular o sentido do texto, sob pena de não alcançar a interpretação completa do texto verbo-visual.

A ativação do referente Pedro ocorre, pela primeira vez, na descrição que a menina Beatriz faz: "Meu pai era Pedro". É preciso salientar que o fato de o referente estar na posição sintática de predicativo, sugere que a informação mais importante, nesse caso, seja a descrição definida que a narradora faz do príncipe: "Meu pai". Na frase seguinte, a reativação do referente é feita com a ajuda de um determinante: "o Pedro", pois o referente tornou-se definido para o leitor. A parte visual, por sua vez, descreve a relação afetuosa entre pai e filha, que pode ser inferida pela posição dos personagens prestes a se abraçarem e pela sua expressão facial de felicidade. Pedro e Beatriz estão em posição focal na ilustração totalmente branca. Esse é um recurso que se repete ao longo da história, na parte visual do texto.

Historicamente, Pedro era identificado por várias alcunhas, dentre as quais "o cruel", "o Cru" e "o Vingativo". Vale destacar que esses cognomes, já conhecidos, foram listados em uma única página por Beatriz, em Inês (MELLO, 2015, p.30). No entanto, a menina também identificou o pai através de designações, que além de qualificá-lo, recategorizando-o, desempenham uma função amplificadora na narrativa.

As descrições definidas, selecionadas pela narradora, são compostas por um determinante e um modificador: "Pedro, o Confuso", "Pedro, o Mentiroso", "Pedro, o Apressado", "Pedro, o Resoluto", "Pedro, o Vingativo" e "Pedro, o Justo". Além disso, os adjetivos estão substantivados através da inicial maiúscula, sugerindo que essas designações seriam sobrenomes de Pedro.

No campo sintático, essas formas remissivas ocupam a função de aposto e mantêm-se em uma estrutura paralela ao longo da história. Esses apostos podem ser classificados, segundo Azeredo (2014), como apostos atributivos, já que introduzem um comentário avaliativo sobre o referente.

Para além da qualificação, essas descrições definidas fazem a narrativa progredir, pois, como os adjetivos que compõem os apostos são do tipo subjetivo afetivo (ORECCHIONE, 1980), é preciso explicitar o porquê de sua escolha e aplicação. Por causa disso, as designações atribuídas a Pedro pela filha estão dispostas em páginas separadas, compondo as ações na narrativa.

Algumas considerações

A linguagem visual e a linguagem verbal, embora apresentem formas de representação distintas, podem estar conjugadas na composição de um texto. Não se trata de divisão da carga semântica entre uma e outra, mas de modos diferentes de representação. De qualquer forma, ambas requerem do leitor a ativação de seu imaginário sociodiscursivo e o compartilhamento de saberes necessários à interpretação.

O signo convencional mantém com os seres mundo uma relação simbólica e dinâmica, já que sua aplicação é arbitrária e pode ser alterada conforme as demandas da situação de comunicação.

Já o signo icônico, principalmente aquele representado em ilustrações de livros infantis, mantém uma relação de similaridade com aquilo que representa. Apesar disso, é altamente codificado e também pode ser alterado para atender o projeto de fala da instância de produção.

Ao analisar o modo como os seres do mundo são introduzidos e retomados em Inês (MELLO, 2015), percebemos que o processo de referenciação ocorre tanto na parcela verbal quanto na parte visual do texto. Há algumas ocorrências, inclusive, em que o processo de referenciação causa uma relação semântica de complementaridade (SANTAELLA, 2012a) entre as parcelas verbal e visual do texto, como no trecho em que o referente na parte visual é retomado pela parcela verbal (*cf.* MELLO, 2015, p.6). Em outras recorrências de complementaridade, a parcela visual descreve como os seres do mundo são reativados na parte verbal do texto (*cf.* MELLO, 2015, p.30).

Embora esse artigo não tenha pretendido esgotar o processo de referenciação em Inês (MELLO, 2015), pode-se oferecer uma amostra do modo como esse fenômeno ocorre em textos verbo-visuais de livros ilustrados infantis e atestar a necessidade de que seus leitores, cada vez mais cedo, desenvolvam uma competência semântica que contemple também a leitura de signos icônicos e a habilidade de operar inferências a partir de seu imaginário sociodiscursivo.

Referências bibliográficas

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2014.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso.* Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (Orgs.). *A análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Núcleo de Análise do Discurso / FALE / UFMG, 2001, p. 23-38.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, Sigrid. (org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-29.

_____. *Discurso das Mídias*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007a.

_____. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux». In: BOYER H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes*: fonctionnements ordinaires et mises en scène. L'Harmattan: Paris, 2007b.

_____. *Discurso Político*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____.*Linguagem e discurso*: modos de organização. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Imagem, mídia e política: efeitos de sentido, dramatização, ética. In: MENDES, Emília (org.). *Imagem e Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 383-405.

_____. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). *Discurso e (Des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-29.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática.* São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERES, Beatriz dos S. A verbo-visualidade a serviço da patemização em livros ilustrados. *Bakhtiniana*: Revista de Estudos do Discurso, vol.8, n. 2, p. 87-102. São Paulo, jul-dez de 2013.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 7ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Ática, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Roger; MASSARANI, Mariana (ilustradora). *Inês.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

MENDES, Emília. Análise do discurso e iconicidade: uma proposta teórico-metodológica. In: MENDES, E. (org.). *Imagem e Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 125-156.

MENDONÇA, Maria R. de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.

MONNERAT, Rosane S. M. A imagem no discurso publicitário: texto verbal e não verbal podem estar em conflito? In: MENDES, Emília (org.). *Imagem e Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 406-425.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle (2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. (pp. 17-52) In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULIA, Alena (org.). *Referenciação.* São Paulo: Contexto.

MOSCOVICI, Serge. *Social Representations*: Explorations in Social Psychology. Cambridge: Polite Press, 2000.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens.* Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

KERBRAT- ORECCHIONI, Catherine. *La Enunciation de la subjetividad en el lenguaje.* Argentina : Edicial, 1980.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. Coleção: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

_____. *O que é Semiótica*. 1ª ed. 32ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

Mídia, tecnologias e discurso: a pornografia online como acontecimento

Mariana da Silva Vita[1]

Em 29 de março de 2016, o governador de Utah nos Estados Unidos, Gary Herbert, assinou uma resolução declarando a pornografia crise de saúde pública, fato que repercutiu amplamente na mídia e nas redes sociais no país. O governador apareceu frente às câmeras em uma coletiva de imprensa após a assinatura do documento ressaltando a ameaça que a pornografia como um todo, mas especialmente a pornografia online, representaria para as futuras gerações.

Posicionados no campo da Análise de Discurso de Pêcheux (1995 [1975]), a proposta deste artigo é expor os mecanismos de evidência que trabalham no discurso pela censura da pornografia construindo efeitos de sentido para o advento da pornografia online como acontecimento discursivo. Após a breve exposição dos principais conceitos mobilizados, partimos para a análise do *corpus,* entendido como processo discursivo que atualiza sentidos na memória, o artigo de Haley Halverson, "The anti-porn movement is growing. The public is just catching up.", publicado em 17 de maio de 2016, pelo jornal online The Washington Post.

1. A pornografia da língua de madeira ao acontecimento jornalístico

Pêcheux desenvolveu a Análise de Discurso (1995 [1975]) a partir de uma visão materialista da língua, considerando os sujeitos tocados tanto pela história como pelo inconsciente, no entremeio da Linguística Estruturalista, Materialismo Histórico e Psicanálise. Seu objetivo não era encontrar um sentido "por trás" do texto, mas tornar explícito seu modo de funcionamento, "expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito" (PÊCHEUX, 2011 [1984], p. 291). Com o entendimento de discurso como efeito de sentido, olhamos além do que é dito em um texto, para o não-dito, para as circunstâncias da enunciação, pois as condições de produção sustentam e delimitam os sentidos.

A resolução assinada pelo governador de Utah reorganiza sentidos para a pornografia. Em sua tentativa de regular o corpo e a privacidade dos indivíduos, ela a transporta para o âmbito do direito, discursivizada pela língua de madeira, uma língua restrita ao entendimento de especialistas, código inacessível, lugar de poder. Na teoria discursiva, enquanto a língua é um sistema sujeito a falhas,

1 Mestranda do programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, UFF, e graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela mesma instituição.

intrinsecamente equívoca (PÊCHEUX, 1995 [1975]), a língua do direito, por sua vez, representa "a maneira política de denegar a política: espaço do artifício e da dupla linguagem, linguagem de classe dotada de senha e na qual para 'bom entendedor' meia palavra basta" (GADET; PÊCHEUX, 2010 [2004], p. 24). Enquanto a linguagem é sempre o palco das disputas ideológicas de classe, a língua de madeira tenta negar essa política ao tornar o dizer inacessível.

A linguagem inacessível do documento assinado em Utah foi, então, traduzida em notícias e analisada em artigos de opinião nos jornais. O fato foi amplamente noticiado, transformado em acontecimento jornalístico, selecionado pertinente dentre todos os outros acontecimentos daqueles dias. A noção de acontecimento jornalístico deriva da definição de acontecimento discursivo, cunhada por Pêcheux (1990 [1983]) a partir do enunciado "On a gagné", que se repetiu pela França na ocasião da vitória de François Mitterand nas eleições de 1981:

> As primeiras reações dos responsáveis políticos dos dois campos já são anunciadas, assim como os comentários ainda quentes dos especialistas de politicologia; uns e outros vão começar a 'fazer trabalhar' o acontecimento (o fato novo, as cifras, as primeiras declarações) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar (PÊCHEUX, 1990 [1983])

Os dizeres sobre este a vitória presidencial convocam uma memória e a atualizam, reorganizando sentidos. Com funcionamento semelhante ao da linguagem, o acontecimento discursivo também é opaco, pode ser dito de diversas maneiras, com enunciados que constroem efeitos de sentido extremamente diferentes. Tais dizeres e "jogos metafóricos" em torno de um enunciado vêm a "sobredeterminar o acontecimento, sublinhando sua equivocidade" (PÊCHEUX, 1990 [1983], p. 22).

O acontecimento jornalístico não seria, portanto, a resolução em si, mas os enunciados que giram em torno dela, as "formulações irremediavelmente equívocas" (PÊCHEUX, 1990 [1983], p. 28) que a fazem trabalhar retomando memórias e atualizando sentidos – ele é entendido enquanto prática discursiva, não como fato empírico independente. Conforme Dela-Silva, o

> acontecimento jornalístico consiste em uma construção do jornalismo, enquanto uma prática discursiva da/na mídia e, como sabemos, a existência discursiva não se confunde com a existência empírica dos acontecimentos, quaisquer que sejam eles (DELA-SILVA, 2015, p. 222)

Uma vez transformado em acontecimento jornalístico, passa-se, logo, para o território do discurso jornalístico, modalidade de *discurso sobre* que gera efeito de distanciamento, em posição de autoridade como intermediário entre o interlocutor e o objeto. De acordo com Mariani (1998),

> Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* ('discurso-origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (MARIANI, 1998, p. 60)

Dessa forma, apesar de estar disponível no site do governo do estado de Utah, o público não acessa a resolução em si, mas o que se diz dela nos jornais, pelo discurso jornalístico. Este pode ser trabalhado como a língua flexível da publicidade – língua de vento. O documento em língua de madeira é preterido ao dizer dos jornais, em língua de vento, volúvel, flexível. De acordo com Gadet e Pêcheux (2010 [2004]), a língua de vento é

> Dominação mais sutil, que consiste em reforçar as marcas pelo jogo interno de sua diferença, pelo logro publicitário da linguagem comercial e política: a 'língua de vento' permite à classe no poder exercer sua maestria, sem mestre aparente. (GADET, PÊCHEUX, 2010 [2004], p. 24)

Ao trabalhar na constituição do imaginário, aquilo que atravessa todo o estar no mundo dos sujeitos como uma rede sustentando os sentidos, o jornalismo "engendra e fornece imagens para a construção da ficção social a partir da ficção do 'eu'" (MARIANI, 2016, p. 36). Portanto, importa o que é dito na mídia, uma vez que os sentidos que vêm desse lugar de autoridade circulam contribuindo na "constituição do imaginário social e na cristalização da memória do passado, bem como na construção da memória do futuro" (MARIANI, 1998, p. 61).

Ainda que na mídia se dispute o imaginário, ressaltamos que os sentidos não se dão de forma plenamente intencional, como se sujeitos mestres de si pudessem manipular a informação, torcer os sentidos em plena consciência de como fazer e dos resultados esperados. Nas palavras de Mariani (2016), retomando Pêcheux, "o sujeito é efeito de linguagem, resultado de um processo de produção das estruturas-funcionamento ideologia e inconsciente, que operam se ocultando e contribuem na tessitura da evidência do sujeito como causa de si" (MARIANI, 2016, p. 37). Ou seja, a constituição dos sentidos não é transparente para os sujeitos.

A seção In Theory do jornal online seleciona uma questão que tenha se destacado nas notícias a cada semana para ser explorada por diferentes colunistas convidados. A regulação da pornografia foi escolhida como tema para uma série, onde encontramos o *corpus* que será analisado. Lançada em setembro de 2015, a seção já abordou temas como cidades sem carros (mar. 2016), a estabilidade da democracia (dez. 2016) e elitismo no feminismo (jan. 2017).

Como vimos, o discurso jornalístico visa o efeito de distanciamento do objeto para passar a ideia de objetividade. As seções de opinião contribuem para esse efeito, criando uma suposta barreira entre a notícia, que seria objetiva, e a opinião, que seria individual e subjetiva. Seriam "estratégias, que reforçam o mito da informatividade" (MARIANI, 1998, p. 73), o lugar para o subjetivo trabalha reforçando o efeito de objetividade nos outros espaços.

A seção de opinião ainda oferece outro efeito de sentido. Diferente da seção de cartas, onde se tenta passar a ideia de que qualquer leitor pode ser contemplado, a seção de opinião convida apenas aqueles que supostamente merecem ser ouvidos e assim funciona reforçando o efeito de credibilidade do jornal, pelo "importante debate" que estaria sendo analisado de diversos ângulos pelos seletos

especialistas. Então, além de selecionar os acontecimentos que devem ser noticiados, o jornal toma ainda esse lugar do debate de questões que seriam relevantes para a sociedade.

Para trabalhar a pornografia online como acontecimento discursivo, vamos partir da análise do já citado artigo de Haley Halverson, "The anti-porn movement is growing. The public is just catching up.", publicado em 17 de maio de 2016 na seção In Theory.

2. "Ao menos 24 estudos...": em busca da univocidade lógica

Halverson abre seu texto mencionando a resolução de Utah:

SD1

Utah has passed a resolution declaring pornography a "public health crisis," a step that shocked the public conscience.[2]

Esse enunciado é a ideia central que conduz o texto de Halverson: a resolução pode ter chocado, mas é um passo, um avanço. Vale ressaltar que a abordagem da pornografia como questão de saúde pública do Estado não é novidade. Recorremos à antropóloga Rubin (2010) em sua reflexão sobre a regulação da sexualidade como um problema do Estado nos Estados Unidos. Rubin (2010), primeiramente, aponta a moral cristã como raiz da negatividade em relação ao sexo:

> this idea rests on the assumption that the genitalia are an intrinsically inferior part of the body, much lower and less holy than the mind, the 'soul', the 'heart', or even the upper part of the digestive system (the status of the excretory organs is close to that of the genitalia). (RUBIN, 2010, p. 150)[3]

No final do século XIX, os Estados Unidos passaram por um período forte de repressão a tudo o que na época era considerado vício, especialmente no que se relacionava a sexo: "There were educational and political campaigns to encourage chastity, to eliminate prostitution, and to discourage masturbation, especially among the young" (RUBIN, 2010, p. 143)[4]. Essa investida resultou em ataques ao aborto, à informação sobre métodos contraceptivos, à literatura obscena, pinturas de nus e até bailes. Segundo Rubin (2010), essa moral de fins do século XIX deixa até hoje vestígios nas atitudes e na legislação do país referentes à medicina, educação infantil, conduta policial e à sexualidade como um todo.

2 Utah aprovou uma resolução declarando a pornografia "crise de saúde pública", um passo que chocou a consciência pública (tradução livre).

3 Esta ideia repousa no pressuposto de que a genitália é uma parte intrinsecamente inferior do corpo, muito inferior e menos santa do que a mente, a "alma", o "coração", ou mesmo a parte superior do sistema digestivo (o status dos órgãos excretores está próximo da genitália) (tradução livre).

4 Haviam campanhas políticas e educacionais de incentivo à castidade, pela eliminação da prostituição, e para desencorajar a masturbação, especialmente entre os jovens (tradução livre).

Essa memória da pornografia, e da sexualidade, enquanto algo a ser controlada pelo Estado retorna no dizer do artigo analisado. Para construir seus argumentos, Halverson usa pesquisas científicas, como podemos constatar em diversos momentos de sua escrita, inclusive na sequência discursiva abaixo (SD2):

SD2

Since 2011, there have been at least 24 studies that have revealed porn negatively impacts the brain — which may actually be physically altered by pornography. Further, an analysis of 22 studies from seven countries concluded that porn use is significantly associated with attitudes conducive to sexual aggression and to engaging in actual acts of sexual aggression in both males and females. For anyone who believes the myth that pornography use has contributed to the so-called national decline in rape, think again. In actuality, some research shows that police departments have been significantly undercounting reported rapes in order to create the illusion of reductions in crime. Far from reducing sexual violence, pornography use feeds a culture accepting of rape, as shown by links to porn users' increased likelihood of using physical coercion to have sex, and of engaging in sexual harassment behaviors.[5]

A valorização da ciência falada em números, quantificada, em oposição ao saber do senso comum, remete a uma transformação na ordem do pensamento que data da revolução científica do século XVI. De acordo com Santos (2010),

> Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. (...) O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade (SANTOS, 2010, p. 27)

Esse modelo de racionalidade partiu das ciências naturais e se estendeu para as demais ciências sociais ditas emergentes apenas no século XIX. Vemos no dizer de Halverson uma referência a esse lugar valorizado da ciência por meio de um suposto embasamento de seus argumentos por estudos e pesquisas científicas que, apesar de não serem nomeados, são quantificados: ao menos 24 estudos e uma análise de 22 estudos de sete países. Podemos nos perguntar que estudos são esses e em que países foram realizados, com qual metodologia etc. Nada disso importa ao argumento de Halverson, o que vale é o efeito de evidência que produz: certo número de pesquisas apontaria que a pornografia afeta negativamente as pessoas. Não há espaço para complexidade ou contradição.

Pelo olhar da Análise de Discurso, entendemos que a recorrência da ciência tenta alcançar a univocidade lógica, um ponto de contato com a realidade – se as pesquisas apontam isso, não haveria mais o que argumentar, esta seria "a realidade". Em seu dizer, Halverson trata de questões referentes

5 Desde 2011, houve pelo menos 24 estudos que revelaram que a pornografia impacta negativamente o cérebro - que pode na verdade ser fisicamente alterado pela pornografia. Além disso, uma análise de 22 estudos de sete países concluiu que o uso da pornografia está significativamente associado com atitudes propícias à violência sexual e ao envolvimento em atos de agressão sexual, tanto em homens como em mulheres. Para quem acredita no mito de que o uso da pornografia contribuiu para o suposto declínio nacional dos casos de estupro, raciocine melhor. Na realidade, algumas pesquisas mostram que os departamentos de polícia têm significativamente subnotificado os casos de estupro, a fim de criar a ilusão da redução no crime. Longe de reduzir a violência sexual, o uso de pornografia alimenta uma cultura de aceitação do estupro, como mostra a maior probabilidade dos usuários de pornografia de usar coerção física para ter relações sexuais e de se envolver em comportamentos de assédio sexual. (tradução livre)

ao sujeito e à história como que no modelo galileano de ciência positivista, e ignora seus pontos de impossível inerentes – ignora o real da história, que inevitavelmente afeta os sujeitos e os sentidos.

Pêcheux desenvolve essa busca da realidade ainda através das "discursividades que trabalham um acontecimento entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas" (PÊCHEUX, 1990 [1983], p. 28). Nesses casos, de forma mais explícita que em outros, pelo funcionamento discursivo interno do enunciado, é proibida a interpretação (PÊCHEUX, 1990 [1983]). Não há espaço para pontos de vista, "as coisas simplesmente são o que são", o acontecimento é tratado como transparente. Para quem discorda, resta apenas raciocinar melhor.

A expressão "think again" que se encontra na SD2 contradiz de forma jocosa o enunciado, gerando como efeito de sentido uma superioridade por parte do enunciador, a grosso modo, "If you think that..., think again." Halverson constrói assim a posição contrária à censura da pornografia no lado da subjetividade e do erro. A imagem que se projeta é a de quem se engana com mitos ("anyone who believes the myth") e informações equivocadas ("so-called national decline in rape"), enquanto o sujeito do discurso projeta para si uma imagem de objetividade, de porta-voz da realidade, dos fatos cientificamente comprovados.

> Nesses espaços discursivos (...) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo o enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (PÊCHEUX, 1990 [1983], p. 31)

Ou seja, mesmo na seção de opinião do jornal, os efeitos supostamente prejudiciais da pornografia independem da opinião da colunista. Eles estão comprovados cientificamente, por uma terceira parte que fez a pesquisa.

3. A pornografia online como acontecimento discursivo

Como vimos, o acontecimento discursivo não se confunde com um fato empírico: ele existe mediante os dizeres que o circundam e atualizam sentidos. Aqui, entendemos o advento da pornografia online como acontecimento discursivo a partir das marcas que se encontram no dizer de Halverson, como na seguinte sequência discursiva (SD3):

SD3

This shift resulted in part due to the rapid escalation of harm after the advent of the Internet. Before the Internet, most pornography was only accessible if you walked to the "wrong side of town" and furtively ducked into a porn shop. Now, the only barrier between you and millions of free pornographic videos is the click of a mouse.[6]

6 Esta mudança resultou em parte devido à rápida escalada de danos após o advento da Internet. Antes da Internet, a maioria da pornografia só era acessível se você andasse pelo "lado errado da cidade" e furtivamente entrasse em uma loja de pornografia. Agora, a única barreira entre você e milhões de vídeos pornográficos gratuitos é o clique de um mouse. (tradução livre)

Na medida em que é disponibilizada online, podendo ser facilmente encontrada em abundância e grátis, essa nova disposição atualiza a relação dos espectadores com a pornografia, como se vê no uso de "Antes... Depois..." para descrever os dois cenários em contraste – "Before..." e "Now,...". Não interessa que a internet foi disponibilizada para o público aos poucos, ainda conforme os computadores se tornaram pessoais (os PCs). O conteúdo da internet foi sendo construído por esse público – através dos e-mails, websites, blogs pessoais, até as redes sociais. Portanto não há uma data específica que diga quando a pornografia passou a ser disponibilizada online. No entanto, como vimos, isso não faz diferença. No dizer da colunista convidada, isso se deu de uma hora para a outra – "the rapid escalation of harm after the advent of the Internet" – e é com esse efeito de sentido que trabalhamos ao falar em acontecimento discursivo.

Halverson fala de um tempo em que era preciso se deslocar fisicamente para, de maneira discreta, entrar em uma loja específica (porn shop) para acessar a pornografia – "furtively ducked into a porn shop" (SD3). A memória dos stag films, das revistas pornográficas, dos cines pornô etc. é a memória de algo furtivamente acessado. Essa memória se atualiza no online: a pornografia passa de algo mais dificilmente acessado para algo à distância de um clique no mouse ("the click of a mouse").

Sobre o advento da pornografia online em relação ao império em ruínas da Playboy, Preciado (2010) afirma:

> La circulación de imágenes pornográficas por internet ha creado una nueva ecología global en la que Playboy ya no es más que un viejo y torpe predador. Cualquier chica de la Rusia profunda, cualquier joven de la Alcarria armados con un ordenador, una webcam y una cuenta paypal pueden convertirse en legítimos competidores de Playboy (…) Como en una versión empresarial de Edipo, el www.hijo.com, encarnado en una multitud de e-revistas, páginas porno, webcams, mensajerías electrónicas y videoconferencias de contenido erótico, se dispone a matar al padre-conejo o incluso a devorarlo en un totémico banquete. (PRECIADO, 2010, p. 200)[7]

As antigas gigantes da pornografia não podem mais competir com a pornografia online, e a ilusão de controle que se tem ao vasculhar gavetas e caixas escondidas embaixo da cama se desfaz quando qualquer jovem, segundo as palavras de Preciado (2010), pode assistir pornografia gratuitamente no próprio computador. Entretanto, o controle sempre foi ilusório, visto que mesmo "antes" era possível entrar furtivamente em uma loja e comprar pornografia (SD3).

7 A circulação de imagens pornográficas na internet criou uma nova ecologia global na qual a Playboy já não passa de um velho e torpe predador. Qualquer menina na Rússia profunda, qualquer jovem da Alcarria armados com um computador, uma webcam e uma conta paypal podem se converter em legítimos competidores da Playboy (...) Como uma versão empresarial de Édipo, o www.filho.com, encarnado em uma multiplicidade de e-revistas, páginas pornô, webcams, mensagens eletrônicas e viodeoconferências de conteúdo erótico, se dispõe a matar o pai-coelho ou inclusive devorá-lo em um totêmico banquete. (tradução livre)

4. Considerações finais

Apesar das tentativas de estabilizar os sentidos, utilizando-se, inclusive, da ciência para reforçar efeitos de evidência, sempre haverá algo que escapa às questões que envolvem os sujeitos. Se um mesmo acontecimento pode ser significado de formas completamente diferentes, na língua de vento, o advento da pornografia online como acontecimento discursivo continua sendo falado e ganhando diversos sentidos.

Referências bibliográficas

DELA-SILVA, S. (Des)Construindo o acontecimento jornalístico: Por uma análise discursiva dos dizeres sobre o sujeito na mídia. In: FLORES, G.; NECKEL, N.; GALLO, S. *Análise de Discurso em rede:* Cultura e mídia. Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2015. P. 213-232.

HALVERSON, H. The anti-porn movement is growing. The public is just catching up. In: *The Washington Post.* 27/05/2016. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2016/05/27/the-anti-porn-movement-is-growing-the-public-is-just-catching-up/> Acesso em: 11/10/2016.

In Theory: Debating the next big idea. In: *The Washington Post.* Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/?utm_term=.cb287cf96606&wpisrc=nl_theory&wpmm=1> Acesso em 20/02/2017.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa* – Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Editora Revan; Editora da Unicamp, 1998.

PÊCHEUX, M. *O discurso:* Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990 [1983].

PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. [1984] In: ORLANDI, E. (Org.). *Análise de Discurso Michel Pêcheux:* Textos escolhidos por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. P. 283-294.

PRECIADO, P.B. *Pornotopía:* Arquitectura y sexualidad en "Playboy" durante la guerra fria. Barcelona: Editorial Anagrama S.A., 2010.

GADET, F., PÊCHEUX, M. A língua de Marte. In: GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível:* O discurso na história da linguística. 2ª ed. Campinas: Editora RG, 2010 [2004]. P. 19-26.

RUBIN, G. Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: *The Norton Anthology of Theory & Criticism.* Gen. ed. Vincent B. Leitch. 2nd ed. New York: Norton W. W. & Company, Inc., 2010. 2373 - 2402.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências.* São Paulo: Cortez, 2010.

SARGENTINI, V. O arquivo e a construção de memórias: o caso do apagão. In: ROMÃO, L; GASPAR, N. (orgs.). *Discurso midiático:* sentidos de memória e arquivo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. P. 131-142.

WEILER, T. *Utah:* concurrent resolution on the public health crisis. Disponível em: <http://le.utah.gov/~2016/bills/static/SCR009.html> Acesso em 05/10/2016.

Gênero, jornalismo e ciência – o discurso sobre o masculino e o feminino na revista Superinteressante

Elisa de Magalhães e Guimarães[1]

1. Introdução

Em *The feminine mystique*, Betty Friedan (2001 [1963]) comenta a forma como as mulheres americanas foram mandadas de volta ao lar após terem sido inseridas no mercado de trabalho durante a Segunda Guerra Mundial. O livro, embora possa ser criticado por tratar como universal uma questão que atingiu quase que exclusivamente mulheres brancas e de classe média, é considerado um dos principais da literatura feminista do século XX e tem como seu maior mérito mostrar com riqueza de detalhes como a ciência – com destaque para teorias funcionalistas e uma determinada leitura da psicanálise – foi usada para respaldar isto que a autora chama de "mística feminina": a ideia de que o papel da mulher é cuidar do lar e dos filhos, e de que, apenas assim, ela poderá encontrar a felicidade. Nas palavras de Friedan:

> Girls who grew up playing baseball, baby-sitting, mastering geometry – almost independent enough, almost resourceful enough, to meet the problems of the fission-fusion era – were told by the most advanced thinkers of our time to go back and live their lives as if they were Noras, restricted to the doll's house by Victorian prejudice. And their own respect and awe for the authority of science – anthropology, sociology, psychology share that authority now – kept them from questioning the feminine mystique.[2] (FRIEDAN, 2001 [1963], p.194)

Não são poucos os chamados grandes pensadores que, assim como os identificados por Friedan nos Estados Unidos dos anos 1950, apresentaram teorias sobre diferenças inatas entre homens e mulheres, e mesmo sobre uma suposta inferioridade feminina – teorias estas que, em lugar de serem embasadas pelo método científico que tais pensadores ajudaram a criar, tinham base em preconceitos e tabus relativos a gênero. Lineu, por exemplo, deixou de lado, em sua obra, o estudo dos órgãos genitais femininos por considerá-los "abomináveis" (BEAUVOIR, 2009 [1949], p.242), ao passo que Darwin escreveu em seu *A origem do homem e a seleção sexual* que a mulher (bem como as "raças

1 Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

2 "Meninas que cresceram jogando beisebol, trabalhando como babás, se tornando especialistas em geometria – quase independentes o bastante, quase espertas o bastante, para lidar com os problemas da era da fissão e da fusão – ouviram dos pensadores mais avançados de nosso tempo que deviam voltar a viver suas vidas como se fossem Noras [referência à peça *Casa de bonecas*, de Henrik Ibsen], restritas à casa de bonecas pelo preconceito vitoriano. E seu próprio respeito e maravilhamento diante da autoridade da ciência – a antropologia, a sociologia e a psicologia compartilham desta autoridade, agora – as impediram de questionar a mística feminina."

inferiores") está mais próxima dos animais do que o homem por supostamente apresentar traços como uma propensão à docilidade e uma intuição aguçada.

Em nossa formação social, a ciência aparece como uma das principais instituições existentes, tendo o poder de produzir verdades sobre o mundo em que vivemos. Porém, produzido dentro de espaços pouco acessíveis para o público geral, como laboratórios e universidades, o conhecimento científico precisa ser divulgado para que suas teorias e descobertas passem a integrar o senso comum, questionando ou respaldando saberes – e, portanto, dizeres – em circulação. A função de passar adiante o conhecimento científico é executada pela escola, mas também pela imprensa, que dedica páginas de jornais, revistas e sites na internet, assim como minutos em programas de rádio e televisão, para a divulgação científica.

Embora, muitas vezes, o trabalho exercido no jornalismo científico seja descrito como um processo de tradução (OLIVEIRA, 2012), o discurso de divulgação científica constitui-se a partir de uma mobilização do discurso científico, do discurso do senso comum e do discurso midiático, que engloba uma "memória da mídia pela mídia" (GUIMARÃES, 2001a, p. 15). Entendemos, portanto, o discurso de divulgação científica como um novo discurso, que mobiliza dizeres de diversas ordens e gera efeitos de sentido distintos dos produzidos pelo discurso científico.

A pergunta que nos fazemos neste trabalho é quais são os efeitos de sentido sobre as características e os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres produzidos pelo jornalismo científico. Para isto, tomamos como nossa base teórico-metodológica a Análise do Discurso de linha francesa desenvolvida por Michel Pêcheux, a qual chamaremos, doravante, de AD. Mobilizando tanto o estruturalismo linguístico inaugurado por Saussure quanto as noções de inconsciente e ideologia conforme desenvolvidas por Lacan e Althusser em suas releituras de Freud e Marx, respectivamente, a teoria pêcheutiana oferece uma possibilidade de compreensão do sentido como político, atrelado não ao signo que o representa ou à vontade de um sujeito-autor, mas relativo às posições de classe e de poder em jogo no momento de sua formulação, de sua constituição e de sua circulação (ORLANDI, 2001).

Como objeto de nossa pesquisa, tomamos as reportagens de capa da revista *Superinteressante*. Lançada em 1987, pela Editora Abril, como uma versão brasileira da espanhola *Muy Interesante,* a revista conta com reportagens de capa que abordam temas que vão desde os supercondutores que permitiriam a criação de trens que flutuam sobre os trilhos (outubro/1987) até a forma como o estupro é tratado em nossa sociedade (julho/2015). Nosso corpus é constituído por matérias que abordam questões relacionadas a gênero, sexualidade e comportamento, totalizando 15 reportagens.

Neste artigo, bem como na apresentação que lhe deu origem, apresentamos uma breve análise de duas destas matérias de capa: *Homens x mulheres – Por que eles estão ficando para trás?* (junho/2011) e *Viva Afrodite* (outubro/2000). Ambas foram objeto do primeiro gesto de análise empreendido para a qualificação de mestrado ocorrida pouco depois do X Congresso Internacional da ABRALIN. Devido aos limites de página impostos por um artigo, apresentaremos, aqui, um recorte da análise das duas reportagens, com foco na tensão entre o biológico e o social no discurso da revista.

Antes, porém, dedicaremos uma seção ao desenvolvimento e funcionamento, em nossa formação social, da ciência e da imprensa e às particularidades do discurso jornalístico, com destaque para a divulgação científica.

2. A divulgação científica pela ótica da AD

Tanto a ciência enquanto instituição quanto a empresa jornalística ganharam força no século XVIII com a ascensão dos ideais iluministas, que têm como ponto central a noção de um sujeito plenamente livre, possuidor de direitos e deveres iguais aos de todos os seus compatriotas e capaz de conhecer o mundo em que vive sem a interferência do misticismo religioso. Desta forma, este sujeito seria capaz de formar suas próprias opiniões e responder individualmente por suas ações.

Voltados para as atividades de explicar a natureza e de informar o povo a respeito daquilo que se passa na política, na economia e em outras esferas da sociedade, a ciência e o jornalismo, respectivamente, são investidos de uma imagem de objetividade e imparcialidade. Porém, ao passo que o método científico, desde sua constituição, no século XVI, já se baseava em um ideal de racionalidade pura, sem qualquer interferência subjetiva (SANTOS, 2010), a imprensa só passou a vender suas notícias como objetivas e imparciais no século XIX. Segundo Gladstone (2011), tal mudança foi originada pelo tabloide *New York Sun*, em 1833, cujo dono desenvolveu um novo modelo de negócios que consistia em vender jornais baratos para um público mais amplo e lucrar com a publicidade. Para isto, as reportagens não deveriam mais defender esta ou aquela posição política, sob o risco de afugentar possíveis leitores.

Já Mariani (1996) aponta para um histórico de censura como o motivo pelo qual o jornalismo construiu para si esta imagem de objetividade e imparcialidade. Assim, a imprensa, ao regular a sua própria liberdade, acabou por conceder a si mesma um "selo de garantia de imparcialidade" (idem, p. 83), *esquecendo-se*, como resultado de uma memória histórica sobre a formação do discurso jornalístico, de que "foi obrigada a fundar-se com uma interpretação do mundo previamente assegurada" (ibidem, p. 88).

Seja qual for o motivo por trás dessa mudança paradigmática da imprensa, o que nos interessa é que, para a AD, a objetividade e a imparcialidade jornalísticas não passam de ilusões, e o mesmo vale para a racionalidade pura da ciência. Isto se deve tanto aos interesses das instituições privadas e estatais por trás das pesquisas científicas e das reportagens jornalísticas quanto à interpelação ideológica a qual estão submetidos os sujeitos que atuam nestas instituições.

Em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux (1995 [1973]) afirma que o processo de produção do conhecimento científico é um processo sem sujeito – em oposição ao sujeito puro, universal, capaz de falar de fora de seu lugar nas relações de produção. Dependente de tomadas de posição que visam uma suposta objetividade científica, o processo de produção do conhecimento científico é produto e produtor de ideologias teóricas, de forma que é impossível

alcançar o conhecimento puro ao qual ele se pretende. O indivíduo que se apresenta como cientista é, portanto, interpelado em sujeito pela ideologia, bem como todos os outros indivíduos a partir do momento de sua inscrição no simbólico, ou seja, de sua entrada na linguagem.

Uma vez inseridos em uma formação social cuja ideologia dominante tem como natural – tanto no sentido de óbvio quanto no de biológico – a divisão binária entre masculino e feminino e a diferenciação e a hierarquização dos papéis sociais de homens e mulheres, os sujeitos produtores de ciência reproduzem em suas pesquisas uma série de já-ditos a respeito de gênero e sexualidade. Porém, limitado ao laboratório ou à universidade, o discurso científico não tem, por si só, o poder de questionar ou reafirmar dizeres em circulação. Tal função de levar o conhecimento científico para o público cabe à escola e, principalmente, ao jornalismo científico.

Embora constitutivamente diferentes, os discursos científico e jornalístico são postos em relação no ponto de formulação do discurso de divulgação científica. Assim, o jornalista toma um discurso constituído de uma determinada forma, sob determinadas condições de produção, e o reformula de forma que a transformar em informação o que antes era conhecimento. Executa-se, então, um processo de transferência de sentidos, em que há um deslizamento do que significava na ciência para produzir efeitos de sentido outros na imprensa.

Tal reformulação do discurso científico se dá em função do que Orlandi (2001) chama de efeito-leitor: um efeito de "unidade (imaginária) de um sentido lido" que existe em paralelo à função-autor, efeito de "unidade de sentido formulado" (idem, p. 69). Ou seja, a reformulação realizada pelo discurso de divulgação científica é executada para que o leitor – ou o efeito imaginário por meio do qual o jornalista acredita conhecer seu leitor – possa compreender o que diz a ciência. Para isto, é também colocado em jogo o discurso do senso comum, de forma que seja estabelecida uma relação entre o conhecimento científico produzido e a vida cotidiana. Ao mesmo tempo, é mobilizada uma memória da mídia pela mídia, ou seja, uma memória discursiva que determina aquilo que pode e deve ser dito de dentro do discurso jornalístico – aquilo que é pautável, que é considerado de interesse público, que vende jornais e revistas.

Por fazer as vezes de intermediário entre um discurso originário e o seu interlocutor, colocando o mundo como objeto e estabelecendo relações com determinados campos do saber de forma a cristalizar uma determinada discursividade, Mariani (1996) classifica o discurso jornalístico como um "discurso sobre". Segundo a autora, os discurso sobre

> são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de ('discurso-origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o falar sobre transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (idem, pp. 21-22)

Assim, o jornalismo científico não apenas faz com que seus leitores possam entender a relação entre sua vida e as pesquisas divulgadas como também trabalha de forma a estabelecer o que é ciência e o que desta ciência deve ser considerado importante. Desta forma, nem sempre aquilo que é considerado relevante por cientistas e por instituições de fomento à pesquisa – sejam elas públicas ou privadas – é o que chega às páginas da chamada imprensa especializada. Conforme explica Guimarães (2001a),

> os acontecimentos do desenvolvimento científico e tecnológico são notícia enquanto relacionados, predominantemente, aos cuidados com a vida humana e na medida em que aparecem como desenvolvimento tecnológico. Em outras palavras, o conhecimento não é notícia para a grande imprensa, não é acontecimento para a grande imprensa. (p. 19)

Também é possível notar, nas publicações de divulgação científica, uma preferência por pesquisas realizadas nas ciências tecnológicas e da natureza. Esta hierarquização, que coloca as ciências humanas e sociais em uma posição inferior, também é encontrada dentro do próprio campo científico. Segundo Santos (2010), isto se dá devido a uma impossibilidade de redução das ciências sociais ao mecanicismo do "paradigma dominante" das ciências naturais, que visa a quantificação, a dominação e o controle da natureza. Conforme Santos:

> Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. (…) O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. (…) Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou. (idem, pp. 27-28)

É certo que não são poucas as abordagens quantificadoras e mecanicistas na história das ciências sociais, como é o caso da sociologia positivista de Comte e do behaviorismo americano, mas, no geral, não é possível, nas ciências sociais, abstrair o real na formulação de teorias ou ignorar a determinação histórica dos fenômenos sociais, por exemplo, como exigido pelo paradigma científico dominante. Logo, a área é considerada atrasada em relação a outros saberes científicos por teóricos como Thomas Kuhn, para quem as ciências sociais têm um caráter pré-paradigmático (SANTOS, 2010, p. 37).

Apropriado pela mídia, este debate acerca da cientificidade das ciências sociais "adquire um papel argumentativo para o público", fazendo com que a mídia funcione "para dizer ao público o que é importante e o que não é" (GUIMARÃES, 2001b, p. 78). Em nossa análise das reportagens de capa da revista *Superinteressante*, o embate entre as ciências sociais e naturais aparece com frequência no tocante às características, comportamentos e funções sociais atribuídos a homens e mulheres.

Na próxima seção, apresentaremos um recorte da análise empreendida até o momento, através da qual pudemos depreender uma identificação dupla com determinadas formações discursivas. Pêcheux (1995, [1973]) define as formações discursivas (doravante, chamadas apenas de FD) como

"aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito" (p. 160). Já as formações ideológicas constituem "um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas relacionam-se mais ou menos diretamente com as posições de classe em conflito umas com as outras" (HAROCHE, HENRY & PÊCHEUX, 1971, p. 102, tradução nossa[31]). A partir destas concepções, veremos como as FDs biológica e social comparecem no discurso de *Superinteressante*.

3. Gênero é *Superinteressante*: o biológico e o social no discurso da revista

Para a realiza ‹o da an‡lise, as reportagens que comp›em o nosso corpus foram divididas em sequ ncias discursivas. Segundo Mariani (1996), sequ ncias discursivas (doravante, SD) s‹o "sequências linguísticas nucleares, cujas realizações representam, no fio do discurso (ou intradiscurso), o retorno da memória (a repetibilidade que sustenta o interdiscurso)" (p. 53). Na apresenta ‹o deste trabalho no simp—sio tem‡tico *Os discursos da/na m'dia: efeitos de sentido, sujeito e sociedade,* organizado por Dantielli Assump ‹o Garcia (UNIOESTE) e Giovanna Benedetto Flores (UNISUL), foram apresentadas duas SDs das reportagens analisadas atŽ o momento: *Viva Afrodite!*, de outubro de 2000, sobre a sexualidade feminina, e *Homens x mulheres – Por que eles estão ficando para trás?*, de julho de 2011, sobre uma suposta redução no número e no desempenho de homens no âmbito acadêmico e no mercado de trabalho. Embora isto não seja suficiente para a realização de uma análise mais profunda, entendemos que, dada as limitações de um simpósio e de um artigo, é necessário fazer um recorte da pesquisa realizada. Sendo assim, optamos por fazer apenas uma demonstração da análise empreendida até o momento.

Reproduzimos, abaixo, a SD escolhida da reportagem *Viva Afrodite!*.

SD1: [O biólogo Tim Birkhead, da Universidade de Sheffield, Inglaterra,] acabou de lançar o livro Promiscuity (Promiscuidade), no qual analisa vários animais e conclui: as fêmeas da maioria das espécies – do gafanhoto ao chimpanzé – acasalam com vários machos. Entre os bonobos – os primatas mais parecidos com o homem – mais da metade da prole de uma mãe é composta de filhos que não foram concebidos pelo seu parceiro habitual. Isso implode o argumento de que as fêmeas são projetadas pela natureza para serem fiéis. Outro exemplo é o do caranguejo do gênero Ocypoda, habitante do litoral brasileiro. Os ocypodas machos produzem uma substância que endurece em contato com o ar. Essa argamassa é usada para bloquear o canal em que as fêmeas guardam o esperma recebido e impedir que outros parceiros a fecundem. Se as fêmeas fossem tão castas, por que o caranguejo ia se preocupar tanto? (Você está pensando no cinto de castidade? Bingo.) Depois da Idade Média, os machos humanos passaram a preferir táticas mais sutis para garantir que os seus genes – e não os dos outros – se propaguem. Criaram teorias científicas para convencê-las de que ter mais de um parceiro não é natural.

3 "(...) un ensemble complexe d'attitudes et de reprŽsentations que ne sont ni 'individuelles' ni 'universelles', mais se rapportent plus ou moins directement à des positions de classes en conflit les unes par rapport aux autres."

Uma análise de conteúdo da reportagem como um todo diria que a revista traz uma crítica à percepção da mulher como instintivamente voltada para a monogamia e para o cuidado com a cria. Porém, na SD acima, vemos que é a partir da biologia – mais particularmente, da zoologia – que *Superinteressante* acredita ser possível questionar a ideia de que o sexo feminino é instintivamente mais propenso à castidade. Uma comparação com bonobos e até mesmo com caranguejos é o que "implode o argumento de que as fêmeas são projetadas pela natureza para serem fiéis". Assim, pode-se dizer que a reportagem *Viva Afrodite!* privilegia um ponto de vista biológico a respeito de gênero, buscando na própria natureza os mecanismos para a desconstrução do papel submisso comumente relegado à mulher.

Porém, o social também comparece na trecho sobre como os homens coíbem a sexualidade feminina. Ao atribuir ao caranguejo do gênero – aqui usado como um termo taxonômico – Ocypoda a capacidade de se preocupar, a matéria já retira a questão da opressão da fêmea pelo macho da esfera biológica: afinal, uma preocupação não é um instinto; não é impensada, mas refletida com base em uma relação imaginária com o mundo exterior. Por fim, a matéria fala nos cintos de castidade medievais e em "teorias científicas" criadas "para convencê-las de que ter mais de um parceiro não é natural", que refletem comportamentos enraizados em determinadas formações sociais e ideológicas. Não se trata aqui de uma secreção produzida pelo organismo, que escapa a qualquer tipo de controle, mas de instrumentos criados por seres humanos em sociedade. Entretanto, na matéria, tais métodos são equivalentes à "argamassa" criada pelo caranguejo. Por meio da expressão de acerto "Bingo!", é indicado que há uma correlação direta entre o cinto de castidade e a substância do Ocypoda, como se ambos tivessem as mesmas motivações e objetivos. Um dos símbolos mais contundentes da repressão da sexualidade feminina, o cinto de castidade tem sua veracidade frequentemente questionada. Tenha sido ele real ou não, porém, *Superinteressante* não apenas aceita sua existência como o coloca no mesmo patamar de um instinto animal.

Passemos, agora, para a SD retirada da reportagem *Homens x mulheres – Por que eles estão ficando para trás?*.

SD2: Os meninos continuam correndo. A professora os chama de novo. Apenas na terceira vez, porque os meninos não têm controle de inibição, eles obedecem. Essa cena fictícia, um pouco caricatural, mostra uma característica importante que os meninos aprendem cedo: desafiar a autoridade. O mesmo estudo que mostrou que eles têm mais dificuldade de levantar a mão antes de falar em sala de aula concluiu também que eles não precisam levantar a mão para ser ouvidos. As professoras permitem que os meninos as interrompam mais. De fato, uma pesquisa do Centro Psicobiológico de Pittsburgh mediu os níveis de cortisol (o hormônio liberado em situações de estresse) no sangue de crianças entre 7 e 16 anos e concluiu: eles se estressam muito mais com autoridade do que elas.

Na segunda SD, é a influência do social que é percebida logo de início. Na cena fictícia apresentada, são as professoras que "permitem que os meninos as interrompam mais" e que, portanto, são responsáveis pelo corre-corre dos alunos em sala de aula. Podemos inferir, assim, que é desta forma

que os meninos "aprendem cedo" a "desafiar a autoridade", afinal, o verbo aprender remete não apenas a um comportamento adquirido, mas também ao campo semântico escolar, em que professores ensinam e alunos aprendem. Porém, a falta de controle de inibição dos meninos é retomada em uma relação causal com o comportamento deles em sala de aula. O papel da professora volta a ser o de permitir ou não que os meninos ajam de acordo com seus supostos impulsos naturais: eles "não precisam levantar a mão para serem ouvidos" porque isto não lhes é exigido, mas eles também "têm mais dificuldade de levantar a mão antes de falar". Ao lado destas informações, a pesquisa do Centro Psicobiológico de Pittsburgh sobre os níveis do cortisol no sangue das crianças aparece como mais uma confirmação de que o comportamento está atrelado ao biológico, muito embora seus resultados não digam respeito a esta relação causal, mas à forma como o ambiente externo pode afetar a produção de hormônios.

É importante notar como são as *professoras* as responsáveis por permitir as interrupções dos meninos em sala de aula, e não os *professores*. Uma vez que a matéria fala da faixa etária dos "7 aos 16" anos, indo além da educação básica em que a grande maioria das profissionais são, de fato, mulheres, e que o plural, na língua portuguesa, quando se refere a um grupo de pessoas de ambos os sexos, é costumeiramente no masculino, a presença de *professoras* em vez de *professores* aponta para uma responsabilização da figura feminina no que diz respeito ao comportamento dos homens.

É possível perceber, nas duas sequências aqui analisadas e, também, na análise empreendida até o momento para nossa pesquisa, uma tensão entre o reconhecimento do social como um fator importante na aquisição de comportamentos ditos masculinos ou femininos e uma naturalização, por meio das ciências biológicas, destes mesmos comportamentos, como se eles fossem equivalentes a instintos animais ou pudessem ser explicados por simples medições hormonais. Assim, apesar dos traços encontrados de uma determinação social, é a uma formação discursiva das ciências naturais que a revista mais se remete.

4. Considerações finais

Ao comentar a ilusão de objetividade que cerca a produção do conhecimento científico, Pêcheux (1995 [1973]) aponta para uma visão quase religiosa da ciência em nossa formação social ao falar de "um discurso da ciência, isto é, um discurso do sujeito da ciência, cuja característica seria a de que esse sujeito está apagado nela, isto é, presente por sua ausência, exatamente como Deus sobre esta terra no discurso religioso" (p. 198). A ciência, portanto, desfruta de um poder, em nossa formação social, semelhante ao da Igreja no período pré-Iluminista. Muito embora o questionamento seja considerado essencial para o bom funcionamento do método científico, a ciência é autorizada a produzir verdades sobre o mundo que, à exceção de críticas especializadas vindas de outros cientistas, são amplamente aceitas pelo simples motivo de serem produzidas pela ciência. Resta saber, no entanto, o que é e o que não é conhecimento científico, ou quais ciências são mais ou menos dignas de sua posição semidivina.

A partir de uma perspectiva da AD, acreditamos ser impossível esgotar todas as possibilidades de análise do nosso objeto. Porém, faz-se necessário dar um encerramento a este texto. Para isto, retomamos a citação de Guimarães (2001b), feita algumas páginas atrás, sobre o papel da divulgação científica na distinção entre aquilo que é ou não importante no conhecimento científico. No que diz respeito a *Superinteressante*, as ciências sociais não são importantes, já que não possuem a habilidade de verdadeiramente explicar as diferenças existentes entre homens e mulheres em nossa formação social – tópico que a revista considera de grande importância. Para isto, devemos nos voltar para a biologia, que, pelo menos pelo que pudemos perceber no discurso da revista, nos apresenta sempre resultados que, apesar de apresentarem seus pontos de deriva, são bem próximos daquilo que já era "sabido" pelo senso comum.

Referências bibliográficas

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1949].

FRIEDAN, B. *The feminine mystique.* Nova York: Norton, 2001 [1963].

GLADSTONE, B. *The influencing machine: Brooke Gladstone on the media.* Ilustrado por Josh Neuefeld. Nova York: Norton, 2011.

GUIMARÃES, E. O acontecimento para a grande mídia e a divulgação científica. In: GUIMARÃES, E. (org). *Produção e circulação do conhecimento* – Volume I: Estado, mídia, sociedade. Campinas: Pontes, 2001a. p. 13-20.

GUIMARÃES, E. A ciência entre as políticas científicas e a mídia. In: GUIMARÃES, E. (org). *Produção e circulação do conhecimento* – Volume I: Estado, mídia, sociedade. Campinas: Pontes, 2001b. p. 73-79.

MARIANI, B. *O comunismo imaginário: praticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989).* 1996. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, F. de. *Jornalismo científico.* São Paulo: Contexto, 2012.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas: UNICAMP, 1995.

O inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta: edições fac-similar e semidiplomática de um documento do século XX

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto[1]

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida[2]

1. Iniciando um diálogo...

A Filologia é uma das ciências mais antigas de que se tem notícia. Sua origem remonta à Grécia do século III a.C., onde os filólogos alexandrinos se reuniam para estudar textos diversos, dentre os quais podemos mencionar àqueles cuja autoria foi atribuída a Homero. Neste contexto, a principal atividade desenvolvida pelos filólogos era, e ainda continua sendo, a edição de textos, que pode ser feita buscando a reconstituição de um original perdido ou desaparecido, a partir de seus testemunhos, ou com documentos monotestemunhais, sejam estes manuscritos, datiloscritos ou digitoscritos, produzidos em variadas épocas (CAMBRAIA, 2005).

Assim, ao realizar uma edição, o filológo tem autonomia para decidir qual o tipo de edição filológica é mais pertinente para o documento que se tem em mãos. Logo, neste trabalho, optamos por realizar as edições fac-similar (que consiste na fotografia digital de todo o documento) e semidiplomática (transcrição *ipsis litteris* de todas as informações constantes no texto, interferindo apenas no que concerne ao desdobramento de abreviaturas, com a finalidade de facilitar a leitura do texto) do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta, intendente na cidade de Feira de Santana – Ba, em 1918.

É importante ressaltar que o referido documento foi lavrado entre o período de 1922 a 1925 e que se encontra armazenado no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa, doravante CEDOC, localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana - Ba. O inventário está em razoável estado de conservação, foi escrito no recto e verso, em tinta preta, cujo total de fólios é 771, os quais estão subdivididos em 4 volumes, a saber: 164 no primeiro volume, 216 no segundo, 172 no terceiro e 219 no quarto. Destes, apresentaremos apenas dois fólios editados do primeiro volume, o qual possui os primeiros fólios (recto e verso) muito danificados, haja vista um grande desgaste do suporte material.

1 Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Participa do grupo de pesquisa de Edição de Textos e do Núcleo de Estudos do Manuscrito, realizando edições filológicas e estudos do léxico em documentos notariais. Atualmente é professora substituta de Língua Latina na Universidade Estadual de Feira de Santana. Desenvolve pesquisas nas áreas de Língua Latina, documentação manuscrita, língua e cultura, edição de textos e estudos do léxico. E-mail: nilce11.barreto@gmail.com.

2 Professor Pós-Doutor em Crítica Textual pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui Livre-docência pela Universidade de São Paulo (USP), também é professor associado 2 e pesquisador da Universidade de São Paulo e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: manoelmsah@gmail.com.

Também detectamos nos primeiros fólios a existência de manchas, rasuras, partes datiloscritas, selos e carimbos. Com exceção desses, os demais fólios desse volume se encontram conservados. Contudo, para a realização da descrição do documento e das edições filológicas, tomamos como aporte teórico os trabalhos desenvolvidos por Cambraia (2005) e por Megale e Toledo Neto (2005).

2. Algumas notícias sobre a figura pública de Agostinho Fróes da Motta e seu inventário

De acordo com Reis (2012), o Coronel Agostinho Fróes da Motta nasceu em 04 de maio de 1856 e faleceu, aos 66 anos, em 23 de março de 1922 de arteriosclerose. Enquanto figura pública, ele foi comerciante, intendente, conselheiro municipal e coronel. Natural da cidade interiorana conhecida como São Gonçalo dos Campos - Ba, o Coronel Agostinho Fróes da Motta era considerado um homem de cor, cujos pais, o senhor José Borges da Motta e Dona Maria Valéria de Jesus, podem ter sido escravos ou libertos, já que não se sabe, ao certo, sobre a condição deles na época do nascimento do filho.

O jovem Agostinho Fróes da Motta foi enviado por seus pais para morar na cidade de Feira de Santana - Ba, em 1870, onde foi recebido pelos seus padrinhos, um casal português, que tinha um armazém, que lhe serviu de treinamento como comerciante. Em 11 de maio de 1875, ele casou com Dona Maximiana de Almeida Motta, com quem teve 6 filhos, a saber: Albertina, Arthur, Augusto, Amália, Eduardo e Adalgisa.

Em 1878, ele abriu a primeira firma de fumo, o que foi um acerto, já que Feira de Santana – Ba também tinha terras férteis para a plantação desse produto, uma significativa presença de negros escravos ou libertos e um território geográfico propício à comercialização. Com o passar dos anos, o Coronel Agostinho Fróes da Motta ingressou na política feirense e se tornou intendente durante o mandato de 1914 a 1918, período em que construiu escolas na Rua dos Remédios, destinadas aos pobres, participou da comissão que construiu a escola, em 1916, chamada Grupo Escolar Dr. J.J. Seabra, atual Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA.

Figura 1. Antigo Grupo Escolar Dr. J.J. Seabra, atual Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA em Feira de Santana - Ba

Fonte: <http://feirenses.com/patrimonios-materiais-feirenses-tombados/>. Acesso em: 17 nov. 2016

Em 1917, o intendente criou mais duas escolas: uma na Rua dos Remédios, denominada Escola Municipal, que atualmente chama-se Escola Maria Quitéria; e outra situada na Rua Senhor dos Passos, denominada Escola João Florêncio, atual Arquivo Público Municipal de Feira de Santana.

Figura 2. Antiga Escola Municipal, atual Escola Maria Quitéria, na cidade de Feira de Santana - Ba

Fonte: <http://feirenses.com/patrimonios-materiais-feirenses-tombados/>. Acesso em: 17 nov. 2016.

Figura 3. Antiga Escola João Florêncio e atual prédio do Arquivo Público Municipal na cidade de Feira de Santana - Ba

Fonte: <http://feirenses.com/patrimonios-materiais-feirenses-tombados/>. Acesso em: 17 nov. 2016.

Apesar da construção dessas escolas, supõe-se que Agostinho Fróes da Motta possuía "instrução incompleta", pois não há registro documental que comprove onde ele recebeu instrução. Contudo, ele foi um grande exportador de fumo, emprestava dinheiro a juros, alugava casas, possuía comércio de gado e atuava como banqueiro, o que favoreceu o crescimento substancial de sua fortuna. Com isso, os Fróes da Motta se tornaram a família mais afortunada em Feira de Santana-Ba nas duas primeiras décadas do século XX.

Como reflexo de sua fortuna, o inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta é bem volumoso, haja vista a grande quantidade de bens que ele adquiriu ao longo dos 40 anos em que viveu em Feira de Santana – Ba. Além deste documento, há também, no CEDOC, o testamento feito, ainda em vida,

pelo Coronel Agostinho Fróes da Motta, no qual este delega seus bens para seus familiares, instuições de caridade como, por exemplo, igrejas, filarmônicas e para os mais pobres da família, ficando a cargo de seu filho mais novo, Dr. Eduardo Fróes da Motta, a administração dos seus bens, após a sua morte.

Com a abertura do testamento, instaura-se a inventariação dos bens do Coronel Agostinho Fróes da Motta, cujo teor é de divisão dos bens entre os herdeiros, citados no testamento, e de reflexo dos conflitos existentes entre a família Fróes da Motta. Posta esta contextualização da vida e da produção do inventário aqui tratado filologicamente, passemos às edições.

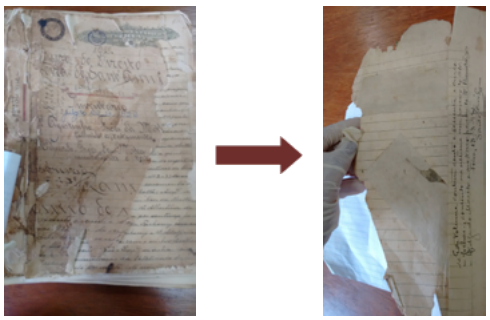
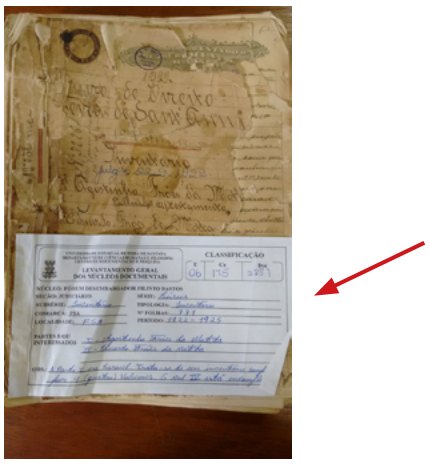
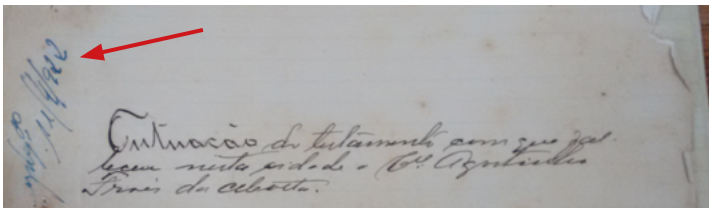
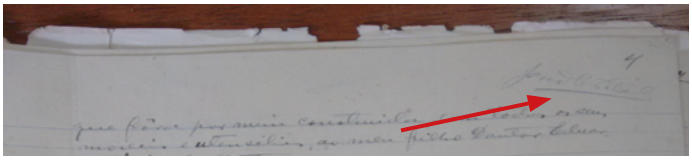
3. Sobre o tratamento filológico dado ao inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta

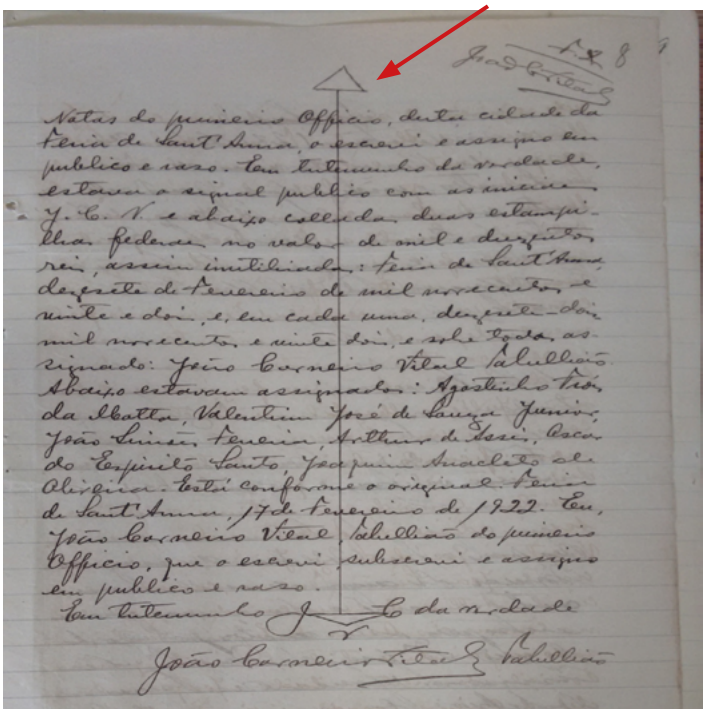
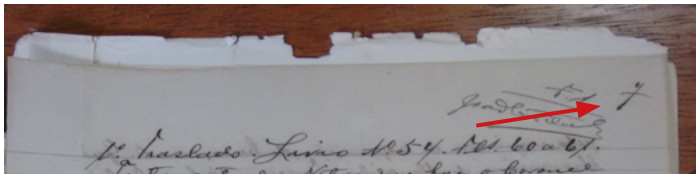
Como dito no início deste trabalho, realizamos as edições fac-similar e semidiplomática de alguns fólios do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta. Para isso, adotamos os critérios de edição disponíveis em *Normas para transcrição de documentos manuscritos para a história do português do Brasil* (NHPB), de Megale e Toledo Neto (2005), os quais são:

> 1. A transcrição será conservadora. 2. As abreviaturas, alfabéticas ou não, serão desenvolvidas, marcando-se, em itálico, as letras omitidas na abreviatura, obedecendo os seguintes critérios: a) respeitar, sempre que possível, a grafia do manuscrito, ainda que manifeste idiossincrasias ortográficas do escriba [...]; b) no caso de variação no mesmo manuscrito ou em coetâneos, a opção será para a forma atual ou mais próxima da atual [...]. 3. Não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver [...]. 4. A pontuação original será rigorosamente mantida. No caso de espaço maior intervalar deixado pelo escriba, será marcado: [espaço]. 5. A acentuação original será rigorosamente mantida, não se permitindo qualquer alteração. 6. Será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original. No caso de alguma variação física dos sinais gráficos resultar de fatores cursivos, não será considerada relevante. Assim, a comparação do traçado da mesma letra deve propiciar a melhor solução. 7. Eventuais erros do escriba ou copistas serão remetidos para nota de rodapé, onde se deixará registrada a lição por sua respectiva correção [...]. 8. Inserções do escriba ou do copista na entrelinha ou nas margens superior, laterais ou inferior entram na edição entre os sinais < >, na localização indicada [...]. 9. Supressões feitas pelo escriba ou pelo copista no original serão tachadas [...] no caso de repetição que o escriba ou o copista não suprimiu, passa a ser suprimida pelo editor que a coloca entre colchetes duplos [...]. 10. Intervenções de terceiros no documento original, devem aparecer no final do documento informando-se a localização. 11. Intervenções do editor hão de ser raríssimas, permitindo-se apenas em caso de extrema necessidade, desde que elucidativas a ponto de não deixarem margem a dúvida. Quando ocorrem devem vir entre colchetes [...]. 12. Letra ou palavra não legível por deterioração justificam intervenção do editor na forma do item anterior, com a indicação entre colchetes [ilegível]. 13. Trecho de maior extensão não legível por deterioração receberá a indicação [corroídas + ou – 5 linhas]. Se for o caso de trecho riscado ou inteiramente anulado por borrão ou papel colado em cima, será registrada a informação pertinente entre colchetes e sublinhada. 14. A divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto, na edição, pela marca de uma barra vertical | entre as linhas. A mudança de fólio receberá a marcação com o respectivo número na seqüência de duas barras verticais: ||1r. ||, ||2r. ||, ||2v. ||, ||3r. ||. 15. Na edição, as linhas são numeradas de cinco em cinco a partir da quinta. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha, à esquerda do leitor. Será feita de maneira contínua por documento. 16. As assinaturas simples ou as rubricas do punho de quem asssina serão sublinhadas. Os sinais públicos serão indicados entre colchetes.

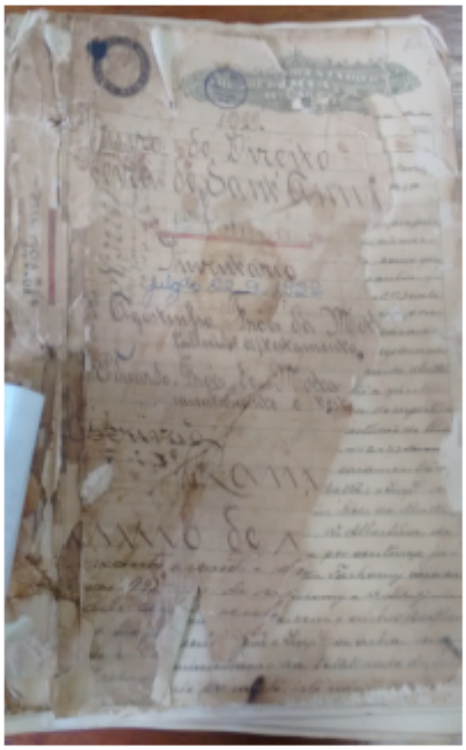
Apresentados os critérios de edição adotados, elaboramos uma tabela, na qual estão sintetizados alguns aspectos codicológicos do documento, a fim de corroborar a breve descrição que fizemos na primeira seção deste trabalho.

Tabela 1. Aspectos codicológicos do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta

Características codicológicas	**Fac-símiles do testamento**	**Localização**
Rasgos no suporte material		f. 1r do primeiro volume do inventário
Ficha catalográfica		f. 1r do primeiro volume do inventário
Inscrição feita por terceiros		f. 1r do primeiro volume do inventário
Rubrica na parte superior direita dos fólios recto		f. 4r do primeiro volume do inventário

Selos		f. 5v do primeiro volume do inventário
Seta feita por um dos *scriptor*		f. 8r do primeiro volume do inventário
Numeração em todos os fólios no ângulo superior direito		f. 7r do primeiro volume do inventário
Total de 771 fólios do inventário		Os 4 volumes do inventário

Feita a apresentação de alguns aspectos codicológicos do documento, eis as edições fac-similar e semidiplomática dos dois primeiros fólios do primeiro volume do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta (1922):



1º Volume
Numero 3226
[ilegível]

|| 1r.|| 1922
JUIZO DE DIREITO
FEIRA DE SANT'ANNA

1º Volume

Inventario
Julgado 22_9_1922

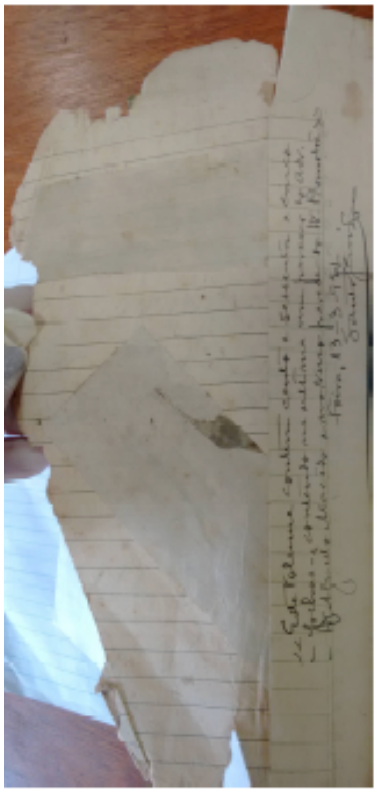
Agostinho Fróes da Mott[corroída]
Fallecido c// testamento

Eduardo Fróes da Motta
Inventariante c// test[corroída]

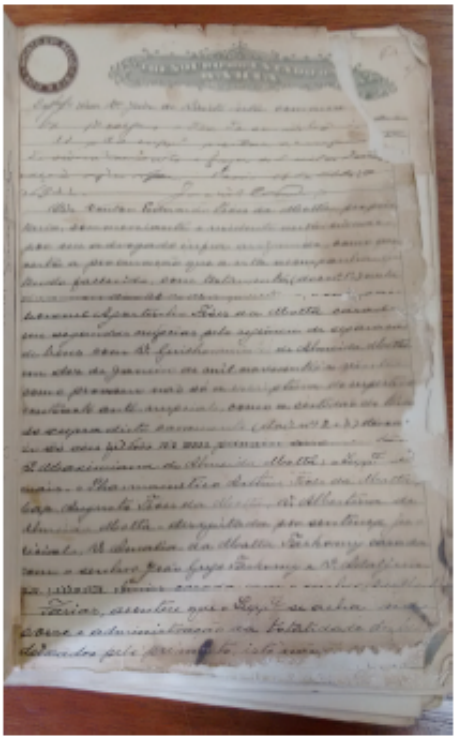
ESCRIVÃO
RAM[ALHO]

ANNO DE [ilegível]
vecentos e vinte e do[is] [ilegível]
[corroídas + 5 linhas].

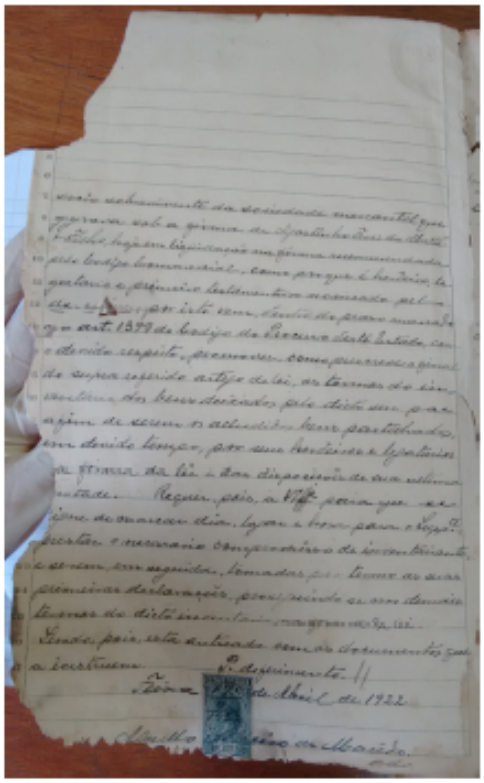
|| 1v.||



<< Este Volume contem cento e sessenta e cinco
- folhas -, contendo na ultima um parecer do *advogado*
- *Doutor* Agnello Macêdo e no verso parecer do *Doutor* Promotor>>
Feira, 13-3-951
[Assinatura]



|| 2r.|| Excellentissimo Senhor Doutor Juiz de Direito desta Comarca.
<<. Designo o dia de amanhã ás[corroido]
11 para o supplicante para prestar o compromis [corroido]
de inventariante e fazer as devidas decla [corroido]
60 rações [ilegivel] Feira 19 de Março
de 1922 [Assinatura]
Diz Doutor Eduardo Fróes da Motta, proprie-
tario, commerciante e residente nesta cidade,
por seu advogado infra assignado, como faz
65 certo a procuração que a esta acompanha, que
tendo fallecido, com testamenteos (documento numero 1°) nesta
cidade no dia 23 de Março ultimo, o se[ilegivel] pae
Coronel Agostinho Fróes da Motta casado
em segundas nupcias pelo regimen de separação
70 de bens com Dona Guilhermina de Almeida Motta
em dez de Janeiro de mil novecentos e vinte
como provam não só a escriptura do respectivo
contracto ante-nupcial, como a certidão do termo
do supra dicto casamento (documentos numeros 2 e 3) deixa [corroido]
75 do só seis filhos do seu primeiro casamento c[corroido]
Dona Maximiana de Almeida Motta: o Supplicante e [corroido]
mais _ o Pharmaceutico Arthur Fróes da Motta,
Capitam Augusto Fróes da Motta, Dona Albertina de
Almeida Motta_desquitada por sentença ju-
80 dicial, Dona Amalia da Motta Faskomy casada
com o senhor João Grego Faskomy e Dona Adalgisa
da Motta Farias casada com o senhor Adalberto
Farias, acontece que o Supplicante se acha na
posse e administração da totalidade dos bens
85 deixados pelo prem[ilegivel]rto, isto não só [corroido]



|| 2v.||

90

socio sobrevivente da sociedade mercantil que
gyrava sob a firma de Agostinho Fróes daa Motta
e Filho, hoje em liquidação na forma recommendada
95 pelo Codigo Commercial, como porque é herdeiro, le-
gatario e primeiro testamenteiro nomeado pelo
de-ci[ilegivel]ies; por isto vem, dentro do prazo marcado
no artigo 1399 do Codigo do Processo deste Estado, com
o devido respeito, promover, como prescreve o final
100 do supra referido artigo de lei, os termos do in-
ventario dos bens deixados pelo dicto seu pae
afim de serem os alludidos bens partilhados,
em devido tempo, por seus herdeiros e legatarios
[corroido] a forma da lei e das disposições de sua ultima
105 [corroido] ontade. Requer, pois, a Vossa Excelencia para que se
[corroido] igne de marcar dia, logar e hora para o Supplicante
prestar o necessario compromisso de inventariante
e serem, em seguida, tomadas por termo as suas
suas primeiras declarações, proseguindo se nos demais
110 termos do dicto inventario, na forma da lei.
Sendo, pois,esta autuada com os documentos que
a instruem. Pede deferimento. //
Feira 19 de Abril de 1922
4
1922
115 Agnello Ribeiro de Macêdo.
advogado

Como se pode verificar, estes fólios iniciais são os termos de abertura do inventário, nos quais fica explícito que o filho mais novo do Coronel Agostinho Fróes da Motta, Dr. Eduardo Fróes da Motta, foi quem se encarregou de pedir a abertura do testamento e a feitura do inventário. Além disso, é mencionado que o coronel tinha uma segunda esposa, Dona Guilhermina de Almeida, com quem se casou em regime de separação de bens, o que implica que os herdeiros seriam apenas os seis filhos nascidos do primeiro casamento de Agostinho Fróes da Motta com Dona Maximiana de Almeida Motta. Por conseguinte, é solicitado judicialmente que sejam tomadas todas as decisões cabíveis para a realização da feitura do inventário, tendo como base a vontade do Coronel Agostinho Fróes da Motta, descrita em seu testamento.

Assim, como se tratam dos fólios iniciais do inventário, acredita-se que muitas outras informações sobre a vida pública de Agostinho Fróes da Motta e da cidade de Feira de Santana serão trazidas à tona e preservadas, através do trato filológico dado ao referido documento.

4. Considerações longe de serem definitivas...

Os documentos são, indubitavelmente, uma fonte rica de informações acerca de um determinado tempo, de um determinado espaço geográfico, de um determinado povo e de uma determinada história, o que corrobora a assertiva de que eles representam "[...] o melhor testemunho do passado [...]" (ACIOLI, 1994, p. 1). Assim, torna-se de fundamental importância a edição de textos de outras épocas históricas, a fim de que as informações contidas naqueles sejam preservadas para a posteridade.

Partindo desse pressuposto é que apresentamos, neste trabalho, as edições fac-similar e semidiplomática dos fólios iniciais do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta, homem influente nas duas primeiras metade do século XX na cidade de Feira de Santana - Ba, que nos trazem uma amostra das informações que encontraremos em tal documento histórico. Assim, apesar de ser um trabalho inicial, já se pode identificar algumas notícias sobre a "Feira de Sant'Anna" de 1922.

Referências

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. **A escrita no Brasil colônia**: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: Massangana, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1994.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Silvio Almeida (Org.). **Por minha letra e sinal**: documentos do ouro do século XVII. Cotia, SP: Ateliê Editorial/ FAPESP, 2005.

REIS, Wagner Alves. **Agostinho Fróes da Motta: trajetórias e conquistas de um "homem de cor" em Feira de Santana (1856-1922)**. 2012. 219f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2012.

A construção do ethos e o valor dos lugares[1]

Claudia Maria Sousa Antunes[2]

Maria Aparecida Lino Pauliukonis[3]

Diversos autores têm se debruçado sobre a problemática da imagem construída pelo enunciador em um texto. Esse aspecto pode ser percebido desde os princípios expostos por Aristóteles em sua Retórica (2005) e em seus Tópicos (2007) até as atualizações feitas por Perelman e Tyteca (2005), que relacionam o conceito de *ethos* ao de auditório.

Charaudeau (2013, p. 86), ao discorrer sobre o discurso político, afirma que "Não existe um ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si.". Maingueneau (2011) afirma que a noção de *ethos* está vinculada aos conceitos de tom (voz), caráter e corporalidade, e propõe designar com o termo "incorporação" a maneira como o enunciatário se apropria do *ethos*. Amossy (2011) aponta para a construção do *ethos* associada à representação coletiva e à atividade de estereotipagem. E Reboul (2004) mostra como os conceitos de *ethos, pathos* e *logos* de Aristóteles interagem e podem ser aplicados aos discursos atuais de vários gêneros textuais.

Com eixo nos ensinamentos desses autores, a visão adotada neste trabalho é a do *ethos* como construção discursiva, ou seja, que pressupõe a existência de um sujeito inscrito no discurso. A esse conceito aliam-se o proposto por Benveniste (1989) de que as regras são co-construídas durante o processo de comunicação — entendimento da Língua como interlocução — e o defendido por Charaudeau a respeito da noção de discurso como troca entre parceiros do ato comunicativo (CHARAUDEAU, 2009). A proposta de abordagem deste trabalho considera, assim, a instância do locutor em sua configuração discursiva, ou seja, pela imagem do *ethos* em si (ou *ethos* discursivo) e se fundamenta em um estudo pelo viés da enunciação.

Para este estudo sobre a construção do *ethos* no discurso midiático, abordaremos alguns dos processos usados na construção da imagem (*ethos*) do enunciador como estratégia de persuasão do leitor. Entre as estratégias possíveis para o convencimento do outro está o recurso ao processo de identificação do enunciador com o enunciatário. Um dos fatores intervenientes nessa relação são os

1 Este artigo é parte de tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ.

2 Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ e Professora Adjunta da Universidade da Força Aérea - UNIFA, no Rio de Janeiro.

3 Professora Titular de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFRJ.

lugares, que participam de sua configuração. Os lugares constituem princípios, regras gerais básicas para a argumentação, que estão à disposição do orador. Como esquemas abstratos, eles são divididos por Aristóteles (2007) em lugares do "possível" e do "impossível", do "mais" e do "menos", do "existente" e do "não existente".

Como resultado advoga-se a ideia da construção de um percurso que leva à identificação do enunciatário com o enunciador. O leitor é colocado na posição de co-enunciador do texto a partir da incorporação dos valores veiculados pela publicação, por meio dos lugares, o que promoveria a adesão do outro pelo alinhamento entre o *ethos* do enunciador e a representação do *ethos* do enunciatário formulada pelo enunciador.

O *corpus* é constituído por textos publicados em duas revistas mensais brasileiras, Claudia (CLA) e Men's Health (MH), nos anos de 2012 e 2013. O objetivo do trabalho é mostrar como o *ethos* construído pela revista está a serviço de um projeto de influência do Eu sobre o outro e de que forma os lugares retóricos contribuem para a constituição do *ethos*. O percurso metodológico abrange analisar algumas estratégias linguístico-discursivas de que se valem os sujeitos para a construção de suas imagens discursivas e refletir sobre as contribuições para a construção do sentido linguístico-discursivo obtido pela utilização dessas estratégias.

Enunciação

As pesquisas relacionadas à enunciação tiveram em Bakhtin e Benveniste a sua base (BAKHTIN, 1995, 2011; BENVENISTE, 1989). Para Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizado por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1995). Para Benveniste (1989), a relação discursiva com o parceiro é o que caracteriza o fenômeno da troca linguageira. O ato enunciativo é o lugar da subjetividade, e a importância desse conceito para a teoria traz como consequência a consideração do sujeito como principal veiculador de sentido. No momento em que o locutor realiza essa apropriação, "ele implanta o outro diante de si" (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Maingueneau (1997) avança nas noções desenvolvidas por Benveniste e traz outro olhar para a questão. Esse autor destaca a importância das condições de produção do texto, e apresenta o discurso do outro a partir de uma base social, em um contexto sócio-histórico. Afirma que não se pode considerar o texto como um conteúdo independente das condições de sua enunciação nem reduzir sua argumentação ao estatuto de um movimento a serviço da persuasão[4] (MAINGUENEAU, 1994, p. 278).

O conceito de *mise-en-scène*, trazido por Charaudeau (2009) a partir de termo alçado do contexto teatral, toma a linguagem como uma encenação na qual participam vários parceiros. Esse jogo de cena implica a existência de dois sujeitos, em relação de subjetividade, que se desdobram em

4 On ne saurait donc poser le texte comme un contenu indépendant des conditions de son énonciation ni réduire l'argumentation au statut de moyen au service d'une persuasion. (tradução nossa)

mais dois (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). Assim, os componentes do ato comunicativo seriam compostos por aqueles relativos ao *fazer* discursivo (externos ao ato efetivo) e aqueles relativos ao domínio do *dizer* (dados internos). Os protagonistas do âmbito externo estão vinculados a aspectos situacionais e, também, psicossociais. Os protagonistas do âmbito interno, discursivos, relacionam-se aos espaços de locução, relação e tematização.

Nos termos de Charaudeau (2013, p.16), todo ato de linguagem emana de um sujeito que se define somente em relação a um outro (princípio da alteridade, da interação) de modo a influenciá-lo, a trazê-lo para si (princípio da influência) e, ao mesmo tempo, a gerar uma relação na qual os dois possuem seu próprio projeto de influência (princípio da regulação), a partir de certos saberes comuns (princípio da pertinência).

Portanto, para Charaudeau, o ato de linguagem apresenta um EUc (Eu Comunicante) que, dentro de seu projeto de fala, determina algumas diretrizes que irão nortear o seu ato comunicativo. Essas diretrizes incluem, também, algumas predisposições a respeito de quem seria seu destinatário (TUd). A partir do momento em que ele estabelece seu ato comunicativo, o EUc constitui-se como EUe (Eu enunciador), e o TUi (Tu interpretante) pode aderir, ou não, ao projeto do enunciador, identificando-se com o TUd. O EUc pode, por exemplo, construir uma imagem do TUd que ele acredita ser coincidente com a do TUi, de modo a conseguir sua adesão. Busca-se, assim, um alinhamento de *ethos* de modo a amalgamar as imagens. Esse processo pode ser percebido na passagem (01) do *corpus*, a seguir.

> (01) Graças a mudanças na sociedade – obrigado, mulheres, por nos fazerem repensar nossa natureza – e na economia (nunca trabalhamos tanto e tivemos tantos outros leões pra tomar nosso pedaço), nos tornamos seres mais humanos, mais terrenos. (MH01)

Retórica e *Ethos*

O termo *ethos* está relacionado à construção de uma imagem de si cujo objetivo é garantir o sucesso da prática oratória. Na Antiguidade Clássica, a noção de *ethos* estava vinculada aos estudos filosóficos e, mais especificamente, aos de Aristóteles sobre Retórica. Nessa ótica, o *ethos* compõe um dos meios discursivos de que se vale o locutor para influenciar o auditório. Faz parte das "provas técnicas", juntamente com o *pathos* e o *logos*. Essas provas técnicas, utilizadas como meios de persuasão, são aquelas derivadas do caráter do orador (*ethos*), da emoção que o orador desperta nos ouvintes (*pathos*), e dos argumentos prováveis ou verdadeiros (*logos*). "Assim, possuir as qualidades apresentadas [...] – *phrónesis (logos), areté (ethos), e eúnóia (pathos)* – garantem, segundo o próprio Aristóteles, que o convencimento ocorra" (RODRIGUES, 2008, p. 197).

O orador pode, então, posicionar-se de maneira a exprimir opiniões competentes e razoáveis (*phrónesis*); expor seu ponto de vista de maneira franca e sincera (*areté*); ou, ainda, demonstrar simpatia pelo auditório (*eúnoia*). Segundo Fiorin (2004), a construção das provas com recursos do *logos* (discursivos) é mais frequente pelo orador que se apoia na *phrónesis*. Quem erige suas

provas com base na *areté* usa mais comumente o *ethos*; e aquele que se vale do *pathos* irá utilizar os recursos da *eúnoia*.

A partir de meados do século XX, surgem, como rejeição ao Positivismo Lógico, os estudos da chamada Nova Retórica. Essa perspectiva assenta-se sobre a lógica do preferível, do razoável. Chaim Perelman (2005), seu principal nome (juntamente com sua colaboradora L. O. Tyteca), advoga a ideia da possibilidade de inserção de uma lógica de valores no racionalismo tradicional. A Retórica encontra-se, para os autores, relacionada ao terreno da persuasão, do justo e do razoável, em contraposição ao campo da certeza, que seria próprio da lógica formal.

A Retórica perelmaniana considera a existência de *lugares do preferível* (PERELMAN, 2005), utilizados para fundamentar valores e hierarquias e, ainda, "reforçar a intensidade da adesão que eles suscitam" (PERELMAN, 2005, p. 94). Esses lugares, já trabalhados por Aristóteles (em *Tópicos*), estão relacionados ao pensamento dialético.

Valores e lugares

Valores são objetos de acordo (PERELMAN, 2005, p. 84-85), que podem ser utilizados para justificar as escolhas que não são unânimes, ou seja, aquelas que impõem modos particulares de agir. A utilização dos valores é de grande ajuda se se pretende impor um ponto de vista a grupos determinados. É possível recorrer a eles para levar o auditório a fazer determinadas escolhas em detrimento de outras, o que demonstra seu papel argumentativo. Segundo Perelman,

> (...) estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar numa argumentação, ... (PERELMAN, 2005, p. 84)

Os valores formam os lugares. Os lugares são premissas de ordem geral "que intervém para justificar a maior parte de nossas escolhas" (PERELMAN, 2005, p. 95). Geralmente subentendidos, os lugares são utilizados para fundamentar valores ou hierarquias. São pontos de partida para a argumentação: "designam rubricas nas quais se podem classificar os argumentos" (PERELMAN, 2005, p. 94). Os lugares seriam os "primeiros acordos no campo do preferível" (idem, p. 95). Na doutrina aristotélica, são espécies de argumentos, de natureza lógica ou retórica, que estão à disposição do enunciador. Relacionados à invenção (*inventio*), são divididos em lugares próprios e lugares comuns. Os primeiros, mais particulares, são aqueles relacionados a determinada arte ou ciência, ou, melhor dizendo, aqueles específicos de uma ciência particular. Os segundos não versam sobre nenhum assunto em particular, e podem ser usados em qualquer campo discursivo (ARISTÓTELES: 2005, §1358a; §1392).

Os lugares próprios, formados conforme as artes e as faculdades, são as premissas particulares a cada gênero e são chamados por Aristóteles de espécies. Os lugares comuns, por outro lado, são mais gerais e aplicáveis a qualquer gênero do discurso. É este segundo tipo que será considerado

neste trabalho: o da concepção aristotélica de estratégia de seleção, de esquema argumentativo, que pode ser preenchido pelos mais diversos conteúdos.

Para Barthes e Bouttes,

> (...) originariamente, os lugares são formas privadas de sentido, mas que servem para se encontrar sentido. Existiam, portanto, 'lugares-comuns' (loci communes), puramente formais (contrariamente ao sentido actual da palavra), ou seja, comuns a todos os assuntos possíveis, fosse qual fosse a particularidade: por exemplo, para Aristóteles, o possível/impossível, o existente/não existente, o mais/menos; e existiam os 'lugares especiais', próprios de determinados assuntos, que por isso mesmo não são enumeráveis. (BARTHES E BOUTTES,1987, p.267-268).

O lugar é onde se pode encontrar uma pluralidade de raciocínios oratórios harmonicamente colocados, ou, dito de outra forma, é o compartimento em que se alojam os argumentos (BARTHES, 1975). No segundo livro da Retórica, Aristóteles aborda as "espécies comuns", compartilhadas pelos três gêneros oratórios (deliberativo, judiciário e epidítico).

Segundo Aristóteles (2005, p. 202), todos os oradores devem se servir dos lugares do possível e do impossível em seus discursos. Também estão à disposição dos oradores os lugares do existente/não existente e do mais/do menos, que formam, juntos, as ordens básicas apropriadas à deliberação, ao elogio ou à acusação.

Ao longo do tempo, os lugares receberam diversas contribuições para a classificação exposta em Aristóteles. Segundo Perelman, os lugares podem ser classificados em relação à quantidade, à qualidade, à ordem, ao existente, à essência e à pessoa (PERELMAN, 2005, p. 96). O lugar da quantidade diz respeito ao lugar do mais e do menos. O que é mais estável e duradouro é preferível àquilo que o é menos. O uso do lugar da quantidade pode ser observado no trecho do *corpus* a seguir (exemplo 02):

(02) Somos a favor de mudanças consistentes, duradouras e seguras.

Alguns lugares da quantidade seriam a preferência do provável sobre o improvável, do fácil sobre o difícil e do menos arriscado ao mais.

O lugar da qualidade caracteriza-se pelo valor do que é único, raro. Entretanto, esse valor pode variar dependendo da relação que é estabelecida entre o objeto e o ente. Assim, para um sujeito, determinado ser pode ser considerado como mais um de uma determinada espécie, enquanto, para outro, é um ser único e valioso. Esse lugar normalmente aparece em oposição ao lugar da quantidade. O valor daquilo que é único decorre justamente da sua excepcionalidade, em oposição ao que é comum, corriqueiro, vulgar (PERELMAN, p. 102). Esse aspecto pode ser observado no exemplo (03) de CLAUDIA, quando a editora argumenta que:

(03) Devemos apreciar quem somos, com nossas singularidades (CLA07)

Nesse escopo entram, também, a transitoriedade de fato, sua efemeridade, e o esforço para se conseguir algo. Aristóteles relaciona o difícil ao sujeito; e o raro ao objeto. Um modo de valorizar algo é mostrá-lo como difícil ou raro. MH, no exemplo (04), utiliza esse lugar ao afirmar que:

(04) Subir na vida está mais difícil. (MH08)

Já o lugar da ordem preconiza que o que vem primeiro é melhor. Mostra a superioridade do que é anterior, das causas, dos princípios, como pode ser observado no exemplo (05).

(05)Aqui está mais um providencial Especial de Cuidados Pessoais, serviço masculino no qual a MEN'S HEALTH foi pioneira no Brasil. (MH08)

O lugar do existente diz respeito à prevalência do que é real, atual, sobre aquilo que é apenas possível, eventual ou, até, impossível, exemplificado em (06).

(06) A gente lê tudo, discute tudo, analisa tudo. (CLA05)

O lugar da essência é a valorização dos indivíduos como possuidores de todas as características de uma determinada classe. Assim, como exemplifica Perelman, a um coelho será atribuído um alto valor se ele apresentar as características de um "belo coelho" (PERELMAN, 2005, p. 106). O lugar da essência é aquilo que melhor representa um padrão, uma essência, como se pode atestar em (07).

(07) A maioria de nós não nasceu Gisele Bündchen (CLA07)

O lugar da pessoa está vinculado ao seu mérito, à sua dignidade. O valor é dado àquilo que é conseguido com esforço, que é feito com cuidado, como exemplificado em (08).

(08) matérias como a das mães atletas, que se desdobram entre as exigências do esporte, o sonho das medalhas e as demandas da família (CLA03)

Reboul (2004) afirma que nossas escolhas podem ser justificadas recorrendo-se a valores abstratos (os "lugares do preferível" de Perelman). Esses lugares são um meio de se estabelecer o valor de alguma coisa. Reboul agrupa esses lugares do preferível em três tipos: o lugar da quantidade, que é relacionado àquilo que proporciona um bem maior, ou mais durável, ou mais bens, e que engloba também o lugar do existente; o lugar da qualidade, no qual é preferível o que é único, raro, insubstituível, desprezando-se o banal, o intercambiável, e no qual está incluído o valor da essência; e o lugar da unidade, caracterizado por sintetizar os dois anteriores e abranger o lugar da ordem.

Para verificar as bases em que estavam assentados os textos da pesquisa, utilizamos, basicamente, a categorização de Reboul (2004) para os lugares. Segundo essa classificação, os lugares podem ser divididos em:

1. Lugar da quantidade (que engloba o lugar do existente): mais durável, útil em diversas situações, mais antigo, mal menor, o normal, mais, menos, pouco, um pouco, quase;
2. Lugar da qualidade (que abarca o lugar da essência): apenas, somente, principalmente, o maior, o menor, único, raro, insubstituível, original, extraordinário, valorização do que é precário, diferente. O difícil é melhor do que o fácil, o novo é superior ao que é normal, corriqueiro.
3. Lugar da unidade (síntese dos dois primeiros e que agrupa os lugares da ordem): a princípio, superioridade da causa sobre o efeito, do anterior sobre o posterior, o antigo é melhor que o novo, argumento de autoridade, polifonia.

Um texto pode fundamentar sua argumentação em mais de um lugar, por isso, dependendo do tipo de influência que se deseja produzir, deve-se atentar para o lugar predominante no texto. Essa escolha influencia na formação do *ethos* e, por conseguinte, na adesão do auditório.

Considerações finais

Aceitamos que a mídia aparece como um espaço de reciclagem de referências, e, com as mudanças nos modelos identitários da sociedade moderna, ou pós-moderna (HALL, 2007), analisar as estratégias de construção do *ethos*, englobando os valores veiculados pela mídia e os assuntos que supõe relevantes para seu público, pode ser um caminho para entender as problemáticas dos estudos do discurso.

No caso em estudo, trabalhamos com as estratégias referentes ao uso dos lugares, em sua relação com os valores, e inferíveis por meio do uso de marcas enunciativas. Trabalhamos com a hipótese de que existe a construção de um percurso cujo objetivo é levar à identificação do leitor com aquilo que é proposto pela revista. O leitor é colocado na posição de co-enunciador do texto a partir da incorporação dos valores veiculados pela publicação. A construção da imagem de si é elaborada por meio da valorização dos lugares retóricos da quantidade, da qualidade e da unidade. A adesão do outro seria buscada pelo alinhamento entre o *ethos* do enunciador e a imagem do *ethos* do enunciatário criada pelo enunciador. De acordo com o objetivo pretendido, o enunciador pode se valer dos lugares da quantidade ou da qualidade de modo a cooptar seu parceiro no jogo comunicativo, com vistas a provocar um discurso de identificação: da incitação à/ao ação/companheirismo.

Referências

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (org.). ***Imagens de si no discurso***: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto; 2011.

ARISTÓTELES. *Tópicos*: dos argumentos sofísticos. Seleção de textos: José Américo Motta Pessanha. Tradução: Leonel Vallandro ;Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Versão inglesa de W.A. Pickard).

_____. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de A. P. de Carvalho,17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro; 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Hucitec, 1995.

BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: COHEN, Jean. et al. *Pesquisas de retórica*. Tradução: Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-221.

BARTHES, R.; BOUTTES, Jean-Louis. Lugar-comum. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987. p. 266-277.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. [coord. da equipe de trad. Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado]. 1ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. 2010. *Discurso das mídias*. [trad. Angela M. S. Corrêa]. 2ed., São Paulo: Contexto.

_____. *O discurso político*. Tradução: Fabiana Komesu; Dilson Ferreira da Cruz. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. [coord. Trad. Fabiana Komesu]. São Paulo: Contexto; 2004.

FIORIN, José Luiz. Semiótica e comunicação. *Galáxia*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP, n. 8, 2004. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/issue/view/116>. Acesso em: 17/11/2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 2010. O ethos em todos os seus estados. In: Machado, Ida Lúcia; Mello, Renato de (org.). *Análises do Discurso Hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira– (Lucerna).

MAINGUENEAU, D. Argumentation et analyse du discours: réflexions à partir de la seconde Provinciale. *L´Année sociologique*, Paris, n.44, p.263-279, 1994.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes/Ed. Unicamp, 1997.

_____. *A propósito do ethos*. In: Motta, Ana Raquel; Salgado, Luciana (org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto. 2008.

_____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2011.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, K. *Em pauta o conceito de ethos*: a movência do conceito da retórica aristotélica à sua ressignificação no campo da análise do discurso por Dominique Maingueneau. Revista SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, v. 11, n. 2, p. 195-206, dez. 2008.

Lendo pizzas: dados de *eyetracking* sobre informação *top-down* na análise de gráficos de setores

Erica dos Santos Rodrigues[1]

Antonio João Carvalho Ribeiro[2]

Introdução

Gráficos são construtos culturais cujo processamento aciona os módulos semióticos verbal e visual e mobiliza conhecimentos específicos acerca de sua estrutura (seus elementos componentes) e funcionalidade (KOSSLYN, 2006). Gráficos estão presentes em várias esferas da vida cotidiana e não se restringem ao domínio científico. A compreensão das informações transmitidas por esse tipo de texto exige um tipo de letramento específico, que, em Educação Matemática, é chamado de Letramento Estatístico (GAL, 2002; WALLMAN, 1993). Como sinaliza Cazorla (2008, p.47), uma experiência de leitura não será completa sem o entendimento da lógica das informações matemáticas e estatísticas que permeiam os discursos, as ciladas e as armações dos "donos das informações".

Neste trabalho, investigamos como informação linguística sobre o conteúdo representado em gráficos de setores (os chamados gráficos de pizza) pode influenciar seu processo de leitura, mais especificamente, em que medida informação de natureza *top-down* expressa em uma sentença-título pode afetar a inspeção visual dos componentes desse tipo de gráfico, no caso, a inspeção visual da representação gráfica circular (a pizza) e a legenda. Para isso, faremos uso de um instrumento de rastreamento ocular que permite capturar os movimentos oculares durante a leitura e/ou inspeção de cenas.

O trabalho tem caráter exploratório e se insere, como etapa inaugural, no desenvolvimento do Projeto "Compreensão multimodal e letramento estatístico: pesquisas em psicolinguística envolvendo rastreamento de movimentos oculares".[3] No âmbito desse projeto, busca-se verificar como se dá a integração entre informação linguística e visual, com foco em gêneros que portam informação estatística, como tabelas e diferentes tipos de gráficos. Trata-se, pois, de pesquisa que busca colocar

1 Doutora em Letras pela PUC-Rio (2006), Prof. Adjunto da PUC-Rio e Pesquisadora do Laboratório de Processamento e Aquisição da Linguagem – LAPAL/PUC-Rio.

2 Doutor em Linguística pela UFRJ (2004), Prof. Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF e Pesquisador do Grupo de Estudos e Laboratório em Psicolinguística Experimental – GEPEX/UFF.

3 O Projeto reúne 3 instituições de ensino e 2 laboratórios de Psicolinguística com sede no estado do Rio de Janeiro, contando com os pesquisadores: Erica S. Rodrigues (PUC-Rio / LAPAL), Antonio J. C. Ribeiro (UFF / GEPEX) e Luane C. P. L. Fragoso (CEFET). O Projeto tem raízes na pesquisa / tese de doutoramento de Fragoso (2015, PUC-Rio, orientada pela Prof. Dr. Erica Rodrigues), intitulada: Informação linguística e visual na compreensão multimodal de gráficos estatísticos: uma avaliação psicolinguística. E a elas se junta, agora, o Prof. Dr. Antonio Ribeiro (UFF / GEPEX), ao se ampliar o objetivo das investigações para abarcar, além da compreensão de gráficos, a compreensão de gêneros multimodais em letramento estatístico, incluindo, tabelas, diagramas, etc.

em diálogo resultados de trabalhos em Psicolinguística, sobre processamento linguístico, e estudos em Psicologia Cognitiva, que se voltam para a caracterização de processamento de informação visual, em especial de estudos sobre compreensão de gráficos (PINKER, 1990; KOSSLYN, 2006).

Leitura e compreensão multimodal

Os estudos de multimodalidade promoveram a ampliação da concepção de leitura para incorporar textos não-verbais. Cada vez mais observamos mudanças nos modos de produção de textos que circulam socialmente, com maior integração de informação visual aos gêneros textuais escritos. Nesse sentido e congruente com a concepção de gêneros textuais como algo dinâmico, como fenômenos históricos cujo surgimento está diretamente relacionado a necessidades e atividades sócio-culturais (MARCUSCHI, 2003, p. 19), é necessário repensar a própria concepção de leitura e de compreensão de textos. Textos, nessa nova configuração, devem ser entendidos como construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996; JEWITT & KRESS, 2003). Nessa perspectiva, não mais haveria textos monomodais ou monossemióticos e a compreensão seria sempre multimodal. Mesmo em textos que são predominantemente verbais, há informação expressa pela tipografia, pela formatação, etc. que, juntamente com o conteúdo do que é linguisticamente impresso, contribui para a construção do sentido do texto e para a identificação do gênero textual a que pertence (WYSOCKI, 2004, p. 123-126).

Essa concepção de que a compreensão é multimodal está atrelada a uma ampliação do conceito de letramento. Como salienta Dionísio (2005, p. 132), "Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual". Deve-se, pois, como sugere a autora, falar em letramentos no plural, visto que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto de textos escritos quanto falados.

Assim, ler precisa ser visto como uma atividade altamente complexa, tanto no que diz respeito às estratégicas retóricas e discursivas, expressas por diferentes elementos semióticos presentes nos textos, como também no que tange às operações cognitivas envolvidas no processamento desses elementos.

Letramento estatístico e compreensão de gráficos

Dentro da perspectiva que se nos oferece a compreensão multimodal de textos, parece-nos legítimo incluir o que na literatura se convencionou chamar de letramento estatístico, isto é, a capacidade de avaliar e interpretar criticamente informações estatísticas em vários contextos, emitindo opiniões e fazendo ponderações acerca das conclusões fornecidas (GAL, 2002; WALLMAN, 1993).

Do ponto de vista histórico, é preciso dar o devido reconhecimento ao trabalho pioneiro de William Playfair (1759-1823), que localiza os gráficos como construtos do final do séc. XVIII (PLAYFAIR, 1805). Foi ele quem primeiro a idealizou e publicou diferentes tipos de gráficos estatísticos (de linhas, barras, setores), demonstrando conhecimento intuitivo, mas claro, da psicologia da leitura

de gráficos. E muitas das suas ideias antecipam os achados da moderna Psicologia Experimental: gráficos como recursos para processar informação a partir da redução de demandas na atenção e da memória de trabalho e de longo prazo (SPENCE, 2006).[4]

Especificamente em relação às teorias de compreensão de gráficos, destaca-se, inicialmente, o modelo de compreensão de gráficos de Pinker (1990), que prevê: a atuação de mecanismos de codificação *bottom-up* na percepção dos estímulos visuais; a representação proposicional que codifica as marcas do gráfico em termos de sua dimensão físico-estrutural (tamanho, forma e relação espacial entre elas); a ativação do processo de reconhecimento que permite ao leitor identificar o tipo do gráfico, se de barras, de linhas, em setores (pizza) etc.; e a ativação do esquema gráfico ou início da extração de informações de um dado gráfico.

Contemporaneamente, as principais referências em compreensão multimodal de gráficos são os trabalhos de Acartürk e colaboradores (ACARTÜRK, 2009; ACARTÜRK *et al.*, 2008; ACARTÜRK & HABEL, 2012), que nortearam a pesquisa de Fragoso (*op. cit.*). Para eles, o processo de compreensão multimodal de constelações gráfico-texto requer, do leitor, que ele(a) construa ligações referenciais entre as entidades gráficas e linguísticas, por meio do conhecimento do esquema gráfico.

Mecanismos *bottom-up* e *top-down* na inspeção visual

Trabalhos sobre monitoramento ocular têm revelado que, na inspeção visual de cenas, o observador leva em conta tanto propriedades informativas dos estímulos (informação de natureza *bottom-up*) quanto informação relativa a tarefas e objetivos (informação de natureza *top-down*) (HENDERSON, 2003; HENDERSON & FERREIRA, 2004).[5]

As questões de pesquisa nessa área, voltam-se, por um lado, para a identificação das propriedades do estímulo visual (cor, contraste, orientação etc.) que seriam proeminentes e poderiam afetar a percepção visual de uma cena, e, por outro, para a investigação sobre como fatores *top-down* podem ser incoporados em um modelo de cognição visual (MAIA, 2008).

Entre as informações *top-down* que podem influenciar processos de rastreamento ocular, tem-se o título. Maia (*op. cit.*), em um estudo envolvendo cenas estáticas[6], antecedidas ou não de informação escrita sobre o tema da imagem, verificou que os tópicos apresentados previamente às cenas (efeito *top-down*) influenciaram a medida *off-line* (no caso, reportagem final sobre a cena), mas não sobrepujaram os traços estruturais salientes (*bottom-up*) na inspeção *on-line* (fixações e movimentos sacádicos).

4 Infelizmente, aqui não cabe incluir as impressionantes reproduções dos gráficos de Playfair mostradas na apresentação do trabalho e, por isso, recomenda-se a consulta às fontes citadas.

5 A esse respeito, cumpre citar o estudo clássico de Yarbus (1967)

6 No estudo, Maia trabalhou com versões modificadas em Photoshop do quadro "Idílio" de Tarsila do Amaral, em que manipulou a presença de elementos animados e humanos na cena.

Não há, até onde temos conhecimento, estudos sobre inspeção de gráficos que investiguem diretamente o quanto o título pode direcionar o processo de inspeção visual de gráficos. Na verdade, são bastante recentes trabalhos fazendo uso de rastreamento ocular que buscam verificar como se dá a integração entre informação linguística e visual na leitura de gráficos (ACARTÜRK, 2009; ACARTÜRK; HABEL, 2012; FRAGOSO, 2015; FRAGOSO, RODRIGUES & FORSTER, 2015). Em geral, estudos em rastreamento ocular têm tido como objeto textos híbridos como *cartoons*, legendas de fotografias, propagandas (BAPTISTA, FARIA; LUEGI, 2011). Sendo assim, decidimos conduzir o experimento reportado a seguir.

Experimento de *eyetracking* com gráficos de setores

O experimento que realizamos teve como objetivos: 1) investigar a influência de informação *top-down* no processamento de gráficos de setores; e 2) buscar verificar se há um padrão de escaneamento texto-imagem na leitura de gráficos de setores.

Variável independente: Natureza da Informação *Top-down*, consistindo em 2 níveis, Título Diretivo e Título Neutro.

Variáveis dependentes: Duração Média das Fixações e Número de Fixações oculares na legenda e na "pizza".

Estímulos: Os tópicos em ambas as condições eram os mesmos, abordando temas do senso comum: torcidas cariocas, consumo de bebidas, fontes de proteína, causas de poluição e causas de acidentes de trânsito. Os títulos diretivos apontavam para o maior setor do gráfico e a informação em destaque achava-se ao final da sentença; e os títulos neutros não destacavam qualquer setor do gráfico.

As sentenças nos títulos neutro e diretivo:

As torcidas dos grandes times cariocas de futebol.

A maior torcida carioca de futebol é a do Flamengo.

As bebidas alcoólicas consumidas por adolescentes.

A bebida alcoólica mais consumida por adolescentes é a cerveja.

As causas dos acidentes de trânsito no Brasil.

A principal causa dos acidentes de trânsito no Brasil são as falhas do condutor.

As causas do aumento da poluição do ar.

A principal causa do aumento da poluição do ar são os transportes.

As fontes de proteína animal consumidas no Brasil.

A fonte de proteína animal mais consumida no Brasil é a carne bovina.

Todos os gráficos tinham 4 setores e foram utilizadas empre as mesmas cores nos respectivos setores. Cada legenda achava-se à direita do gráfico e os itens das legendas correspondiam, de cima para baixo, aos setores distribuídos, no gráfico, no sentido horário. (ver exemplos nas Figuras 1 e 2, a seguir).

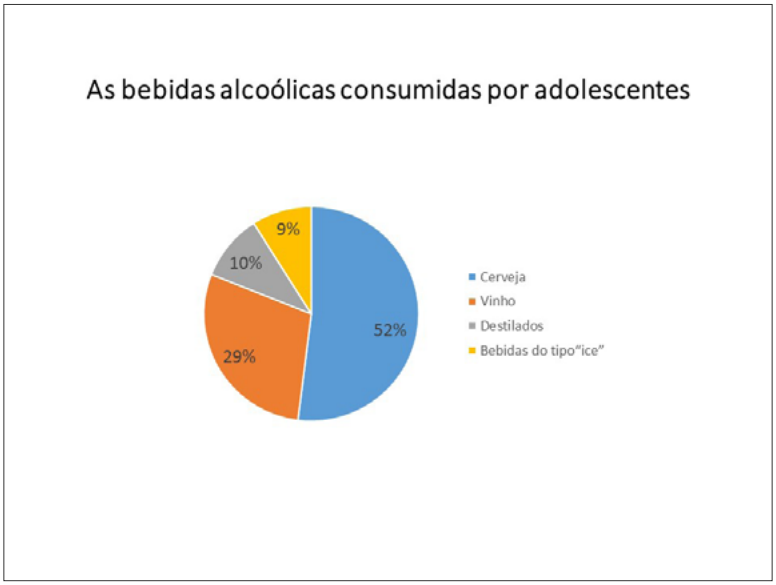


Figura 1. Estímulo na condição "Título Neutro + Gráfico + Legenda".

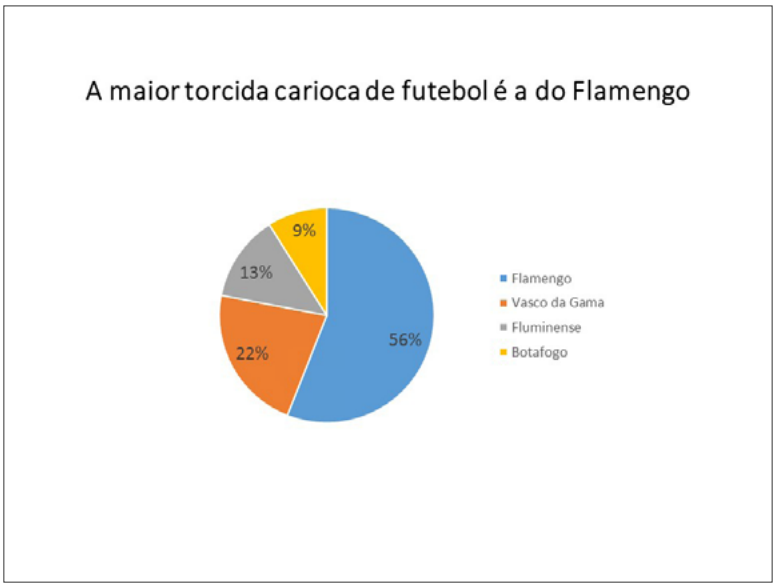


Figura 2. Estímulo na condição "Título Diretivo + Gráfico + Legenda".

Participantes: 21 estudantes de graduação da PUC-Rio, 12 homens e 9 mulheres, com idade média de 24,4 anos, cursando Letras, Comunicação Social, Cinema e Engenharia, sendo naïfs em relação objeto da testagem, participaram voluntariamente. Os participantes foram distribuídos em 2 grupos, expostos (11) a estímulos com título diretivo e (10) a estímulos com título neutro (*design between subjects*).

Aparato: Foi utilizado um *The Eye Tribe eytracker* 60 Hz para capturar o olhar dos participantes. O protocolo para apresentar os estímulos foi construído com os recursos do Ogama (2,5) *Open Gaze and Mouse Analyser* (*software* aberto para gravar, analisar e visualizar movimentos do olhar e do mouse em uma tela de microcomputador). Um microcomputador da marca Dell, equipado com processador Intell i7 de 2,60 GHz, memória RAM de 8GB e com Sistema Operacional Windows 10 de 64 Bits e tela de 14" foi utilizado.

Procedimentos: As sessões de gravação dos dados de cada um dos participantes foram realizadas no LAPAL / PUC-Rio. Os participantes foram instruídos a respeito da tarefa e se beneficiaram de um treinamento que consistiu na apresentação de 2 estímulos e simulação das ações deles requeridas. Ao final, cada um dos participantes respondeu a um questionário em que se requereu que registrassem, de próprio punho, os gráficos de que lembravam, a ordem de apresentação e aquilo que mais lhes chamou a atenção nos estímulos.

Áreas de Interesse: Foram delimitadas como AOIs o título, a legenda e o gráfico. Mas reportamos apenas os resultados relativos às variáveis dependentes, Duração Média das Fixações e Número de Fixações sobre as regiões da legenda e do gráfico, uma vez que essas eram equivalentes nas duas condições. A região dos títulos, no entanto, foi considerada na análise complementar em que se examinou o *scanpath* de cada participante.

Hipótese de Pesquisa: A informação *top-down* do título diretivo, a respeito do setor de maior proporção no gráfico, deve minimizar o escaneamento dos estímulos, em relação ao escaneamento dos mesmos conjuntos gráfico-legenda quando o título é neutro em relação aos setores do gráfico.

Predições: A duração média das fixações sobre as áreas de interesse do gráfico e da legenda deverá ser menor na condição "Título Diretivo" do que na condição "Título Neutro". E o número de fixações nas áreas de interesse do gráfico e da legenda deverá ser menor na condição "Título Diretivo" do que na condição "Título Neutro".

Resultados

Na computação dos resultados da Duração Média das Fixações e do Número de Fixações, consideramos os dados dos participantes que tiveram 75% ou mais dos registros do olhar sobre as Áreas de Interesse (AOIs) capturados pelo *eyetracker* (tendo sido por isso descartados 8 participantes, 4 de cada grupo).

De acordo com as predições que fizemos, a Duração Média das Fixações (DMF, em milissegundos) do olhar dos participantes na condição "Título Diretivo" foi menor tanto sobre os gráficos (318,49 ms.) quanto sobre as legendas (306,22) do que na condição "Título Neutro", conforme se vê na Tabela 1, abaixo. O Número de Fixações do olhar dos participantes sobre as legendas (9,33) também foi menor na condição "Título Diretivo" do que o o observado na condição "Título Neutro", mas não seguiu a direção prevista sobre os gráficos, como se vê na mesma Tabela 1.

Tabela 1. Duração Média das Fixações (em ms.) e Número de Fixações.

	Gráfico		Legenda	
Condição	DMF	NF	DMF	NF
Diretivo	318,49	7,71	306,22	9,33
Neutro	404,15	6,93	479,97	10,57

Análise estatística

Para o tratamento estatístico dos resultados, achamos por bem considerar exclusivamente os participantes que tiveram 100% dos registros do olhar sobre as Áreas de Interesse (AOIs) capturados pelo *eyetracker*. E levamos em conta, como variável dependente, a Duração Média das Fixações (DMF), como se vê na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2. DMF dos participantes com 100% dos registros do olhar capturados.

Duração Média das Fixações (ms.)			
LegC	LegN	GraC	GraN
289,49	456,98	326,52	365,43

A Duração Média das Fixações (DMF) sobre região da legenda revelou-se significativamente menor na condição de "Título Diretivo" (289,49 ms.) do que na condição de "Título Neutro" (456,98 ms.) (Wilcoxon: U = 155, p=0,0146; os dados não atenderam à distribuição normal). Embora tenha seguido a mesma tendência, a diferença entre as DMFs nas regiões dos gráficos (sobre as "pizzas") não se mostrou estatisticamente relevante, como é mostrado no Gráfico 1, abaixo.

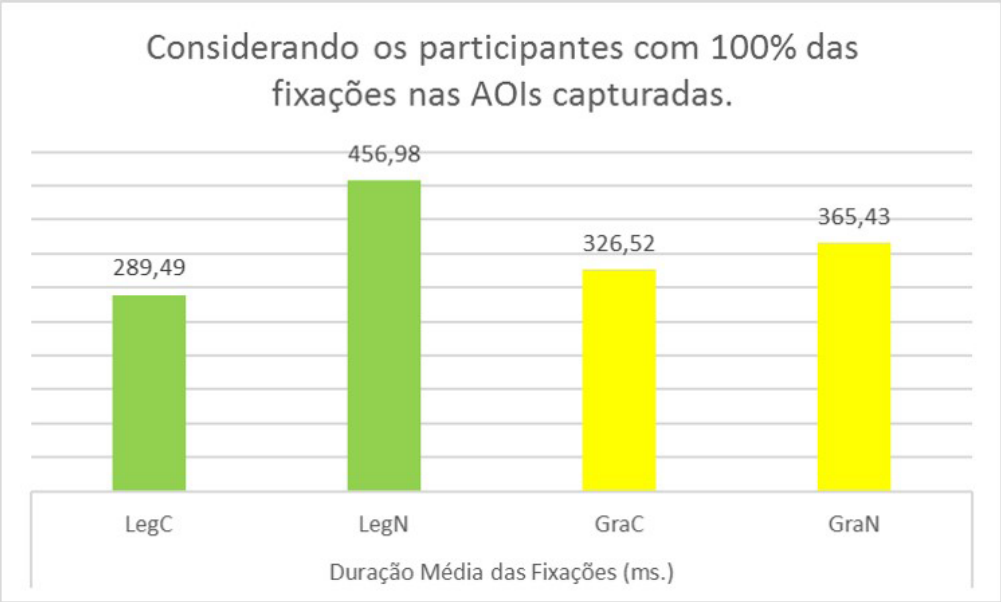


Gráfico 1. Duração Média das Fixações do olhar sobre os gráfico e as legendas.

Discussão

O caráter exploratório do trabalho não impediu que padrões de olhar sobre gráficos emergissem conforme as predições do experimento realizado. Foi possível observar na amostra que a presença de informação *top-down* (indicando, no título, o setor de maior proporção na "pizza") minimizou o escaneamento do gráfico e da legenda, quando comparado ao escaneamento dessas mesmas regiões se o título era neutro. A relevância estatística dos resultados, que se mostrou parcialmente com um número reduzido de participantes, cria a justa expectativa de que, ampliando o *subject power*, a tendência geral observada se fortaleça em números.

Além desses, foram observados padrões de *scanpath* comuns a ambas as condições, "Título Neutro" e Título Diretivo", conforme se pode ver nas Figuras 3 e 4.

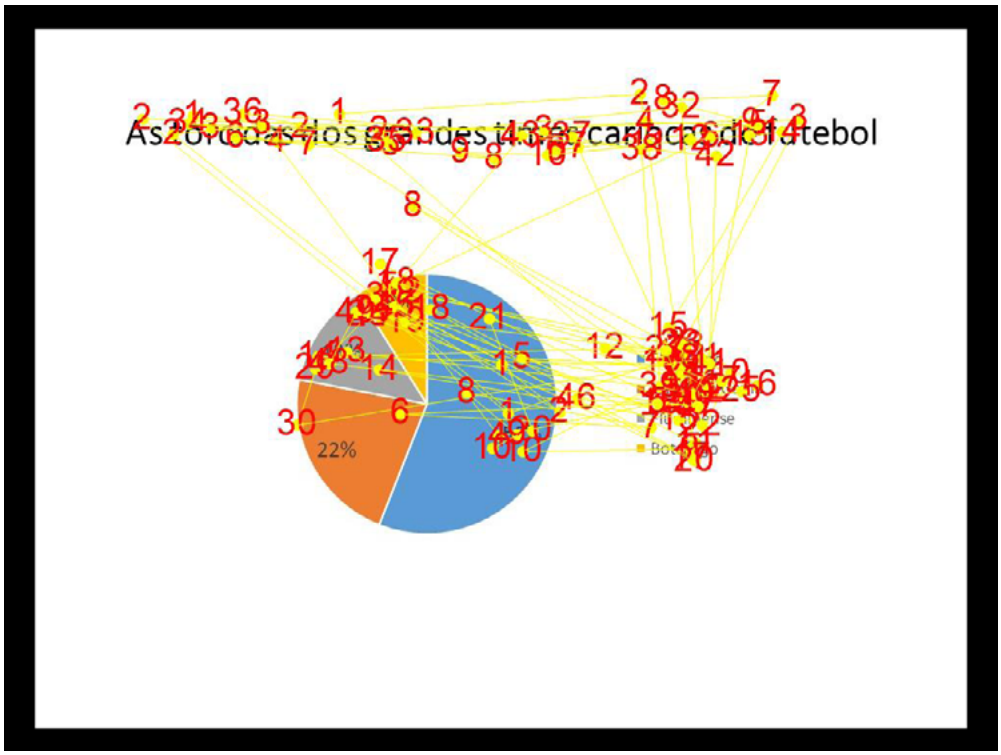


Figura 3. S*canpath* do olhar de todos os participantes na condição "Título Neutro".

De modo geral, o olhar dos participantes dirigiu-se, inicialmente, ao título e o percorreu (naturalmente, da esquerda para a direita) até descer, no sentido horário, para a região da legenda (colocada, invariavelmente, à esquerda do gráfico) e chegou, finalmente à "pizza". Aparentemente, os componentes da amostra selecionada tinham familiaridade com o gênero que se conhece genericamente como "gráfico" ou, tecnicamente, exibiram algum nível de letramento estatístico, provavelmente em razão de serem, todos, universitários. Sendo assim, – e futuras investigações poderão aferir a falta dessa correspondência em outros segmentos da população, escolarizada ou não – tal padrão possa ser formalmente ensinado / aprendido.[7]

7 Com esse mesmo propósito, poderá ser adotada a sugestão que nos fez o Prof. Dr. Marcus Maia (UFRJ / Lapex), durante a nossa apresentação, para que a legenda seja colocada, alternadamente, à esquerda e à direita da "pizza".

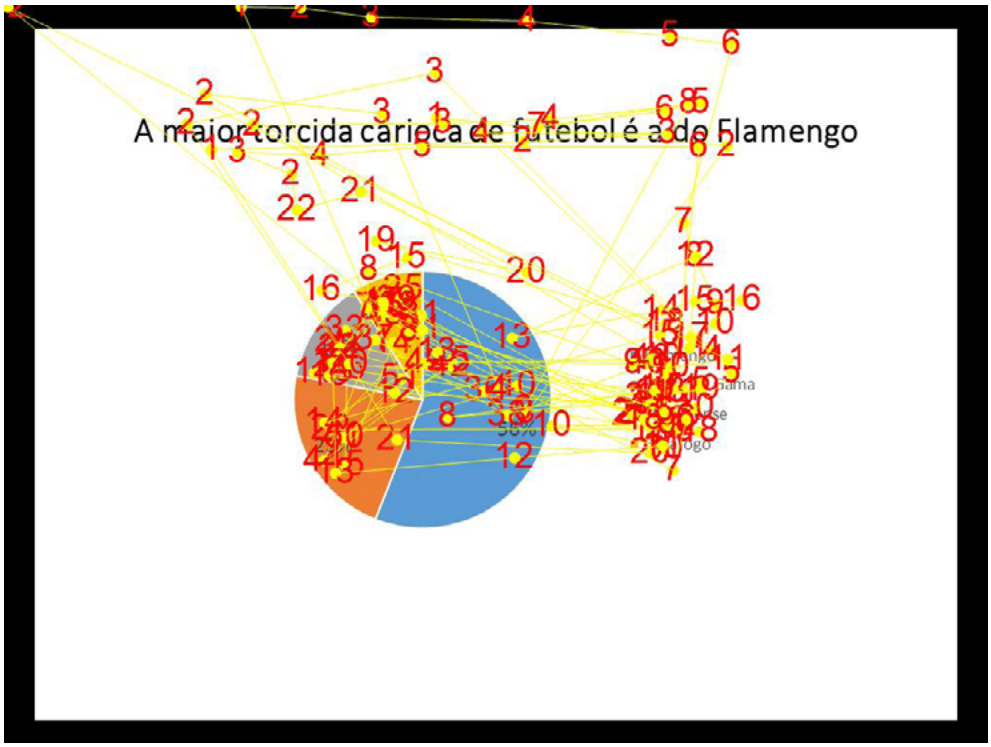


Figura 4. Scanpath do olhar de todos os participantes na condição "Título Diretivo".

Finalmente, os relatos que cada um dos participantes fez – de próprio punho – retratam a adesão à tarefa em que consistia a experimentação e são boa medida da confiabilidade dos achados. Foram registrados comentários pertinentes sobre todos os conteúdos visualizados: torcidas cariocas e consumo de bebidas, por 85% dos participantes; causas de acidentes de trânsito, por 77%; causas de poluição, por 62%; e fontes de proteína, por 46%. E, em média, os participantes recordaram de 3 a 4 dos 5 conjuntos "Título + Gráfico + Legenda" apresentados.

Conclusões

A informação *top-down* veiculada no título aparentemente interfere no tempo que se dedica à inspeção do subconjunto "Gráfico + Legenda", visto que a Duração Média das Fixações nas legendas foi significativamente maior na condição "Título Neutro" do que na condição "Título Diretivo". E, nos gráficos, as médias seguiram a mesma (e esperada) direção.

Detectou-se, ainda, um padrão de escaneamento no sentido Título-Legenda-Gráfico em ambas as condições, o que sugere algum nível de letramento estatístico dos participantes.

Finalmente, impõem-se a necessidade de ampliação da amostra a investigação de parâmetros do olhar sobre os títulos, desde que uniformizados em extensão.

Perspectivas

Entre as perspectivas que se nos apresentam de imediato e devem nortear as incursões que faremos em futuro próximo estão: 1) examinar padrões oculares na leitura de gráficos em amostras constituídas de indivíduos de baixo ou nenhum grau de letramento estatístico formal, por exemplo, crianças e alunos de EJA; 2) utilizar estímulos com incongruências entre o título, veiculando informação neutra ou diretiva, e os demais elementos, gráfico e legenda; e 3) avaliar os padrões de escaneamento em contextos de leitura similares àqueles que são encontrados em livros didáticos.

Referências bibliográficas

ACARTÜRK, C.; CAGILTAY, K.; ALACAM, O. Multimodal comprehension of language: graphs with and without annotations. *Journal of Eye Movement Research*, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2008.

ACARTÜRK, C. Multimodal comprehension of graph, text constellations: aninformation processing perspective. Tese de Doutorado. Fakultat fur Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften der Universitat Hamburg, 2009.

ACARTÜRK, C.; HABEL, C. Eye tracking in multimodal comprehension of graphs. In: *Proceedings of the Workshop on Technology-Enhanced Diagrams Research*. 2012. p. 11-25.

BAPTISTA, A; FARIA, I.; LUEGI, P. Reading hybrid texts: Remarks on text/image transitions. *Journal of Eyetracking, Visual Cognition and Emotion*, v. 1, n. 1, p.30-40, 2011.

CAZORLA, I. M; CASTRO, F. C. de. O papel da estatística na leitura do mundo: o letramento estatístico. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, Ponta Grossa, v.16, n. 1, p. 45-53, jun. 2008

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.

FRAGOSO, L. Integração de informação linguística e gráfica na compreensão multimodal de gráficos estatísticos: uma avaliação psicolinguística. 2015. 219 f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

FRAGOSO, RODRIGUES & FORSTER, 2015 (ver lattes Erica)

GAL, I. Adult statistical literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, v. 70, p. 1-25, 2002.

HENDERSON, J. M. Human gaze control in real-world scene perception. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 7, p. 498-504, 2003.

HENDERSON, J. M.; FERREIRA, F. (Eds.). *The interface of language, vision, and action: Eye movements and the visual world*. New York: Psychology Press, 2004.

JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodal literacy: new literacies and digital epistemologies*. v. 4. Oxford: Peter Lang, 2003.

KOSSLYN, S. M. *Graph design for the eye and mind*. New York: Oxford University Press, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press, 2001.

_____. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

MAIA, M. Processos bottom-up e top-down no rastreamento ocular de imagens. *Veredas on-line – Psicolinguística*, v. 12, n. 2, p. 08-23, 2008.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed.

Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

PINKER, S. A theory of graph comprehension. In: FRIEDLE, R. (ed.). *Artificial intelligence and the future of testing*. Norwood: Ablex, p. 73-126, 1990.

PLAYFAIR, W. *An inquiry into the permanent causes of the decline and fall of powerful and wealthy nations*. Greenland & Norris, London, 1805.

SPENCE, I. William Playfair and the psychology of graphs. *2006 JSM Proceedings, American Statistical Association*, Alexandria, p. 2426-2436, 2006.

SYMANZIK, J.; FISCHETTI, W.; SPENCE, I. Commemorating William Playfair's 250th birthday. *Computational Statistics*, v. 24, n. 4, p. 551-566, 2009.

The Eye Tribe eyetracker: *https://en.wikipedia.org/wiki/The_Eye_Tribe*

VOßKÜHLER, A. *OGAMA description (for Version 2.5)*. Berlin: Freie Universität Berlin, Germany. Fachbereich Physik, 2009.

WALLMAN, K. Enhancing statistical literacy: enriching our society. *Journal of the American Statistical Association*, v. 88, n. 421, p. 1-8, 1993.

WENZLICK, R. *William Playfair and his charts*. Unpublished Manuscript, St. Louis I, 1950.

WYSOCKI, A. F. The multiple media of texts: how onscreen and paper texts incorporate words, images, and other media. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing text and textual practices*. Mahwah: Lawrence Earbaum, 2004. p. 123-163.

YARBUS, A. L. *Eye movements and Vision*. New York: Plenum Press, 1967.

Autopercepções sobre leitura e práticas leitoras mediadas por artefatos informáticos: O Projeto "Interleituras – fase 3" e suas possíveis contribuições para a formação de leitores na era da informação

Cristina Vergnano-Junger[1]

1. Contexto digital, leitura e nossa proposta de estudo

Vivemos na era da informação, na qual o conhecimento, sua transmissão e domínio são aspectos de importância social, política, ideológica e econômica. Desse fluxo informativo, muito do que hoje transita em nossas sociedades modernas (principalmente no âmbito urbano) baseia-se na escrita e na mediação tecnológica, em especial a informática. A leitura, portanto, reveste-se de relevância, pois está na raiz de quase todas as interações que realizamos.

Ao longo do século XX, vários estudos se dedicaram a descrever o processo leitor, teorizando sobre seu funcionamento, como sistematizam e sintetizam Kleiman (1996) e Leffa (1996). Uma primeira proposta, centrou-se no protagonismo do texto (modelo ascendente), relegando o leitor ao papel de um decodificador e extrator de significados. Ressaltava, assim, os atributos linguísticos (gramática e vocabulário) e o conteúdo escrito explícito que dariam acesso ao significado. Em oposição a este modelo, desenvolveu-se o psicolinguístico (descendente), que, ao contrário, delegava ao leitor a tarefa de atribuir significados. Sua limitação eram as frequentes "adivinhações" que o leitor acabava por realizar, sem considerar aspectos advindos do texto, de seu gênero ou do contexto da obra e de sua circulação. Finalmente, evoluiu-se para um modelo que reconhecia o caráter interativo do processo. Ou seja, o significado deveria ser negociado, numa troca entre o material do texto e a bagagem e capacidade estratégica do leitor.

Nunes (2005), ainda seguindo o modelo interativo, propõe a incorporação de aspectos sociais (modelo sociointerativo) no processamento da informação. Ou seja, valoriza contextos de leitura, social e histórico em que se inserem texto e leitor; a circulação do texto; o ambiente cultural etc. Isso amplia a malha de trocas na interação, mas não abandona a ideia anterior de que a compreensão segue uma via de mão dupla.

1 Doutora em Letras Neolatinas – Língua Espanhola pela UFRJ, professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

A partir de nossos estudos, ao lidar com sujeitos leitores e suas perspectivas sobre o processo, observamos que o processamento da informação poderia sintetizar-se em dois grandes blocos: uma perspectiva unidirecional e outra multidirecional (AUTOR, 2010). Kleiman (1996) já havia ressaltado o aspecto da unidirecionalidade dos modelos que se centravam em um único elemento do processo.

Não propomos, com nossas pesquisas, novos modelos. No entanto, trazemos a constatação de que, na prática, embora opostos, os modelos ascendente e descendente aproximavam-se ao considerar que, ao ler, há apenas uma direção válida para processar a informação (AUTOR, 2010). Se observarmos, por exemplo, livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, veremos que é comum encontrar (ao menos nos mais antigos) perguntas que ou solicitam a extração de dados explícitos no texto, ou pedem uma opinião dos alunos sobre o tema, sem demanda da efetiva leitura do texto. Nesses casos, não se observa a interação entre leitor e texto, mas momentos separados de decodificação, por um lado, e de atribuição de significado, por outro.

Em oposição a essa opção unidirecional, encontramos o modelo interativo (ou sociointerativo). Sua perspectiva inclui, ao menos, duas direções: do texto para o leitor e do leitor para o texto. Assumimos, contudo, que o processo é bem mais complexo e envolve direções múltiplas no fluxo da informação, por isso, multidirecional (AUTOR, 2010). Durante a leitura, forma-se uma teia de trocas e negociações que implicam não apenas o sujeito leitor e o que ele está lendo naquele momento, mas vários outros textos (verbais, não verbais, verbovisuais, sonoros) e contextos.

Nessa linha, consideramos a leitura como uma "atividade social e também cognitiva, complexa" (AUTOR, 2015a, p.61). É social, porque está inserida num espaço, num tempo, associada às finalidades dos sujeitos envolvidos em sua produção, recepção e circulação, ocorrendo de modo contextualizado. Mas também é cognitiva, no sentido de que envolve acesso a diferentes conhecimentos, a esquemas em constante atualização, ao uso de estratégias e processos mentais superiores (inferência, monitoramento/controle) (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

A perspectiva multidirecional da leitura tem especial interesse para nós quando pensamos sobre a atividade leitora da atualidade, mediada pelas tecnologias informáticas, devido às próprias características dos textos e de sua circulação nos suportes digitais. Os textos eminentemente típicos do ambiente digital, em particular os que circulam na internet, são constituídos de forma hipertextual e multimodal (CASSANY, 2012; AUTOR, 2015a; 2015b). Isso significa a interconexão entre diferentes textos, ampliando suas fronteiras e permitindo novos caminhos de significação. Também envolve lidar com diferentes linguagens (imagens estáticas ou em movimento, sons, símbolos, palavra etc), conjugando-as para alcançar a compreensão. Com relação, em especial, à internet, precisamos considerar, ainda, que essa hipertextualidade constitutiva dos textos leva à descentralização e redimensionamento da hierarquização de informações. Em outras palavras, um leitor pode, entre as várias opções que lhe são dadas, escolher que caminho tomar, por onde navegar, que textos visitar para compor sua leitura. Não há um centro definido, um conteúdo mais importante e

outros secundários. Cada decisão gerará uma centralidade, que é mutável, de acordo com os sujeitos e as circunstâncias. Tudo isso, demanda do leitor a capacidade de articular conhecimentos diversos, textos e discursos de diferentes origens, linguagens variadas, ativando estratégias adequadas a cada caso, segundo seus objetivos.

A internet também coloca o leitor diante da efemeridade e da possível insegurança de conteúdos, quanto à origem, autoria e confiabilidade (AUTOR, 2015b). A potencialização da interatividade, a rapidez de acesso e a mutabilidade dos materiais disponíveis são outros aspectos com os quais deve-se saber lidar para negociar significados, (re)construir sentidos e chegar à compreensão. Por todas as características e dinâmica do ambiente virtual, que hoje se multiplica em diversos suportes, gêneros e usos sociais, o sujeito deve assumir uma postura de leitor multidirecional. Ou seja, daquele que constrói e controla caminhos de leitura, interage com materiais de fontes variadas de forma crítica, atualizando textos, criando composições frutos de suas escolhas.

Para discutir questões relacionadas à compreensão leitora, em especial àquela mediada por computador e internet, desenvolvemos nos últimos oito anos o projeto Interleituras em suas diferentes fases. Neste trabalho, a partir da trajetória traçada durante as etapas anteriores do projeto, apresentamos detalhes de nossa metodologia. Propomos, igualmente, estabelecer uma ponte entre o problema de pesquisa e sua aplicabilidade ao trabalho de formação de leitores.

2. Antecedentes: projetos interleituras 1 e 2

O Interleituras - fase 1, tinha como objetivo estudar o desenvolvimento do processo leitor no âmbito da formação em língua estrangeira. Nesta proposta, observou-se a leitura mediada por computador e *Internet*, correlacionada com a atividade leitora já realizada em suportes tradicionais em papel, com sujeitos estudantes universitários e professores de ensino fundamental e médio, com formação em Letras. Tratou-se de um estudo com enfoque quantitativo-qualitativo, que utilizou questionário e protocolos escritos de monitoramento leitor para obtenção de dados para análise. Esta metodologia foi utilizada visando a responder as seguintes questões:

a) Que estratégias são empregadas durante a leitura de textos em espanhol língua estrangeira em situações acadêmicas mediadas por computador, inclusive para resolver dificuldades no processo leitor e produzir sentidos, por estudantes universitários de Letras (Português-Espanhol) e por docentes de língua espanhola?

b) Como os conhecimentos enciclopédicos, do gênero acadêmico-científico e linguísticos afetam o processo leitor e de interação entre os sujeitos da pesquisa, num ambiente virtual?

Após o estudo das respostas ao questionário e dos dados preenchidos nos protocolos, elaboramos a hipótese de que alterações de leitura em meio virtual e suas possíveis dificuldades ou

facilidades pareciam estar relacionadas mais com os gêneros acessados do que propriamente com o suporte. Isso contribuiu para definirmos os parâmetros para a segunda fase do projeto, voltada para a caracterização sistemática de gêneros textuais circulantes em suportes digitais.

Na fase do Interleituras 2, além dos gêneros textuais em ambiente virtual, o próprio suporte digital tornou-se objeto de estudo, dada a complexidade de sua constituição. Começamos a observar que não podíamos considerar como suporte apenas os dispositivos, as máquinas, pois os constituintes virtuais também faziam parte do processo de armazenar, mostrar e fazer circular os gêneros. Assim, podemos falar em duas metáforas para o suporte digital, em especial aquele que envolve a internet. Primeiro, temos a ideia da moeda, um objeto que possui duas caras que não podem ser separadas. O suporte digital tem, na verdade, duas faces indissociáveis: o dispositivo (hardware) e os programas e sistemas (software). Não há como guardar, dar acesso e fazer circular textos digitalmente sem contar com ambos. É como uma moeda de duas caras, que não se podem separar. Em segundo lugar, temos a imagem das bonequinhas russas, umas dentro das outras, das maiores às menores. Se observarmos os constituintes virtuais do suporte, vemos que eles se sobrepõem em camadas sucessivas, desde o sistema operacional, até o fórum ou blog, por exemplo, passando por vários programas, como os navegadores. E não podemos esquecer a própria internet[2] e os programas que não estão nos nossos dispositivos (computadores, *smartpohones*, *tablets*) mas existem nas nuvens. Essa complexidade começou a ser trabalhada, dentro do âmbito do Interleituras, na pesquisa de mestrado de um membro de nosso grupo (DONATO, 2014) e segue sendo discutida por outros pesquisadores, como Leite (2017) e Paula (2017).

Esta fase trouxe, também, como contribuição a organização de uma metodologia para a caracterização dos gêneros textuais, com base na identificação e descrição de seus quatro pilares: função comunicativa, forma, conteúdo e suporte (DONATO, 2014. AUTOR, 2015b). Leva, ainda, em consideração, os níveis da produção, recepção e contextualização que envolvem e lançam perspectivas de olhares sobre tais pilares. No caso da contextualização, destacamos o caráter sociocultural que potencializa na caracterização do gênero, contribuindo para associar as dimensões cognitiva e social que reconhecemos nos gêneros textuais.

Entre muitas reflexões que ambas as etapas fomentaram no grupo, uma serviu de apoio à proposição da terceira fase. Nasceu de análises de *corpora* documentais e de materiais obtidos com sujeitos, que sinalizavam dúvidas e aparentes contradições na percepção do conceito de leitura. Isso porque, embora as práticas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) estejam intimamente relacionadas ao processo leitor, não está muito claro o que é, de fato, considerado como leitura – fronteiras da atividade leitora – inclusive pelos próprios sujeitos leitores.

2 Quando nos referimos à internet, temos que considerar que ela é formada por diversas linguagens de programação e protocolos de comunicação.

3. Desenho metodológico

Na terceira fase do Projeto Interleituras, em continuidade às anteriores, partimos da hipótese de que, mesmo sendo uma atividade inerente à nossa vida em sociedade, a leitura parece não vir recebendo uma apreciação homogênea, clara e até positiva por parte dos próprios sujeitos leitores. Propomos, então, nesta etapa do estudo, questões como: (a) quais os limites do que se entende hoje como leitura, segundo a percepção dos próprios leitores dos meios virtuais, e (b) como suas práticas leitoras se definem e realizam em cada situação específica mediada pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Objetivamos, portanto, discutir como se define hoje a atividade de leitura e como o processo leitor de modo geral é levado a cabo. Para alcançá-lo e responder nossos problemas, optamos por um estudo com sujeitos, de base qualitativa, caráter observacional, com resposta a questionário, entrevista e realização de sessões de leitura.

Justificamos essa proposta por defendermos que conhecer o contexto da leitura é o primeiro passo para identificar pontos de tensão e atrito, buscando formas de valorizar cada uso social específico, dentro de sua realidade, e traçar ações transformadoras e educativas. Hoje, fala-se numa crise na leitura (AUTOR, 2016), principalmente em termos escolares e acadêmicos. No entanto, vemos as pessoas constantemente lendo à nossa volta, em seus *smartphones* e *tablets*, além, claro, de fazê-lo nos computadores, e outros suportes analógicos, como jornais, revistas e livros. Critica-se a falta de leitura literária, de livros. Mas não se pode, com base nisso, falar em não leitura, posto que, em nossa sociedade letrada, lê-se para atuar em diferentes instâncias. Vamos desde a tabela de horário de ônibus ou trem, até relatórios e textos de estudo ou trabalho, passando por menus, bilhetes, instruções em manuais de produtos, histórias em quadrinhos, notícias etc. Ou seja, somos perpassados por uma infinidade de textos, em multiplicidade de suportes, a serem lidos por inúmeras razões.

A leitura tem sua dimensão cognitiva, associada ao conhecimento que construímos, aos objetivos que nos propomos, às estratégias que utilizamos. Mas, como atividade social, para ser plenamente entendida, para que possamos lidar com a instância da cognição em sua plenitude, também precisamos lançar um olhar sobre como ela se caracteriza nas concepções dos sujeitos leitores. Ou seja, perguntarmo-nos o que efetivamente consideram que é ler, quando acham que estão lendo e por que, como valorizam seus vários atos leitores. E, já que estamos imersos num mundo digital, a interação com e pela palavra escrita mediada por computador e outros dispositivos informáticos ganha especial relevância. Inclusive para pensar ações que envolvam o aperfeiçoamento do letramento também no contexto escolar.

Considerando essas reflexões, a terceira fase do Interleituras constitui-se numa pesquisa com sujeitos, de base qualitativa de análise, com duas etapas de coleta de dados: (1) coleta de percepções sobre o que é ler (atividades e objetos de leitura e de não-leitura na atualidade); (2) observações de atividades livres e semiguiadas de leitura mediada por dispositivos informáticos. Nossos sujeitos são estudantes universitários da área de Letras, maiores de idade, mas jovens que se insiram no contexto atual da sociedade da informação. Também consideramos a possibilidade de um grupo de controle

com idade mais avançada, também com formação universitária, que tenham, porém, ao menos relativa inserção nos meios digitais. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos: (a) formulário sobre percepções subjetivas sobre o que é leitura (etapa 1); (b) protocolos escritos de leitura (etapa 2); (c) capturas de áudio e das telas do computador e/ou dispositivos digitais móveis durante as sessões de leitura (etapa 2); entrevista para ajuste e discussão com o sujeito sobre as atividades das etapas 1 e 2 e seus resultados.

A fim de alcançar nossos objetivos, propomos alguns critérios iniciais para as análises, apoiados tanto em nosso quadro teórico, de orientação sociocognitiva, quanto nos resultados de estudos anteriores de nosso grupo e as próprias concepções dos sujeitos. São eles: estratégias e perspectivas de leitura; caracterização de gêneros textuais em ambiente digital e suporte; conceito de leitura dos sujeitos; proximidade entre esses conceitos e os canônicos; relação entre diferentes situações de leitura e os procedimentos empregados.

Para realizar a primeira etapa, definimos parâmetros para a elaboração do formulário de percepção sobre leitura – bloco temático: Identificação de atividades e objetos de leitura segundo sujeitos leitores da atualidade. Eles não são o questionário em si, mas dão suporte à sua confecção, pois destacam os objetivos específicos a serem alcançados por meio desse instrumento e os subproblemas, derivados dos problemas centrais da pesquisa, que atenderão. No quadro 1, abaixo, apresentamos a descrição destes parâmetros.

Quadro 1. Parâmetros para o bloco temático "Identificação de atividades e objetos de leitura"

Objetivos	Subproblemas
1. Identificar as fronteiras do que pode hoje ser considerado como atividade e objeto de leitura	• As práticas letradas cotidianas, em especial aquelas mediadas por computador, são identificadas pelos sujeitos como leitura? • O que é definido como leitura e o que não o é? • A leitura está circunscrita, na percepção dos sujeitos, ao consumo de obras canônicas, em especial as literárias, ou envolve outros gêneros?
2. Delimitar graus de associação entre prática leitora e uso de textos em gêneros e suportes diversos na atualidade.	• Existe uma atribuição hierárquica de valor por parte dos sujeitos às diferentes práticas letradas que exercem? • Os leitores se qualificam como mais ou menos proficientes em função do que leem, para que e como o fazem?

Observamos, no quadro 1, que há dois objetivos básicos a serem alcançados com o bloco temático de identificação de atividades e objetos de leitura. Um refere-se a identificar as fronteiras do que seria considerado ler. O outro, uma tentativa de precisar a valorização de umas práticas leitoras em detrimento de outras. Partimos da hipótese de que os indivíduos ainda estão perpassados pelas concepções da educação formal que associa a leitura às produções literárias ou acadêmicas. O que é mediado pela palavra escrita, mas reveste-se de um caráter mais cotidiano e utilitário seria

desconsiderado como leitura num primeiro momento, devido à sua desvalorização. Os textos e suas leitura mediados pelos dispositivos digitais, tanto por seu caráter mais informal e cotidiano, quanto por sua relativa novidade em nossa vida, também seriam relativizados enquanto práticas leitoras em estrito senso. Há, ainda, outra hipótese possível: a que associaria, devido à configuração da internet 2.0, as práticas letradas mediadas pelos dispositivos digitais com acesso à rede mais a uma interação do que a uma leitura. Entendemos, no entanto, que, embora esperemos tal posicionamento, uma coisa não invalida a outra. Isso porque, consideramos a leitura como uma forma de interação.

A partir dos subproblemas, serão compostas as questões para os sujeitos. Sua composição procurará alcançar, de forma indireta, os elementos que conduzam às respostas aos subproblemas. Assim, por exemplo, para tentar captar a hierarquização nos atos leitores, poderíamos propor ao sujeito que marcasse, numa lista de ações, aquelas que ele considera um momento de leitura. Mais preciso seria pedir-lhe que atribuísse graus entre 1 a 5 (do "menos leitura" ao "mais leitura") para cada item. Ele receberia algo como as assertivas: "**Estou praticando leitura quando**: (a) olho as mensagens que me enviam no *zap*; (b) acompanho os comentários a uma postagem no *Face*; (c) escolho o meu lanche no menu eletrônico de um *fast food*". Este exemplo atenderia ao primeiro subproblema do objetivo 1. O conjunto de respostas para todos os subproblemas será levado em consideração para traçar perfis de conceitos sobre o processo leitor.

4. Dificuldades e projeções

Todo estudo com sujeitos depende da sua disponibilidade e perseverança em participar. Este, em geral, é um grande obstáculo para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam a coleta direta de dados com pessoas. No entanto, cuidados éticos são imprescindíveis, mesmo que possam, num primeiro momento, dar a impressão de que se está falhando com a proposta. Isso significa que incentivar os sujeitos a participarem deve sempre estar submetido ao esclarecimento sobre todas as etapas e implicações da participação. Também precisa enfatizar a liberdade dos participantes em aderir ou abandonar o processo, sem qualquer ônus para si. Uma das formas de engajamento pode manifestar-se na explicitação da relevância de sua presença e atuação nas diferentes etapas da pesquisa. O sujeito é co-construtor do conhecimento junto com os pesquisadores. Os dados que fornece, a interação da qual participa poderão contribuir para que se avance no estado da arte sobre o tema. Consideramos importante que ele tenha clareza disso para que possa valorizar a atividade como um todo e sua inserção nela.

A subjetividade presente na proposta de captação de entendimentos sobre o que é ler também é um aspecto delicado. Isso, não apenas pela percepção que os sujeitos têm do tema e de suas ações, que pode não corresponder com precisão às ações em si, mas pela própria subjetividade do pesquisador, que interpreta opiniões e crenças. Isso se observa, em particular, na coleta de percepções sobre o que é ler. Pode-se observar, no entanto, igualmente, durante sessões de leitura

monitoradas, pois o que se grava também é passível da interpretação, da leitura do analista. É uma metodologia, portanto, que implica cuidados de controle e rigor nos critérios de análise, que precisam ser seguidos o mais objetivamente possível.

Um procedimento que costuma favorecer a interpretação dos dados coletados, dirimir dúvidas e contribuir para a construção de informação coletivamente é a entrevista pós-análise preliminar dos monitoramentos. Nessas entrevistas, os sujeitos observam junto com o pesquisador aspectos de suas atividades leitoras e das respostas ao questionário, discutindo, compartilhando percepções e refletindo sobre o objeto de estudo. Esse *feedback* mútuo dá voz a ambas as instâncias de sujeitos da pesquisa (informantes e pesquisador) e permite que o saber se construa a partir da interação, de uma forma mais dinâmica e desambiguadora.

Por ser um estudo qualitativo, não pretende generalizar os resultados. As amostras de cada sujeito costumam ser bem vastas nesse desenho metodológico. No entanto, abarcam um número limitado de pessoas, inclusive pela longa duração das coletas e pelos recursos materiais e humanos demandados em todas as etapas. Ainda assim, defendemos que os resultados de análises desse processo costumam trazer contribuições úteis para os campos de estudo ao que se relacionam. Oferecem um panorama de contextos específicos, mas expansíveis e que podem servir como apoio a novas iniciativas semelhantes.

A primeira etapa inicia-se em 2017 e contribui para tecer hipóteses sobre uma crítica à "crise na leitura" (AUTOR, 2016) e sugerir contribuições didático-pedagógicas para incorporar novas perspectivas ao trabalho com leitura. A etapa de monitoramento também poderá beneficiar-se com as percepções captadas por meio do questionário, no sentido de permitir organizar as sessões de leitura dando maior cobertura às várias concepções de ler que circulam entre os sujeitos. Além disso, conhecer as possíveis contradições e/ou visões antagônicas da leitura hoje pode deixar mais claros os pontos de conflito que precisam ser postos em confronto, para que o entendimento do processo leitor se faça mais plenamente.

5. Considerações finais

Como atividade social, a leitura está associada ao contexto em que e por que ocorre. Como atividade cognitiva, incorpora novas estratégias e conhecimentos, acompanhando as mudanças dos sujeitos e do seu entorno.

Ler, com o advento das tecnologias informáticas, incorpora diferentes aspectos hipertextuais e multimodais e expande suas fronteiras, usos e formas. Entender o que é leitura, seu alcance e matizes, hoje, demanda, portanto, procurar caracterizar a atividade considerando sua amplitude e variação na sociedade moderna. Defendemos que o primeiro passo é identificar o que está sendo considerado ler pelos próprios sujeitos leitores. Principalmente se tivermos em mente que, num contexto formal e educacional se critica, em especial os jovens, pela falta de leitura. Isso tem sido caracterizado como

uma crise, mas que pode estar mascarada em função do choque de concepções sobre a prática leitora, das tensões entre literário e acadêmico versus leituras utilitárias. A compreensão do cenário atual e do próprio conceito de leitura pode contribuir para entender o "suposto" no processo leitor escolar, acadêmico, laboral e formal, as razões para a aparente crise e a relevância de outros modelos leitores para o incremento do letramento.

Este projeto, ainda em fase inicial de execução, faz parte de uma trajetória voltada para a exploração da atividade leitora e seus desdobramentos, em especial educativos. Esperamos, a partir dos conhecimentos construídos a partir da prática investigativa, ter insumos que nos permitam discutir e promover discussões críticas sobre as instâncias de formação de leitores e formadores de leitores. Não perdemos de vista o fato de que a leitura, esta atividade social e cognitiva, não é natural. Embora faça parte ativa e importante de nosso cotidiano em diferentes níveis, precisa ser aprendida e trabalhada para seu crescimento, em termos de criticidade, autonomia. Este é um papel relevante do sistema educativo: promover a criticidade na/da leitura que se aperfeiçoe constantemente, e se permita incorporar novas práticas.

Referências bibliográficas

CASSANY, D. *En_línea: leer y escribir en la red.* Barcelona: Anagrama, 2012.

DONATO, Aline de Bettencourt. *Gêneros textuais introdutórios e suporte: uma visão sociocognitiva da revista Nova Escola.* 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LEITE, Bruna Renova Varela. Caracterizando suporte digital e gêneros textuais em dispositivos fixo e móvel. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Especialidade Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão Sócio-interacional de Leitura. *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais; coletânea de documentos*. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005.[Artigo 02; publicação em CD-ROM]

PAULA, Kisye Cristina Silva de. A leitura no computador, no *tablet* e no *smartphone*: um estudo de caso exploratório do processo leitor mediado pelas TICs. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Especialidade Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PERFETTI, C.A. LANDI, N. OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. IN: SNOWLING, M. J. HULME, C. (Orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.

AUTOR. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. *Calidoscópio*. [S.l.]: Unisinos, v.8, n.1, p. 24-37, jan./abr. 2010. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/156 Acesso em 01/06/2017.

_____. Letramento na era da informação: a questão da leitura em meio digital na pesquisa científica. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 22, n.. 36, jan./jun. 2015a, p. 56-75. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17047 Acesso em 01/06/2017.

_____. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J; ARANTES, P. BERNARDO, S. *Linguagem: Teoria, análise e aplicações (8)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras – UERJ, 2015b. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a01.pdf Acesso em 01/06/2017.

_____. Crise na leitura e formação de leitores: uma questão de política linguística? *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, jan/jun. 2016. P. 185-203. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/23131 Acesso em 01/06/2017.

Um estudo das construções [deixar+(prep)+V2] no português do Brasil sob perspectiva construcional

José Roberto Prezotto Jr.[1]

Introdução

Para a abordagem construcional (TRAUGOTT, 2012; TRAUGOTT e TROUSDALE, 2013), a língua é definida como uma rede de construções, as quais emergem na gramática a partir de novos pareamentos de forma-significado. Nesse modelo teórico, a mudança linguística é compreendida como unidades simbólicas que passam por convencionalização.

De forma mais específica, as construções são definidas como convencionais na abordagem construcional, entendendo que elas só se estabilizam na língua quando são compartilhadas por um determinado grupo de falantes; são simbólicas, pois são signos em que a relação entre forma e significado se dá de maneira arbitrária, e são unidades, pois em algum aspecto do signo elas são indissocráticas (GOLDBERG, 1995) ou tão frequentes (GOLDBERG, 2006), que o signo está arraigado na mente dos usuários da língua.

Nessa abordagem teórica, é muito comum o uso da metáfora da rede como forma de ilustrar como se estabelecem as relações entre as construções na língua. Sobre esse aspecto, Goldberg (2003) diz que "a totalidade do nosso conhecimento de língua é capturado por uma rede de construções"[2]. (GOLDBERG, 2003 *apud* TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 8).

O material lexical dessa rede, segundo Traugott e Trousdale (2013), pode, ao longo do tempo, vir a servir a funções gramaticais, também conhecidas como procedurais ou processuais, ou então a funções de âmbito lexical, motivo pelo qual as construções podem ser entendidas e analisadas como operantes entre os polos de conteúdo (quando as construções que se formam na língua integram o arcabouço lexical da língua pelo fato de apresentarem significados específicos, próprios itens lexicais) e de processamento (quando as novas construções que se formam na língua exercem funções relacionais ou gramaticais).

1 Licenciatura em Letras pela Unesp/Ibilce. Este trabalho é parte de uma pesquisa de Iniciação Científica orientada pelo Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza, com auxílio da FAPESP (Proc. 2015/21622-5).

2 Tradução livre do original: the totality of our knowledge of language is captured by a network of constructions. (GOLDBERG, 2003 apud TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 8)

Levando em consideração tais considerações teóricas, trabalhamos com a hipótese de que o verbo "deixar" no português brasileiro integra construções que se organizam em diferentes esquemas de organização, com diferentes graus de abstração e composicionalidade, que incluem desde construções bitransitivas [SN+deixar+SN], de natureza lexical/predicativa, até uma construções auxiliares, representadas pelo esquema [deixar+(prep)+V_2], tidas como abstratas e gramaticais, e que instanciam, a nosso ver, dois tipos de construções no português: a) construção auxiliar modal, com valor deôntico, e b) construção auxiliar aspectual.

Neste trabalho, nossa atenção recai sobre as construções auxiliares com o verbo "deixar" no português do Brasil na sincronia do século XX. Ressaltamos, ainda, que este padrão emerge de uma mudança categorial, via neoanálise, reconfigurando a rede lingüística do português, por meio da inserção de novos pareamentos de forma e significado.

Desta maneira, esta mudança ocorre gradualmente, pois ao perder suas características lexicais e caminhando para a instância mais gramatical, a construção auxiliar, além de apresentar mudanças semântico-pragmáticas, apresenta também mudanças morfossintáticas, no sentido de que o verbo em apreço deixa de operar em construções transitivas como predicador para operar como auxiliar, em construções também transitivas, exercendo, assim, uma função mais processual na língua, o que nos leva a classificá-la neste trabalho como casos de construcionalização gramatical (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013).

Para investigar as construções auxiliares formadas pelo verbo "deixar", que instanciam construções modais deôntica/facultativa e de aspecto terminativo/prospectivo no português do Brasil, analisamos os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade dessas construções, a fim de verificar a presença de traços de familiaridade e especialização na sua formação e consolidação na língua. Para isso, tratamos, inicialmente, dos aspectos teóricos da abordagem construcional essenciais à execução do trabalho, seguidos pela exposição dos procedimentos metodológicos e, por fim, pela apresentação dos resultados.

1. Fundamentos teóricos

Dentro da perspectiva construcional, Traugott e Trousdale (2013) definem dois tipos de mudança linguística: a *construcionalização* e a *mudança construcional*, como em:

> [...] a criação de um novo pareamento de forma-significado (combinação de signos). Ela forma novos tipos de nós, os quais tem nova sintaxe ou morfologia e um novo significado codificado na rede linguística de uma população de falantes. Ela é acompanhada por mudanças nos graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A construcionalização de esquemas sempre resulta de uma sucessão de micro passos e, por conseguinte é gradual, isto é, novas microconstruções podem ser igualmente criadas gradualmente, mas elas, também, podem ser instantâneas. Microconstruções

> criadas de forma gradual tendem a ser plenas de procedimento e as instantâneas são plenas de conteúdo.[3] (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 22, itálico no original)

A construcionalização envolve neoanálise da forma morfossintática e do significado semântico/pragmático. Quando a mudança ocorre de forma gradual, ela pode ser acompanhada de mudanças construcionais anteriores, como micropassos, que podem afetar ou a forma ou o significado. A construcionalização, nesse caso, é o resultado de mudanças que afetam, ao mesmo tempo, a forma e o significado, desencadeando, assim, o surgimento de um novo nó na rede lingüística, isto é, de uma nova construção na rede de construções.

Segundo Traugott e Trousdale (2013), a construcionalização pode ser de dois tipos: a) construcionalização gramatical (plena de processamento), que resulta em construções que operam na gramática da língua, exercendo funções relacionais/gramaticais; b) construcionalização lexical (plena de conteúdo), que resulta em construções que operam no léxico da língua, justamente porque possuem um significado específico. Neste trabalho, nosso foco está no primeiro tipo, uma vez que o padrão auxiliar do "deixar" está no polo procedural.

Para Traugott e Trousdale, a construcionalização gramatical pode ser definida como:

> [...] o desenvolvimento, por meio de uma série de pequenas mudanças de um novo pareamento de forma-significado de um determinado signo, o qual é, principalmente, apresenta uma função procedural. Um signo gramatical sugere como o falante conceitua relações entre os referentes na (s) cláusula (s) e como o destinatário deve interpretá-la (s). Nos diversos casos de construcionalização gramatical, têm-se a perda de significado lexical, entretanto as fontes também podem ser não-lexicais [...][4] (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 147)

A construcionalização gramatical deve ser vista como um resultado de mudança, não como um processo, uma vez que o último se dá durante as mudanças construcionais. Seguindo esta perspectiva, entendemos a gramática como não-modular, porque privilegiamos as rotinas, os *chunks*, esquemas, entendendo as mudanças gramaticais como mais abrangentes do que aquelas analisadas na perspectiva mais tradicional dos estudos de gramaticalização (BYBEE, PAGLIUCA e PERKINS, 1994; HOPPER & TRAUGOTT, 1993)

3 Tradução livre: *the creation of formnew-meaningnew (combinations of) signs. It forms new type nodes, which have new syntax or morphology and new coded meaning, in the linguistic network of a population of speakers. It is accompanied by changes in degree of schematicity, productivity, and compositionality. The constructionalization of schemas always results from a succession of micro-steps and is therefore gradual. New micro-constructions may likewise be created gradually, but they may also be instantaneous. Gradually created micro-constructions tend to be procedural, and instantaneously created micro-constructions tend to be contentful*. (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 22)

4 Tradução livre de: Grammatical constructionalization is the development through a series of small-step changes of a formnew-meaningnew sign that is (mostly) procedural in function. A grammatical sign cues how the speaker conceptualizes relationships between referents within the clause(s), and how the addressee is to interpret the clause(s). In many cases grammatical constructionalization involves loss of lexical meaning but the sources may also be non-lexical, […] (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 147)

Assim, para explicar esse tipo de mudança, que envolve a formação de novas construções, no caso das construções com o verbo "deixar", valemo-nos das noções de produtividade, esquematicidade e composicionalidade (TRAUGOTT e TROUSDALE, 2013). Em relação às construções auxiliares com "deixar", temos um aumento considerável de esquematicidade e produtividade e uma redução no grau de composicionalidade.

A esquematicidade, segundo Traugott e Trousdale (2013), envolve a abstratização e é uma propriedade de categorização, isto é, um esquema é uma generalização taxonômica de categorias linguísticas ou não. Os esquemas instanciados por construções são grupos gerais, plenos de conteúdo ou de processamento, que apresentam graus distintos de esquematicidade.

Ligada à noção apresentada acima está a produtividade, que é, por assim dizer, gradiente em cada construção, uma vez que a produtividade diz respeito à capacidade de uma construção (mais esquemática como V1+Prep+V2, por exemplo) para atrair construções menos esquemáticas, que passam, a partir daí, a integrar o rol de construções que estão ligadas a um padrão mais geral e abstrato e já devidamente convencionalizado na língua.

Por fim, a composicionalidade é pensada em termos da extensão do significado de uma dada construção, ou seja, o grau de transparência ou opacidade semântica de uma construção. Quando o significado é composicional, isto é, o significado da construção é derivado da soma das subpartes que a compõem, então dizemos que ela ainda possui transparência semântica, por outro lado, quando o significado é não-composicional, isto é, o significado da construção é decorrente do todo da construção, então dizemos que ela é opaca.

Além dessas três noções, o princípio da (inter) subjetivização (TRAUGOTT & DASHER, 2005) é de extrema importância para avaliarmos a natureza da mudança envolvendo o verbo "deixar" no português brasileiro, tendo em vista que as construções auxiliares formadas com esse verbo tendem a desenvolver valores subjetivos.

Este princípio faz referência ao processo semântico-pragmático de que o "falante se utiliza para tornar os significados das proposições cada vez mais subjetivos [baseados em suas crenças e atitudes]" (OLIVEIRA e LACERDA, 2013, p.71), ou, então, mais intersubjetivos, quando a mudança dessas construções resulta no desenvolvimento de significados que demonstram a preocupação do falante quanto à imagem do interlocutor.

Após apresentarmos os pressupostos teóricos que sustentam nossa investigação, apresentamos na seção seguinte a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

2. Metodologia

Para a realização deste trabalho, que é de natureza qualitativa e quantitativa, adotamos abordagem cognitivo-funcional de Traugott e Trousdale (2013) e Bybee (2010).

O que apresentamos, aqui, é uma descrição das construções auxiliares com o verbo "deixar" no português brasileiro do século XX, que classificamos aqui como um caso de construcionalização gramatical, em razão das funções plenas de processamento que exercem na língua, podendo essas construções ser divididas em: a) construção auxiliar de valor modal deôntico/facultativo e b) construção auxiliar aspectual de valor terminativo/prospectivo.

Para tanto, utilizamos como material de investigação o C*orpus* do Português, organizado por Davis e Ferreira (2006), que é composto por mais de 45 milhões de palavras (mais de 57 mil textos escritos em Português distribuídos entre os séculos XIV e XX). Esse *corpus* contempla amostras de textos falados e escritos e possibilita a busca de dados por (i) variedade do Português (Europeu ou Brasileiro), (ii) período histórico do Português (do século 14 ao século 20), (iii) tipo de registro/ gênero textual (oral, ficção, jornalístico e acadêmico), além de possibilitar aferir a frequência de uso de palavras e colocados[5].

Para este trabalho, analisamos 381 ocorrências do século XX, considerando os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade de cada ocorrência coletada, visando descrever os tipos de mudanças sofridas por essas construções na sincronia em questão.

Por fim, para garantir que todos os parâmetros seriam aplicados a todas as ocorrências da mesma forma, utilizamos, como ferramenta estatística e holística, o programa sociolinguístico *GoldVarbX (*SANKOFF, TAGLIAMONTE e SMITH, 2005), que permite apurar os números absolutos e percentuais de todos os fatores analisados.

3. Resultados e Discussão

No português brasileiro, o verbo "deixar" integra diferentes padrões construcionais, que se distribuem entre os polos lexical e gramatical da língua. No tocante à sincronia do século XX, identificamos na rede linguística sete padrões encabeçados por este verbo, a saber: a) construção transitiva [+agentivo] (com sentido de soltar, largar); b) construção transitiva [-agentivo] (com sentido de colocar, de movimento, de substituir etc.; c) construção de verbo-suporte (deixar claro, deixar de lado); d) construções verbo-nominais (deixar uma imagem); e) construção auxiliar modal deôntico (permissão) e facultativo, f) construção auxiliar aspectual (terminativo/prospectivo), e g) construções cristalizadas (deixar a peteca cair, etc).

Isto posto, a análise que apresentamos a seguir almeja descrever o padrão construcional auxiliar [deixar+(prep)+V_2] com o verbo "deixar" no português brasileiro do século XX.

5 O *corpus* está disponível em (http://www.corpusdoportugues.org). Segundo Davis e Ferreira, o *corpus* permite pesquisar palavras exatas ou frases, curingas, lemas, classes gramaticais, ou qualquer combinação desses tipos. Possibilita ainda, segundo Davis e Ferreira, fazer pesquisa por palavras vizinhas (colocados) com um máximo de dez palavras de cada lado "(ex. todos os substantivos perto de cadeia, todos os adjetivos perto de mulher, ou todos os substantivos perto de girar)", incluindo a possibilidade de se verificar a frequência e a distribuição de palavras ou expressões por tipo de registro, variedade do Português e período histórico.

As duas construções auxiliares com "deixar" são muito frequentes, como podemos verificar na tabela abaixo. De todas as ocorrências coletadas, a de modal deôntico permissivo representa (18.4%) e a de auxiliar aspectual terminativo representa (18.1%) do recorte feito.

Tabela 1. Padrões construcionais encabeçados pelo verbo "deixar" no século XX.

	Construção transitiva 1 [+agentivo]	*Construção transitiva 2 [-agentivo]*	*Construção de Verbo-suporte*	*Construção Verbo-nominal*	*Construção modal deôntica*	*Construção auxiliar aspectual*	*Construção cristalizada*	Total
Total	116	60	30	23	**70**	**69**	13	381
	30.4%	15.7%	7.9%	6.0%	**18.4%**	**18.1%**	3.4%	100.0%

Como dissemos, anteriormente, o padrão auxiliar aqui descrito é fruto da construcionalização gramatical, uma vez que são construções auxiliares abstratas e mais gramaticais, situando-se no polo de processamento da rede de construções do português. Sendo assim, descrevemos, a partir de agora, suas principais características para depois verificarmos os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

De acordo com Traugott (2011), entre o continuum léxico e gramática, há o desenvolvimento marcadores gramaticais, isto é, devido à construcionalização gramatical, construções plenas de conteúdo passam a codificar construções procedurais na língua, encabeçando novas construções de natureza gramatical, como a construções auxiliares.

No século XX, o padrão referente à construção auxiliar com "deixar" apresenta uma estabilidade e convive com outros padrões mais ou menos freqüentes, como podemos ver na tabela acima. Mais especificamente, as construções analisadas aqui seguem a macroconstrução do português [V_1+(Prep)+V_2], em que o "deixar" ocupa a posição de [V_1], podendo ser seguido sem preposição (no caso do modal deôntico, em geral) ou de uma preposição (no caso do aspectual terminativo) mais o verbo principal da oração [V_2].

Primeiramente, caracterizamos a construção auxiliar modal com "deixar", que exprime, segundo Hengeveld (2004)[6], a modalidade facultativa orientanda para o evento, uma vez que esse tipo de modal explicita as condições circunstanciais ou físicas que favorecem ou permitem a ocorrência do evento descrito na sentença, como parece ser o caso de (1). Há também um segundo tipo de construção modal, caracterizada pelo esquema [deixar+V2], que expressa o valor modal deôntico

6 De acordo com Hengeveld (2004), é possível pensar em pelo menos cinco tipos de modalidade: *facultativa* (a que se refere à capacidade intrínseca ou adquirida), *deôntica* (que se refere àquilo que é permissível – legalmente, socialmente, moralmente), *volitiva* (que se refere àquilo que é desejável), *epistêmica* (que se refere àquilo que se conhece sobre o mundo atual) e *evidencial* (referente à origem da informação de que se trata).

de permissão, como se vê em (2), que, a nosso ver, ilustra o aumento crescente de subjetividade (TRAUGOTT & DASHER, 2005) em razão da avaliação.

(1) Outro artigo, o 7, parágrafo único, ***deixa a entender****, ainda, que o governo vai arbitrar os preços e contratos que ainda não estiverem em URV quando de a criação de a nova moeda. (19N:Br:Folha)*

(2) Quando o técnico vinha me buscar era um escândalo. Minha avó não queria me ***deixar ir*** *e eu chorava, era uma loucura. Mas depois foi mudando (19Or:Br:Intrv:Cid)*

Como se observa, em (1), a construção auxiliar [deixar+Prep+V2] opera na expressão da modalidade facultativa orientada para o evento (HENGEVELD, 2004), com o sentido de "dar a impressão de". Em (2), a construção auxiliar [deixar+V2], que mantém uma correlação com a construção auxiliar anterior, expressa a modalidade deôntica de permissão.

Outro tipo de construção que se baseia no mesmo esquema construcional [deixar+Prep+V2] é a construção auxiliar aspectual. Nesse caso, a mesoconstrução em questão parece instanciar dois tipos de construções aspectuais, uma com valor terminativo e outra com valor prospectivo. A esse respeito, Castilho (2002) argumenta que "o aspecto verbal é uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado-de-coisas aí codificado, ou, por outras palavras, as *fases* que ele pode compreender (p. 83, grifos no original)". Considerada uma classe do subgrupo do aspecto imperfectivo, o mesmo autor revela que os auxiliares terminativos evidenciam a fase final do evento, assinalando os momentos finais da duração de um evento (p. 101), fazendo-nos pressupor que o evento indicado na predicação já começou. (BERTUCCI, 2010).

A construção auxiliar aspectual, em (3), encabeçada pelo verbo "deixar" denota o sentido de parar/cessar, ao passo que, em (4), a construção aspectual em negrito expressa o valor de aspecto prospectivo (projeta a ação para o futuro), no entanto, ambas são instanciadas pela mesma mesoconstrução. A diferença é o tipo de preposição que integra cada uma delas.

(3) A coisa ficou feia porque muitos professores ***deixaram de ensinar*** *por causa dos salários pífios. (19Or:Br:Intrv:Pov)*

(4) Uma disputa [...], o general Horace Smith-Dorrien e o general John French, ***deixou por definir*** *se as forças deveriam enfrentar os seus perseguidores naquele local ou continuar a retirada. (19Ac:Enc)*

Depois de apresentar as características principais das duas construções auxiliares estudadas, passamos, neste momento, à análise dos graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013), a fim de comprovar a construcionalização gramatical do padrão construcional [deixar+(Prep)+V_2].

Segundo Traugott e Trousdale (2013), as construções formam esquemas na rede linguística de uma língua, os quais se diferenciam pelos graus de esquematicidade veiculados em cada padrão construcional. Por conseguinte, as construções com o verbo "deixar" apresentam três graus de

esquematicidade: a) esquemática (aberta); b) intermediária (semiaberta), c) substantiva (fechada). Esses graus de esquematicidade são definidos a partir do aumento da abstraticidade da construção à medida que as restrições de seleção de elementos que podem preencher os *slots* da construção (ou mesoconstrução) diminuem.

A tabela abaixo nos mostra que as construções auxiliares modal e aspectual podem ser classificadas como semiabertas pelo fato de apresentarem apenas uma parte "preenchível":

Tabela 2. Grau de esquematicidade das construções encabeçadas pelo verbo "deixar" no século XX.

	Construção transitiva 1	*Construção transitiva 2*	*Construção de Verbo-suporte*	*Construção Verbo-nominal*	*Construção modal deôntica (permissão)*	*Construção auxiliar aspectual*	*Construção cristalizada*	Total
Esquemática (aberta)	116	59	0	2	0	0	0	177
	65.5%	33.3%	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	46.5%
Intermediária (semiaberta)	0	1	30	21	**70**	**69**	4	195
	0.0%	0.5%	15.4%	10.8%	**35.9%**	**35.4%**	2.1 %	51.2%
Substantiva (fechada)	0	0	0	0	0	0	9	9
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	2.4%

Ainda para Traugott e Trousdale (2013), no aumento de esquematicidade, devemos considerar duas questões: a) ao longo do tempo, microconstruções podem tornar-se mais esquemáticas ou mais abstratas, tornando-se os "melhores" membros de esquemas abstratos; b) a expansão dos esquemas, uma vez que eles podem vir a ter mais membros (extensibilidade dos esquemas). Então, podemos afirmar que por ainda permitir o preenchimento de *slots*, tais como os de Prep e V2, tanto a construção modal deôntica quanto a construção aspectual podem ser definidas como semiaberta. Esta, mesmo sendo mais fechada que a construção modal, não permitindo a inserção de nenhum elemento entre os verbos, ela pode ser construída com qualquer tipo de verbo no lugar do [V_2]. Como podemos ver nas ocorrências (5) e (6), em que temos um verbo de elocução e um verbo de atitude, respectivamente.

*(5) Acho desagradável dizer que um disse e outro **deixou de dizer**, mas tenho consciência tranqüila das conversas que tivemos com grupos dos quais já somos sócios. (19Or:Br:Intrv:ISP)*

*(6) Não conseguira ler todos os livros que separara, não houvera tempo. Mas viria a ler todos, e ainda muitos outros. Ia ler até o fim de minha vida, e nunca mais **deixaria de pensar** (19:Fic:Br:Gattai:Cronica)*

Outro parâmetro importante, para averiguar a construcionalização gramatical das construções em foco, é o grau de produtividade destas construções. Assim, buscamos verificar se os *slots* podem

ser preenchidos por elementos de diversos valores, aumentando a frequência de tipos de elementos ou se há alguma restrição quanto à seleção de elementos. O intuito, com isso, é verificar se há aumento de produtividade, manutenção de produtividade ou decréscimo de produtividade. A tabela abaixo traz os resultados a este respeito.

Tabela 3. Grau de produtividade das construções encabeçadas pelo verbo "deixar" no século XX.

	Construção transitiva 1 [+agentivo]	*Construção transitiva 2 [-agentivo]*	*Construção de Verbo-suporte*	*Construção Verbo-nominal*	*Construção modal deôntica (permissão)*	*Construção auxiliar aspectual*	*Construção cristalizada*	Total
Aumento de produtividade	116	60	1	10	**70**	**69**	0	326
	38.2%	18.5%	0.3%	3.1%	**21.5%**	**21.2%**	0.0%	88.1%
Manutenção da produtividade	0	0	29	6	0	0	0	35
	0.0%	0.0%	81.9%	18.1%	0.0%	0.0%	0.0%	6.7%
Decréscimo da produtividade	0	0	0	7	0	0	13	20
	0.0%	0.0%	0.0%	35.0%	0.0%	0.0%	65.0%	5.2%

Como podemos observar, o padrão construcional auxiliar verbo "deixar" descrito neste trabalho apresenta um aumento de produtividade, uma vez que os *slots* podem ser preenchidos por uma gama vasta de elementos, como, por exemplo, o auxiliar aspectual terminativo permite o preenchimento de V_2 por qualquer tipo de verbo, seja ele de ação, estado, força, entre outros. Nesse padrão não há uma restrição de verbos que acompanham o "deixar" e a preposição "de"; o mesmo acontece com o auxiliar modal permissivo. Assim, podemos afirmar que este padrão é totalmente produtivo. Vejamos as ocorrências:

(7) Eles foram notando que o trabalhador da recreação foi ***deixando*** *de ser apenas um bico para estudantes durante as férias de verão (19N:Br:Cur)*

(8) Ainda sobre os animais, não poderíamos ***deixar*** *de fazer uma referência aos animais domésticos, isto é, os animais mansos (19Ac:Br:Enc)*

(9) Os ribeirões transbordando e os rios enraivecidos não me ***deixariam*** *passar. E ali ficamos - ele, o menino e eu - à espera (19:Fic:Br:Aguiar:Corpo)*

(10) É desumano negar o tratamento aos doentes. E mais desumano, ***deixar*** *os idosos morrerem à míngua depois de se aposentar (19N:Br:Cur)*

A figura abaixo ilustra como os verbos que se encontram em posição de [V_2] que seguem o "deixar" [V_1] nas duas construções auxiliares têm um caráter altamente produtivo.

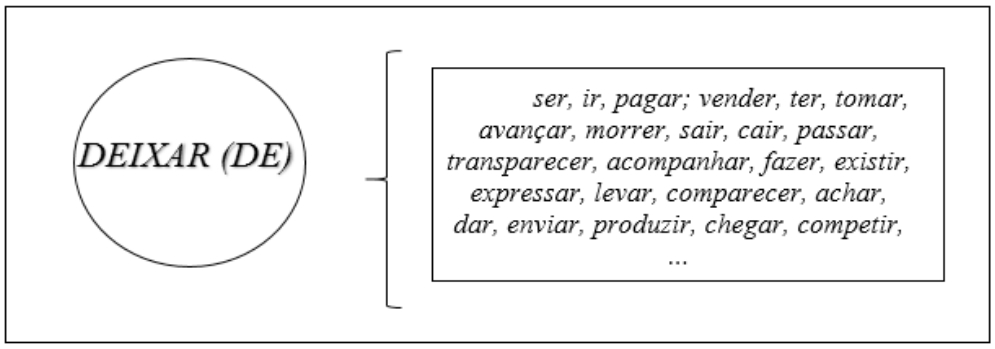


Figura 1. Lista de verbos na posição de [V_2] que seguem o "deixar" [V_1].

Enfim, a composicionalidade nos permite verificar se a extensão de sentido (pragmático ou semântico) das construções auxiliares com o "deixar" é decorrente da soma das subpartes que compõem a construção ou se o sentido é decorrente do todo dessa construção, que ocorre quando a construção é reconhecida como um *chunking* (BYBEE, 2010), em que a relação entre o significado e significante torna-se cada vez mais opaca.

A tabela a seguir apresenta números detalhados acerca desta noção.

Tabela 3. Grau de composicionalidade das construções encabeçadas pelo verbo "deixar" no século XX.

	Construção transitiva 1 [+agentivo]	*Construção transitiva 2 [-agentivo]*	*Construção de Verbo-suporte*	*Construção Verbo-nominal*	*Construção modal deôntica (permissão)*	*Construção auxiliar aspectual*	*Construção cristalizada*	Total
+ composicional	116	60	0	13	0	0	0	189
	61.4%	31.8%	0.0%	6.8%	0.0%	0.0%	0.0%	49.6%
+ / - composicional	0	0	30	0	**70**	**69**	0	169
	0.0%	0.0%	17.8	0.0%	**41.4%**	**40.8%**	0.0%	44.3%
- composicional	0	0	0	10	0	0	13	23
	0.0%	0.0%	0.0%	43.5%	0.0%	0.0%	56.5%	6.1%

No recorte analisado, há um equilíbrio com as construções auxiliares com "deixar" entre mais composicionais e mais ou menos composicionais, como podemos observar na tabela 3. As construções auxiliares modal e aspectual são mais ou menos composicionais, porque já apresentam um certo grau

de opacidade e o sentido já se apresenta menos composicional, mas ainda mantêm um certo poder de analisabilidade (BYBEE, 2010). Vejamos os exemplos:

(11) O laudo terá setecentas páginas. Se houver recursos contra o laudo, ele só irá se manifestar no prazo previsto pelo edital, de cinco dias após a entrada do recurso. Ele não quis dizer se haverá consórcios inabilitados, mas ***deixou a entender*** *que isso poderá acontecer. (19N:Br:SCat)*

(12) Devido às novas condições e aos avanços do período, os humanos ***deixam de viver*** *em cavernas. (19Ac:Br:Enc)*

Em ambas ocorrências acima, podemos verificar o esvaziamento semântico do [V_1] "deixar", razão pela qual classificamos, então, tais construções como mais ou menos composicionais. Ademais, podemos verificar ainda a presença de analisabilidade (BYBEE, 2010) nesses padrões construcionais, uma vez que o usuário da língua reconhece a informação dos arquétipos do [V1] e [V2] individualmente, ou seja, este traço não se perdeu totalmente.

4. Considerações finais

Neste trabalho, a partir dos dados coletados na sincronia do século XX, argumentamos que o verbo "deixar" se construcionaliza gramaticalmente, encabeçando construções de natureza procedural com funções específicas: modal deôntico e facultativo e auxiliar aspectual (terminativo e prospectivo). Essas construções apresentam tanto mudanças na forma (de construção transitiva a construção auxiliar) quanto mudanças no significado (modal e aspectual) que são responsáveis pela criação de novas construções no português.

Em termos de esquematicidade, argumentamos que as construções auxiliares modais e as construções auxiliares aspectuais se organizam de acordo com os seguintes estratos: macroconstrução [V1+(PREP)+V2], mesoconstrução [DEIXAR+(PREP)+V2), microconstrução [deixar+V2], [deixar+a+V2], [deixar+de+V2] e [deixar+por+V2]. Vejamos:

Macroconstrução	[V1+(PREP)+V2]
Mesocontrução	[DEIXAR+(PREP)+V2]
Microconstrução	[deixar+V2], [deixar+a+V2], [deixar+de+V2] e [deixar+por+V2].
Constructos	deixar fazer, deixa a entender, deixou de ensinar e deixou por fazer

Na figura abaixo, explicitamos, então, a hierarquia construcional com o verbo "deixar", explicitando os níveis esquemáticos (macroconstrução, mesoconstrução, microconstrução e constructo), os quais captam as similaridades e diferenças formais e funcionais entre os padrões construcionais encabeçados pelo verbo em análise:

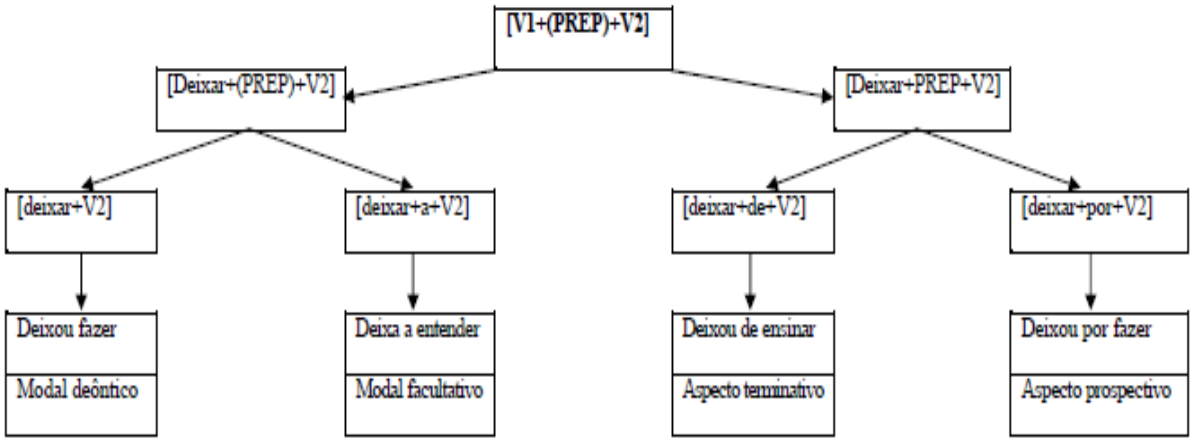


Figura 2. Rede hierárquica do verbo "deixar" na sincronia do século XX.

As construções auxiliares modais e as construções auxiliares aspectuais integram a macroconstrução [V1+(PREP)+V2], considerada mais esquemática e abstrata, que provavelmente propiciou, por meio da analogia, a criação de novas mesoconstruções, e, assim, de microconstruções, conforme se observa na figura 2. As construções modais e aspectuais, apesar de serem diferentes e exercerem diferentes funções na gramática do português, guardam traços morfossintáticos semelhantes entre elas.

Em suma, a análise aqui apresentada levanta evidências que parecem comprovar a nossa hipótese de construcionalização do verbo "deixar". Ademais, mostramos que as construções com "deixar" circulam entre o polo de conteúdo (lexical) e o polo de processamento (gramatical), exibindo uma grande produtividade no português do Brasil.

Referências bibliográficas

BERTUCCI, R. Aspecto terminativo: verbos auxiliares no português brasileiro. *Filologia e Linguística Portuguesa.* n. 12(1), 2010, p. 41-58.

BYBEE, J. L., PAGLIUCA, W.; PERKINS, R. D. 1991. Back to the future. In Traugott and Heine, eds., Vol. II: 17–58.

BYBEE, J. *Language, use and cognition***.** Cambridge: CUP, 2010.

CASTILHO, A. T. de. 2002. Aspecto verbal no português falado. In:ABAURRE, Maria Bernadete Marques & RODRIGUES, Ângela. C. S. (orgs). Gramática do Português Falado, v. VIII, Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 83-122.

DAVIES, M. FERREIRA, M. *Corpus do Português*: *45 milhões de palavras, 1300s-1900s*, 2006. Disponível online em http://www.corpusdoportugues.org.

GOLDBERG, A. *Constructions at work*: *the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

HENGEVELD, K. Illocution, Mood and Modality. In: BOOIJ, G., LEHMANN, C., MUGDAN, J. (eds.). *Morphology. A handbook on Inflection and Word Formation*, vol 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 1190-1201.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C.. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LACERDA, F. A. C., OLIVEIRA, N. F. Evidências acerca da gramaticalização de construções com o verbo "esperar". *Cadernos de Letras da UFF*, n.47, 2013, p.67-88.

ROSÁRIO, I. da, Gramática, gramaticalização, construções e integração oracional: algumas reflexões. In.: OLIVEIRA, M. R. e ROSÁRIO, I. C. *Linguística Centrada no uso: teoria e método*. RJ: Lamparina, Faperj, 2015, p. 36- 50.

SANKOFF, D., TAGLIAMONTE, S., SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows.* Toronto: University of Toronto, 2005. Disponível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html

TRAUGOTT, E. C. Modality from a Historical Perscpective. *Language and Linguistics compass* 5/6, 2011, p.381-396.

_____. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language. In: ECKARDT, R.; JÄGER G.; VEENSTRA, T. (Eds.). *Variation, Selection, Development.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 219-250.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. *Regularity in semantic change***.** Cambridge: Cambridge University Press. 2005

TRAUGOTT, E. C. & TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional changes.* Oxford, 2013.

A variabilidade das rotinas articulatórias no desenvolvimento fonológico do PB

Paloma Maraísa Oliveira Carmo[1]

Maria de Fátima de Almeida Baia[2]

Introdução

Na fase de aquisição infantil das primeiras palavras, são ocorrentes adaptações da forma alvo a partir de determinados padrões. Aplicada aos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs), a manifestação desses padrões apresentaria variabilidade e dinamicidade no sistema em desenvolvimento. Isso significa dizer que o percurso na aquisição inicial tende a ser diferenciado em cada indivíduo, i.e. cada criança pode se apropriar de diferentes padrões sistemáticos embora o alvo seja o mesmo, o que chamamos de variabilidade de rotinas articulatórias.

A partir dessas considerações, neste trabalho, investigamos a emergência de *templates*, isto é, padrões sistemáticos de combinação segmental e/ou prosódica, na aquisição do português brasileiro (PB) falado em Vitória da Conquista (BA). Para tanto, o nosso aporte teórico é o da Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) (THELEN; SMITH, 1994, De BOT, 2008), segundo a qual o desenvolvimento da linguagem é entendido como um processo de evolução, no qual as representações não são estáticas e podem ser graduais (BAIA, 2013). A perspectiva da complexidade enfatiza, ainda, que variabilidade, flexibilidade e assincronia tendem a ocorrer no processo de desenvolvimento.

Junto com a perspectiva dos SAC, este estudo baseia-se no Modelo dos Exemplares e Fonologia de Uso (BYBEE, 2002) no intuito de investigar e explicar a influência da frequência de determinada palavra e/ou segmento no input.

Sistemas Adaptativos Complexos e desenvolvimento fonológico

Uma das preocupações da perspectiva dos SAC é explicar o que é caótico e, aparentemente, desviante no sistema, a partir de uma perspectiva emergentista. Para esse sistema adaptativo, cada informação acessada é estocada no sistema, influenciando a emergências de novas estruturas. Em outras palavras, trata–se de um sistema composto por múltiplos elementos interconectados que trocam energia livremente; razão pela qual é designado como Sistemas Complexos (LARSEN–FREEMAN

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2 Professora Doutora integrante do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e coordenadora do GEDEF (Grupo de Estudos de Desenvolvimento Fonológico) na mesma instituição.

e CAMERON, 2008). Os componentes desse sistema complexo emergem da interação e apresentam um comportamento não–linear. Essa não–linearidade refere–se à desproporcionalidade entre o efeito e a causa do sistema em desenvolvimento, ou seja, a discrepância que pode ocorrer entre a quantidade de input e o seu resultado.

Por essa razão, na perspectiva da Complexidade, o sistema não segue uma ordem e, tampouco, está programado para formar padrões específicos. Certamente, ele precisa estar aberto à entrada de matérias e energia para que mudanças ocorram durante o seu desenvolvimento e padrões possam emergir. No entanto, esses padrões emergem de acordo com a configuração dos agentes que operam na sua formação em momentos de instabilidade e estabilidade.

Mesmo na perspectiva da Complexidade a linguagem pode ser entendida como um sistema dinâmico, aberto e com momentos de instabilidade, não descartamos momentos de estabilidade e nem emergência de padrões. A estabilidade, na perspectiva, não é referenciada a um sistema fixo e imutável, conforme defende os mentalistas, pois ela assume um comportamento variável e flexível (THELEN e SMITH, 1994), que é atribuído ao desenvolvimento dos componentes que interagem e das mudanças que ocorrem em paralelo, e não, necessariamente, às representações linguísticas dadas a *priori*. Em virtude disso, assume-se que há uma representação de memória mais ampla, expansível e, principalmente, ativa (ALBANO, 2012). Por essa razão, o léxico não é mais compreendido como uma lista de formas canônicas arbitrárias de palavras, mas um conjunto de informações detalhadas.

No que se refere ao desenvolvimento fonológico podemos afirmar, devido às diferentes experiências e interação compartilhadas pela criança com o seu ambiente linguístico, que cada uma, no seu curso de aquisição, apresenta características idiossincráticas (VIHMAN, 1993). Esse desenvolvimento é delineado, individualmente, a partir das características e influências recebidas do meio externo. Dessa maneira, em uma visão dinâmica, a aquisição seria mais intrínseca, mais complexa e, inclusive, mais imprevisível do que uma abordagem linear defenderia.

Considerando a experiência e a interação nesse sistema tão complexo, podemos afirmar que a linguagem é o resultado da abstração de elementos variáveis em um sistema interconectado. Ela é também uma habilidade que depende de capacidades motoras e auditivas e, principalmente, do estímulo do ambiente (VIHMAN *et al*, 2008). Em razão disso, não há regras concebidas por estruturas geneticamente determinadas, mas são adquiridas a partir do fluxo de energia, i.e input linguístico, que o sistema abstrai constantemente. Em se tratando da linguagem, Ellis (2011) reúne um conjunto de características que define essa habilidade:

- The system consists of multiple agents (the speakers in the speech community) interacting with one another.
- The system is adaptive, that is, speakers' behavior is based on their past interactions, and current and past interactions together feed forward into future behavior.

- A speaker's behavior is the consequence of competing factors ranging from perceptual mechanics to social motivations.
- The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive processes. (ELLIS, 2011, p.13)[3]

Acrescenta–se a isso o seguinte, uma vez que o desenvolvimento é considerado plástico e gradual, momentos de reorganização interna no sistema são suscetíveis de ocorrerem, enfatizando, dessa maneira, mudanças ao invés de estágios fechados. Essas reorganizações emergem quando um sistema está em busca de padrões que melhor se encaixe na sua forma alvo a partir de algum tipo de interação. Nesse caso, a percepção, a ação e a aprendizagem contribuem nessa formação de padrões que, segundo Guimarães–Oliveira (2008), são vistos como reflexo de experiência de atuar e perceber o mundo.

Quando a criança se depara com determinadas estruturas da forma alvo, o esperado é que ela tente produzir até atingir uma estabilidade, por meio de associações de categorias já adquiridas. Dentro dessas produções, há ajustes realizados no sistema condicionados pela auto–organização[4], que compreende a formação espontânea de padrões. Assim sendo, cada criança é desafiada a produzir diferentes categorias que estão expostas em seu ambiente de desenvolvimento, assumindo, dessa maneira, um perfil único e individual (CRISTÓFARO–SILVA, 2003).

Além de apresentar a variabilidade no desenvolvimento fonológico infantil por meio da auto–organização, é preciso considerar a emergência do padrão como propriedade. Essa propriedade não é resultado de uma estrutura imediata e dada a *priori*, mas ela é alcançada a partir de diferentes estímulos e múltiplos momentos de instabilidade. Assim, a ordem emergente não é resultado de uma estrutura hierárquica, mas surge com base nas capacidades estruturais e funcionais do sistema (BAIA; CORREIA, 2016). Diante disso, podemos afirmar que o princípio da auto–organização guia a emergência de padrões sistemáticos ou também chamado de *templates*. Na próxima seção, abordamos sobre esses padrões como meio facilitador da produção infantil inicial.

Relação entre o modelo dos exemplares e a emergência dos *templates*

Quando a criança está adquirindo as primeiras palavras, ela se apropria de diferentes estratégias a fim de expandir seu léxico, como por exemplo, reduplicações, apagamento, redução (VIHMAN, 1993). Muitas dessas estratégias carregam um padrão preferencial, chamado de *template* que, segundo Vihman (2016), caracteriza o período inicial do desenvolvimento fonológico.

3 O sistema consiste em múltiplos agentes (os falantes na comunidade de fala) interagindo uns com os outros.
O sistema é adaptativo, isto é, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações passadas, e as interações atuais e passadas juntas se alimentam em direção a um comportamento futuro.
O comportamento de um orador é a consequência de fatores concorrentes desde mecanismos perceptuais às motivações sociais;
As estruturas da linguagem emergem de padrões inter-relacionados de experiência, interação social e processos cognitivos. (ELLIS, 2011, p.13) (Tradução nossa)

4 Princípio da auto-organização é um conceito dos SAC que significa a formação espontânea de padrões (KELSO, 1995).

Segundo a autora, esse período inicia–se quando a criança, na tentativa de produzir formas mais complexas do adulto, tentando superar o ritmo de seu avanço no controle motor e articulatório, e no planejamento da fala. Ainda, de acordo com autora, o desenvolvimento de um *template* pode ser compreendido de duas maneiras:

> On the one hand, we can see the child as working from an internal schema induced or implicitly abstracted away from his experience of producing words […] On the other hand, we can conceptualize the process as the extension of a motoric routine or procedure, in which the child's intent to repeat a familiar adult word triggers the motoric 'readiness' or 'motor memory' that has successfully achieved word production previously. [5](VIHMAN, 2016. p.71)

Desse modo, o *template* possibilita o aprimoramento da rotina articulatória bem como pode ser empregado em determinadas palavras sem exceder a capacidade fonética da criança. É sabido, também, que a existência desses padrões facilita a expansão lexical e contribui para o desenvolvimento de padrões mais complexos refletidos na produção de diferentes crianças de acordo seu ambiente linguístico (BAIA; CORREIA, 2016).

Esses padrões sistemáticos são implementados pela criança a partir de generalização e adaptação de formas iniciais para encaixar em um determinado padrão familiar ou em um número reduzido de possibilidades articulatórias (SMITH, 2011; CRISTÓFARO–SILVA e GUIMARÃES–OLIVEIRA, 2011). De acordo com Baia (2014), esses padrões/ rotinas articulatórias emergem da forma alvo e são empregados pela criança de acordo as formas fonológicas já adquiridas.

É importante enfatizar que não é qualquer padrão que pode ser entendido como *template*. Para ser considerado um padrão sistemático na fala infantil, é preciso que haja uma frequência de ocorrência na produção da criança.

De acordo com Vihman (2016), os *templates* podem classificados em dois tipos: *template* selecionado e *template* adaptado. O primeiro estrutura um padrão, preferencialmente, familiar e mais próximo da forma alvo, já o *template* adaptado ocorre quando a criança, depois de ter produzido cerca de 10 a 50 palavras, começa a tentar palavras adultas mais desafiadoras, adaptando algumas delas às rotinas do *output* já existentes. Só para ilustrar, extraímos alguns exemplos do trabalho de BAIA e CORREIA (2016) a respeito dessas duas classificações de *templates* no desenvolvimento fonológico do PB.

Palavra Selecionada	**Forma-Alvo**	**Palavra adaptada**	**Forma-Alvo**
[ne.ˈne]	nenê	[pa.ˈpa]	pica-pau
[na.ˈna]	nanar	[kɔ.ˈkɔ]	cocoricó
[pi.ˈpi]	pipi/xixi	[ka.ˈka]	galinha

5 Por um lado, podemos ver a criança trabalhando a partir de um esquema interno induzido ou implicitamente abstraído da sua experiência de produzir palavras [...] Por outro lado, podemos conceituar o processo como a extensão de uma rotina ou procedimento motor, em que a intenção da criança de repetir uma palavra adulta familiar desencadeia a "prontidão" motora ou a "memória motora" que conseguiu atingir a produção de palavras produzidas anteriormente. (VIHMAN, 2016. p.71) (tradução nossa)

Em geral, as palavras selecionadas apresentam relação com a forma alvo, ao passo que as palavras adaptadas apresentam uma estrutura diferenciada dela. Não se pode deixar de ressaltar que a emergência desses padrões é diferenciada entre as crianças que assume um comportamento variável, dinâmico e idiossincrático na sua organização fonológica.

Todavia, é importante ressaltar que tais padrões não ocorrem isolados do papel da palavra e sua significação. Para ser considerado um padrão sistemático na fala infantil é preciso que haja uma frequência de ocorrência na produção da criança, o que significa que precisa haver a necessidade de expressar tal significação na sua interação. Segundo Cristófaro–Silva e Guimarães–Oliveira (2011):

> A aplicação de um padrão é um indício de que a criança possui uma representação holística, global da palavra e não apenas do segmento consonantal ou vocálico em si. Assim, a relação entre a produção da criança e o alvo adulto não pode ser compreendida com base em estratégias do tipo inserção, cancelamento ou substituição de segmentos. Há de se considerar, portanto a aplicação de padrões em palavras específicas. (CRISTÓFARO–SILVA e GUIMARÃES–SILVA, 2011, p.34)

Para abordar a relação entre o conteúdo (significado) e a estrutura fônica sendo desenvolvida, nos apoiamos no modelo de exemplares, que é entendido como um modelo de representação de memória que, vinculado à Fonologia de uso, considera níveis de abstração por meio da categorização de exemplares armazenados a partir de similaridades fonéticas, semânticas e do contexto de uso. Segundo Oliveira–Guimarães (2013), os exemplares representam um conjunto de itens lexicais experienciados pelo falante. Nessa perspectiva, as representações linguísticas consistem em uma memória enriquecida, uma vez que são armazenadas todas as informações que um falante pode extrair da sua experiência linguística. Dessa maneira, trata-se de um modelo multirepresentacional que assume a representação linguística do componente fonológico como multiplamente especificada, isto é, inclui fonemas, alofones e detalhes fonéticos finos, informações sobre o falante, sobre a situação social em que a palavra está contextualizada etc.

Segundo o modelo, todas as unidades experienciadas são registradas na memória a partir das similaridades e acomodam todas as possibilidades de realização. Categorias mais frequentes estão mais aptas a apresentarem um maior número de exemplares, ao passo que categorias menos frequentes tendem a diminuir o registro de exemplares categorizados. Essas categorias são mapeadas em forma de nuvens de exemplares composta por informações linguísticas e não linguísticas. Só para ilustrar, temos a figura abaixo, representando uma organização de categorias via exemplares.

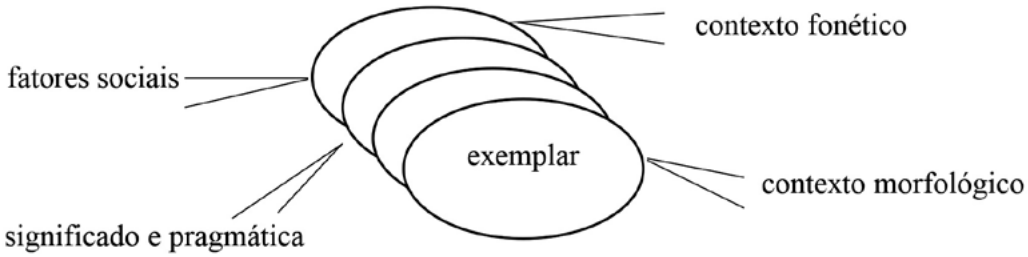


Figura 1. nuvem de exemplares (CRISTÓFARO–SILVA, 2003, *apud* BYBEE, 2001)

Assim, nossa visão é a de que os *templates* não se manifestam como estrutura fônica/ articulatória isolada, isto é, apenas relacionada com aspectos motores. Sua emergência está relacionada com diferentes contextos linguísticos e fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico da criança. É essa interação que caracteriza o caráter dinâmico e complexo do sistema fonológico em desenvolvimento.

Metodologia

Os dados discutidos, neste artigo, são provenientes de *corpus* de fala espontânea de uma criança com desenvolvimento típico de 1 a 2 anos, do sexo feminino, residente na cidade baiana de Vitória da Conquista, a qual designamos com L. Os dados dessa criança conquistense são pertencentes ao Banco de dados do GEDEF (Grupo de Estudos de Desenvolvimento Fonológico). São estudos longitudinais/observacionais, de 12 sessões com intervalos mensais, cerca de 30 minutos cada, em meio a interações espontâneas entre crianças e mães/ demais cuidadores. Essas interações eram envolvidas por brincadeiras, leituras e contação de história.

Depois de coletados os dados, transcrevemos com base no formato CHAT, do sistema de descrição de dados do *Child Language Data Exchange System* (CHILDES) que, segundo Del Ré, Hilário e Mogno (2011), pode contribuir, satisfatoriamente, para os trabalhos em aquisição, além de possibilitar o compartilhamento dos dados e facilitar a troca de informações.

Realizadas as transcrições em formato CHAT e IPA, seguimos com a categorização de palavras. Para isso, partimos dos critérios apresentados por Vihman e McCune (1994), os quais consideram que o candidato à palavra que gera dúvidas quanto a sua categorização deve apresentar aspectos fônicos próximos ao do alvo e/ou pistas de contexto específico de uso para não ser descartado de início. É válido ressaltar que para ser considerada palavra é preciso apresentar no mínimo quatro critérios. Caso contrário, será entendido como balbucio. Os critérios propostos por eles, em um resumo elaborado por BAIA (2014), são:

(1) **Critérios baseados no contexto:** a) *contexto determinativo*– refere–se a palavras com significados específicos, facilmente identificáveis no contexto; b) *identificação materna*– envolve o conhecimento dos cuidadores em relação à produção da criança, em acordo com o pesquisador; *uso múltiplo*– quando a criança usa a mesma produção mais de uma vez; *episódios múltiplos*– observa–se a mesma produção com formas fonológicas semelhantes em diferentes contextos.

(2) **Critérios baseados no modelo de vocalização:** a) *correspondência complexa*– a forma infantil corresponde a dois segmentos próximos a forma alvo; b) *combinação exata*– observa–se se até mesmo um ouvido não treinado consegue reconhecer um exemplo de palavra; c) *correspondência prosódica* verifica–se uma correspondência prosódica (acento, quantidade de sílaba) da produção infantil com a forma alvo.

(3) **Relação com outras vocalizações:** a) *tokens imitados*– observa–se se a criança compreende em sua produção o *token* imitado; b) *invariante*– verifica se todas as produções exibem as mesmas formas fonológicas; c) *sem usos inadequados*– as produções ocorrem e mesmo contexto de uso que sugerem o mesmo significado.

Após a coleta e a categorização, levantamos o seguinte quadro para a análise dos dados:

Quadro 1. Relação dos dados considerados para a análise

Criança	Faixa etária	Total de produções
L.	1;0 – 2;0 anos 12 sessões	**Palavras:** 1256 *tokens*

Para a identificação de *templates*, na fala de cada criança, consideramos uma frequência ≥ 40% de ocorrência em cada sessão, podendo ocorrer na mesma palavra ou em palavras distintas.

Discussão e análise

Com base nos dados analisados, verificamos variações nas produções infantis de L. para análise, neste estudo, de carácter qualitativo.

Observamos que ocorreram variações na produção de uma mesma palavra, em uma única sessão como também em sessões diferentes. Exemplificamos com o quadro a seguir:

Quadro 2. variação da mesma palavra produzida na mesma sessão por L.

Idade	**Forma alvo**	**Produção**
1;0[1]	mamãe	[ma.ˈma]
1;1	papai	[pa] [pa.ˈpi]
1;2	chulé	[du.ˈda] [du.ˈte] [ˈda.tɪ]
1;3	abre	[ˈa.bʊ] [ˈa.bɪ]
1;4	vovô	[βo.'βo]
1;5	mãe	[ã.ˈã] [mã]
1;6	Lara	['a.ɐ] ['la.lɐ]
1;11	gato	['ga.tʊ] ['ga.dʊ] ['ta.tʊ]

[1] Ler **ano; mês; dias** em 1;1, um ano e um mês.

Toda essa variabilidade de produção não pode ser, automaticamente, explicada como resultante de um *template* operante. Por essa razão, faz–se necessário verificar a frequência dos padrões na fala de L. que emergem a partir de adaptações da forma alvo a fim de evitar classificar fenômenos fonológicos isolados como *templates*.

A ocorrência de cada padrão articulatório foi verificada em cada sessão separadamente levando em consideração o critério de 40% de repetição de uma determinada estrutura fônica para ser elencada como *template.* Os seguintes *templates* foram encontrados na análise dos dados de L.:

i) T_1: $V_{\text{vogal (médio) baixa}}$
T_2: $C_{\text{bilabial}}V.'C_{\text{bilabial}}V$
T_3: $C_{\text{alveolar}}V.'C_{\text{alveolar}}V$
$T_{4:}$ CV.'CV/ 'CV.CV
T_5: 'V.CV
T_6: CV

A fim de ilustramos a variabilidade na emergência das rotinas articulatórias, mostramos o quadro a seguir com os *templates* operantes ao longo do desenvolvimento fonológico de L. de 1 a 2 anos.

Quadro 3. Emergência dos *templates* na fala de L.

	1;0	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0
T	$C_{\text{bilabial}}V.'C_{\text{bilabial}}V$ $V_{\text{(médio) baixa}}$	$V_{\text{médio-baixa}}$		V	$C_{\text{alveolar}}V.'C_{\text{alveolar}}V$			V 'V.CV		CV CV.'CV 'CV.CV			

Houve momentos de uso e desuso dos padrões, o que demonstra não haver, necessariamente, uma linearidade no seu uso e desuso:

Como vemos acima, houve *template* que além de carregar o padrão prosódico preferencial, isto é, o tipo silábico e a posição do acento, também apresentou características específicas da qualidade vocálica, como $V_{\text{vogal baixa}}$ que predomina na sessão inicial de L. com produções monossilábicas com a vogal baixa [a] e a médio-baixa [ɛ].

O quadro a seguir, exemplifica a ocorrência de cada um dos *templates* tanto na sua forma selecionada quanto adaptada:

Quadro 4. exemplos de produções de L. com *templates* selecionados e adaptados

Template	**Forma adaptada**	**Forma selecionada**
$V_{\text{vogal (médio) baixa}}$	---------	é [ɛ] / a [a]
CV	não [nũ] / dançar [sa]	dá [da] / vó [vɔ]
$C_{\text{bilabial}}V.'C_{\text{bilabial}}V$	----------	papai [pa.ˈpa]/ mamãe [ma.'ma]
$C_{\text{alveolar}}V.'C_{\text{alveolar}}V$	tocar [to.'da] / giz [de.'ti]	neném [nɛ.'nɛ]
CV.ˈCV/ ˈCV.CV	Xuxa [ʃu.ˈʃa]/ dentro ['dẽ.tʊ]	vovó [vo.'vɔ] / puxa ['pu.ʃɐ
ˈV.CV	Outro ['ɔ.tʊ]/ Outra ['o.ta]	Esse ['e.ʃɪ]

Em relação aos dados de L., verificamos, também, evidências de mecanismos isolados que não evidenciam uma rotina articulatória dominante, mas sim casos de processos fonológicos como: **plosivização -** i) 1;2 L. produziu 'chulé' como [ˈda.tɪ], ii) (1;6) produziu 'quente' como [tẽɪ.tʰɪ], ii) (1;8) L. produziu 'música'[mu.ˈt͡ʃiʊ]; iv) (1;9) produziu 'Xuxa' como [du.ˈʃa]; **apagamento –** i) 1;1 L. produziu 'beijo' como [de], ii) 1;2 produziu 'Renata' como [ta], iii) 1;4 produziu 'não' como [nã]; **anteriorização –** 1;10 L. produziu 'gato' como [ˈda.tʊ]. Além disso, na sessão 1;10, L. fez uso frequente de palavras da forma alvo com [p], como em *pé, peixe, pintinho, pau, pode, pilha.*

Considerações finais

A variabilidade das rotinas articulatórias usadas por L. indica que uma proposta que tenha como intuito explicar as rotinas iniciais precisa incorporar a relação entre a estrutura fonotática e o léxico no desenvolvimento linguístico, proposta que, nesta pesquisa, baseou-se no Modelo dos *templates* e no Modelo dos Exemplares. Além disso, esperamos ter mostrado que momentos de instabilidade, ou, em termos de complexidade, momentos de "caos", caracterizam o percurso do desenvolvimento típico também.

Referências bibliográficas

ALBANO, E. C. **Uma introdução à dinâmica em fonologia, com foco nos trabalhos desta coletânea.** São Paulo, Abralin, v.2. 2012.

BAIA, M.F.A. O papel do balbucio na formação dos *templates.* **Estudos Linguísticos**. 43(2): p. 679-695, 2014.

BAIA, M. F. A.; CORREIA, S. A auto–organização na emergência da fonologia: *templates* na aquisição do português brasileiro e europeu. **Revel**, v. 14, n 27, 2016.

BYBEE, J. Usage–based theory and exemplar representations of constructions.Thomas Hoffman. **The Oxford Handbook of Construction Grammar**, 2013. p.49–69.

BYBEE, J. Phonological evidence for exemplar storage of multiword sequences. **Studies in second language acquisition**, 2002. p.215–219.

CRISTÓFARO-SILVA, T. Descartando fonema: a representação mental na fonologia de uso. In **Teoria Linguística: Fonologia e outros temas.** D. da HORA e COLLISCHONN (org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 200–231.

CRISTÓFARO–SILVA, T.; OLIVEIRA–GUIMARÃES, D.. A aquisição de africadas alveopalatais: contribuições teóricas e metodológicas. In: FERREIRA–GONÇALVES , G.; BRUM–de–PAULA, M. R.; KESKE–SOARES, M. (Orgs.) **Estudos em Aquisição fonológica**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária–UFPel, 2011. p.31–46.

De BOT, Kess. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**. Groningen. 2008, p 7–21.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: FERREIRA–GONÇALVES, G.; BRUM–de–PAULA, M.; KESKE–SOARES, M. (Orgs.) **Estudos em Aquisição Fonológica**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária–UFPel, 2011. p. 11–16.

ELLIS, N. C. **The emergence of language as a Complex Adaptative System**. Routledge/Taylor Francis 2011.

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

OLIVEIRA-GUIMARÂES, D. O. **Percurso de construção da fonologia pela criança: uma abordagem dinâmica.** 2008. 329p. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. Beyond early words: word template development in Brazilian Portuguese. In: VIHMAN, M.; KEREN-PORTNOY, T. (org.) *The emergence of Phonology: Whole-Word approaches, cross-linguistic evidence*, 2013.

SMITH, C. Variation and similarity in the phonological development of french dizygotic twins: phonological bootstrapping towards segmental learning? **York Papers in Linguistics**, n 11. 2011. p. 74–87.

THELEN, E.; SMITH, L. B. **A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action**. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

VIHMAN, M. M. Variable paths to early word production. **Journal of Phonetics**, 21. 1993. p.61–82

VIHMAN, M. M; DEPAOLIS, R. A.; KEREN-PORTNOY, T. Babbling and words: A Dynamic Systems perspective on phonological development. In: Bavin, E. (ed.), *Handbook of child language.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

VIHMAN, M. M. Prosodic structures and templates in bilingual phonological development. **Bilinguism: Language and cognition**, v 19. Cambridge. 2016. p 69–88.

VIHMAN, M. M.; McCUNE, L. When is a word a word? **Journal of Child Language**, 21. Cambridge, 1994. p.517–542.

O funcionamento do discurso produzido por indígenas: produção de sentidos

Adriana Recla[1]

Introdução

Neste artigo trazemos a discussão sobre a Análise do Discurso de linha francesa, no intuito de fornecer elementos para uma reflexão teórica e metodológica sobre o conceito de interdiscurso e sua contribuição para investigações de práticas discursivas produzidas por indígenas tupiniquins[2].

Nosso objetivo é examinar o modo como determinados interdiscursos, em interação, no funcionamento do discurso produzido por indígenas, interferem no processo de produção de sentidos, ampliando as possibilidades de leitura. Selecionamos para análise o discurso *O velho e o rapaz*, registrado na coletânea Os tupinikim e guarani contam... (Mugrabi, 2005) que, embora escrito em língua portuguesa, foi produzido por sujeitos tupiniquins.

Esclarecemos que nosso *corpus* é "produto elaborado por educadores indígenas com a intenção de resgatar e manter a memória discursiva de um povo que, como acontece com boa parte das populações indígenas, está perdendo as formas de contar-se" (RECLA, 2014, p. 16)".

Tomamos como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso (doravante AD), nas perspectivas apontadas por Dominique Maingueneau (2005, 2006 e 2015). Centramo-nos nas categorias de interdiscurso, cenas de enunciação (ênfase na cenografia) e *ethos* discursivo, pois observamos que por meio dos mecanismos interdiscursivos, da cenografia e do *ethos*, o discurso indígena constrói os mais diversos temas para construir mundos reais e imaginários.

Justificamos a escollha da AD por entendermos que ela é um observatório privilegiado, tendo em vista que qualquer sociedade pode ser apreendida por meio de uma certa regulação da palavra.

Os resultados da pesquisa revelaram que os efeitos de sentido presentificados nesse discurso são possíveis devido às correspondências entre múltiplos discursos. Ademais o discurso selecionado se apresenta como um espaço propício para a transmissão de valores antropológicos, morais, éticos, espirituais, entre outros, o que o torna mais perceptível na própria comunidade discursiva que o utiliza em suas práticas cotidianas.

---

1 Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Professora de Língua Portuguesa das Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ.

2 Existem aproximadamente 2.579 indígenas no município de Aracruz , estado do Espírito Santo, pertencentes à etnia tupiniquim, distribuídos nas aldeias de Caieiras Velhas, Irajá, Pau-Brasil e Comboios (TEAO & LOUREIRO, 2009, p. 41).

1. **Pressupostos teóricos**

A abrangência que a AD alcançou nos últimos anos nos leva a perceber que seu desenvolvimento se dá a partir da exploração de novas formas de relacionamento com o texto e com o discurso.

Nas configurações atuais, a AD começa a se interessar pelo estudo do discurso como portador de elementos linguísticos da prática socio-histórica do sujeito. O discurso passa a não ser mais concebido como um objeto de uma abordagem estritamente linguística e a noção de texto passa a ser vista como unidade linguística fornecedora de significação da qual o analista parte para mostrar os mecanismos dos processos de significação que presidem a textualização da discursividade. Por esta razão, as dimensões do discurso passam a ter uma perspectiva mais ampla do que o sentido do texto.

Estudos que tratam de fenômenos linguísticos despertam e efetivam a interação dialógica e o intercâmbio de pesquisa, como é o caso da AD. Maingueneau recorda que a análise do discurso tem força crítica uma vez que ela relaciona os textos as suas condições de possibilidade. Assim, para os analistas de discurso, a própria diversidade do discurso se dá como objeto (MANGUENEAU, 2015b).

Elegemos, neste artigo, as seguintes categorias de análise: o interdiscurso, as cenas de enunciação e o ethos discursivo.

Maingueneau (2005a) defende que o discurso só adquire sentido no universo de outros discursos com o qual entra em relação explícita ou implícita. Odiscurso é atravessado pela interdiscursividade, tendo como propriedade constitutiva o fato de estar em relação com outros discursos. É preciso, nessa perspectiva, relacioná-lo a outros discursos, sabendo-se que cada gênero de discurso tem a sua forma particular de tratar essa multiplicidade de relações interdiscursivas.

Podemos considerar que o objeto de análise da AD passa a ser apreendido sob um duplo viés: a partir de sua gênese e da própria relação com o interdiscurso. O fato de coexistirem outros discursos que instituem o que é dito nos enunciados faz com que os sentidos construídos e institucionalizados legitimem o dizer.

É preciso colocar o interdiscurso como um espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes. Tal proposição não quer dizer que certo discurso seja formulado do mesmo modo que todos os discursos do mesmo campo, visto que não nos é possível estabelecer, em razão da evidente heterogeneidade e da existência de uma zona de regularidade semântica, os inúmeros posicionamentos de um determinado campo (MAINGUENEAU, p. 36-37). Enfim, sem a presença do Outro, não há identidade discursiva.

Outro pressuposto enfatizado por Maingueneau é o de que cada gênero de discurso exige uma cena específica, o que impõe ao co-enunciador determinado modo de inscrição no espaço e no tempo, um modo de enunciação, um suporte material, uma finalidade (MAINGUENEAU, 2006, p.112).

Maingueneau (2005) elabora, então, a noção de cena enunciativa, distinguindo-a em uma tripla interpelação: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante é aquela que define o

tipo de discurso (político, científico, filosófico, jurídico etc.) e nos situa para interpretarmos o discurso selecionado, em nome de que ele convoca o co-enunciador, em função de para qual finalidade ele foi organizado. A cena genérica define o gênero do discurso. Para interpretar essa cena é preciso saber de que modo seu estatuto interpela o enunciador e correlativamente o co-enunciador. É, na cenografia, que os estatutos de enunciador e de co-enunciador são validados, além de validar o tempo e o espaço, a partir dos quais a enunciação se desenvolve.

Desse modo, na construção da enunciação a noção de dêixis espaço-temporal tem papel fundamental na construção da cenografia, pois é por meio dela que a instância de enunciação legitima e delimita a cena e a cronologia que o discurso constrói para autorizar sua enunciação.

Por fim, consideramos também a categoria *ethos* discursivo, crucialmente ligada ao ato de enunciação e tomada como construção discursiva do enunciador feita a partir de características linguísticas e sociais. Nessa direção, o *ethos* discursivo prevê a construção de uma imagem projetada no discurso, pois ela é constitutiva desse discurso, integra a enunciação, e não um saber extradiscursivo sobre o enunciador.

A seguir, realizaremos a análise do discurso "O velho e o rapaz" no intuito de alcançarmos o objetivo elencado neste trabalho.

2. A análise: o discurso "O velho e o rapaz"

O velho e o rapaz

Em um lugar distante, havia uma casa onde moravam um velho com sua esposa e suas três filhas. Uma dessas filhas queria se casar, mas decidiu que só se casaria com um rapaz que tivesse o mesmo pensamento dela.

Certo dia, o velho saiu para fazer uma pequena compra. Chegando na quitanda, entrou um rapaz que levava consigo um guarda-chuva e um par de sapato.

Ambos começaram a conversar.

Conversa vai, conversa vem, após fazer a compra, o velho seguiu caminho de volta à casa e o rapaz o acompanhou. Ao andarem uma certa distância, encontraram um rio sem ponte. O rapaz então pegou seu par de sapato que carregava nas costas e o calçou. Depois de terem atravessado o rio, os tirou novamente. O velho, por sua vez, ficou pensando:

— Este rapaz deve ser louco!

Os dois continuaram a caminhada conversando e, mais adiante, passando embaixo de uma mata, o rapaz armou o guarda-chuva. Encabulando, o velho continuou pensando:

— Este rapaz é um louco!

Depois de terem atravessado a mata, o rapaz desarmou o guarda-chuva e continuou o caminho conversando com o velho.

Após uma longa caminhada, finalmente avistaram a plantação e a casa do velho.

Passando pela plantação, o velho disse:

— Essa aqui é minha plantação de arroz.

O rapaz respondeu:

— Sua plantação está comida.

O velho, todo pensativo, chegando em casa disse:

— E essa aqui é minha casa!

E o rapaz, cheio de suas idéias, respondeu:

— O esteio de sua casa está quebrado.

Mesmo encabulado com as reações do rapaz, o velho convidou para entrar e jantar com a família, pois já era tarde.

O rapaz aceitou o convite. Acomodou–se num canto e continuou a conversa com o velho.

O velho pediu à sua esposa que preparasse uma galinha para o jantar. Tomando a liberdade, o rapaz pediu à senhora que preparasse a galinha inteira, sem cortá-la em pedaços. E assim fez senhora.

Depois de pronto o jantar, ao se sentarem à mesa e antes mesmo de começaram a comer, o rapaz repartiu a galinha, dando a cabeça para a velha, as asas para as filhas, os pés para o velho e comeu todo o resto.

Após o jantar, confuso com tais atitudes do rapaz, o velho chamou a família num canto e falou:

Esse rapaz deve ser louco. Ele veio me acompanhando e quando chegamos ao rio, ele calçou os sapatos.

A filha que queria se casar, fez o seguinte comentário:

— Ele tem razão, papai, porque dentro do rio pode ter um pedaço de vidro ou outras coisas e pode cortar o pé. Já na estrada, ele está vendo o que tem à sua frente.

—Nesse ponto o velho concordou a com a filha, mais continuou a contar:

_ Quando passamos na mata ele armou o guarda-chuva.

A filha, novamente, interferiu:

— Ao armar o guarda-chuva, papai, ele estava pensando que poderia cair um galho ou pedaço de pau na sua cabeça e fazendo isso se protegeu.

O velho concordou novamente com sua filha e continuou sua conversa:

— Ao passarmos pela plantação e chegarmos em casa, ele disse que a plantação já está comida e o esteio da nossa casa está quebrado. Não consegui entender.

Mais uma vez, a filha falou:

— Papai, faz sentindo, porque plantação, mesmo sem esta colhida, é o que vai pagar a nossa dívida na venda, pois não temos dinheiro. E o esteio é o senhor que já está velho, próximo a morrer.

O velho continuou falando:

— E agora, no jantar ao repartir a galinha, deu a cabeça para sua mãe, as asas para vocês, os pés para mim e comeu todo o resto.

A filha de novo, respondeu-lhe:

— Veja, papai, ele deu a cabeça para mamãe porque ela é a cabeça da casa, os pés para o chefe que é o senhor e asas para nós, porque um dia nós vamos nos casar e ir embora.

Encabulado com as considerações da filha, o velho ficou com o ar pensativo durante um longo momento, depois acabou concordando. Realmente o rapaz tinha razão.

Por ter adivinhado seu pensamento, o rapaz pediu a moça em casamento e a mesma aceitou. (EDUCADORES TUPINIKIM & GUARANI; MUGRABI, E. (Org.), 2005, p. 167-170).

A seguir, procedemos à análise.

Recorte 01

Em um lugar distante, havia uma casa onde moravam um velho com sua esposa e suas três filhas. Uma dessas filhas queria se casar, mas decidiu que só se casaria com um rapaz que tivesse o mesmo pensamento dela.

Certo dia, o velho saiu para fazer uma pequena compra. Chegando na quitanda, entrou um rapaz que levava consigo um guarda-chuva e um par de sapato.

Ambos começaram a conversar.

Conversa vai, conversa vem, após fazer a compra, o velho seguiu caminho de volta à casa e o rapaz o acompanhou. Ao andarem uma certa distância, encontraram um rio sem ponte. O rapaz então pegou seu par de sapato que carregava nas costas e o calçou. Depois de terem atravessado o rio, os tirou novamente. O velho, por sua vez, ficou pensando:

— Este rapaz deve ser louco!

Os dois continuaram a caminhada conversando e, mais adiante, passando embaixo de uma mata, o rapaz armou o guarda-chuva. Encabulando, o velho continuou pensando:

— Este rapaz é um louco!

Depois de terem atravessado a mata, o rapaz desarmou o guarda-chuva e continuou o caminho conversando com o velho.

Após uma longa caminhada, finalmente avistaram a plantação e a casa do velho.

Passando pela plantação, o velho disse:

— Essa aqui é minha plantação de arroz.

O rapaz respondeu:

— Sua plantação está comida.

O velho, todo pensativo, chegando em casa disse:

— E essa aqui é minha casa!

E o rapaz, cheio de suas idéias, respondeu:

— O esteio de sua casa está quebrado.

> Mesmo encabulado com as reações do rapaz, o velho convidou para entrar e jantar com a família, pois já era tarde.
>
> O rapaz aceitou o convite. Acomodou–se num canto e continuou a conversa com o velho.
>
> O velho pediu à sua esposa que preparasse uma galinha para o jantar. Tomando a liberdade, o rapaz pediu à senhora que preparasse a galinha inteira, sem cortá-la em pedaços. E assim fez senhora.

A cenografia desse excerto apresenta, já no início, a topografia discursiva que delimita a cena e dá lugar ao enunciador e co-enunciador, como atestamos em:

> Em um lugar distante, havia uma casa onde moravam um velho com sua esposa e suas três filhas. Uma dessas filhas queria se casar, mas decidiu que só se casaria com um rapaz que tivesse o mesmo pensamento dela.

O enunciador dá pistas discursivas ao longo do discurso para que o co-enunciador se insira na cena e ocupe um lugar na cenografia engendrada. O discurso direto, por sua vez, presente em todo o discurso, colabora para enlaçar o co-enunciador a construir o tema, pois a cenografia construída sinaliza a imagem discursiva do rapaz como alguém que tem comportamentos aparentemente de alguém que é "louco". Vejamos nos fragmentos que seguem:

> O rapaz então pegou seu par de sapato que carregava nas costas e o calçou. Depois de terem atravessado o rio, os tirou novamente. O velho, por sua vez, ficou pensando:
>
> — Este rapaz deve ser louco!
>
> Os dois continuaram a caminhada conversando e, mais adiante, passando embaixo de uma mata, o rapaz armou o guarda-chuva. Encabulando, o velho continuou pensando:
>
> — Este rapaz é um louco!
>
> Depois de terem atravessado a mata, o rapaz desarmou o guarda-chuva e continuou o caminho conversando com o velho.

Acenamos no discurso que o fiador confere a si mesmo uma identidade compatível com o mundo que ele constrói em seu enunciado, incorporando o lugar daquele que tem saber. A incorporação do co-enunciador no discurso vai além da identificação com o fiador, pois é o mundo ético dos que fazem o bem, do qual o fiador participa, que dá acesso a essa incorporação. Constrói-se um *ethos* discursivo de alguém que possui saber.

Recorte 02

Depois de pronto o jantar, ao se sentarem à mesa e antes mesmo de começaram a comer, o rapaz repartiu a galinha, dando a cabeça para a velha, as asas para as filhas, os pés para o velho e comeu todo o resto.

Após o jantar, confuso com tais atitudes do rapaz, o velho chamou a família num canto e falou:

Esse rapaz deve ser louco. Ele veio me acompanhando e quando chegamos ao rio, ele calçou os sapatos.

A filha que queria se casar, fez o seguinte comentário:

— Ele tem razão, papai, porque dentro do rio pode ter um pedaço de vidro ou outras coisas e pode cortar o pé. Já na estrada, ele está vendo o que tem à sua frente.

— Nesse ponto o velho concordou a com a filha, mais continuou a contar:

— Quando passamos na mata ele armou o guarda-chuva.

A filha, novamente, interferiu:

— Ao armar o guarda-chuva, papai, ele estava pensando que poderia cair um galho ou pedaço de pau na sua cabeça e fazendo isso se protegeu.

O velho concordou novamente com sua filha e continuou sua conversa:

— Ao passarmos pela plantação e chegarmos em casa, ele disse que a plantação já está comida e o esteio da nossa casa está quebrado. Não consegui entender.

Mais uma vez, a filha falou:

— Papai, faz sentindo, porque plantação, mesmo sem esta colhida, é o que vai pagar a nossa dívida na venda, pois não temos dinheiro. E o esteio é o senhor que já está velho, próximo a morrer.

O velho continuou falando:

— E agora, no jantar ao repartir a galinha, deu a cabeça para sua mãe, as asas para vocês, os pés para mim e comeu todo o resto.

A filha de novo, respondeu-lhe:

— Veja, papai, ele deu a cabeça para mamãe porque ela é a cabeça da casa, os pés para o chefe que é o senhor e asas para nós, porque um dia nós vamos nos casar e ir embora.

Encabulado com as considerações da filha, o velho ficou com o ar pensativo durante um longo momento, depois acabou concordando. Realmente o rapaz tinha razão.

Por ter adivinhado seu pensamento, o rapaz pediu a moça em casamento e a mesma aceitou.

Identificamos neste excerto (02) o entrecruzamento de diversos discursos que são regidos por um sistema de restrições semânticas que direcionam as relações interdiscursivas materializadas discursivamente. Desse modo, destacamos a presença de um discurso de conhecimento/sabedoria, como verificamos nos fragmentos a seguir: “Encabulado com as considerações da filha, o velho ficou com o ar pensativo durante um longo momento, depois acabou concordando. Realmente o rapaz tinha razão”.

É a voz enunciativa da moça que apresenta para o pai a compreensão das ações que o rapaz foi realizando ao longo do caminho, como verificamos em:

> A filha que queria se casar, fez o seguinte comentário:
>
> — Ele tem razão, papai, porque dentro do rio pode ter um pedaço de vidro ou outras coisas e pode cortar o pé. Já na estrada, ele está vendo o que tem à sua frente.
>
> A filha, novamente, interferiu:
>
> — Ao armar o guarda-chuva, papai, ele estava pensando que poderia cair um galho ou pedaço de pau na sua cabeça e fazendo isso se protegeu.
>
> Mais uma vez, a filha falou:
>
> — Papai, faz sentindo, porque plantação, mesmo sem esta colhida, é o que vai pagar a nossa dívida na venda, pois não temos dinheiro. E o esteio é o senhor que já está velho, próximo a morrer.
>
> A filha de novo, respondeu-lhe:
>
> — Veja, papai, ele deu a cabeça para mamãe porque ela é a cabeça da casa, os pés para o chefe que é o senhor e asas para nós, porque um dia nós vamos nos casar e ir embora.

Nesse excerto, torna-se presentificado o tom moralizante a respeito da sabedoria, pois o jovem e a moça, mesmo sem tanta idade, tinham muitos conhecimentos, como observamos em:

> Encabulado com as considerações da filha, o velho ficou com o ar pensativo durante um longo momento, depois acabou concordando. Realmente o rapaz tinha razão.

Ao término do discurso, temos um final que nos remete ao discurso do conto de fadas**,** como podemos verificar em:

> Por ter adivinhado seu pensamento, o rapaz pediu a moça em casamento e a mesma aceitou.

O discurso possibilita a transmissão de aspectos da cultura tupiniquim, o que significa que não se pode pensar a comunidade sem o discurso, e vice-versa. A prática discursiva em questão vai se configurando a ponto de delinear a própria historicização da questão indígena.

Considerações finais

O discurso analisado é elaborado a partir do reconhecimento do Outro e os elementos organizadores cooperam no processo de incorporação interdiscursiva. Isso revela que as manifestações discursivas indígenas (re)nascem na coletividade da aldeia, pois ao serem vivenciadas por todos, por meio dos próprios discursos, há o compartilhamento e a rememoração dos costumes, das tradições e das crenças, acumulados ao longo do tempo.

Por fim, o funcionamento discursivo desse discurso indica que a prática discursiva indígena se estabiliza em diversos caminhos interdiscursivos, o que exige do co-enunciador um conhecimento desse campo discursivo.

Referências bibliográficas

EDUCADORES TUPINIKIM & GUARANI; MUGRABI, Edivanda (Org.). *Os tupinikim e guarani contam...* 2. ed. Vitória: Departamento de Impressa Oficial do Espírito Santo, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

_____.*Cenas da enunciação*. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva; Nélson P. da Costa e Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. *O que pesquisam os analistas do discurso*. In: *Revista da ABRALIN*, vol. XIV, n.2, 2015b, pp. 31-40.

RECLA, Adriana. *A semântica global em práticas discursivas indígenas*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. São Paulo. PUC-SP, 2014.

TEAO, Kalna Mareto & LOUREIRO, Klítia. *História dos índios do Espírito Santo*. Vitória: Editora do Autor, 2009.

Revolução e *impeachment*: democracia e apartidarismo à luz da constitucionalidade

Eliana da Silva Tavares[1]

1. Pontos de partida

No âmbito do presente artigo, buscamos compreender o modo como os referentes *revolução* e *impeachment* vão sendo construídos, por meio de manchetes dos jornais *O Globo* e *Última Hora*, relativamente à maneira como é noticiada a deposição do presidente João Goulart, em 1964, e *O Globo* e *Le Monde Diplomatique Brasil*, por sua vez, em relação à deposição da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Os três veículos de comunicação foram utilizados a partir de suas versões digitalizadas, disponíveis na *internet*.

Nossa questão consiste em investigar, no interior da Semântica (Sócio)Cognitiva, os *processos de categorização* envolvidos na constituição dos referentes *revolução* e *impeachment*. Nesse medida, utilizamos, enquanto aporte teórico, as noções de (i) *legitimação* e de *dominação* (Van Dijk: 2015a; 2015b), e de (ii) *normas semânticas* (Geeraerts: 2008), buscando cotejar em que medida tais concepções podem ser relacionáveis. Nosso postulado é de que as noções de *legitimação* e de *norma semântica de autoridade* estabelecem uma interface entre si, e também de que são constituídas à luz de relações categoriais que envolvem *perspectivização* e *efeitos de prototipicidade*.

2. Referência e categorização: o mundo, a mente e a língua

Os estudos relativos à significação, em Semântica, estão relacionados a indagações da seguinte natureza: "Como […] pode ser possível que o Mundo contenha apenas partículas físicas inconscientes e, no entanto, que contenha também consciência? Como pode o Universo mecânico conter seres humanos intencionalistas – isto é, seres humanos que podem **representar o Mundo** para si mesmos? Como, em suma, pode um mundo essencialmente sem significado conter significados?" (Searle, 1984, p. 17-18) [grifo nosso].

A questão que o filósofo da linguagem apresenta consiste em saber "como podem os seres humanos serem intencionalistas e, em sendo intencionalistas, como têm a possibilidade de conceptualizar o mundo?". O primeiro viés de seu problema é maior que o escopo do presente artigo

1 Doutora, FURG.

e, portanto, não nos cabe abordá-lo[2], já o segundo, relativo justamente à relação entre o *mundo* e a *conceptualização* que dele fazemos, via linguagem, constitui precisamente um dos aspectos do objeto de estudo da Semântica, a saber, a significação (e seus processos de constituição).

No entanto, para que não fiquemos aprisionados pelo emaranhado de suas palavras, é preciso compreender que, mesmo *mundo* e *consciência* são conceitos decorrentes de uma construção discursiva, a partir da qual podemos admitir que consciência está sendo utilizada no sentido de "ter compreensão de, acerca de, sobre", enquanto para, mundo, podemos mobilizar uma compreensão como "a totalidade daquilo que conhecemos e experenciamos". Para Searle, a questão seria compreender de onde vem a consciência/ significação relativamente a mundo, uma vez que o autor faz referência a um mundo eminentemente físico, mecânico e, em princípio, estabelecido. Para nós, a questão reside em saber como a língua efetua a relação entre o mundo e a possibilidade de o dizer, ou seja, de conpetualizá-lo (por meio de significações que o constituem e constroem); numa palavra, a questão reside em saber qual a relação entre o mundo, a mente e a língua.

Do ponto de vista dos estudos Linguísticos (Sócio)Cognitivos, não cabe compreender a relação entre mundo, mente e língua a partir de uma perspectiva meramente representacional, no sentido de que a língua estabeleceria uma relação biunívoca com o mundo; antes, a compreensão com melhor valor heurístico é aquela, segundo a qual, a conceptualização é fruto de um fazer semiotizado, simbólico.

Na mesma direção de Searle, Lakoff (1987, p. 280) indaga-se sobre, *What gives human beings the power of abstract reason? Our answer is that human beings have what we will call a* ***conceptualizing capacity***". Dentre outros elementos, o autor afirma que a capacidade de conceptualização está relacionada a *the ability to form complex concepts and general categories using image schemas as structuring devices. This allows us to construct complex event structures and taxonomies with superordinate and subordinate categories* (Lakoff ,1987, p. 281).

O autor, no desenvolvimento de suas considerações, relaciona *conceitos* e *categorias*, afirmando que alguns tipos de conceitos seriam constituídos em termos de cenários, e que, por exemplo, *garçom* seria estabelecido a partir do cenário de *restaurante*. Para o Lakoff,

> For every such concept, there can be a corresponding category: those entities in a give domain of discourse that the concept (as characterized by the cognitive model) fits. If the concept is characterized in the model purely by necessary and sufficient conditions, the category will be classifically defined. It can give rise to simple prototype effects if it is possible for entities in the domain of discourse to meet some background conditions of the model. [...] if the concept is defined not by necessary and sufficient conditions but by a graded scale, then the resulting category will be a graded category (Lakoff, 1987, p. 286).

A implicação mais direta, de uma abordagem como essa, consiste na importância atribuída à organização das categorias, que se constituiriam não mais em termos de condições necesárias e suficientes, como nos modelos clássicos, mas em termos de membros mais centrais, mais prototípicos.

2 Para indagações desta natureza, remetemos o leitor a Michael Tomasello (1999) e (2014).

Entretanto, uma unidade não seria um membro prototípico por qualquer traço imanente que pudesse conter, mas antes, por um *efeito de prototipicidade*. Dessa forma, o autor questiona também a perspectiva psicológica mais tradicional, de que as categorias estariam no mundo e os conceitos estariam na mente, uma vez que

> Linguistic categories should be of the same type as other categories in our conceptual system. In particular, they should show prototype and basic-level effects. Evidence about the nature of linguistic categories should contribute to a general understanding of cognitive categories in general. Because language has such a rich category structure and because linguistic evidence is so abundant, the study of linguistic categorization should be one of the prime sources of evidence for the nature of category structure in general (Lakoff, 1987, p. 58).

Nesse contexto, é possível formular a experiência cognitiva humana enquanto possibilidade de operar perspectivas de compreensão do mundo, balizadas, de um lado, pelo aspecto mais estrutural da linguagem e, de outro, por relações culturais, sociais e históricas - é essa experiência que deve tornar-se cognição, conceptualização, por meio de procesos semânticos em que relações referenciais e relações categoriais funcionam como interdependentes -.

3. Normas semânticas e a divisão do trabalho linguístico

De acordo com Geeraerts (2008), a noção de normas semânticas é baseada em forças sócio-semânticas, as quais consistiriam em *cooperação*, *autoridade* e *conflito*. Para o escopo do presente artigo, importa a noção de norma semântica de autoridade, a qual envolve uma revisão estabelecida pelo autor relativamente à noção de divisão do trabalho linguístico, como estabelecida por Putnam (1975).

Putnam propõe que um grupo linguístico, por não ser homogêneo, não pode ter o mesmo conhecimento relativamente à língua e que, portanto, os membros de uma comunidade sócio-semântica se relacionariam de maneira diferente com os significados linguísticos, assim, *linguistic communities are not necessarily homogeneous: semantic knowledge may be unevenly distributed over the members of the speech community* (Geeraerts, 2010, p. 225). Para Putnam, haveria membros dos grupos linguísticos que utilizariam a língua a partir de uma perspectiva leiga, portanto, mais estereotipada, enquanto outros membros seriam *experts* em diferentes setores do conhecimento, consequentemente, seriam responsáveis por uma denominação mais rígida, e acabariam por desempenhar uma função de *autoridade* sócio-semântica em temas específicos. Podemos exemplificar esta questão admitindo que leigos, de um modo geral, consideram que uma pessoa está morta quando ela parou de respirar, mas médicos, em função de uma expertise específica, podem atribuir a uma pessoa a condição de *morte encefálica*, apesar de ela continuar respirando.

Para Geeraerts, uma concepção linguístico-cognitiva da linguagem é *a belief in the contextual, pragmatic flexibility of meaning, the conviction that meaning is a cognitive phenomenon that exceeds the boundaries of the word, and the principal that meaning involves perspectivization* (Geeraerts, 2010, p. 166). Nos estudos de Linguística Cognitiva, a perspectivização está vinculada à constituição

do sentido, porque estabelece ângulos específicos de percepção, interpretação e compreensão do mundo. Assim, a perspectivização se efetiva no interior de eventos, que são circunstanciados cultural, social e historicamente.

É com base em tal panorama que Geeraerts (2008) aproxima *divisão do trabalho linguístico* e *perspectivização* à consequente compreensão de aspectos normativos que envolvem a construção do significado. Para o autor, *next to the division of linguistic labor, other forces have to be identified as shaping the social dynamics of meaning – including* ***conflicts of interest*** (Geeraerts, 2008, p. 24) [grifo nosso].

Geeraerts retoma as considerações de Putnam justamente porque compreende que a divisão do trabalho linguístico não pode ser estabelecida simplesmente em termos de critérios meramente objetivos, como expertise, ou não, de determinados membros de grupos linguísticos, para que esses possam arbitrar questões de denominação. Para Geeraerts, há que se considerar que tanto leigos, quanto *experts*, possuem conflitos de interesse, vinculações ideológicas, e que, portanto, os critérios envolvidos na divisão do trabalho linguístico não podem ser tão objetivos como apontados pela noção de Putnam. Há critérios cognitivos e comunicativos que estabelecem interesses específicos para que determinados elementos, e não outros, sejam colocados em perspectiva, como ilustram as manchetes do *site G1*:

(Figura 01 *print screen web*)

Em ambas manchetes há a informação do alto valor da moeda norte-americana, entretanto, em 13 de fevereiro de 2015, é posta em perspectiva uma informação negativa atrelada ao custo do dólar, qual seja, o fato de os brasileiros *perderem* poder de compra e, consequentemente, não viajarem para o exterior; enquanto a segunda manchete, de 15 de maio de 2016, perspectiviza uma informação positiva: a atração de turistas estrangeiros. A primeira manchete divulga o valor de câmbio para a moeda, que seria mais de três reais, enquanto a segunda não explicita tal informação.

Diferentes possibilidades podem explicar a ênfase dada ao alto valor do dólar nas duas manchetes. Uma primeira seria considerar o local de divulgação, já que a primeira manchete está no interior de um *link* denominado *Turismo e Viagem*, enquanto a segunda está atrelada ao *link Economia*. De um ponto de vista de quem gostaria de viajar, um alto custo para o dólar seria um aspecto negativo,

o qual é posto em perspectiva pela manchete, ao passo que, sob o prisma econômico, o ingresso de turistas no país seria um aspecto positivo, que, por sua vez, é perspectivizado pela manchete de *G1*. Entretanto, estas duas manchetes circularam nas redes sociais da seguinte maneira:

(Figura 02 *print screen web*)

A compreensão posta em perspectiva é de que o *site G1* seria tendencioso na maneira como divulga informações, uma vez que, em 13 de fevereiro de 2015, o Brasil estava sob o governo de Dilma Rousseff, enquanto, em 15 de maio de 2016, após o *impeachment* da presidente, o país estava sob o governo de Michel Temer. Essa possibilidade de interpretação é fundamentada na perspectiva de que o *site* teria vinculações ideológicas sustentando uma ou outra maneira de noticiar o alto valor da moeda norte-americana.

Nessa medida, se admitimos que um *site* de notícias exerce um papel social de relativa autoridade, se considerada sua expertise jornalística, as considerações de Geeraerts (2008), referentes à questão de conflito de interesses, por parte de agentes sociais considerados como autoridades semânticas, relativamente à divisão do trabalho linguístico, podem ser aplicadas aos discursos produzidos e veiculados mídia.

4. Os Estudos Críticos do Discurso

Os Estudos Críticos do Discurso estabelecem um campo de estudos interdisciplinar, cujo escopo são *os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de* ***poder*** *e de* ***dominação*** *na sociedade* (Van Dijk, 2015a, p. 115).

Van Dijk (2015a) retoma a relação entre *poder* e *linguagem*, relativamente à questão da *legitimação de discursos*, ao afirmar que *discurso* e *poder social* são categorias por meio das quais atores e grupos sociais são reconhecidos e validados (ou não). Para o autor, o processo de legitimação se dá por meio dessas relações categoriais, e portanto, envolve aspectos análogos àqueles considerados pela Linguística Sociocognitiva, quais sejam: linguagem, cognição e relações culturais, sociais e históricas.

Dessa forma, *dominação* é uma categoria constituída a partir da noção de *legitimação*, uma vez *que propriedades do texto e da fala tipicamente condicionam certas propriedades e estruturas*

sociais, políticas ou culturais, e vice-versa (Van Dijk, 2015b, p. 20). Portanto, a legitimação de um discurso está relacionada à perspectiva de poder - e o papel da linguagem, neste cenário, está longe de ser secundário -. No dizer de Van Dijk (2015a, p. 43), *essa estrutura* [ideológica], *formada por cognições fundamentais, socialmente compartilhadas e relacionadas ao interesse de um grupo e seus membros, é adquirida, confirmada ou alterada, principalmente por meio da comunicação e do discurso*. É o poder, e sobretudo o abuso de poder, que possibilita a *dominação*.

Van Dijk (2015a, p. 21) afirma que o poder, sobretudo da mídia, deve ser considerado como *o poder de uma posição social, sendo organizado como parte constituinte do poder de uma organização*, o que nos levaria a compreender quem estabelece e controla os discursos públicos, sejam eles as leis que regulam o Estado, sejam os textos veiculados pelas grandes empresas jornalísticas. Os agentes envolvidos nessa produção e circulação do discurso devem ser considerados como elite simbólica, uma vez que regulam e controlam os discursos que vão reger as interações e práticas sociais – essa elite simbólica detém o chamado *poder simbólico*, porque tem acesso privilegiado à própria produção dos discursos públicos, ela que determina o que, como e com que espaço será divulgado –.

É sob este viés que as noções de *norma semântica de autoridade* (Geeraerts, 2008) e de *legitimação* e *dominação* (Van Dijk 2015a, 2015b) são utilizadas como aporte teórico para as análises a serem desenvolvidas no presente estudo.

5. Os dados e a análise

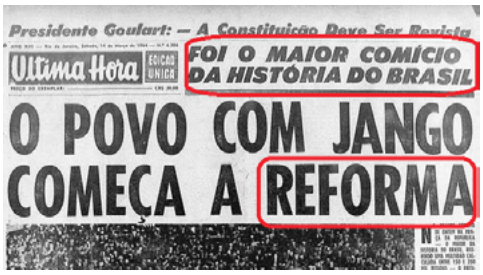
A questão que nos propomos investigar, à luz do aparato teórico da Semântica (Sócio) Cognitiva, é relativa aos processos de categorização envolvidos na construção dos referentes *revolução* e *impeachment*, considerando a maneira como os semas envolvidos em *democracia* e *apartidarismo* são perspectivizados e acabam implicando efeitos de prototipicidade.

Para tanto, nossos dados de análise são constituídos a partir de manchetes dos jornais *O Globo* e *Última Hora*, relativamente à maneira como é noticiada a deposição do presidente João Goulart, em 1964, e *O Globo* e *Le Monde Diplomatique Brasil*, por sua vez, em relação à deposição da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Os três veículos de comunicação foram utilizados a partir de suas versões digitalizadas, disponíveis na *internet*.

Começamos pela queda do governo João Goulart, por meio do Golpe (ou Revolução) Militar de 1964, ocorrida em 31 de março do mesmo ano. Em 14 de março, os periódicos colocam em destaque o comício do presidente, ocorrido no dia 13, na Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Na ocasião, Jango discursa para cerca de duzentas mil pessoas, e apresenta o plano de sua *reforma de base*, que continha propostas nacionalistas e populares, com os seguintes pontos: (i) todas refinarias que exploravam petróleo brasileiro ficariam sob controle da Petrobrás; (ii) desapropriação de terras subutilizadas, pela Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA); (iii) reforma urbana: fixação de

preços para aluguel, comprometendo a especulação imobiliária; e (iv) direito a voto para analfabetos e quadros inferiores das forças armadas.

O jornal Última Hora perspectiviza tanto o comício, em si, quanto a convergência entre o apoio popular e João Goulart em prol das reformas de base, enquanto O Globo perspectiviza dois elementos das reformas, quais sejam, a desapropriação de refinarias (para que todas passassem a ser estatais) e também o decreto de desapropriação de terras, no âmbito da SUPRA.



(Figuras 03 e 04 *print screen web* 14/ 03/ 1964)

Essas propostas de base, perspectivizadas sobretudo a partir da ótica da desapropriação, juntamente com uma suposta vinculação comunista, por parte do governo trabalhista de João Goulart, vinham alimentando as manchetes de O Globo que, em 17 de março de 1964, destaca a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* como mobilização popular pela defesa da *democracia*.

(Figuras 05 e 06 *print screen web* 01/02/1964 e 17/03/1964)

Em contraposição, as manchetes de Última Hora perspectivizam a intenção da oposição em deslegitimar e interromper o processo político iniciado pelo governo federal.

(Figuras 07 e 08 *print screen web* 13/03/1964 e 17/03/1964)

Nesse sentido, o Golpe Militar, de 31 de março de 1964, resultou manchetes distintas, de acordo com os elementos noticiados. O Globo destaca a posse de Mazzilli, então presidente da Câmara de Deputados, a partir de dois aspectos: a fuga de João Goulart e o restabelecimento, ou ressurgimento, da *democracia*. *Democracia*, como noticiada em O Globo, é constituída por oposição às ameaças de desapropriação e de subversão comunista, que configurariam o governo de Jango, sobretudo a partir do Comício da Central do Brasil. Por outro lado, A Última Hora destaca que o presidente da República está no Rio Grande do Sul, mas, mesmo assim, o presidente do legislativo é empossado.

FUGIU GOULART E A DEMOCRACIA ESTÁ SENDO RESTABELECIDA
EMPOSSADO MAZZILLI NA PRESIDÊNCIA
TEXTO NA 6ª PÁGINA
O GLOBO
02 de abril de 1964
Ressurge a Democracia!

JANGO NO RIO GRANDE E MAZZILLI EMPOSSADO
ULTIMA HORA DEPREDADA E INCENDIADA
JANGO DISPENSA SACRIFÍCIO DOS GAÚCHOS
Ultima Hora
30
02 de abril de 1964
A VINDITA FRIA

(Figuras 09 e 10 *print screen web* 02/04/1964)

Uma *democracia* que *ressurge* é construída discursivamente como algo que estava ameaçado, posto em perigo e, portanto, seu *restabelecimento* legitima o regime que depõe Goulart, e deslegitima o que suas propostas de reforma envolvia. Tais perspectivas sustentam o editorial de 02 de abril, em que O Globo clama por um governo *apartidário* e *democrata*. Nele, são estabelecidos os aspectos para construir e legitimar um governo enquanto *democrata*, uma vez que o novo regime acabara de assumir o poder por meio da deposição de um presidente que fora eleito. Cabe ainda destacar que se fazia necessário legitimar uma intervenção militar.

ANO XXXIX — Rio de Janeiro, sábado, 4 de abril de 1964 — N.º 11 627

O GLOBO

FUNDAÇÃO DE IRINEU MARINHO

Diretor-Redator-Chefe: ROBERTO MARINHO | Diretor-Tesoureiro: HERBERT MOSES
Diretor-Secretário: RICARDO MARINHO | Diretor-Substituto: ROGÉRIO MARINHO

O QUE SE QUER, E JÁ, É UM GOVÊRNO DEFINITIVO, APARTIDÁRIO E DEMOCRATA

NÃO PODE o Brasil esperar um mês para ter a administração que se requer em tão conturbado momento. Não podem ser adiadas as medidas excepcionais reclamadas pela excepcionalidade da situação. Nem podemos imaginar que os agitadores e os comunistas condescendam em ficar de braços cruzados, durante 4 semanas, aguardando que o Congresso dê à Nação as condições indispensáveis para enfrentá-los e dominá-los.

AJA O CONGRESSO sem perda de tempo, para seu próprio bem. Eleja o nôvo Presidente da República, achando quem sirva para esta hora — como um homem da envergadura do General Castelo Branco, que foi o escolhido pelos seus comandados para chefiar o movimento revolucionário —, e não quem possa servir para outubro de 65. Dê ao Brasil a segurança de que a jornada revolucionária não foi em vão.

O GLOBO – 04 de abril de 1964

(Figura 11 *print screen web* 04/04/1964)

É na esteira da necessidade de legitimação do novo governo não eleito e não civil, que O Globo apresenta, ainda, a intervenção militar como *revolução democrática*, bem como destaca a posição do então secretário norte-americano Lyndon Johnson, que reconheceu a deposição de Jango como constitucional.

O Brasil Põe Suas Esperanças na Coesão Das Fôrças Armadas

O GLOBO

Morreu Mac Arthur, Herói de Três Guerras

A Revolução Democrática Precedeu de um Mês a Revolução Comunista

EDIÇÃO FINAL

PRÊSO O GENERAL

A Revolução no Brasil Foi Constitucional, Diz Johnson

(Figuras 12 e 13 *print screen web* 06/04/1964)

O discurso de O Globo estabelece um efeito de prototipicidade para *democracia*, a partir da consideração de semas apresentados como imanentes, e que seriam aqueles opostos a *desapropriações* e a *vinculações comunistas*, desconsiderando, enquanto critério para *democracia,* por exemplo, a legitimidade eleitoral de João Goulart. É essa construção categorial para *democracia*, bem como uma noção injustificada de *apartidário*, já que não pode haver *apartidarismo* no campo político, que legitimam, e por consequência tornam constitucional, uma intervenção militar para governar o país, a partir de 31 de março de 1964.

Analogamente ao papel desempenhado, por ocasião da deposição de João Goulart, no Golpe Militar de 1964, O globo, por ocasião da deposição de Dilma Rousseff, em 2016, por meio de um golpe jurídico-parlamentar-midiático[3], construiu aquilo que os veículos de comunicação de mídia alternativa denominaram *a narrativa do golpe*[4]; novamente, com a utilização de *democracia* enquanto um exercício de cidadania envolto justamente na premissa de participação popular. Assim,

> a ilusão de liberdade e diversidade pode ser uma das melhores maneiras de produzir hegemonia ideológica que servirá aos interesses dos poderes dominantes na sociedade, incluindo as empresas que fabricam essas próprias tecnologias e seus conteúdos midiáticos e que, por sua vez, produzem tal ilusão (Van Dijk, 2015a, p. 21).

A manchete *Democracia tem novo 15 de março*, abaixo, faz alusão a 15 de março de 1985, ocasião da posse do primeiro governo civil, após quase vinte e um anos de ditadura militar, iniciada em 1964. O Globo põe em perspectiva a manifestação democrática, contrária ao governo de Dilma Rousseff, como uma festa de cidadania.

O GLOBO

A VOLTA DOS PROTESTOS

Democracia tem novo 15 de março

Em todo o país, 3 milhões vão às ruas contra o governo

Surpreendido, Planalto reage com promessas

Panelaço nas cidades vira resposta à fala de ministros

(Figura 14 *print screen web* 16/03/2015)

3 Remetemos o leitor a Tavares (2017), para maiores detalhes sobre a categorização de *impeachment* e de golpe.

4 Ver, por exemplo, *Mídia brasileira construiu narrativa novelizada do* ***impeachment*** (01/09/2016), a partir do *blog The Intercept Brasil*.

De acordo com Van Dijk (2015a, p.249), *uma crucial condição cognitiva de manipulação é que os alvos (pessoas, grupos, etc.) da manipulação são persuadidos a acreditar que algumas ações ou políticas são para seu próprio interesse, embora, na verdade, elas sirvam aos interesses dos manipuladores e seus associados*.

Dessa forma, a figura pública de um governo de natureza trabalhista vai sendo, paulatinamente, deslegitimada mais uma vez, por meio de uma série de acusações jamais comprovadas:

O GLOBO
04 de março 2016
Delação de Delcídio põe Dilma no centro da Lava-Jato

O GLOBO
07 de abril 2016 A BATALHA DO IMPEACHMENT
Relator aponta indícios de crimes de Dilma
Texto que recomenda impedimento da presidente será votado segunda

(Figuras 15 e 16 *print screen web* 04/03/2016 e 07/04/2016)

Contrariamente à linha editorial de O Globo, é possível a verificação de um discurso dissonante, estabelecido por uma mídia alternativa que, no âmbito do presente estudo, é representada pelo periódico *Le Monde Diplomatique Brasil*. Assim como por ocasião do Golpe Militar de 1964, em 2016, a empresa estatal Petrobrás está no centro de uma série de escândalos (denominados *petrolão*, pela mídia que representa o *estabelishment*), envolvendo corrupção por parte dos membros do governo.

LE MONDE diplomatique BRASIL
O DESMONTE
Não há "erros" praticados na condução do ajuste. É a defesa dos interesses rentistas que define a política, em oposição a um amplo leque de atores que sofrem com essa estratégia.
A estratégia tem vários componentes: capturar o Estado e submetê-lo a seu estrito controle, apropriar-se da receita pública para proveito próprio, baixar o custo da força de trabalho, privatizar bens públicos, cortar políticas sociais, transformar a questão social numa questão de polícia.
Edição 98 Setembro 2015

(Figura 17 *print screen web* setembro 2015)

São esses crimes de corrupção, relativamente a agentes políticos do Partido dos Trabalhadores (PT), aquele da presidente, bem como crimes de responsabilidade fiscal atribuídos a Dilma Rousseff, que são insistentemente noticiados pela imprensa para estabelecer uma perspectiva de desgoverno e de corrupção institucionalizada a partir dos treze anos de governo petista.

Nessa medida, se voltamos à questão de *divisão do trabalho linguístico*, como revista por Geeraerts (2008), a consideração de uma *norma semântica de autoridade* faz com que possamos compreender que os elementos postos em perspectiva, nas manchetes dos diferentes periódicos em

análise, ressalta a vinculação ideológica de cada jornal, a partir de conflitos de interesses, por meio da perspectivização de diferentes traços envolvidos na compreensão de *democracia*, que irá vincular, ora a utilização do referente *revolução*, ora a utilização do referente *impeachment*, à legitimação dos processos de deposição tanto de João Goulart, quanto de Dilma Rousseff.

Quando, em sua edição de novembro de 2015, *Le Monde Diplomatique Brasil* noticia o *sequestro da democracia*, por parte do poder legislativo, questiona a legalidade da cassação do mandato da governante, perspectivizando, para *democracia*, a legitimidade do proceso eleitoral que reelegera a presidente.

(Figura 18 *print screen web* novembro 2015)

Assim, no editorial *Retomando o fio da meada*, o periódico aborda justamente a maneira como *democracia* é compreendida pelos diferentes segmentos sociais. Por um lado, *democracia* é vista, assim como na edição de novembro, como participação popular na escolha dos governantes, porque têm eleito representantes comprometidos com questões de natureza social. Os traços perspectivizados para a compreensão de *democracia* são aqueles vinculados às propostas governamentais de cunho social.

(Figura 19 *print screen web* janeiro 2016)

Essa compreensão de *democracia é* apontada, pelo texto, como um problema para as elites da América Latina, e se contrapõe à maneira como O Globo perspectiviza semas para a construção de *democracia*. Nesse sentido, de acordo com o jornal,

> "A questão de fundo são as distintas concepções de democracia. A democracia liberal entende o cidadão como consumidor, observador, não como participante. O público tem o direito de ratificar políticas que tiveram sua origem em outro lugar, mas, se excede esses limites, aí não temos mais democracia, mas uma crise da democracia que precisa, de alguma forma, ser resolvida" (Chomsky, 1989). A democracia liberal tem como objetivo garantir a manutenção dos privilégios das elites e manter a aparência de um regime democrático. Em 1786, durante o processo de elaboração da Constituição dos Estados Unidos, James Madison, um dos founding fathers da democracia norte-americana e seu quarto presidente (1809-1817), defendia da tribuna que "a democracia serve para proteger os ricos e suas propriedades das pressões redistributivas dos pobres" (Le Monde Diplomatique Brasil, 2016).

O excerto do editorial corrobora a perspectiva de que a denominação não é estabelecida por meio de critérios identificáveis em um mundo externo e anterior à linguagem, nem mesmo por meio de uma divisão de trabalho linguístico que possa ser fundamentada na expertise dos diferentes atores sociais, uma vez que os diferentes agentes da sociedade desempenham papéis que não deixam de os vincular a interesses e filiações políticas e ideológicas distintas e divergentes. É nessa medida que *democracia* é tomada de maneira divergente, por Noam Chomsky e por James Madison, e suas posições podem ser aproximadas àquelas de *Última Hora* e de *Le Monde Diplomatique Brasil*, de um lado e por *O Globo*, de outro.

LE MONDE diplomatique BRASIL

DEMOCRACIA
CRACIA DEMO
DEMOCRACIA
CRACIA DEMO

EDITORIAL Sociedade dividida

A campanha sistemática da mídia golpista contra o governo e o PT, estimulando o antagonismo da população contra os "petralhas", está dando resultado. Os ânimos estão se acirrando, os ódios vêm à tona, aprofundam-se a polarização social e política, a intransigência, a violência, a repressão. Episódios recentes atestam que essa polarização é promovida pela direita. Guilherme Boulos, coordenador do MTST, afirma: "não somos nós, é a direita que está incendiando o Brasil".

Edição 105 abril 2016 por: Silvio Caccia Bava

(Figura 20 *print screen web* abril 2016)

Finalmente, em abril de 2016, o periódico francês explicita a divisão promovida pela mídia de massa e o comprometimento que a postura editorial de jornais como O Globo acaba por relegar à *democracia* brasileira, por legitimar, por meio da acusação de falsos crimes de responsabilidade fiscal, a deposição de uma presidente democratimente eleita. A edição 105 do jornal apresenta a própria palavra *democracia* em diferentes tons de preto a cinza, como que numa sequência de cromos que vão se apagando, até somente poder ser vista de maneira muito tênue, fazendo compreender que a *democracia* estaria sendo apagada, que estaria sumindo. A palavra tem, ainda, os radicais *demo* e

cracia, que a compõem, com a ordem alterada, como que fazendo compreender que *cracia* (poder) estaria sendo colocada à frente de *demo* (povo).

6. Pontos de chegada

A própria mídia, como agente e ator social que é, desempenha papel mister na divulgação de notícias, uma vez que pauta o que é assunto de interesse público, para ser estabelecido enquanto *noticiável*, bem como determina o viés com que cada "fato" será noticiado. Nesse movimento, o papel desempenhado pelo segmento social que, em princípio, tem por dever *informar*, pode ser deturpado, se houver abuso de poder, fazendo com que o noticiado seja manipulado e que venha a servir aos interesses de segmentos sociais que se mantém no poder, é dessa forma que a *dominação* se efetiva. De acordo com Van Dijk (2015a, p. 251), *as estruturas do discurso não são* ***em si*** *manipuladoras; elas somente possuem tais funções ou efeitos em situações comunicativas específicas e na maneira pela qual estas são interpretadas pelos participantes de seus modelos de contexto*. Compreendemos que *perspectivização* e *efeito de prototipicidade* funcionam como processos de categorização e que, *ser interpretável pelos participantes em seus modelos de contexto* faz com que haja um processo de seletividade implicada em cada possibilidade de designar e, consequentemente, de referir. Dessa forma, *legitimação* e *norma semântica de autoridade* estão na base da constituição discursiva de um referente.

7. Referências

Geeraerts, Dirk. Cognitive semantics. *Theories of lexical semantics*. London: Oxford, p. 166-235, 2010.

Geeraerts, Dirk. Prototypes, stereotypes and semantic norms. In: Gitte Kristiansen and René Dirven. *Cognitive Sociolinguistics Research*: *language variation, cultural models, social systems*. Berlin; W de G, p. 21-44, 2008.

Lakoff, George (1987). *Women, fire and dangerous things*: *what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Le Monde Diplomatique Brasil. Acesso em 30 maio 2017. www.diplomatique.org.br

O Globo. Acesso em 30 maio 2017. www.oglobo.com.br

Searle, John. *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa, Edições 70, 2000.

Tavares, Eliana. "Elite simbólica e mídia independente: a categorização de *impeachment* e de golpe". *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, Braga, v. 21, n. 1, s/ n., 2017.

Última Hora. Acesso em 30 maio 2017. www.arquivoestado.sp.gov.br

Van Dijk, Teun. *Discurso e* poder. São Paulo: Contexto, 2015a.

Van Dijk, Teun. Discurso e cognição na sociedade. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, Braga, v. 19, n. 1, p. 19-47, 2015.

A sintaxe da língua portuguesa e o objeto direto: uma perspectiva enunciativa

Fabíola Nóbrega Silva[1]

Ronilson Ferreira dos Santos[2]

1. Considerações iniciais

A aglutinação sintático-semântico-discursiva, à luz de Nóbrega (2016), faz menção à união do complemento no verbo aludido pela Gramática Tradicional (GT) como intransitivo. Desta sorte, não existindo, por sua vez, a ocupação do lugar de objeto. Entretanto, consoante o construto teórico discutido pela autora, os verbos em foco podem ser usados com o complemento explicitado no plano da sintaxe, materializando a desaglutinação sintático-semântico-discursiva. O fenômeno em evidência é possibilitado por questões enunciativas.

Pressupondo as informações supracitadas, nosso objetivo geral é verificar a desaglutinação sintático-semântico-discursiva em uma perspectiva enunciativa. Para esse propósito, recorremos ao arcabouço teórico discutido por Bakhtin/Volochinov (1981, 1926), Bakhtin (2003) e outros pensadores do Círculo de Bakhtin, concebendo a linguagem a partir da dialogicidade.

Desta forma, nosso corpus foi formado por 6 (seis) reportagens impressas da Revista Veja, publicadas no período de 2012 a 2013 e pesquisadas no site < http://veja.abril.com.br/acervodigital >. Por conseguinte, constatamos ocorre, no verbo, concebido pela GT como transitivo, a aglutinação sintático-semântico-discursiva. Em outros termos, o objeto direto encontra-se aglutinado no núcleo verbal, assim, não vem materializado no plano da organicidade. Ao passo que o objeto direto interno, para nós, é um caso de desaglutinação sintático-semântico-discursiva. Portanto, o objeto aparece no plano da sintaxe.

2. A língua à luz da teoria bakhtiniana

Volochinov (1930), assumindo um tom sociológico e crítico, demarcando a sua visão marxista acerca da linguagem, empreende uma das discussões mais fundamentais do âmbito da filosofia da

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Faculdade Maurício de Nassau-JP. E-mail: fabiolanobrega27@gmail.com

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade Maurício de Nassau-JP. E-mail: fsantosronilson@gmail.com

linguagem, que diz respeito à natureza social desta atividade. Percebemos claramente a postura questionadora do autor, no sentido de propor a construção de um conhecimento novo acerca da enunciação, pautado no princípio de que a natureza da linguagem é essencialmente dialógica: cada palavra é passível de suscitar a réplica, o embate de ideias, a possibilidade de resposta. As interações verbais, portanto, são fundamentalmente trocas linguísticas e extralinguísticas que ocorrem em sociedade, perpassadas pela História e pelo simbólico.

Partindo do princípio dialógico, Volochinov (1930, p.01) estabelece que a linguagem é instituída como "[...] um fenômeno biface: todo enunciado exige, para que se realize, a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte". Podemos depreender de tal premissa que todo gesto de tomada da palavra é realizado sempre de um locutor para um interlocutor, mesmo que este não esteja fisicamente presente. Em outras palavras, não há razão de ser para a linguagem que não passe pela interação entre sujeitos socialmente constituídos, posto que a linguagem seja dirigida sempre para o Outro.

Com vistas a estabelecer uma definição de linguagem, o referido autor, primeiramente, buscou estabelecer o que ela não é. Volochinov (1930) recusa a noção de linguagem como algo estanque, fixo e encerrado no dispositivo sintático. Com esta postura, ele marca a sua posição discordante com relação à concepção tradicionalista de linguagem, oriunda especialmente do formalismo russo, que a sobrepõe à sintaxe, restringindo o fenômeno à existência e ao funcionamento de regras de ordem puramente estrutural, indo de encontro à visão imanente da linguagem como uma forma que se basta a si mesma.

O olhar aguçado do autor recai sobre o caráter dinâmico da linguagem, creditado ao componente humano e sociológico que lhe confere tessitura: a dialogia. A linguagem é concebida como uma atividade desenvolvida por pessoas interagindo na arena social. Quando reduzida à análise do dispositivo sintático, apenas é semelhante a um exercício de dissecação cadavérica, posto ser a interação verbal entre locutor e interlocutor a *anima* da linguagem. Para o autor, os diferentes tipos de enunciados encontram sua gênese precisamente no seio desta interação, tão diversa e multifacetada quanto a própria sociedade. Isto porque, segundo Volochinov (1930, p. 01),

> [...] a linguagem não é alguma coisa de imóvel, fornecida de uma vez por todas, e rigorosamente determinada em suas "regras" e em suas "exceções" gramaticais. Ela é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação que cada homem mantém com seus semelhantes – relação que não existe apenas no nível de produção, mas também no nível do *discurso*[3]. É na comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a um diferente tipo de comunicação social (Grifo do autor).

A ideia de que a linguagem é constituída em um eterno devir potencializa a premissa inicial de ela ser uma atividade dinâmica e flexível, tanto ao fenômeno da significação quanto às injunções

3 Este, bem como todos os demais grifos que aparecem nas citações, são de responsabilidade do autor.

históricas, sociais e discursivas. A referida atividade, portanto, seria um construto sintático-semântico a serviço do diálogo perpétuo entre os sujeitos sociais, constituído ao sabor das demandas das diversas esferas de atuação humana mediadas pela linguagem. Destarte, qualquer enunciado, por mais que atenda ao efeito de "produto" pronto e acabado de um esforço intelectual ou mesmo do cumprimento de uma tarefa cotidiana aparentemente simples, como produzir uma reportagem escrita na rotina de uma Redação Jornalística, sinaliza, na verdade, o processo dessa produção, só podendo ser considerado, para Volochinov (1930, p. 01), como "um 'momento', uma simples gota no rio da comunicação verbal [...]".

O autor assevera que a comunicação verbal constitui apenas um dos aspectos possíveis do discurso. Assim, para ele, seria totalmente infrutífero buscar delimitar uma tipologia dos enunciados, mediante a perspectiva que remonta a um estudo da linguagem muito mais adequado a um exercício de taxonomia do que propriamente a uma atividade de caráter discursivo. Então, o único fator capaz de conferir legitimidade a qualquer análise linguística de um enunciado seria a situação, isto é, as reais condições de produção mobilizadas para o vir-a-ser de um enunciado específico.

Percebemos, aqui, as reflexões de um autor que não está preocupado apenas com a matéria linguística, mas com elementos de natureza extralinguística, cuja força é exercida para além do verbal. Tal constatação liberta o enunciado das amarras da perspectiva imanentista, lançando o foco para uma manifestação linguística aparentemente prosaica, e talvez vista, especialmente pelos olhos da época, como indigna de uma abordagem científica: os enunciados da vida cotidiana. Tais reflexões levam Volochinov (1930) à proposição de que a interação verbal, entendida enquanto evento social, delimitaria a essência mesma da linguagem. Esta, por sua vez, estaria presente em um ou em vários enunciados, importando muito mais elucidar as bases fundantes do fenômeno do que buscar estabelecer tipologias estruturais para o enunciado. Na verdade, essa concepção representa um olhar *avant la lettre* com relação à forma de fazer análise linguística do início do século XX.

Nesse sentido, a linguagem não é resumida a um sistema imutável de regras, embora pressuponha uma forma. Volochinov (1930) afirma que as formas de linguagem mudam de acordo com a atuação de alguns fatores, tais como a dinâmica econômica da sociedade, o caráter da interação verbal em questão e o sistema linguístico. E escolhe ater à relação entre os dois últimos, mediados pela situação, definida por ele como sendo

> a efetiva realização, na vida concreta, de uma determinada formação, de uma determinada variação da relação de comunicação social (VOLOCHINOV, 1930, p. 02).

Uma vez que toda situação pressupõe, necessariamente, a presença de sujeitos sociais, denominados pelo autor de atores ou interlocutores, o auditório de um dado enunciado é estabelecido pela presença de todos os atores sociais envolvidos em uma situação. A junção entre a situação e o auditório determina uma espécie de subtexto de caráter extraverbal, porém sub-repticiamente compreendido pelos interlocutores. Sem isto, a compreensão integral do enunciado seria virtualmente impossível.

3. A (des)aglutinação sintático-semântico-discursiva nos verbos sonhar, chorar e crescer

Os verbos *sonhar* e *chorar*, em alguns contextos, admitem a desaglutinação sintático-semântico-discursiva do objeto, como mostraremos nos exemplos (01) e (02):

Ex. (01)

a) "Não digo que meu sonho acabou. Digo que *sonhei um sonho errado*". No discurso em que anunciou à Câmara seu desligamento do PT, em 2003 (SOARES, 2006, p. 47. Grifo nosso).

Ex. (02)

a) [...] As pessoas que ficam desassistidas quando um parente mata alguém são tão vítimas quanto as que *choram a perda de um pai de família* num assalto? Mais: é sensato usar do mesmo grau de compaixão para com um menino de 19 anos morto na frente de casa por causa de usar um celular e um rapaz de 17 anos que atirou contra a sua cabeça mas "não sabia o que estava fazendo?". O debate sobre a violência no Brasil atingiu um grau de insensatez capaz de borrar a distância entre criminosos e vítimas. [...] (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 87. Grifo nosso)

b) [...] Desde que enterraram a filha, há cerca de dez dias, os aposentados Viriato Gomes de Souza, de 70 anos, e Risoleide Moutinho de Souza, de 71, não puderam se entregar ao luto. Enquanto *chora a perda da dentista Cinthya Moutinho de Souza*, de 47 anos, queimada viva em seu consultório em São Bernardo do Campo (SP) por ter um saldo de apenas 30 reais para entregar aos assaltantes, *o casal* tem de se preocupar com sua outra filha, Simone, de 42 anos. Ela é deficiente mental e, embora não compreenda bem o que se passa à sua volta, nem por isso deixa de sentir a falta da irmã. 'Ela não fala, mas dá para perceber que está deprimida. Dorme mal e está com a alimentação prejudicada. Às vezes fica um tempão segurando o sapato da Cinthya' [...]. (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 92. Grifo nosso)

c) [...] Aos 11 anos, a terapeuta carioca **Marcia Bairos de Medeiros (**grifo do autor), de 32 anos, perdeu o pai, executivo de multinacional, em um assalto. "Meus irmãos tinham 7 e 14 anos. Minha mãe, que não trabalhava, vendeu bolsas para nos sustentar. Foi muito duro. A cada data importante - meus 15 anos, o nascimento de minha filha -, *eu chorava a falta dele*".No dia 7 de março, ela reviveu o drama de forma trágica. Seu marido foi baleado na cabeça em um assalto à sua casa, na Zona Sul do Rio. A filha de Marcia, Mariana, de 15 anos, testemunhou o assassinato do padrasto. 'Ela o via como um pai. Seu luto é exatamente igual ao meu [...]. (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 93. Grifo nosso)

Na reportagem *A utopia real de Gabeira*, escrita em 2006 por Lucila Soares, foi discutida, grosso modo, a vida de Fernando Gabeira[4], apresentando suas perspectivas políticas. Lucila Soares o

4 Na época, Fernando Gabeira era deputado e candidato à reeleição pelo Partido Verde (PV).

focou como um visionário que, embora houvesse opiniões diferentes, poderia ser coerente quanto aos seus ideários políticos, vislumbrando a possibilidade de o Brasil ser governado por pessoas mais éticas e, sobretudo, atender às necessidades de algumas minorias. "Minha tese é que estão dadas algumas condições históricas para fazer do Congresso um espaço decente e produtivo. Um espaço com o qual o novo presidente possa trocar ideias, e não moedas" (SOARES, 2006, p. 50), afirma Gabeira.

Envolta por este universo conflitante sobre a política brasileira, Lucila Soares mostra-nos alguns momentos marcantes da carreira política de Fernando Gabeira. Entre eles, em 2003, o discurso "em que anunciou à Câmara seu desligamento do PT[5]", como verificamos no exemplo (01). "Não digo que meu sonho acabou. Digo que *sonhei um sonho errado*[6]", registra Gabeira. Neste momento, o verbo *sonhar* foi usado com o complemento *um sonho errado* no plano da sintaxe.

Em (01), observamos que o sujeito-enunciador, em um dado momento, acreditava na ideologia do PT, sendo partícipe deste partido, no entanto, isso foi desconstruído. E o horizonte axiológico implica justamente nisso, ou melhor, a escolha deste enunciador pelo desligamento do partido, uma vez que julga ter "sonhado um sonho errado", dialogando com a condição daqueles que também um dia acreditaram nos ideais propagados pelo Partido dos Trabalhadores e, por alguma razão, deixaram o partido. No entanto, na sua concepção, seu sonho não acabou. A palavra *errado* traz à tona o desapontamento do sujeito-enunciador no tocante à ideologia defendida pelo PT, neste sentido, o sonho em relação ao partido passa a ser concebido e valorado como algo errado.

No exemplo em análise, embora o verbo e o complemento venham do mesmo radical, desaglutinar o objeto *um sonho errado* não gera uma redundância linguística dispensável, visto que a relação constitutiva entre o horizonte axiológico do discurso, a valoração e a expressividade autoriza sua materialização no plano da sintaxe. Isto é, a transitividade surge da visão de mundo do sujeito-enunciador, possibilitando uma réplica. Assim, a ocupação do objeto *um sonho errado* no plano da sintaxe resulta da relação entre o sujeito-enunciador, o interlocutor e o tópico da fala.

Recorrendo à reportagem *Condenados pela impunidade*, escrita por Laura Diniz e Julia Carvalho, notamos que os repórteres, ao apreciar o auxílio-reclusão, valoram-no negativamente. Ou melhor, julga o direito que alguns presos adquirem passando a receber este tipo de auxílio como algo bastante prejudicial para a sociedade brasileira. A exemplo, os parentes das vítimas que ficam desassistidos pelo governo neste aspecto sendo, então, *Condenados pela impunidade*. "[...] O debate sobre a violência no Brasil atingiu um grau de insensatez capaz de borrar a distância entre criminosos e vítimas [...]" (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 87). Desta maneira, na visão de mundo deles, a discussão sobre violência no nosso país passa a ser observada através de uma distorção de valores, visto que está havendo uma inversão em relação à noção de quem é vítima na ocasião.

5 Id. p. 47.

6 Ibid. p. 47 Id.

Diante deste embate, é questionado sobre quem verdadeiramente é vítima na situação, os parentes do criminoso ou aqueles que tiveram seus entes queridos mortos por ele: "[...] As pessoas que ficam desassistidas quando um parente mata alguém são tão vítimas quanto as que *choram a perda de um pai de família* num assalto? [...]" (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 87). Esta visão de mundo dos sujeitos enunciadores dialoga com a condição dos que também perderam um parente vítima de marginais. E a desaglutinação sintático-semântico-discursiva, portanto, surge desta visão de mundo como uma ação responsiva. Em outros termos, a transitividade (*a perda de um pai de família*) do verbo *chorar*.

No ponto de vista dos repórteres, a maior vítima é aquele que chora a morte de um cidadão que tem uma família, atribuindo um valor social positivo quanto a este tipo de pessoa. E um acento valorativo negativo ao marginal, visto como uma pessoa que não deveria ter o direito ao auxílio-reclusão, vendo seus parentes serem assistidos pelo governo por causa do delito cometido. Este tipo de direito é valorado pelos enunciadores como um ato insano, incoerente e sem justificativas. Palavras como *choram, perda, pai, família e assalto*, por serem signos ideológicos, afloram o horizonte axiológico do discurso, os índices sociais de valor dos repórteres e seus sentimentos quanto ao assunto discutido.

Em meio à apreciação sobre o auxílio-reclusão, Laura Diniz e Julia Carvalho apresentam o depoimento dos aposentados Viriato Gomes de Sousa e Risoleide Moutinho de Souza. Eles perderam a filha, que foi queimada viva por bandidos, conforme apresentado em (02b). "[...] Enquanto *chora a perda da dentista* [...] o casal tem de se preocupar com sua outra filha [...]. Ela é deficiente mental" (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 92). Visão que dialoga com a ideia daqueles que também passam por esta situação. Palavras como *chora* e *perda* reforçam a apreciação negativa em relação ao auxílio-reclusão, já que os criminosos são vistos como responsáveis por muita crueldade e sofrimento por parte dos parentes das vítimas. E, no caso do casal de aposentados, além de ter que superar a dor vivida, é necessário confortar sua outra filha que é especial. E a desaglutinação sintático-semântico-discursiva do objeto *a perda da dentista Cinthya Moutinho de Souza* é gerada a partir da visão de mundo do sujeito-enunciador, atuando como uma ação responsiva.

Dando seguimento, é apresentado o depoimento de Marcia Bairos de Medeiros, uma terapeuta carioca que perdeu o pai e, anos depois, o marido, ambos vítimas de assalto seguido de morte. Na visão do enunciador em relação à morte do pai, "[...] foi muito duro. A cada data importante - meus 15 anos, o nascimento de minha filha -, *eu chorava a falta dele* [...]" (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 93)[7], dialogando com a visão das pessoas que também, bruscamente, perderam seus pais nestas circunstâncias e passaram por isso. A apreciação feita sobre a falta de um pai devido à criminalidade é vista e valorada como uma coisa extremamente negativa, uma vez que, no caso dela, além de ter sido furtada a oportunidade de convivência com ele em momentos especiais, gerou danos financeiros.

7 Situação mostrada no exemplo (02c).

Com isso, sua mãe, esposa de um executivo de multinacional, não trabalhava, no entanto, depois do assassinato do marido, teve que vender bolsas para manter os filhos. E a desaglutinação sintático-semântico-discursiva do objeto *a falta dele* é provocada desta visão de mundo do enunciador como uma réplica.

Nesse contexto, nas três situações, o verbo *chorar* foi usado com o complemento materializado no plano da sintaxe, havendo a desaglutinação sintático-semântico-discursiva. A relação constitutiva entre o universo axiológico/valorativo e a expressividade proporcionou isso. Para nós, escrever *choram a perda de um pai de família*, *chora a perda da dentista Cinthya Moutinho de Souza e chorava a falta dele*, desaglutinando os objetos não é desnecessário, visto que o sujeito-interlocutor pode assumir uma posição de respondente ativo em relação a eles.

Contudo, em outras situações o verbo *chorar* foi usado com o complemento aglutinado nele, acontecendo a aglutinação sintático-semântico-discursiva, como veremos em (03) e (04):

Ex. (03)

> [...] Outro dia mesmo, um imigrante nordestino me parou na rua enquanto eu corria e perguntou: "O senhor tem noção do que representa para quem tem esperança de melhorar de vida?". Ele me abraçou e começou a *chorar*. *Chorei* junto. Nunca imaginei algo assim acontecendo comigo (RANGUEL, CARVALHO, DINIZ, 2012, p. 83. Grifo nosso).

Ex. (04)

> [...] Ridicularizar - Tática perigosa para conseguir que a criança faça algo. Costuma ser brutal para a auto-estima dela. Em vez de chamá-la de "relaxada" por ter deixado os brinquedos jogados na sala, critique a situação e não a criança: "Não gosto quando você deixa suas coisas espalhadas por aí". Em vez de chamar o garoto de "chorão", mostre que não há motivo para *chorar* só porque não vai dar a 28ª volta no brinquedo do shopping (LUNA; CARDOSO, 1998, p. 140. Grifo nosso)[8].

Voltando à reportagem *Eu quero ser Eike*, já discutida em (20), percebemos que Carolina Ranguel, Julia Carvalho e Laura Diniz, em 2012, informam-nos sobre o perfil dos novos milionários no Brasil. No ponto de vista de muitos deles, Eike Batista era um modelo a ser seguido, visto e valorado como uma fonte de inspiração para o sucesso financeiro. Envolta a isso, elas expuseram a entrevista feita com Eike Batista pela editora Malu Gaspar. Nesta ocasião, Eike respondeu a perguntas sobre vários assuntos, tais como ser considerado um exemplo para novos milionários, a meta de ser o homem mais rico do mundo etc. Em meio às perguntas, ele contou que, certa vez, em um momento de lazer, um imigrante nordestino o parou para fazer uma indagação: "'O senhor tem noção do que representa para quem tem esperança de melhorar de vida?'. Ele me abraçou e começou a chorar. *Chorei* junto [...]" (RANGUEL; CARVALHO; DINIZ, 2012, p. 83), mostrado em (03).

8 ANEXO D.

Na visão do sujeito-enunciador, a atitude do imigrante é apreciada como uma espécie de reconhecimento positivo por tudo o que ele fez para conseguir ser um milionário, alimentado o sonho daqueles que também desejam ter uma vida melhor. O choro deste imigrante, por sua vez, é valorado como algo bom, motivado por gratidão, respeito, admiração etc. Através do verbo *chorar*, é possível percebemos os sentimentos e a emoção do enunciador, conduzidos pelas lágrimas do imigrante. Este horizonte axiológico/valorativo e a expressividade não permitiram o objeto do verbo *chorar* vir no plano da sintaxe, sendo ocupado o seu lugar. Além disso, para nós, escrever *chorei choro/lágrimas* não contribui para que o sujeito-interlocutor possa realizar a compreensão ativa da palavra *chorei*, lançando uma contrapalavra.

Da mesma maneira, em *Os pequenos imperadores*, reportagem escrita por Fernanda Luna e Rodrigo Cardoso, observamos a aglutinação sintático-semântico-discursiva no verbo *chorar*. Nesta reportagem, os sujeitos enunciadores trazem à tona um assunto até certo ponto polêmico: os benefícos e as dificuldades de criarmos um filho único. No ponto de vista deles, o número de pais que têm só um filho cresceu muito nos últimos anos. Isto, por sua vez, tem suas vantagens e desvantagens, visto que algumas dessas crianças nem sempre têm limites. No entanto, na maioria das vezes, por conviverem muito com adultos, são mais independentes do que os filhos criados com irmãos. Para ilustrar, os repórteres apresentaram histórias de alguns filhos únicos, apreciados por eles como bastante "mimados", os quais têm, às vezes, comportamentos inadequados.

Neste entorno, é necessário, no ponto de vista dos repórteres, saber evitar algumas armadilhas que surgem em nosso dia-a-dia no que concerne a educar filhos únicos, a saber: "Ridicularizar [...] Em vez de chamar o garoto de 'chorão', mostre que não há motivo para *chorar* só porque não vai dar a 28ª volta no brinquedo do shopping" (LUNA; CARDOSO, 1998, p. 140), como expusemos em (04).

A palavra *chorar* neste momento é apreciada positivamente. Isto é, concebida como uma oportunidade para educar o filho único, já que, em nossa sociedade, existe a ideologia de que a criança, quando é criada sozinha, sem irmão, nem sempre os pais conseguem estabeler adequadamente os limites necessários. Assim, remete à dica de como agir no momento em que a criança começar a chorar por algum motivo, por mais fútil que seja, passando a ser avaliada como essencial e importante a atitude de não ridicularizar o filho nestas circunstâncias. E sim educá-lo através da experiência quanto à frustação por receber um não, sendo criticada a situação e não o filho. Novamente, o universo axiológico/valorativo e a expressividade não autorizaram o objeto do verbo *chorar* vir no plano da sintaxe.

Ademais, verificamos a aglutinação sintático-semântico-discursiva, em (05), no verbo *crescer*:

Ex. (05)

> [...] A audiência da internet *cresceu* sem parar há anos, mas o mercado publicitário começou a investir pesado no segmento pouco tempo atrás. Em 2008, a publicidade on-line movimentou 1,6 bilhões de reais no Brasil. Em 2010, o valor dobrou. (RANGUEL; CARVALHO; DINIZ, 2012, p. 87. Grifo nosso).

Ao irmos à reportagem *Eu quero ser Eike*, escrita por Carolina Ranguel, Julia Carvalho e Laura Diniz, verificamos outro caso de aglutinação sintático-semântico-discursiva no verbo *crescer*. Ao apreciarem o perfil de novos milionários no Brasil, elas mostraram duas histórias de pessoas que, nos seus pontos de vista, chegaram a esta condição através de muito trabalho: Osmar Baboin e Vinícius Pereira. Aquele ficou milionário abrindo um dos primeiros *sites* de jogos do Brasil: o Fliperama.

Na visão de mundo dos sujeitos enunciadores, Baboin é um "milionário mochileiro"[9], já que "não tem nada de nerd e gosta mesmo é de colocar uma roupa surrada e fazer trilhas e pedalar adentro, mesmo que tenha que acampar e se hospedar em pousadas [...]" (RANGUEL; CARVALHO; DINIZ, 2012, p. 87). Ele, então, é visto como um tipo de milionário peculiar que dá preferência às coisas simples como *roupa surrada*, *acampar* etc., indo de encontro à ideologia que temos de pessoas pertencentes a esta classe social. Esse novo perfil, portanto, é valorado como algo positivo, servindo para desconstruir, de certa forma, a ideia que temos sobre os milionários na sociedade.

Em meio a isso, a condição financeira de Baboin é atribuída à disseminação da internet, já que ele chegou à classe de milionários devido ao Fliperama. No ponto de vista das repórteres, isso é justificado, visto que "[...] a audiência da internet *cresceu* sem parar há anos, mas o mercado publicitário começou a investir pesado no segmento pouco tempo atrás [...]" (RANGUEL; CARVALHO; DINIZ, 2012, p. 87), como vimos em (05). Foi conferido à audiência da internet um acento valorativo positivo, visto que, embora venha aumentando há muitos anos, é recente o investimento que a publicidade estava fazendo na ocasião. Por isso, na visão de mundo delas, é bastante rentável investir neste seguimento, como foi exemplificado com Badoin, que chegou à condição de milionário com isso.

Em face disso, o verbo *crescer* foi usado sem o objeto no plano da sintaxe, tendo a aglutinação sintático-semântico-discursiva. A utilização desde fenômeno foi autorizada pela relação constitutiva entre o horizonte axiológico/valorativo e a expressividade.

4. Considerações finais

Pelo exposto, para nós, há fatores enunciativos específicos que possibilitam a aglutinação sintático-semântico-discursiva nos verbos *chorar* e *crescer*, entre eles: a relação intrínseca entre o horizonte axiológico do discurso (a ideologia), a valoração (os índices sociais de valor) e a expressividade não autorizou a ocupação do lugar de objeto no plano da sintaxe; a relação entre o sujeito-enunciador, o ouvinte e o tópico de fala não permitiu a materialização do objeto em certos momentos no plano da sintaxe; o tema (sentido completo da enunciação) e a compreensão ativa.

Por outro lado, observamos que o verbo *sonhar* foi usado com o complemento materializado no plano da sintaxe, havendo a desaglutinação sintático-semântico-discursiva. Isto também aconteceu por causa de fatores enunciativos, a saber: a relação intrínseca entre o horizonte axiológico (a ideologia), a valoração (os índices sociais de valor) e a expressividade autorizou a ocupação do lugar de objeto; o

9 p. 87.

fenômeno foi gerado a partir da visão de mundo do sujeito-enunciador; o complemento materializado no plano da sintaxe atuou como uma reação responsiva e responsável do sujeito-enunciador quanto ao objeto de discurso retratado; a relação entre o sujeito-enunciador, o ouvinte e o tópico de fala permitiu a materialização do objeto no plano da sintaxe em certos momentos; o tema (sentido completo da enunciação) e a compreensão ativa.

5. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. 1926. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1981.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin*: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005 (p. 25-36).

BETTI, R.; JIMENEZ, G. Memórias que não se apagam. *Revista Veja*, São Paulo, 30 mai. 2012, p. 90-96.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem In: _____ (Org.). *Bakhtin***:** dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005 (p. 87-98).

DINIZ, L; CARVALHO, J. Condenados pela impunidade. *Revista Veja*, São Paulo, 29 mai. 2013, p. 86-93.

NÓBREGA. F. *A aglutinação sintática discursiva:* diálogos com Bakhtin. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

RANGUEL, C.; CARVALHO, J.; DINIZ, L. Eu quero ser Eike. *Revista Veja*, São Paulo, 18 jan. 2012, p. 78-89.

VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)***.**Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

Questões de ethos no pacto de Lausanne (1974) - a construção da imagem de um cristianismo protestante marxista

Alexandre Ribeiro Lessa[1]

Edvania Gomes da Silva[2]

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar parte do Pacto de Lausanne, texto produzido ao final da Conferência Mundial de Evangelização (1974) em Lausanne, na Suíça, verificando de que forma a memória atravessou o referido documento, (re)configurando os efeitos de sentido. Trata-se de responder a seguinte questão: de que forma a memória (re)configurou diferentes efeitos de sentido (discursos) no documento Pacto de Lausanne, produzido durante o Congresso Internacional de Evangelização Mundial (1974)?

A partir da descrição dos dados selecionados e catalogados verificamos que, durante o Congresso Internacional de Evangelização Mundial (1974), um grupo de lideranças evangélicas sul-americanas, representados por René Padilla e Samuel Escobar, ganharam notoriedade e proeminência, o que culminou com a elaboração de um documento que buscava afirmar claramente questões vinculadas à justiça social na prática do evangelismo cristão.

O Congresso Internacional de Evangelização Mundial foi realizado em Lausanne, na Suíça, nos dias 16 a 25 de julho de 1974, nas dependências do *Palais de Beaulieu*. A reunião foi convocada por uma comissão presidida pelo Rev. Billy Graham, um proeminente pastor batista norte americano, e contou com a presença de mais de 2300 líderes evangélicos, oriundos de cerca de 150 países representantes de inúmeras denominações protestantes.

1 Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/CNPq/UESB). Endereço eletrônico: alexandrelessa@gmail.com.

2 Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/CNPq/UESB). Orientadora do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho. Endereço eletrônico: edvaniagsilva@gmail.com.

Com o tema, "deixe a terra ouvir sua voz", os líderes evangélicos participaram de sessões plenárias e estudos bíblicos, bem como de discussões e debates sobre a teologia, estratégia e métodos que deveriam ser empregados na prática do evangelismo entre as igrejas protestantes. O encontro produziu um documento chamado Pacto de Lausanne, uma declaração que haveria de definir necessidades, responsabilidades e objetivos da difusão do evangelho.

Em Lausanne (1974), estavam presentes importantes lideranças evangélicas, dentre as quais se destacaram, entre os sul-americanos, o equatoriano René Padilla e o peruano Samuel Escobar:

> A figura-chave na convocação do congresso foi o evangelista americano Billy Graham. Ele foi habilmente assistido por John R. W. Stott, um ministro do evangelho e pensador inglês que já vinha trabalhando por mais de vinte e cinco anos no fortalecimento do testemunho evangelístico da Igreja Anglicana; Jack Dain, um bispo anglicano energético da Austrália; e Leighton Ford, um membro canadense da Associação Evangelística Billy Graham (AEBG). Antes e durante a conferência, as intervenções da América Latina, especialmente por Samuel Escobar, um peruano que estava servindo como o diretor de InterVarsity no Canadá, e C. René Padilla, um Batista equatoriano (NOLL, 2012, p. 297).

Padilla nasceu no Equador e reside em Buenos Aires, na Argentina, sendo bacharel em filosofia, mestre em teologia pelo Wheaton College, EUA, e doutor em Novo Testamento pela Universidade de Manchester, na Inglaterra. Samuel Escobar nasceu no Peru e recebeu o seu grau de mestre em Artes e Educação na Universidade de São Marcos, em Lima e fez o curso de doutorado em filosofia (Ph.D.) na Universidade Complutense de Madri. Escobar é autor de vários livros sobre teologia e missiologia: *Diálogo entre Cristo y Marx* (1967), *Quien es Cristo Hoy?* (1970, com C. René Padilla), *Decadencia da la Religión* (1972), *Christian Mission and Social Justice* (1978, com John Driver), *Irrupción Juvenil* (1978), *La Fe Evangelica y las Teologías de la Liberación* (1987), *Evangelio y Realidad Social* (1988), *Liberation Themes in Reformational Perspective* (1989), Paulo Freire: Una Pedagogia Latinoamericana (1993), entre outros. Escobar também participou principais congressos internacionais sobre evangelismo mundial em Berlim (1966), Bogotá (1969), Toronto (1970), Madri (1974), e Lausanne (1974). Tanto Padilla quanto Escobar, estavam ligados teoricamente ao pensamento marxista e apoiavam os pressupostos da teologia da libertação.

Padilla criticava as formas americanas de evangelismo com sua ênfase em crescimento numérico e conclamava a igreja a agir no âmbito político no enfrentamento das injustiças sociais; o discurso proferido por Escobar seguia está mesma linha argumentativa. Padilla e Escobar foram apoiados por algumas lideranças durante Lausanne (1974), de modo que organizaram um grupo dissidente de cerca de 500 delegados que sustentavam este mesmo discurso e que procurava persuadir o comitê para elaborar uma "declaração de Lausanne", a qual deveria incorporar proposições mais claras sobre justiça social (cf. Swartz, 2012).

Sobre o texto do Pacto de Lausanne em si, John Stott, importante ministro evangélico presente no evento e membro da comissão de redação do texto do documento, afirma:

> A primeira e breve declaração foi produzida dois ou três meses antes do Congresso e enviada por correio a um número de conselheiros. Já este documento, pode se dizer que, verdadeiramente, foi produzido no Congresso, porque refletia as contribuições dos principais palestrantes cujos trabalhos tinham sido previamente divulgados. O documento foi revisto à luz dos comentários dos conselheiros, e esta revisão foi posteriormente feita em Lausanne pela comissão de redação. Então, o que foi apresentado a todos os participantes no meio do Congresso foi a terceira versão. Eles foram convidados a enviar suas contribuições, seja como indivíduos ou grupos, e eles responderam com grande diligência. Muitas centenas de submissões foram recebidas (nas línguas oficiais), traduzidas para o Inglês, classificadas e estudadas. Algumas alterações propostas anulam-se mutuamente, mas o comitê de redação incorporava tudo o que podia, enquanto, ao mesmo tempo, garantia que o documento final fosse uma revisão reconhecível do projeto apresentado aos participantes. Pode-se dizer, então, que o Pacto de Lausanne expressa um consenso entre a mente e o humor do Congresso Lausanne. Eu gostaria de expressar minha profunda gratidão ao Dr. Hudson Armerding e o Sr. Samuel Escobar, quem eram os outros membros da Comissão de Redação, e ao Dr. Leighton Ford e Dr. Jim Douglas que nos ajudaram. Eles trabalharam duro e conscientemente, todos nós estávamos cientes de uma harmonia da mente e do espírito que nós acreditamos que nos foi dada pelo próprio Deus. (STOTT, 1975, grifo nosso).

Diante do exposto, interessa-nos identificar quais discursos estão materializados no referido *corpus*. A hipótese do trabalho é a de que os discursos materializados nos materiais analisados vinculam-se tanto à esfera do pensamento marxista quanto à esfera religiosa, estando ligados a certa *memória discursiva*, a qual determina o que os grupos podem e devem dizer, bem como o que eles não podem e não devem dizer (FONSECA-SILVA, 2007).

2. Material e Métodos

Como já dissemos, o *corpus* deste trabalho é constituído por materialidades verbais encontradas no documento *Pacto de Lausanne*, texto produzido ao final da *Conferência Mundial de Evangelização* (1974), referente aos de princípios que haveriam de nortear a(s) prática(s) evangelística(s) das igrejas protestantes.

Na análise, os procedimentos adotados foram os seguintes: 1) descrição de dois excertos do Pacto de Lausanne; 2) análise dos dados, com base no dispositivo teórico-analítico da AD, principalmente nos conceitos de *ethos*, desenvolvidos por Maingueneau (2001, 2005, 2008a, 2008b), entendendo o *ethos* como a construção de uma imagem por meio do discurso, pois mesmo que esta noção pertença, em princípio, à tradição retórica, ela pode, segundo o autor, ser observada pelo prisma da análise de discurso (MAINGUENEAU, 1998, p. 97). Nesse sentido, o *ethos*, faz parte da enunciação de todo e qualquer texto e contribui para identificação dos diferentes discursos materializados nestes.

Importa-nos, neste trabalho, o conceito de memória discursiva cunhada por Courtine (1981). Tomamos aqui a definição de Pêcheux (1983), para quem a memória discursiva é "um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização […]" (p. 56).

Por fim, tomamos emprestada a noção de lugares de memória discursiva, cunhada por Fonseca-Silva (2007), para quem toda materialidade simbólica ou materialidade significante funciona como um lugar de memória discursiva, porque o símbolo investe os lugares de memória e, neste sentido, "os anúncios publicitários, como lugares de memória discursiva, funcionam também como um espaço de interpretação [...] portanto, de construção/re-construção da memória discursiva" (FONSECA-SILVA, 2007, p. 25).

3. Resultados e Discussão

Neste trabalho, como já dissemos, analisamos dois excertos do documento Pacto de Lausanne, relacionados à prática evangelística das igrejas protestantes. Tomamos essas duas materialidades significantes como lugar de memória discursiva, no sentido já explicitado.

> (I) Afirmamos a nossa crença no único Deus eterno, Criador e Senhor do Mundo, Pai, Filho e Espírito Santo, que governa todas as coisas segundo o propósito da sua vontade. Ele tem chamado do mundo um povo para si, enviando-o novamente ao mundo como seus servos e testemunhas, para estender o seu reino, edificar o corpo de Cristo, e também para a glória do seu nome. Confessamos, envergonhados, que muitas vezes negamos o nosso chamado e falhamos em nossa missão, em razão de nos termos conformado ao mundo ou nos termos isolado demasiadamente. Contudo, regozijamo-nos com o fato de que, mesmo transportado em vasos de barro, o evangelho continua sendo um tesouro precioso. À tarefa de tornar esse tesouro conhecido, no poder do Espírito Santo, desejamos dedicar-nos novamente.

O *excerto* (I), diz respeito ao primeiro tópico do Pacto de Lausanne, intitulado "o propósito de Deus", apresenta aspectos importantes da teontologia, que é o ramo da teologia que preocupa-se em estudar o ser de Deus e suas obras. Nessa perspectiva, o enunciador, inicialmente, declara "Afirmamos a nossa crença no único Deus eterno, Criador e Senhor do Mundo, Pai, Filho e Espírito Santo, que governa todas as coisas segundo o propósito da sua vontade". Este enunciado abarca importantes noções do cristianismo histórico: o monoteísmo, ao afirmar a crença no Deus "único"; a doutrina da eternidade de Deus, por meio da expressão "Deus eterno"; a doutrina do caráter criador e soberano da divindade, materializada em "criador e Senhor do mundo" e "que governa todas as coisas segundo o propósito de sua vontade"; e também a doutrina da trindade, por meio da expressão "Pai, Filho e Espírito Santo". Todas estas declarações, e as que se seguem, que dizem respeito a divindade são importantes para o cristianismo histórico e mais do que esperadas em um texto que traz a síntese do que foi discutido e (re)afirmado em um evento mundial de caráter protestante. Isso porque, essas afirmações alinham-se com a doutrina aceita pela igreja, principalmente, pelas denominações históricas, a saber, presbiterianos, congregacionais, metodistas e batistas.

Este Deus, então, segundo afirma ainda o enunciador do Pacto de Lausanne, conclama seus filhos ao serviço e ao testemunho e indica, por meio desse chamamento, uma tripla finalidade: i) estender o Reino; ii) edificar o corpo de Cristo; e iii) glorificar o nome do seu Deus. Tudo isso encontra-se, em alguma medida, materializado no enunciado "Ele tem chamado do mundo um povo para si, enviando-o novamente ao mundo como seus servos e testemunhas, para estender o seu reino, edificar o corpo de Cristo, e também para a glória do seu nome". Esse chamado ao serviço e ao testemunho também está presente, mesmo que de forma indireta, no texto bíblico que aborda a Grande Comissão. Isso porque, a Bíblia afirma que Deus separou um povo para si, conforme promessa que mencionamos anteriormente, feita a Abraão. Este povo, por sua vez, deveria testemunhar sobre a salvação operada neles por Deus em Cristo, conforme relata o apóstolo Pedro: "Vós, porém, sois raça eleita, sacerdócio real, nação santa, povo de propriedade exclusiva de Deus, a fim de proclamardes as virtudes daquele que vos chamou das trevas para a sua maravilhosa luz" (1Pedro 2.9). Em síntese, em relação a esse primeiro tópico do Pacto de Lausanne, verificamos a reafirmação, pela ação de uma memória sobre a atualidade, os símbolos da fé cristã protestante, corroborando, assim, a teontologia protestante.

Entretanto, há outras questões que são apresentadas como extensão dessa suposta ortodoxia (estratégia argumentativa), mas que se baseiam em certa percepção de erro relacionada a uma memória que não mais remete ao discurso protestante ortodoxo. É o podemos verificar, por exemplo, no seguinte trecho: "confessamos, envergonhados, que muitas vezes negamos o nosso chamado e falhamos em nossa missão, em razão de nos termos conformado ao mundo ou nos termos isolado demasiadamente". Após "confessarem" essa "falha", os pactuantes de Lausanne afirmam que desejam "dedicar-se novamente à tarefa de tornar esse tesouro conhecido, no poder do Espírito Santo". Quando afirmam que pretendem dedicar-se novamente à evangelização, eles materializam uma memória segundo a qual esse trabalho evangelístico teria parado, não mais estaria acontecendo, o que aponta para o discurso acerca da falha na tarefa de levar o evangelho. A falha é explicada ou explicitada por meio de duas questões, quais sejam: "nos termos conformado ao mundo ou nos termos isolado demasiadamente". Vejamos cada uma dessas causas separadamente. Em "nos termos conformado ao mundo", há a materialização de, ao menos, dois efeitos de sentido. O primeiro, que estaria vinculado ao protestantismo histórico, diz respeito ao secularismo que, na perspectiva teológica, seria deixar os pressupostos da Palavra de Deus e adequar-se aos pressupostos "do mundo", ou seja, da sociedade sem Deus. O segundo efeito marca uma relação metafórica entre "conformado" e "conformismo" e permite interpretarmos "ao mundo" como deslizando metaforicamente para "exigências do mundo capitalista". Nesse caso, o problema não estaria apenas em uma suposta secularização, mas na possibilidade de o cristão ceder ou se conformar com aquilo que o mundo capitalista lhe dá a ver. Esse segundo efeito vincula-se à segunda questão que, de acordo com o enunciador do texto sob análise, teria causado falhas na evangelização: o isolamento do Cristão ("nos termos isolado demasiadamente"). Isolar-se, segundo esse discurso, seria não "olhar para o irmão", não considerar as dores e os problemas daqueles que deveriam ser evangelizados.

Verificamos, assim, que, o enunciador do texto sob análise parte de uma formulação ligada ao protestantismo ortodoxo, o qual está de acordo com os credos e as confissões do protestantismo histórico em suas afirmações doutrinárias básicas, mas, ao mesmo tempo, introduz algo diferente, pois usa no texto do Pacto determinadas expressões, como "confessamos envergonhados" e "movidos em arrependimento", que indicam o lugar da falha no processo evangelístico. Essa falha, contudo, não estaria ligada aos princípios da ortodoxia protestante, mas, como veremos adiante, está vinculada aos princípios marxistas e/ou aos fundamentos daquilo que, mais à frente, será chamado de "responsabilidade social cristã", e assim ao falar em "vergonha" ou "arrependimento" os pactuantes de Lausanne tentam aproximar o discurso cristão ao discurso marxista, por meio da criação de determinado *ethé*.

O *excerto (II)* refere-se ao quinto tópico do texto do Pacto de Lausanne, sob o título de A Responsabilidade Social Cristã, e, como mencionamos, aproxima a prática evangelística da ação social:

> (II) Afirmamos que Deus é o Criador e o Juiz de todos os homens. Portanto, devemos partilhar o seu interesse pela justiça e pela conciliação em toda a sociedade humana, e pela libertação dos homens de todo tipo de opressão. Porque a humanidade foi feita à imagem de Deus, toda pessoa, sem distinção de raça, religião, cor, cultura, classe social, sexo ou idade possui uma dignidade intrínseca em razão da qual deve ser respeitada e servida, e não explorada. Aqui também nos arrependemos de nossa negligência e de termos algumas vezes considerado a evangelização e a atividade social mutuamente exclusivas. Embora a reconciliação com o homem não seja reconciliação com Deus, nem a ação social evangelização, nem a libertação política salvação, afirmamos que a evangelização e o envolvimento sócio-político são ambos parte do nosso dever cristão. Pois ambos são necessárias expressões de nossas doutrinas acerca de Deus e do homem, de nosso amor por nosso próximo e de nossa obediência a Jesus Cristo. A mensagem da salvação implica também uma mensagem de juízo sobre toda forma de alienação, de opressão e de discriminação, e não devemos ter medo de denunciar o mal e a injustiça onde quer que existam. Quando as pessoas recebem Cristo, nascem de novo em seu reino e devem procurar não só evidenciar, mas também divulgar a retidão do reino em meio a um mundo injusto. A salvação que alegamos possuir deve estar nos transformando na totalidade de nossas responsabilidades pessoais e sociais. A fé sem obras é morta.

No *excerto II* , "A Responsabilidade Social Cristã", encontramos a declaração inicial de que "Deus é o Criador e o Juiz de todos os homens", onde a questão aparece aqui forçosamente para o desenvolvimento deste tópico, pois nele o enunciador introduz, de forma mais explícita, questões vinculadas à justiça social, o que pode ser constatado, por exemplo, na seguinte passagem: "devemos partilhar o seu interesse pela justiça e pela conciliação em toda a sociedade humana, e pela libertação dos homens de todo tipo de opressão". Na teologia protestante acredita-se que Bíblia atribui certa importância às questões sociais, vistas logo no começo da narrativa do livro de Gênesis, chamada teologia dos mandatos. O primeiro mandato que foi dado ao homem, de acordo com a narrativa bíblica, é conhecido como o mandato cultural. Neste mandato, conforme o relato dos três primeiros capítulos do livro de Gênesis, o homem e a mulher deveriam exercitar suas prerrogativas de criaturas especiais, criadas a imagem de Deus, desenvolvendo a cultura e, simultaneamente, mantendo-a, e daí emanam

todas as questões sociais. Entretanto, apesar desta preocupação com a cultura e com os aspectos sociais, essa não é, uma preocupação na transmissão do evangelho em si. Notadamente questões outras, incialmente não relacionadas com a teologia protestante, mas relacionadas ao marxismo continuam a ser desenvolvidas, também na tentativa de criar determinado imagem do evangelizador.

Conforme Amossy (1995), na antiguidade o *ethos* era tomado como os traços de caráter do enunciador, a maneira de se mostrar ao público tendo como objetivo causar boa impressão, e não importava se o que era mostrado era verdade. Embora seja possível analisarmos o material apresentado sob essa perspectiva,` o nosso olhar para a questão tem como base estudos feitos por Maingueneau (2005, 2008a, 2008b), segundo o qual o *ethos*, por se constituir por meio do discurso: a) não é uma "imagem" do locutor exterior à fala, mas uma noção discursiva; b) é um processo interativo de influência sobre o outro; c) não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, pois o contexto sócio-histórico constitui e configura a existência de determinados *ethé* em detrimento de outros. Para ele, a instância subjetiva (manifestada por meio do discurso) é concebida como uma *voz* e associa-se a um *corpo enunciante.*

Dessa forma, alguns dos pactuantes de Lausanne na esfera do Congresso Mundial de Evangelização (1974), constroem seus discursos, em que se pode perceber que eles enfatizam seus valores ou o valor de sua plataforma ideológica, se reconhece e se mobiliza o ideal marxista. Nessa atuação, o documento é construído sobre a estratégia da construção de uma imagem própria, tentando montar um *ethos,* ou vários *ethé,* que aproximem o cristianismo do marxismo. As duas materialidades significantes, tomadas como lugar de memória discursiva e analisadas neste trabalho, indicam, pois, a necessidade da construção de determinados *ethé* que os pactuantes de Lausanne tentaram dar a prática do evangelismo nas igrejas protestantes.

4. Conclusões

As análises mostraram que o *ethos* nos excertos analisados estão relacionados a tentativa da construção de uma determinada religiosidade. Desse modo, o enunciador utiliza de todos esses enunciados para construir uma imagem valorizada prática social no sentido de atrelar estas questões ao evangelismo das igrejas protestantes, tendo como base, princípios marxistas. Assim, durante o Congresso Internacional de Evangelização Mundial (1974), um grupo de lideranças evangélicas sul-americanas vinculadas ao pensamento marxista e apoiadores da Teologia da Libertação, representados por René Padilla e Samuel Escobar, ganharam notoriedade e proeminência, o que culminou com a elaboração de um documento que buscava afirmar claramente questões vinculadas à justiça social na prática do evangelismo cristão, ou seja, a tentativa da construção de uma determinada imagem da religiosidade onde o enunciador valoriza questões vinculadas a responsabilidade social atrelano estas questões à prática do evangelismo protestante, tendo como base, princípios da ideologia marxista.

Referências bibliográficas

AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso.** Trad. Dilson F. da Cruz; Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. **Mídia e Lugares de Memória Discursiva. In: FONSECA-SILVA, M. C.; POSSENTI, S. (Org.)**. **Mídia e Rede de Memória.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007. p. 11-38.

MAINGUENEAU, Domenique. (1998). A cena de enunciação. In: **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo, Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Domenique. Ethos, cenografia e incorporação. In: Amossy, R. (Org.). **Imagens de si no discurso.** Trad. Dilson F. da Cruz; Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, Domenique. Problemas de ethos. In: **Cenas da enunciação.** Sírio Possenti; Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008a, p. 55-73.

MAINGUENEAU, Domenique. Cenografia epistolar e debate público. In: **Cenas da enunciação.** Sírio Possenti; Maria Cecília Pérez de Souza (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008b, p. 115-135.

MATOS, Alderi de Souza. A missão da igreja: uma perspectiva Latino-Americana. In: **Fides Reformata.** Volume IV-1, 1999, p.69-88.

NOLL, Mark A. **Turning Points: Decisive Moments in the History of Christianity.** Grand Rapids: Baker, 1997.

SILVA, Edvania Gomes. **Cenografias, estereótipos e discurso religioso**. In: Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Maringa: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

STOTT, John Robert Walmsley. ***The Lausanne Covenant: An Exposition and Commentary by John Stott***. 1975, Lausanne Commitee for World Evangelization. Disponível em: [https://www.lausanne.org/content/lop/lop-3]. Acesso em 10/08/2016.

Variação entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa

Hermínia Vieira[1]

Atualmente, a expressão do futuro do presente em português apresenta-se sob três formas: a sintética, a perifrástica e a forma no presente do indicativo com valor de futuro. Essa variação modo-temporal é o mote de nossa pesquisa, que estuda a expressão do futuro do presente na mídia cearense impressa. Para tanto, tomaremos a Sociolinguística como modelo teórico-metodológico de um estudo cujos dados foram coletados a partir de dez exemplares de cada um dos quatro jornais que compõem a mídia cearense impressa, são eles: *Diário do Nordeste*, *O Povo*, *O Estado CE* e *Aqui CE*, considerando as editorias *Política*, *Esporte* e *Entretenimento*. À luz da teoria variacionista de Labov (LABOV, 2008) e na esteira de outras pesquisas já realizadas (NUNES, 2003; BRAGANÇA, 2008; GIBBON, 2000 etc.), buscaremos descrever como a mídia cearense atual expressa a codificação do tempo futuro. Adotamos como variável estudada a expressão do futuro do presente no português cearense, que vem apresentando três formas em variação: (1) a forma sintética (exemplo: cantarei), (2) a forma perifrástica (ex: vou cantar; irei cantar[2]) e (3) a forma no presente do indicativo com valor de futuro (ex: canto amanhã). As formas (1), (2) e (3), assim como quaisquer variantes em uma comunidade de fala, concorrem entre si. No caso, a forma sintética é a forma padrão e as demais são consideradas variantes inovadoras. Normalmente, a forma padrão, e também conservadora, goza de prestígio social, ao passo que as formas inovadoras são consideradas variantes não-padrão, e não-prestigiadas, sofrendo, por vezes, estigma social (TARALLO, 2007, p. 11). As formas (2) e (3), apesar de inovadoras, não parecem sofrer preconceito. São formas que parecem já ter atingido o status de gramaticalizadas e, cada vez mais, consolidam-se no paradigma verbal de futuro, uma vez que já são bastante empregadas na fala e, até mesmo, na escrita.

O termo Sociolinguística – teoria que embasa nossa pesquisa – foi fixado em 1964, em Los Angeles, com a proposta de denominar uma subárea da Linguística capaz de correlacionar aspectos linguísticos e sociais. O americano Willian Labov, tido como iniciador desse modelo, não foi o primeiro

1 Doutoranda em Linguística (UERJ). Mestra em Linguística (UFC).

2 Optamos por considerar apenas as construções perifrásticas com o verbo IR no presente (ex: vou cantar).

a trabalhar a relação entre língua e sociedade. Aliás, essa relação, de tão inseparável, chega a tornar o termo redundante, motivo que fez o próprio Labov relutar bastante em aceitá-lo: "Por vários anos, resisti ao termo sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem sucedida que não é social." (LABOV, 2008, p. 13). A Sociolinguística tem como objeto de estudo o vernáculo, ou seja, a língua em uso. Sendo assim, é de seu interesse observar, descrever e analisar a língua em seu contexto social. Para tanto, é tomado como ponto de partida uma comunidade de fala, que, no dizer de Labov (2008, p. 188) "[...] é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua". Toda comunidade de fala é caracterizada por diferentes modos de falar, intitulados variedades linguísticas. Por sua vez, ao conjunto dessas variedades dá-se o nome de repertório verbal. As variedades linguísticas mostram que nenhuma língua é homogênea e a Sociolinguística encara a heterogeneidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico (ALKMIM, 2008, p. 33).

Ainda para entendermos esse modelo de "heterogeneidade ordenada", devemos introduzir o conceito de variável linguística, ou seja, "um elemento variável dentro do sistema controlado por uma única regra" (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 105). Essa variável é composta por um conjunto de variantes, que, dentro da Sociolinguística Variacionista, são entendidas como diferentes formas de se dizer a "mesma coisa" em um "mesmo contexto discursivo" com o "mesmo valor de verdade". A variável linguística sofre influência de uma série de fatores internos e externos à língua, sendo, por isso, denominada variável dependente. Já os fatores que podem condicionar a variável linguística são chamados de variáveis independentes, já que não mantêm relação de dependência nem com a variável dependente, nem entre si. Os fatores condicionadores internos à língua, chamados de linguísticos, são aqueles pertencentes aos níveis fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e discursivo. Já os fatores condicionadores externos à língua, denominados extralinguísticos, são todos aqueles que "não servirem de pretexto e co-texto à variável (isto é, tudo aquilo que não é estritamente linguístico)" (TARALLO, 2007, p. 46). Em nossa pesquisa, trabalharemos com os fatores linguísticos *extensão do vocábulo, marca de futuridade, polaridade*, *pessoa do discurso, distanciamento temporal* e *tipo semântico do verbo*; e com os fatores extralinguísticos *jornal*, *editoria* e *origem* (se o dado é oriundo de matéria ou de coluna).

Por estarem intrinsecamente ligados à variação linguística, os fatores linguísticos e sociais também estão intimamente inter-relacionados ao processo de mudança linguística. Isso porque as variantes de uma mesma variável permanecem em alternância, e, de maneira geral, podem estabilizar esta variação, seguindo em coexistência, ou desencadear uma mudança linguística, situação na qual as variantes entram em uma disputa, um "duelo de morte", como metaforizou Tarallo (2007), do qual apenas uma das formas sobrevive. Como corolário do que foi exposto, temos que "nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade".

Nossos dados, já devidamente codificados, foram submetidos ao programa computacional estatístico *Goldvarb*, que realizou cálculos de frequência, apresentou os pesos relativos e identificou a ordem de significância de cada um dos grupos de fatores, servindo, assim, de alicerce para nossa interpretação, à luz do Sociofuncionalismo. Realizamos três rodadas no programa estatístico, cada uma adotando uma das variantes como valor de aplicação. Aqui, apresentaremos os resultados referentes a cada um dos grupos de fatores, apontando a ordem em que foram selecionados pelo programa e, por fim, a ordem em que foram descartados[3]: *step-up* e *step down*, respectivamente (GUY; ZILLES, 2007, p. 164). Dentro da exposição, procederemos à caracterização e exemplificação de seus fatores, seguida da descrição e análise dos resultados. Em todos os casos, buscamos correlacionar os números às nossas hipóteses. Para a coleta de dados, selecionamos e analisamos exemplares dos três jornais que, à época da pesquisa, compunham a mídia cearense impressa, a saber: Diário do Nordeste, O Povo e O Estado CE; além do jornal Aqui CE, cuja circulação foi suspensa no início de 2014. Coletamos dez exemplares de cada periódico, referentes às duas primeiras semanas de janeiro de 2014, excetuando-se o dia 1o de janeiro, que não apresentou circulação de nenhum dos jornais, e os finais de semana, pois o jornal Aqui CE não apresentava circulação aos domingos e o jornal O Estado, nem aos sábados, nem aos domingos[4].

Nos quarenta periódicos coletados, encontramos 2.184 dados, dos quais, 1181 apresentados sob a forma de futuro do presente sintético (01), 706 de presente (02) e 297 de perífrase (03). Os exemplos que seguem ilustram a apresentação das dessas variantes:

(01) Respaldado pela expressiva votação que o consagrou na eleição de 2010, o deputado federal Edson Silva já está decidido de que DISPUTARÁ a reeleição no pleito deste ano. (Diário do Nordeste, edição de 02 de janeiro de 2014, editoria de Política).

(02) O Ferroviário ESTREIA no Estadual 2014 no domingo, 5, contra o Crato, na Arena Castelão, às 17 horas. (Aqui CE, edição de 02 de janeiro de 2014, editoria de Esporte).

(03) [...] Em outra frente, o PCdoB avisou que VAI BRIGAR para se manter com a vaga no Senado, posto que, agora, o PT também quer ocupar. (O Povo, edição de 02 de janeiro de 2014, editoria de Política).

3 Isso justifica porque a apresentação dos grupos não está dividida entre grupos linguísticos (formais e discursivos) e grupos extralinguísticos.

4 Para mais detalhes acerca da metodologia desta pesquisa, ver VIEIRA (2014).

A tabela abaixo esquematiza a aplicação e a porcentagem de cada uma das variantes, em cada um dos jornais, bem como nosso total de dados:

Tabela 1. Número de dados das variantes futuro do presente, presente e perífrase

	Futuro	Presente	Perífrase	Total
Diário do Nordeste	308	133	65	506
O Estado	403	237	89	729
O Povo	284	139	70	493
Aqui CE	186	197	73	456
Total	1181	706	297	2184

Fonte: própria.

As quantidades de dados de presente (706) e de perífrase (297) nos jornais corroboram nossa hipótese de que, no Ceará, essas formas já atingem contextos mais formais, como os textos do jornal impresso. Quanto à aceitação dessas formas, podemos afirmar que eles não sofrem estigma, uma vez que são bastante usadas, em todos os jornais e em todas as editorias. Contudo, afirmar que as formas inovadoras gozam de prestígio parece-nos precitado. Isso porque, apesar dessa inclusão, a ocorrência da forma conservadora futuro do presente sintético (1181) ainda é maior do que o somatório do uso das formas de presente e de perífrase (1003 dados, somados), o que parece revelar um entendimento de que aquela forma seja mais adequada do que estas. Há, ao nosso ver, uma considerável aceitação das formas novas, contudo, não há equidade de aceitação entre todas as variantes, mas sim, um entendimento de que uma forma é mais adequada do que as outras[5].

Como dissemos, realizamos três rodadas no *Goldvarb*. Na primeira, adotamos o futuro do presente sintético como valor de aplicação. Para esta rodada, o programa selecionou, nesta ordem, os grupos de fatores *tipo de verbo*, *extensão do vocábulo*, *editoria*, *jornal*, *origem*, *distanciamento temporal* e *pessoa do discurso* como condicionadores do futuro e descartou, nesta ordem, os grupos *marca de futuridade* e *polaridade*. Na segunda rodada, consideramos a perífrase como valor de aplicação contrapondo-a ao futuro do presente e ao presente do indicativo. O programa *Goldvarb* selecionou os grupos de fatores *tipo de verbo*, *distanciamento temporal*, *extensão do vocábulo*,

5 Testes de atitude linguística nos dariam subsídios para afirmar que essas formas são, realmente, bem aceitas e não estigmatizadas. Por ora, argumentamos que o emprego dessas formas em textos jornalísticos escritos já podem ser tomados como evidência do seu grau de aceitação nesse tipo de texto.

pessoa do discurso e *polaridade* como condicionadores de perífrase e descartou os grupos *jornal*, *editoria*, *marca de futuridade* e *origem*. Na terceira – e última – rodada, adotamos o presente como valor de aplicação. Nesta rodada, foram selecionados os grupos de fatores *tipo de verbo*, *extensão do vocábulo*, *distanciamento temporal*, *editoria*, *origem*, *jornal* e *polaridade* e descartados os grupos *pessoa do discurso* e *marca de futuridade*.

A seguir, apresentaremos os resultados, considerando cada um dos grupos de fatores, apontados pelo programa estatístico e os correlacionaremos com as hipóteses que levantamos. O grupo ***tipo de verbo*** foi selecionado como mais relevante nas três rodadas realizadas. Adotamos para este grupo a tipologia proposta por Vendler (1967)[6], a qual divide os verbos em: *atividade*, *accomplishment*, *achievement* e *estado*[7]. Pela nossa hipótese[8], baseada em Bragança (2008, p.123), acreditávamos que a forma nova atingiria primeiramente os verbos que denotam ação/atividade, passando pelos verbos de processo até atingir os de estado. Com isso, podemos inferir que verbos de estado seriam mais resistentes à forma nova e coocorreriam mais frequentemente com a forma conservadora. Nossa hipótese foi confirmada, uma vez que verbos de *estado* (Peso Relativo (doravante, PR.) 0.829)[9] condicionam fortemente o futuro sintético e os verbos tipo *accomplishment*, *atividade* e *achievement* (PR. 0.335, 0.305, 0.144, respectivamente) o desfavorecem. Os pesos relativos da segunda rodada referentes a *atividade* (PR. 0.686), *accomplishment* (PR. 0.674) e *achievement* (PR. 0.594) parecem mostrar que o traço semântico histórico de movimento contido no verbo IR que acompanha os verbos no infinitivo atrela o uso desta variante a verbos de movimento. Por outro lado, esse traço semântico [+ dinâmico] parece não se comportar bem com verbos de estado (PR. 0.282). Por fim, chama-nos atenção o quanto verbos do tipo *achievement* condicionam o presente (PR. 0.885). Parece-nos haver uma associação entre a natureza pontual deste tipo de verbo e o tempo presente.

A ***extensão do vocábulo*** foi o segundo grupo selecionado como mais relevante na primeira e na terceira rodada e o terceiro selecionado na segunda rodada, referente ao condicionamento da perífrase (IR + Infinitivo). O grupo está dividido em três fatores: *verbos com uma sílaba*[10], *verbos com duas sílabas* e *verbos com três ou mais sílabas*. No caso do *futuro*, no entanto, não há nenhum exemplo de verbo com uma sílaba. Acreditávamos que, quanto mais sílabas o verbo tivesse, maior seria a possibilidade de *perífrase* ou do *presente do indicativo*, pois o *futuro do presente* acrescentaria uma nova sílaba ao verbo, tornando-o maior e *mais "pesado" ao ritmo da Língua Portuguesa*. Nossos resultados contrariam a hipótese, já que verbos mais extensos (com três ou mais sílabas) condicionam o tempo futuro, com PR. 0.550. Além disso, na primeira rodada, apesar de apresentarem pesos relativos bastante próximos, verbos com três ou mais sílabas favoreceram, mesmo que sutilmente, o uso do

6 Para mais detalhes acerca da tipologia de Vendler, ver VIEIRA (2014).

7 Para a exemplificação de cada um dos fatores deste e dos demais grupos, com dados do *corpus* desta pesquisa, ver VIEIRA (2014).

8 Para mais detalhes acerca das hipóteses desta pesquisa, ver VIEIRA (2014).

9 VIEIRA (2014) também apresenta, para cada rodada e cada grupo de fatores, uma tabela com os resultados oferecidos pelo programa *Goldvarb*, considerando a aplicação/o total de dados (Apli./Total), a percentagem (%) e o Peso relativo (PR.)

10 No caso da perífrase, consideramos apenas o verbo no infinitivo que acompanha o verbo IR.

futuro do presente, ao passo que verbos com duas sílabas desfavoreceram, mesmo que levemente (PR. 0.441), o uso dessa variante. A *perífrase*, por sua vez, foi mais fortemente favorecida por verbos com uma sílaba (com PR. 0.674). No caso do *presente*, a influência do fator *verbo com uma sílaba* é ainda mais acentuada, pois esse fator foi categoricamente favorecedor do presente (PR. 0.970), ao passo que os fatores verbo com duas sílabas (0.470) e verbo com três ou mais sílabas (PR. 0.383) desfavoreceram o uso dessa variante.

Editoria foi o terceiro grupo selecionado na influência do uso do *futuro* e o quarto selecionado na influência do *presente*. O grupo foi o segundo a ser descartado na influência da *perífrase*. Consideramos as editorias de *Política*, *Esporte* e *Entretenimento*. Acreditamos que cada editoria apresenta grau de formalidade diferente, sendo *Política* a editoria mais formal e *Entretenimento*, a mais informal. Dito isso, esperávamos encontrar mais ocorrências da forma futuro do presente sintético, mais conservadora, em *Política*, seguida de *Esporte* e, por fim, de *Entretenimento*. O peso relativo atribuído pelo *Goldvarb* a cada fator deste grupo confirmou nossa hipótese. De maneira escalar, o uso foi mais frequente na editoria de *Política* (PR. 0.585), depois, em *Esporte* (PR. 0.497) e, em menor número, em *Entretenimento* (PR. 0.386). Ou seja, da editoria mais formal, para a mais informal. A quantidade de dados de futuro também avaliza nossa hipótese. *Política*, a editoria cujo conteúdo é mais formal, apresenta mais dados de futuro do presente (511 de 781), ao passo que *Entretenimento*, a editoria mais informal dentre as três, apresenta menos vezes a variante mais conservadora (141 de 781).

Jornal foi o quarto grupo selecionado na primeira rodada e o sexto selecionado na terceira. Foi também o primeiro grupo a ser descartado na segunda rodada, que adotou a *perífrase* como valor de aplicação. De acordo com nossa hipótese, as formas inovadoras deveriam apresentar maior inserção nos jornais cuja linguagem estivesse mais aberta a inovações e maior restrição nos jornais mais conservadores. Usamos a caracterização dos quatro jornais e uma pesquisa[11] com 48 leitores para classificarmos os jornais, de acordo com o grau de formalidade, na seguinte ordem, do mais formal para o mais informal: *Diário do Nordeste*, *O Povo*, *O Estado* e *Aqui CE*. Nossa hipótese foi confirmada se levarmos em consideração apenas os percentuais, ou seja, a frequência de uso. Nos jornais em que os traços de conservadorismo e inovação se mostram mais latentes, nossa expectativa, baseada na pesquisa, foi alcançada: o *Diário do Nordeste*, jornal cujo apego à tradição se mostra mais evidente, apresenta maior predisposição ao uso do futuro do presente sintético (60.9%), ao passo que o *Aqui CE*, jornal que, dentre outras inovações, permite uma linguagem mais próxima da oralidade, apresentou menos uso da variante padrão (54.1%), que caiu em desuso na oralidade. Nesse quesito, em termos percentuais, o jornal *O Povo* (57.6%) ficou mais próximo do *Diário* do *Nordeste* e o *O Estado* (55.3%) mais próximo do *Aqui CE*. Entretanto, se levarmos em consideração os pesos relativos, que trabalham com a interação de todos os fatores, o comportamento dos jornais intermediários foi inverso: Diário do Nordeste (PR. 0.619), O Estado (PR. 0.519), O Povo (PR.0.528)

11 A caracterização dos jornais, bem como os detalhes da pesquisa realizada, encontram-se em Vieira (2014).

e Aqui CE (PR. 0.314). Todavia, esse resultado não contraria nossa caracterização dos jornais. *O Povo*, que apresenta a segunda maior vendagem do Ceará, apesar de não ser um jornal popular, como o *Aqui CE*, também é um periódico aberto a inovações, que ousa no texto e no *layout*, de modo que sua grande inserção no mercado não se traduz em conservadorismo. *O Estado*, por sua vez, apesar do histórico que alterna momentos de apogeu e de decadência, parece conservar certa tradição, de modo que não nos surpreende o fato de ser o segundo jornal que mais condiciona o uso do futuro do presente sintético, nossa variante conservadora. Por fim, como era esperado, o *Diário do Nordeste*, pertencente ao maior grupo de comunicação do Ceará e o periódico mais vendido no Estado é, dentre todos, aquele que mais adotou a forma conservadora de codificação do tempo futuro e, no lado oposto, está o *Aqui CE*, o jornal mais informal e que menos utilizou a variante mais formal. Na rodada com o *presente* como valor de aplicação, nossa hipótese também foi confirmada, uma vez que o *presente*, uma de nossas variantes inovadoras, sofreu mais influência do fator Aqui *CE* (PR. 0.692) e menor influência do fator *Diário do Nordeste* (PR. 0.356). Os jornais em que encontramos maior dificuldade de encaixe dentro de nossa "escala de formalidade" apresentaram comportamento semelhante, com pesos relativos bastante próximos: 0.503, no caso do jornal *O Estado* e 0.460, no caso do jornal *O Povo*. Apesar de não dispormos dos pesos relativos da segunda rodada, os resultados percentuais respondem satisfatoriamente à nossa hipótese. A variante inovadora, apesar de pouco frequente nos quatro jornais, apresenta maior frequência no jornal menos formal, o *Aqui CE* (16.0%) e menor frequência nos outros três (DN 12.8%, O Estado 12.2% e O povo 14.2%), entendidos como mais formais.

Distanciamento temporal foi o segundo grupo selecionado na rodada com a *perífrase* como valor de aplicação, o terceiro selecionado para a influência do *presente* e o sexto grupo selecionado na influência do *futuro do presente*. O grupo apresenta três fatores: *futuro imediato ou próximo*[12], *futuro intermediário ou distante*[13] e *futuro indeterminado*[14]. A tradição gramatical associa o futuro do presente ao tempo distante e o presente do indicativo ao futuro eminente. Estudos linguísticos, como o de Gibbon (2000), aventam que a perífrase parece estar associada ao futuro próximo. Assim, acreditávamos que o *futuro imediato ou próximo* deveria favorecer o uso da perífrase e do presente e o *futuro intermediário ou distante* e o *futuro indeterminado* deveriam favorecer o futuro do presente. Nossa hipótese foi confirmada, se considerarmos a primeira e a terceira rodadas, uma vez que o *futuro do presente* foi condicionado pelo *futuro intermediário ou distante* (PR. 0.582) e pelo *futuro indeterminado* (PR. 0.562) e foi desfavorecido pelo *futuro imediato ou próximo* (PR. 0.456) e que, na terceira rodada, o *presente* foi condicionado pelo fator *futuro imediato ou próximo*. Na segunda rodada, por sua vez, os resultados contrariam nossa hipótese, uma vez que a *perífrase* foi condicionada pelo *futuro indeterminado* (PR.0.661) e pelo *futuro intermediário ou distante* (PR.0.646), e foi desfavorecida

12 Pertencem a este grupo os fatos previstos para acontecer no mesmo mês ou em até trinta dias.

13 Pertencem a este grupo os fatos previstos para acontecer após o mês do enunciado ou após trinta dias.

14 Pertencem a este grupo os dados em que não é possível determinarmos se se trata de um futuro imediato/próximo ou intermediário/distante. Para maior detalhamento acerca dessa classificação, ver Vieira (2014).

pelo *futuro imediato ou próximo*. Esse resultado pode ser justificado dentro da distribuição dos dados e do equilíbrio de motivação entre os fatores, uma vez que cada um dos fatores do grupo condicionou uma das variantes: a *perífrase* é mais usada no contexto do *futuro indeterminado*; o *futuro* no *futuro intermediário ou distante* e o *presente* no *futuro imediato ou próximo*.

Também buscamos aferir a influência da ***pessoa do discurso*** na frequência de uso das variantes aqui estudadas. Considerando o critério semântico – e não o formal – adotamos, para este grupo, fatores com as seguintes nomenclaturas: *Quem fala – singular* [eu]; *Quem fala – plural* [nós; a gente]; *Com quem fala – singular* [tu; você]; *Com quem fala – plural* [vós; você]; *De quem ou sobre o que fala – singular* [ele; ela]; *De quem ou sobre o que fala – plural* [eles; elas]. Entrando na análise específica da rodada com o *futuro do presente* como valor de aplicação, temos que este grupo foi o sétimo – e último – selecionado na influência de futuro do presente. A rodada com este grupo apresentou *nocaute*, pois só houve a ocorrência de um dado de *Com quem fala – singular* e nenhum dado de *Com quem fala – plural*. Nossa decisão, então, foi retirar esses fatores da rodada, até porque, o único dado de *Com quem fala – singular* estava em contexto de restrição. Com isso, trabalhamos apenas com: *Quem fala – singular* [eu]; *Quem fala – plural* [nós; a gente]; *De quem ou sobre o que fala – singular* [ele; ela]; *De quem ou sobre o que fala – plural* [eles; elas]. Na segunda rodada, com a perífrase como valor de aplicação, o grupo pessoa do discurso foi o quarto a ser selecionado pelo programa *Goldvarb*. Procedemos, para este grupo, a amálgama entre os fatores *quem fala – plural [nós; a gente]* com *quem fala – singular [eu]* (plural transformado em singular). Na terceira rodada, o grupo foi o primeiro a ser descartado na influência de uso do presente. Nela, os fatores *com quem fala – singular e plural [você; vocês]* apresentaram *nocaute*. Chama-nos atenção, primeiramente, a diferença na quantidade de dados referentes a *Quem fala* e *De quem ou sobre o que se fala*. O texto jornalístico é constituído, basicamente, de informações sobre alguém ou sobre alguma coisa. Desse modo, houve, quase que exclusivamente, a ocorrência de dados dos fatores *De quem ou sobre o que fala – singular* e *De quem ou sobre o que fala – plural*. Os poucos dados de *Quem fala – singular e* de *Quem fala – plural* ficaram a cargo dos textos de colunistas. Destacamos, na primeira rodada, os resultados referentes aos fatores *Quem fala e De quem ou sobre o que fala no singular*. No primeiro caso, as asserções em primeira pessoa, revelam maior comprometimento e intencionalidade, ao passo que esse comprometimento não pode ser estendido às afirmativas em terceira pessoa. A grande discrepância entre os dados, tanto na primeira quanto na segunda rodadas, torna qualquer análise precipitada, uma vez que corremos o risco de estarmos trabalhando com resultados enviesados. Acreditamos que o descarte do terceiro grupo, como presente com valor de aplicação, se deu devido aos poucos dados de *quem fala – singular [eu]* e *quem fala – plural [nós; a gente]*. Cada um dos fatores só apresentou um dado. Como não foi selecionado, o programa estatístico não apresentou os pesos relativos referentes ao grupo.

O grupo ***marca de futuridade*** foi o primeiro a ser descartado na primeira rodada, o terceiro a ser descartado na segunda rodada e o último a ser descartado na terceira rodada. O grupo apresenta

dois fatores, quais sejam: *pista temporal de natureza semântica*[15] e *pista temporal de natureza pragmática*[16]. Apesar da ausência de pesos relativos, os percentuais nos oferecem um resultado plausível. O futuro é mais frequente em dados com *pista temporal de natureza pragmática* (63.2%) porque a marca morfológica de futuro da variante *futuro do presente* compensa a ausência de pista de natureza semântica. Pelo mesmo motivo, quando o dado possui uma pista dentro do próprio texto, ele não precisa tão fortemente de uma marca morfológica de futuro, porque seu contexto já exprime futuridade. Pelo mesmo raciocínio, o presente é mais frequente em dados com *pista temporal de natureza semântica* (37.4%) porque, de modo geral, para ter valor de futuro, o presente precisa estar acompanhado de alguma marca textual que expresse futuridade, como um advérbio. No caso de futuro, que possui pista interna de futuridade, há menor necessidade de uma pista textual.

O grupo ***polaridade***, cujos fatores são *afirmativa* e *negativa*, foi o último a ser selecionado na influência da perífrase e do presente e foi descartado na influência do futuro do presente. De acordo com nossa hipótese, acreditávamos que a negação favoreceria o futuro do presente, ao passo que a afirmação impulsionaria a perífrase e o presente do indicativo. Considerando a segunda rodada, nossa hipótese foi parcialmente comprovada e parcialmente refutada. Apesar de não ter sido apontado como grupo relevante, os dois fatores da polaridade favoreceram o uso do futuro, de modo que não podemos dizer que a hipótese foi refutada. Entretanto, no caso da perífrase como valor de aplicação, nossa expectativa foi frustrada, pois as formas afirmativas desfavoreceram, mesmo que muito sutilmente, o uso da perífrase, com peso relativo de 0.494; ao passo que as negativas favoreceram, com peso relativo de 0.696, o uso desta variante.

O grupo de fatores ***origem*** não existia no inicio desta pesquisa. Ele foi pensado durante a coleta e codificação dos dados, quando percebemos haver muitas peculiaridades entre dados oriundos de matérias e dados oriundos de colunas. Por exemplo, no caso da pessoa do discurso, todos os casos dos fatores *Quem fala – singular [eu]* e *de Quem fala – plural [nós; a gente]* estão nas colunas, pois entra no discurso a fala do colunista. Da mesma forma, todos os dados de *Com quem fala – singular [tu; você]*; *Com quem fala – plural [vós; você]* também estão nas colunas, quando o colunista dirige-se ao leitor. As matérias, por sua vez, só possuem dados de *De quem ou sobre o que fala – singular [ele; ela]*; *De quem ou sobre o que fala – plural [eles; elas]*. O grupo *origem* foi o quinto selecionado no condicionamento de futuro do presente e do presente e foi o último a ser descartado na influência da perífrase. Como o grupo surgiu durante o trabalho, ele não partiu de uma hipótese, mas sim, da suposição de que a origem do dado poderia influenciar na escolha da codificação de futuro. O grupo foi selecionado em duas rodadas, mostrando sua relevância, e apontou, curiosamente, que a coluna, gênero entendido aqui como mais informal, favoreceu o futuro (PR. 0.615), forma conservadora, ao passo que desfavoreceu matéria (PR. 0.441), gênero

15 Pertencem a este grupo os dados cuja marca de futuridade vem explícita no contexto ou no cotexto. Consideramos a presença de qualquer informação textual, incluindo o texto em si, título da notícia, data do jornal etc. que expresse futuridade.

16 Pertencem a este grupo os dados que não apresentam qualquer pista temporal de natureza semântica, sendo preciso recorrer ao conhecimento de mundo para entendermos o contexto de futuridade no qual o dado se insere.

que consideramos mais formal. O resultado foi oposto na terceira rodada, do presente como valor de aplicação: matéria com PR. 0.585 e coluna PR. 0.335.

Conforme visto, neste trabalho, buscamos descrever e analisar a variação entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa contemporânea. Para tanto, trabalhamos com os três jornais que compõem essa mídia – Diário *do Nordeste*, *O Estado* e *O Povo* – e com o jornal *Aqui CE*. Realizamos três rodadas com o programa *Goldvarb*, cada uma adotando uma das variantes como valor de aplicação. Nos três casos, a maioria dos grupos foi selecionada como condicionadora das variantes. Na primeira rodada, os grupos de fatores *tipo de verbo*, *extensão do vocábulo*, *editoria*, *jornal*, *origem*, *distanciamento temporal* e *pessoa do discurso* foram apontados como condicionadores do futuro. Na segunda rodada, os grupos de fatores *tipo de verbo*, *distanciamento temporal*, *extensão do vocábulo*, *pessoa do discurso* e *polaridade* foram selecionados na influência da perífrase. E, por fim, os grupos de fatores *tipo de verbo*, *extensão do vocábulo*, *distanciamento temporal*, *editoria*, *origem*, *jornal* e *polaridade* foram selecionados como condicionadores do presente. Isso quer dizer que os grupos de fatores mais relevantes para o fenômeno variável foram o *tipo de verbo*, que foi selecionado em primeiro lugar para as três variantes e a *extensão do vocábulo*, que foi selecionado em segundo lugar para o futuro do presente e para o presente e em terceiro lugar para a perífrase.

Constatamos que a mídia impressa cearense adota as três formas de codificação do futuro com que trabalhamos, entretanto, a forma conservadora (futuro do presente) apresenta mais dados do que o somatório dos dados das formas de presente e de perífrase. Entendemos que nossa pesquisa apresenta lacunas e desdobramentos naturais. Em outras oportunidades, acreditamos que poderiam ser aplicados princípios abordados no Funcionalismo, tais como: marcação, iconicidade, planos discursivos, parâmetros de transitividade *etc*. Também julgamos oportuna a extensão deste estudo a outras mídias, como televisão, rádio, *online etc* e a outros estados brasileiros.

Referências bibliográficas

ALKMIM, Tânia. **Sociolinguística** (Parte I). MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. v. 1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 21-48.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. **A gramaticalização do verbo IR e a variação de formas para expressar o futuro do presente:** uma fotografia capixaba. 2008, 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GIBBON, Adriana de Oliveira. **A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis:** gramaticalização e variação. 2000, 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GUY, Gregory Riordan; ZILLES, Ana. **Sociolinguística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LABOV, William; tradução Marcos Bagno; Martha Maria Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUNES, Rosane Pereira. **A evolução cíclica do futuro do presente** – do latim ao português. 2003, 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2003.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística.** 8 Ed. São Paulo: Ática, 2007.

VENDLER, Zeno. Verbs and Times. In: **The philosophical review.** Vol. 02, Nº 2. 1957, p. 143- 160.

VIEIRA, M.H.C. **Variação entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará. 2014. 168 f.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I.; tradução Marcos Bagno. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Entre o (in)dizível e o visível: imaginários sociodiscursivos e efeitos de sentidos na publicidade

Conceição Almeida da Silva[1]

Roberta Viegas Noronha[2]

Introdução

Muitas têm sido as pesquisas que tomam a publicidade como objeto de estudo linguístico-discursivo. Tal fato se justifica por ser a publicidade um corpus que possibilita diversas abordagens, com focos diferenciados sobre seu material semiótico. No entanto, além de se constituir de diferentes signos, numa combinação entre o signo linguístico e os não linguísticos, a publicidade também carrega inúmeras outras características que a transformam em centro de observação em diversos outros âmbitos do conhecimento, desde o âmbito comercial até o ideológico.

Nosso estudo, que se situa entre os que abordam o tema desde um ponto de vista semiodiscursivo, pretende se filiar à corrente que busca aliar um olhar linguístico-discursivo a um olhar mais semiótico-ideológico, se propondo, pois, por um lado, a entender de que modo a produção de sentidos se materializa entre o dizível e o visível na interação entre palavras e imagens, e, por outro lado, buscando evidenciar informações que são veiculadas na publicidade, por meio dessa interação entre verbal e não verbal, mas que são informações indizíveis semioticamente, possíveis de serem detectadas apenas ideologicamente, por meio de imaginários sociodiscursivos que impregnam a comunicação humana como um todo e a publicitária em especial. Nesse sentido, procuraremos demonstrar, por meio da análise de três anúncios publicitários publicados em revistas, que, entre o que é dito verbalmente e o que é mostrado visualmente em uma publicidade, há uma gama de informações implícitas que precisam ser ativadas no momento em que são, efetivamente, comunicadas, isto é, no momento em que a mensagem publicitária alcança seu destinatário final – o leitor da revista.

Consideramos que nem toda informação que o anúncio veicula está explicitada, a maioria das informações, aliás, está implícita, pressuposta, subentendida. Em alguma medida, esse recurso de veicular informações de modo indireto pode ser parte das estratégias empregadas pelos idealizadores

1 Doutoranda em Estudos de Linguagem – UFF – Bolsista Capes. Orientadora: Prof. Dra. Rosane Monnerat.

2 Mestre em Estudos de Linguagem – UFF. Orientadora: Prof. Dra. Beatriz Feres.

da peça publicitária em questão. No entanto, como demonstraremos em nossas análises, muitas dessas informações não agregariam, necessariamente, valores positivos à marca, ao produto ou ao serviço anunciado, representando, dessa forma, um risco. Sendo assim, a hipótese defendida nesse estudo é que, em matéria de imaginários sociodiscursivos, a publicidade diz e mostra apenas o que é dizível – no sentido de aceitável –, deixando o indizível – inaceitável – por conta do destinatário. Caso ele capte essa informação que vai oculta à mensagem publicitária, não poderá acusar o anúncio de tê-lo dito, pelo menos não intencionalmente.

Tendo em vista que o corpus selecionado – anúncios de revista – veicula informações de interesse geral e está voltado para um público amplo e heterogêneo, acreditamos que pretende alcançar o maior número possível de consumidores. Nesse contexto, a publicidade encontra material criativo nas ideologias instauradas na sociedade e o reproduzem com uma nova abordagem, devolvendo-o ressignificado a essa mesma sociedade, que ao recebê-lo se reconhece por meio das ideologias veiculadas, mas se reconhece de modo diferente, sob um novo olhar, sob um novo modo de dizer o mesmo.

Sendo assim, para alcançar o objetivo enunciado, este estudo está fundamentado nos estudos semiolinguísticos do pesquisador Patrick Charaudeau (2006, 2009, 2010[a], 2010[b]), recorrendo também a Barthes (1990) para tratar da interação verbo-visual e a Moscovicci (2007) e Charaudeau (2013) para tratar da questão dos imaginários sociodiscursivos. Nas linhas seguintes, apresentaremos um breve resumo acerca das teorias que fundamentam nossa abordagem do tema e, ao final, analisaremos três anúncios publicitários publicados em revistas de circulação nacional – Quatro Rodas, Corpo a Corpo e Ponto de Encontro.

Contribuições da análise semiolinguística

Para Charaudeau (2006, 2009, 2010, 2013), uma análise do discurso deve ser iniciada pela observação da situação comunicativa que estabelece diferentes contratos de comunicação. Se a situação comunicativa muda, mudam também os contratos. Assim, o âmbito político terá seus próprios contratos, que serão diferentes dos contratos do âmbito midiático, por exemplo. Cada contrato, por sua vez, é constituído de uma finalidade e estabelece um quadro de ação no qual agem sujeitos intencionais – um EU e um TU –responsáveis pela encenação de um projeto de fala que será delimitado pelas restrições impostas pelo contrato, mas que também usufrui de certas liberdades criativas que vão possibilitar ao sujeito comunicante exercer seu poder de influência sobre seu destinatário. O esquema a seguir ilustra uma situação de comunicação publicitária com todos os seus componentes fundamentais:

Figura 1. Situação de comunicação publicitária (Adaptado de: CHARAUDEAU, 2010, p. 52).

Vejamos que o contrato comunicativo da publicidade se estabelece, no circuito externo, entre sujeitos heterogêneos – um sujeito comunicante, que engloba uma instância publicitária complexa: o representante legal da marca, produto ou serviço que resumidamente denominamos anunciante, e todos os envolvidos na criação da campanha publicitária e na elaboração de cada peça, e um sujeito interpretante, que engloba o conjunto indefinido de possíveis leitores do anúncio. Logo, trata-se de seres sociais compostos, cujas identidades sociais são definidas, por um lado, pelo posicionamento da marca, produto ou serviço no mercado, e por outro, pelo perfil de consumidores detectáveis por meio de pesquisas de mercado previamente realizadas. Em ambos os casos, não se tem sujeitos concretos, o que nos leva a dizer que, em publicidade, a encenação se inicia já no circuito externo, entre sujeitos sobre os quais se têm nada mais que imagens socialmente veiculadas, eivadas de imaginários.

São esses sujeitos pré-encenados no circuito externo que serão projetados para participarem efetivamente da encenação discursiva que ocorre internamente ao discurso. De acordo com Charaudeau (2010[b]), nessa encenação, cujo objetivo principal é a incitação de compra, os sujeitos atuam como benfeitor e beneficiário, de modo que a encenação recria um mundo semiotizado em função desses papéis específicos. Logo, o processo de transformação do mundo no discurso publicitário será realizado em função de um processo de transação cujos sujeitos não são mais que invenções da própria encenação publicitária. Entretanto, embora seja consensual que ela não é mais que uma invenção mercadológica para a venda de produtos e serviços, a publicidade precisa convencer e seduzir um público consumidor concreto. Por conta disso, a encenação discursiva publicitária precisa respaldar-se em verossimilhança, precisa que o mundo apresentado seja aceito, e, para isso, a publicidade recria em sua encenação o próprio mundo, ressignificado a partir de imaginários sociodiscursivos que permeiam a própria sociedade.

Nessa semiotização do mundo, o discurso publicitário é construído por meio da interação entre signos verbais e signos não verbais, possibilitando a emersão de informações tanto explícitas quanto implícitas. Considerando esse fator, passaremos, no próximo tópico, a apresentar alguns aspectos importantes da interação entre mensagem verbal e mensagem não verbal.

A interação verbo-visual

Para tratar da interação entre a informação linguística e a imagem, vamos trazer a contribuição de Barthes (1990), que considerou que o verbal exerce as funções de controle e complementaridade sobre as imagens. Para esse autor, "toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma 'cadeia flutuante' de significados, podendo o leitor escolher um e ignorar outros". Sendo assim, para delimitar essa cadeia flutuante, a informação verbal exerce uma função importante, uma vez que ela é que vai encaminhar o entendimento que se quer dar a uma imagem qualquer.

A função de controle – fixação ou ancoragem – faz com que o linguístico restrinja as inúmeras possibilidades significativas da imagem. Nesse sentido, pode orientar a identificação de formas e volumes, mantendo o controle no âmbito da denotação. Mas também pode orientar a interpretação, atuando no âmbito da conotação e impedindo a proliferação de sentidos. De acordo com Barthes (1990, p. 33), "o texto conduz o leitor por entre os significados da imagem, fazendo com que se desvie de alguns e assimile outros; (...) ele o teleguia em direção a um sentido escolhido *a priori*". Com base no que disse Barthes (1990), podemos acrescentar que, ainda que a informação linguística direcione sua compreensão e interpretação, a imagem continua mantendo consigo todos os outros sentidos possíveis, tanto que o verbal o faz desviar-se de alguns sentidos.

Considerando que, conforme Barthes, a fixação é a função mais frequente da mensagem linguística junto às imagens, principalmente as jornalísticas e as publicitárias, vale concluir que em um anúncio publicitário, onde a confluência desses dois signos é inevitável, muitas mensagens podem estar, de fato, ocultas entre o verbal e o visual.

A função de complementaridade – ou *relais* – faz com que o linguístico atue de modo complementar, acrescentando informações que não foram ou não poderiam ser dadas pela imagem. Nessa função, as palavras seriam "fragmentos de um sintagma geral, assim como as imagens" (Barthes, 1990, p. 34). Fazendo um paralelo com o sistema linguístico, poderíamos dizer que na função de fixação, as palavras colocariam os sentidos da imagem numa relação paradigmática, de seleção, de escolha – dentre os muitos sentidos, este e não os outros; na função de complementaridade, os sentidos das palavras se associariam aos sentidos da imagem, numa relação sintagmática, em que um se relaciona ao outro para constituir o todo da mensagem. Embora essa função complementar do verbal seja mais suscetível de acontecer em histórias em quadrinhos, em filmes e em outras diegeses, pode também ocorrer na publicidade impressa, principalmente para fixar passagem do tempo, negação e outras informações que a imagem sozinha não consegue dizer.

Os imaginários sociais e os imaginários sociodiscursivos

Conforme já havíamos mencionado antes, a publicidade encontra, nas ideologias que circulam na sociedade, não só uma forma de constituir-se criativamente, mas também de ser reconhecida, de ser aceita por seus destinatários. Conforme salienta Charaudeau (2010[b]), toda publicidade estabelece contratos de "semiengodos", isto é, embora saiba que toda publicidade quer apenas fazê-lo crer, o destinatário a recebe como uma verdade. Isso, no entanto, antes de ser uma acusação, é uma constatação inevitável, haja vista que a publicidade constitui-se de um material semiótico que, por sua natureza, é ideologicamente impregnado e, portanto, verossímil. Segundo Moscovicci (2007),

> "Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente." (MOSCOVICI, 2007, p. 34)

Charaudeau (2013) salienta que o homem necessita da realidade para significá-la e que por meio dos sistemas de representações, construídos por ele próprio, apreende o mundo.

> Por meio desses discursos de representação, os indivíduos se reconheceriam como pertencentes a um grupo-classe por um jogo de identificação e de exclusão, e desse modo constituiriam para si próprios uma "consciência social" que seria alienada pelos discursos dominantes que provêm de diversos setores da atividade social (direito, religião, filosofia, literatura, política etc.), constituindo uma ideologia dominante. (CHARAUDEAU 2013, p.192)

Segundo Charaudeau (2013, p. 192), a "ideologia é um modo de articulação entre significação e poder" que possui quatro pilares: 1) legitimação, que denota conferir-se legitimidade para justificar e significar sua posição de dominação; 2) dissimulação, que mascara as relações de dominação, já que se trata de uma atividade racional de legitimação; 3) fragmentação, que consiste no resultado da dissimulação que acarreta a oposição entre grupos; 4) reificação, uma vez que a racionalização tende a naturalizar a história como se esta fosse atemporal.

Esses quatro pilares fundadores da ideologia são parte da representação social que constrói o real. Para Charaudeau (2013), o sujeito (individual ou coletivo) é sobredeterminado, em parte, pelas representações do grupo ao qual pertence. É preciso considerar que a atividade de interpretação do sujeito que constrói e significa a realidade comporta uma tripla dimensão: cognitiva (maneira como o sujeito organiza mentalmente a percepção); simbólica (maneira como o sujeito apreende o real); e ideológica (maneira pela qual o sujeito atribui valores que desempenham o papel de normas societárias). As representações têm a função de interpretar a realidade através de relações simbólicas para atribuir-lhe significações.

O termo representação social é entendido por Charaudeau (2013, p.192-193) como "fenômeno cognitivo geral que engendra sistemas de saber nos quais se distinguem os saberes de conhecimento

e os de crença", que são formados por imaginários sociodiscursivos. Os saberes de conhecimento tentam estabelecer uma verdade sobre os fenômenos do mundo. É o saber científico e, como razão científica, não considera a subjetividade do sujeito, mas busca explicar o que é exterior ao homem. Esse discurso é estabelecido de maneira impessoal, enunciado na terceira pessoa. Aqui o mundo impõe-se sobre o sujeito.

Os saberes de crença tendem a sustentar um julgamento sobre o mundo por valores que lhe atribuímos, e não por uma explicação racional, centrada na realidade. Os valores procedem de um juízo relativo aos conhecimentos que circulam na sociedade. Considera-se a subjetividade do sujeito, que vai ao mundo, faz uma avaliação do mundo e apropria-se dele pelo seu julgamento. O sujeito que fala faz sua escolha baseado em uma lógica do verossímil na qual podem interferir a emoção e a razão.

Tanto os saberes de conhecimento quanto os saberes de crença estruturam as representações sociais. Os primeiros ao construírem representações classificatórias do mundo por meio da experimentação e os segundos ao construírem representações avaliativas que mudam de acordo com o modo como cada sujeito vê o mundo.

As representações sociais dão significados ao mundo real através de imagens da realidade, constituindo-se em imaginários. Charaudeau (2013) salienta que a noção de imaginário não deve ser entendida como aquilo que é fictício, irreal, inventado, imaginado, mas como "uma imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações". O imaginário é uma maneira de apreender o mundo, transformando a realidade em real significado.

Para Charaudeau (2013), o imaginário social é o que funda a identidade de um grupo na medida em que mantém uma sociedade unida. Além disso, como o imaginário reflete a visão que o homem tem do mundo, ele é da ordem do verossímil, ou seja, daquilo que é possivelmente verdadeiro. Sendo assim, todo imaginário é um imaginário de verdade que essencializa a percepção do mundo em um saber que é provisoriamente absoluto. O imaginário social resulta de uma dupla interação: do homem com o mundo e do homem com o homem.

Essa dupla interação leva a pensar que os imaginários não são todos conscientes, pois alguns circulam na sociedade a partir de julgamentos implícitos veiculados pelos enunciados, pelas maneiras de falar, assimilados de tal forma por um grupo, que funcionam como se fossem partilhados por todos de maneira natural. Outros imaginários estão escondidos no "inconsciente coletivo", construindo sistemas de pensamentos coerentes com os tipos de saberes de cada sociedade.

Os imaginários necessitam ser materializados para que possam desempenhar bem seu papel de espelho identitário. Isso pode acontecer por comportamentos ou por atividades coletivas. São os grupos sociais que dão sentido e sustentam essas materializações a partir de um discurso racionalizado, apresentado por textos orais e escritos de diferentes naturezas, transmitidos de geração em geração: como as doutrinas religiosas, os manifestos, as teorias científicas, os provérbios e a publicidade. Esses textos desempenham diversos papéis (de polêmica, de apelo, de reivindicação) e expressam algum tipo de imaginário que os reforça discursivamente. Surgem daí os imaginários sociodiscursivos.

Esses imaginários circulam em um espaço de interdiscursividade, pois testemunham a visão que cada grupo e indivíduo têm dos acontecimentos. No espaço político, por exemplo, há o imaginário sobre a postura esperada de um político e qual *ethos* ele deve adotar no intuito de atender as expectativas dos cidadãos. Na vida política, os imaginários sociodiscursivos são utilizados com a intenção de persuadir, convencer e captar eleitores. Porém, em outras esferas da vida, os imaginários sociodiscursivos podem ser utilizados com outros propósitos como, por exemplo, os de gerar efeitos patêmicos, emocionar.

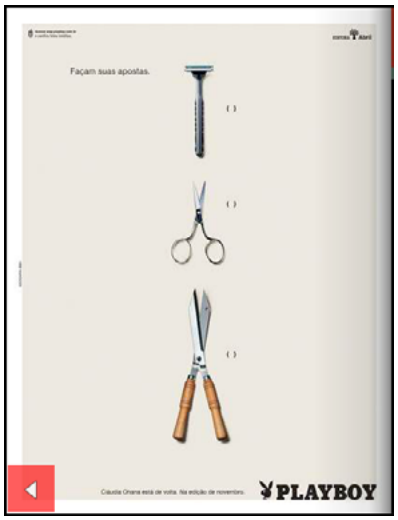
Na publicidade, tais imaginários podem ser explicitamente expressos, seja pelo verbal seja pelo não verbal, ou podem estar implicitamente manifestos, por meio de alusões feitas de modo indireto. A seguir, verificaremos de que modo os imaginários sociodiscursivos permeiam as informações veiculadas nos anúncios analisados.

Para efeito de análise: o dizível, o visível e o indizível

Nossas análises serão realizadas com base nos três anúncios seguintes:

Anúncio 1. Revista Corpo a Corpo.

Anúncio 2. Revista Ponto de Encontro.



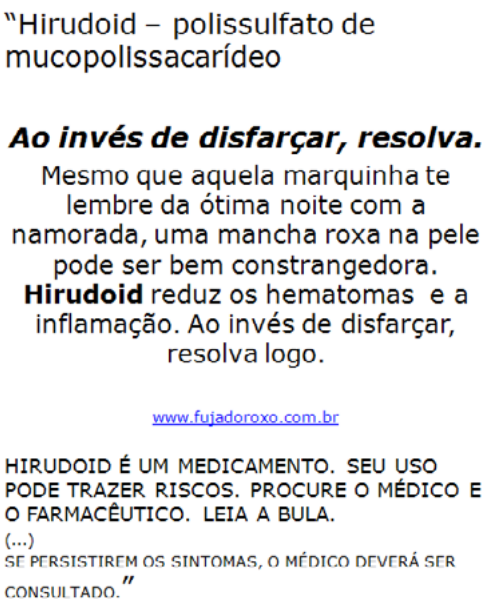
Anúncio 3. Revista Quatro Rodas.

O anúncio 1 mostra, visualmente, um corpo feminino, jovem, magro, bronzeado, sem "imperfeições" estéticas, como estrias, pelos ou manchas: trata-se de uma mulher de biquíni, que está em uma praia (como sugerem a areia, o chinelo, o chapéu, o guarda-sol, a cadeira de praia...). A mensagem verbal desse anúncio traz a seguinte informação: "Prepare o biquíni, pois ele chegou! Forte, quente e irresistível como sempre. Pernas de fora e mãos para cima, dê as boas vindas para o Verão! D'pil Verão. Conheça todos os tratamentos D'pil no site www.dpil.com.br". A função da informação verbal nesse anúncio, conforme salientou Barthes (1990), é a de fixação. A imagem sozinha no anúncio, sem o texto, poderia significar a publicidade de um *resort* ou de qualquer um dos objetos mostrados: sandálias, chapéu, biquíni, cadeira de praia, acessórios femininos (espelho,

pulseira), cremes, protetores etc. No entanto, o texto, que inclui o nome do que é anunciado – "D'pil Verão" –, deixa claro tratar-se do oferecimento de serviços de depilação.

Um olhar rápido e desatento sobre esse anúncio faz parecer que ele não diz nada demais, apenas sugere que a mulher, ao usar os serviços de depilação oferecidos, ficará mais bonita. No entanto, passemos agora a uma análise mais atenta. Além das informações que estão sendo ditas e mostradas explicitamente, há outras não ditas, mas transmitidas de igual maneira pela interação entre o verbal e o não verbal. Algumas dessas informações seriam até dizíveis, pois positivas, e poderiam ter sido suscitadas com propósito estratégico para captar a atenção dos potenciais consumidores, leitores da revista; outras informações, no entanto, que também são suscitadas por essa publicidade, não trariam nenhum valor positivo para o serviço anunciado, o que as tornam informações indizíveis, indesejáveis, com valor negativo.

Dentre as informações positivas, dizíveis, mas não ditas explicitamente, o anúncio faz "ouvir" que brasileiros gostam muito do verão, uma vez que o consideram irresistível; o verão é a época do ano em que as mulheres expõem mais seus corpos, vão à praia, usam biquíni; e, por conta de tudo isso, é no verão que as mulheres costumam/devem se preocupar mais com seu corpo, deixá-lo mais bonito, uma vez que será mais visto. Entretanto, há, nesse anúncio, informações implícitas que levam a entender que mulheres devem sentir vergonha de mostrar o corpo caso ele não esteja de acordo com o que se considera um corpo bonito (magro, sem imperfeições, sem pelos) e que, a praia é um lugar onde se espera ver corpos que correspondam a essas expectativas estéticas impostas socialmente. Em ambos os casos, as informações implícitas fazem parte de um imaginário sociodiscursivo em torno da feminilidade, do que é ser mulher, do que é ser bonita. São imaginários provenientes de saberes de crença, fundamentados em juízos de valor acerca da feminilidade, que vem perpassando gerações e que, inevitavelmente, se fazem ouvir em diversos outros discursos além do publicitário.



O anúncio 2 mostra, visualmente, um pescoço masculino com uma tatuagem, em cujo centro se percebe uma mancha roxa, e a embalagem de uma pomada. A mensagem verbal, reproduzida a seguir, explicita qual é a pomada anunciada e para que ela serve: para apagar manchas roxas da pele. Nesse anúncio, a função de fixação da linguagem verbal continua a ser importante, pois é ela que nos faz entender que a tatuagem no pescoço foi feita para disfarçar a mancha; faz entender também que não se trata de uma pomada que deve ser usada sobre as tatuagens, mas de uma pomada que cura as manchas.

Assim como aconteceu com o anúncio 1, esse anúncio também apresenta duas classes de informações implícitas, uma dizível e outra indizível. Seria dizível que manchas roxas no pescoço são tidas, para o homem, como sinal de masculinidade, sinal de que passou uma noite "ótima" com a namorada, mas que não é de bom tom sair por aí expondo sua masculinidade para os outros, pois isso seria deselegante. Quanto ao indizível, o anúncio faz ecoar que, em nossa sociedade, o sexo ainda é um tabu, e sair exibindo uma mancha roxa no pescoço vai chocar muita gente, principalmente as mulheres, e isso vai suscitar julgamentos negativos e indesejados, principalmente em alguns lugares específicos, como no trabalho. Nesse caso, foram explorados os imaginários acerca da sexualidade, de modo que tanto as informações dizíveis quanto as indizíveis parecem estar a serviço das estratégias de captação adotadas pelo enunciador.

Por fim, o anúncio 3 traz em sua mensagem visual três objetos cortantes, cada um deles seguidos de um par de parênteses – um aparelho de barbear, uma tesoura pequena, provavelmente de unha, e uma tesoura grande, de podar plantas. Na mensagem visual, se lê o seguinte: "Editora Abril. Façam suas apostas. Cláudia Ohana está de volta. Na edição de novembro. PLAYBOY". A relação entre o verbal e o visual, nesse anúncio, é totalmente dependente das informações implícitas que ele suscita. Para alguém que não conheça a revista e tampouco saiba quem é Cláudia Ohana, o anúncio não fará o menor sentido. Nesse caso, os sentidos estão todos ancorados na situação de comunicação, dependentes da colaboração do destinatário, que deverá compartilhar com o enunciador uma gama de informações que circulam em nossa sociedade acerca desses dois referentes tão importantes no anúncio.

Algumas informações que aparecem implícitas poderiam ter sido explicitadas tanto no verbal quanto no visual, pois não causariam nenhum impacto negativo no leitor a que se destina. O anúncio poderia ter explicitado, por exemplo, que se trata de uma revista de nudez, que Cláudia Ohana é uma atriz brasileira que já posou antes para a revista e que irá posar de novo e que tal fato gera expectativas nos leitores da revista anunciada. O indizível fica por conta da fama que a atriz ganhou, ao posar para a revista pela primeira vez, de ser uma mulher que não se depila, fato que gerou uma série de piadas e frases prontas. Além disso, o anúncio também faz ouvir que a expectativa acerca da depilação deixa os destinatários motivados a comprar a revista para descobrir. Nesse caso, a informação implícita funciona como uma estratégia para a captação de leitores. No entanto, mesmo sendo o anúncio de uma revista de nudez voltada para o público masculino, algumas informações que são suscitadas não

poderiam ser ditas ou mostradas por vários motivos. Primeiro por serem ofensivas para a própria atriz que está sendo mencionada, e depois, por suscitarem, ao mesmo tempo, dois imaginários sociodiscursivos polêmicos em nossa sociedade – o imaginário de feminilidade e o de sexualidade, que poderiam provocar, em alguns setores sociais, algum tipo de indignação.

Considerações finais

Os sentidos produzidos na interação verbo-visual dos anúncios publicitários analisados são dependentes da situação de comunicação na qual os interlocutores interagem e, consequentemente, compartilham, em alguma medida, imaginários sociodiscursivos que determinarão o modo como a instância publicitária comunicante (anunciante, publicitário) semiotizará o mundo para transformá-lo em um mundo representado; e o modo como a instância publicitária interpretante (consumidores, receptores da publicidade) irá receber esse mundo representado e ressignificá-lo a partir de suas próprias formas de senti-lo e a partir dos signos que se prestam à interpretação nessa dada situação de comunicação.

Na interação entre o verbal e o visual, emergem imaginários sociodiscursivos que produzem sentidos dizíveis e sentidos indizíveis. Em geral, verificamos que os imaginários em que se baseiam a publicidade são provenientes principalmente de saberes de crença. Nos anúncios analisados, são os valores que a sociedade atribui à masculinidade e à feminilidade que respaldam os sentidos suscetíveis de serem enunciados.

Concluímos que o sucesso de um anúncio publicitário depende, inevitavelmente, de que seus sentidos dizíveis transpareçam mais que seus sentidos indizíveis, caso estes atribuam valores negativos à marca ou ao serviço anunciado. Ao serem detectados, no entanto, o enunciador sempre poderá dizer que não foi isso o que o anúncio quis dizer, visto que não estavam explicitamente manifestos em seu material semiótico. O destinatário, por sua vez, não deve ignorar que todos esses sentidos estão contidos na comunicação que lhe foi dirigida, pois o anúncio efetivamente comunica tudo o que diz e tudo o que supostamente não diz.

Mais que um contrato de semiengodos, a publicidade pode, por meio de imaginários sociodiscursivos, fazer crer em um mundo que, por mais verossímil que pareça, na verdade não existe.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Discurso das mídias*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Linguagem e discurso*: modos de organização. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010ª.

_____. O discurso propagandista: uma tipologia. In MACHADO, Ida Lucia. MELLO, Renato. *Análises do Discurso Hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p.57-78, 2010[b].

_____. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2013.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

As cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil: um estudo sintático-semântico baseado em *corpus*

Crysna Bonjardim da Silva Carmo[1]

Introdução

O presente estudo investiga a relativização clausal na fala espontânea do português do Brasil (PB). Para tanto, além da estruturação sintática e do domínio da restrição estabelecido pela cláusula relativa, considera em primeiro plano a estrutura informacional do enunciado, definido como a menor unidade pragmaticamente identificável no fluxo da fala, o qual é delimitado por uma quebra prosódica percebida como terminal[2]. Nesse contexto, objetiva: (i) descrever as cláusulas relativas na fala espontânea do PB; (ii) estabelecer uma distinção semântico-cognitiva entre cláusulas relativas restritivas e não-restritivas, tendo em vista a presença de mecanismos linguísticos presentes na superfície sintática do enunciado; (iii) propor uma definição para a relativização clausal que tenha como um dos fundamentos a informação prosódica. Pelo seu caráter empírico, a metodologia deste estudo advém dos princípios que orientam a *Linguística de Corpus* (MELLO, 2014). Nesses termos, os dados sob escrutínio são oriundos do *minicorpus* do C-ORAL-BRASIL (RASO & MELLO, 2012) – um *corpus* de fala espontânea informal da diatopia mineira que, etiquetado informacionalmente, se encontra disponibilizado na plataforma DB – IPIC (PANUNZI & GREGORI, 2011). O arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa vem dos postulados da *Teoria da Língua em Ato* (CRESTI, 2000), do *Domínio de relativização* (KEENAN & COMRIE, 1977), e do conceito de *Grounding* (LANGACKER, 1987), os quais apresentamos a seguir.

Enquadre teórico

A *Language into Act Theory* (L-AcT – CRESTI, 2000) é uma teoria pragmática, pois compreende a fala como uma forma de ação. Dentro da diamesia falada, seu objeto de investigação, mais especificamente, é a *fala espontânea*, ou seja, aquela que é executada ao mesmo tempo em que é

1 Informações sobre o autor(a).

2 Na transcrição a quebra prosódica *terminal* é identificada por duas barras duplas (//) e a *não-terminal* por uma barra simples (/).

planejada (NENCIONI, 1983). Portanto, estão excluídas todas as situações em que a fala é derivada de um texto escrito. Como herdeira da *Teoria dos Atos de Fala* (AUSTIN, 1962), a L-AcT compreende o *ato de fala* como a unidade da atividade comunicativa, cuja manifestação dá-se via *enunciado*, a menor unidade percebida como pragmaticamente autônoma no fluxo da fala e que é delimitado por quebras prosódicas terminais. Além de segmentar os enunciados, a informação prosódica estrutura-os internamente, em unidades menores (quando houver), através de quebras prosódicas percebidas como não-terminais; confere valor ou função informacional a cada uma de suas unidades internas (Comentário, Tópico, Introdutor locutivo, Apêndice de Tópico e de Comentário, etc); e, por fim, atribui uma ilocução específica a cada enunciado (pedido, ordem, confirmação, etc)[3].

Nesse arranjo teórico, o enunciado é uma unidade pragmática-discursiva, formada obrigatoriamente pelo Comentário (COM) – unidade informacional (UI) responsável por veicular a ilocução, ou seja, o ato de fala. Assim sendo, o enunciado não precise, por exemplo, apresentar um verbo para ser constituído como tal. Em outros termos, dentro de seus limites, acomodam-se todos os tipos de conteúdo locutivo, tais como sentenças tradicionais, *chunks* linguísticos de diversas ordens:

(1) 🗣bfammn01,1,"< então > //=COM

(2) 🗣bfammn01,29,"do lado dele //=COM

(3) 🗣bfammn01,80,"essa aí cantava igual um galo //=COM

(4) 🗣bfamcv01,59,"velho //=COM

(5) 🗣bfamcv01,113,"hhh tã tã tã //=COM

(6) 🗣bfamdl02,73,"que eu dou um exemplo de porta /=TOP= que é excelente //=COM

Nas ocorrências acima, temos por exemplo: advérbio (1), sintagma preposicional (2), sentença (3), adjetivo (4), interjeição (5), e uma sentença subordinada (6). Apesar da diversidade do conteúdo locutivo desses enunciados, todos funcionam pragmaticamente e exibem a UI de COM. Ademais, podemos ainda perceber uma diferença entre as ocorrências (1-2-3-4-5) em relação à ocorrência (6). As primeiras apresentam apenas uma quebra terminal (//), ao passo que à última, além deste tipo, apresenta uma quebra não-terminal (/) interna. Essa diferença na estrutura informacional, distingue os enunciados em dois tipos: (1) *simples* – não apresentam quebras internas (1-2-3-4-5), ou seja, são formados obrigatoriamente pela UI de COM; e (2) *complexos* – apresentam quebras internas, ou seja, além do COM exibem outras UIs, a exemplo do Tópico (TOP) no exemplo (6).

Essa perspectiva da L-AcT sobre a estrutura informacional é fundamental para compreender realmente a natureza sintática da fala espontânea. Nesse contexto teórico, as unidades informacionais de um enunciado, simples ou complexo, são compreendidas como *ilhas sintático-semânticas*, nas

3 Para mais detalhes, consultar Rocha (2013).

quais ocorrem as relações sintático e semânticas básicas, tais como o escopo da predicação, regência, modificação, quantificação, subordinação, coordenação e valores modais. Quanto à sintaxe, dois tipos de estratégias são consideradas: (1) a *padronização sintática* – resultante de *combinatoriedade*, o material locutivo do enunciado está distribuído em mais de uma UI; e (2) a *linearização sintática* – produto de *composicionalidade*, o material locutivo está distribuído em apenas uma UI. Em outros termos, a natureza de (1) é sempre pragmática, ao passo que a de (2) é tradicionalmente sintática. Considerando tais postulados da L-AcT, analisemos os exemplos (7) e (8), nos quais temos cláusulas relativas restritiva e não-restritiva que se encaixam dentro das estratégias sintático-informacionais destacadas acima[4]:

(7) 🗣bfammn05,32,"queria uma criança que nũ me desse trabalho /=COM= e tudo //=APC

(8) 🗣bfamdl02,73,"que eu dou um exemplo de porta /=TOP= que é excelente //=COM

Em (7), temos um enunciado complexo formados pelas UIs de COM e APC, no qual há um período composto por subordinação *linearizado* na unidade de COM. Ou seja, todos os elementos que *compõem* a cláusula relativa restritiva estão inseridos numa mesma unidade informacional, bem como todos os elementos do período subordinado: cláusula principal com seu núcleo de regência, o conectivo (*que*) que liga o constituinte dependente – i.e. o núcleo (N) do SN antecedente à cláusula subordinada. Nesse contexto, tanto a sintaxe quanto a estrutura informacional confirmam que a relativa integra sintaticamente o objeto direto (*uma criança que nũ me desse trabalho*) da cláusula principal (*queria uma criança que nũ me desse trabalho*). Logo, a sua sintaxe resulta de processos de *composicionalidade* tradicional.

Já em (8), temos um enunciado complexo formados pelas UIs de TOP e COM, no qual há um período simples em TOP (*que eu dou um exemplo de porta*) *padronizado* com a cláusula relativa não-restritiva em COM (*que é excelente*). Todos os elementos que configuram a cláusula relativa não-restritiva estão *combinados* em unidades informacionais distintas, ou seja, a cláusula principal com seu núcleo de regência e o N relacionado à relativa encontram-se em uma UI (TOP), ao passo que a relativa com o conectivo (*que*) que a liga ao N se encontra em outra UI (COM). Logo, a sua sintaxe resulta de processos de *combinatoriedade* informacional.

Essas configurações informacionais abarcam procedimentos sintáticos diferenciados. Nessa perspectiva o quadro funcionalista fornece o aporte necessário, pois identifica as relações de dependência entre cláusulas complexas nos termos de *graus de dependência* (HOPPER & TRAUGOTT, 1993). Dessa forma, a relativa restritiva seria mais subordinada que a relativa não-restritiva. De outro modo: enquanto a relativa restritiva exibe a subordinação canônica, via encaixamento sintático, a relativa não restritiva, exibe apenas subordinação semântica, ou seja, não

4 Para mais detalhes ver Carmo e Mello (2016).

está sintaticamente ligada ao SN antecedente. Do ponto de vista informacional, a relativa restritiva está encaixada sintaticamente ao SN referente, constituinte imediato da cláusula matriz, os quais estão contidos dentro de uma única UI – no exemplo (7) encontram-se na UI de COM. Já a relativa não-restritiva ocorre apenas justaposta ao SN referente, e seus elementos encontram-se distribuídos em mais de um UI no enunciado – no exemplo (8) a cláusula principal e o SN referente encontram-se na UI de TOP, enquanto a relativa, na UI de COM.

Todavia, os comportamentos informacional e sintático interferem diretamente na semântica de tais cláusulas. No caso de (7), a relativa *que nũ me desse trabalho* restringe a interpretação de *criança*, ou seja, não são todas, somente um tipo especifico de criança. Em (8), por outro lado, a relativa apenas traz um comentário acerca da referência já definida: *exemplo de porta*. Para explicar a diferença semântica entre essas cláusulas, destacamos os conceitos de *domínio de relativização* (KEENAN E COMRIE, 1977) e *grounding* (LANGACKER, 1987).

Keenan e Comrie (1977) definem as cláusulas relativas a partir da (i) presença de um conjunto maior especificado chamado *domínio de relativização,* expresso na superfície da estrutura da cláusula pelo núcleo do sintagma nominal (SN); e da (ii) presença de um subconjunto restrito – a *cláusula de restrição*, que pode se apresentar como uma cláusula na estrutura sintática a depender da língua, cujo conteúdo precisa ser verdadeiro. Contudo, os autores não especificam quais são as estratégias linguísticas que estabelecem esse *domínio de relativização*.

Como a semântica da cláusula relativa é operada em um nível subjacente à superfície sintática, haja vista sua natureza cognitiva, é preciso considerar noções mais abrangentes[5]. Para isso, assumimos as noções de *instância* e *grounding* (LANGACKER, 1987). Para Langacker, a instanciação surge quando uma entidade ou tipo (referência), perfilado em um dado estado-de-coisas, é considerada como um elemento que ocupa uma posição particular em um certo domínio e que difere de outras possíveis instâncias. O *grounding,* por sua vez*,* é definido nos termos de um *domínio* (conjunto) que pressupõe a instanciação de uma entidade perfilada, pois envolve a relação entre essa instância (e outras possíveis), os participantes do ato de fala, seu conhecimento de mundo e as circunstâncias imediatas da interação na fala espontânea.

Langacker (1987) utiliza a noção de *grounding* para tratar dos nominais. Contudo, entendendo que o padrão 'N + cláusula relativa' corresponde a um nominal complexo, já que a função da relativa, tal como a função tradicional do adjetivo, é a de modificador, essa noção explica a natureza da relação entre o domínio de relativização e o subconjunto restrito em Keenan e Comrie (1977) – postulados adotados e reconfigurados neste estudo. No contexto dos nominais, Langacker (1987) reconhece que há termos que estabelecem *predicações de grounding* e identifica-os em dois tipos: *grau de defi*nição e *quantificadores rela*tivos. O primeiro toma o *grounding* como seu principal ponto de referência; nos últimos, o *grounding* permite identificar a referência dentro de uma classe mais inclusiva. Nesse

5 Para mais detalhes, consultar Carmo (no prelo).

contexto, podemos afirmar, tendo em vista a observação dos dados do *corpus* em questão, que tais predicações de *grounding* estão presentes nas cláusulas relativas na fala espontânea, ancoradas em itens linguísticos presentes na superfície sintática dessas cláusulas.

Considerando os postulados aqui apresentados, quais sejam, a unidade informacional como ilha sintático-semântica da fala espontânea, os graus de dependência sintática, o domínio de relativização e *grounding*, chegamos a seguinte definição de relativização clausal para a fala espontânea:

- "A relativização clausal é uma estratégia semântico-sintática que permite às línguas naturais restringir/delimitar uma referência dentro de um conjunto virtual de elementos presumidamente semelhantes, inferido a partir de elementos linguísticos presentes na superfície sintática. Na maioria das línguas naturais, a cláusula relativa exibe um correlato formal. É o caso do PB, cujo padrão sintático é *pós-nominal*: a cláusula relativa segue o referente. O procedimento sintático envolvido é a subordinação via encaixamento. Na fala espontânea, essa operação de restrição da referência, bem como os elementos da cláusula, ocorre nos limites de uma única unidade informacional dentro de um enunciado simples ou complexo. Sendo assim, a cláusula relativa no enunciado estabelece um *domínio-escopo* para a interpretação do referente (N) subespecificado. Como a sua função é restringir, o cálculo de sua condição de verdade vincula-se ao estabelecimento desse domínio, configurado em um nível semântico subjacente, no qual o N está contido."

A partir dessa noção de cláusula relativa, cunhou-se o *teste do domínio-escopo* para identificar e classificar as cláusulas relativas oriundas do *minicorpus* do C-ORAL-BRASIL (RASO & MELLO, 2012). Os procedimentos metodológicos e os resultados são apresentados a seguir.

Metodologia

Este estudo adota os pressupostos metodológicos estabelecidos pela Linguística de *Corpus* (MELLO, 2014). Nesse contexto, o *corpus* selecionado é o C-ORAL-BRASIL (RASO & MELLO, 2012), mais especificamente seu *minicorpus* que está etiquetado informacionalmente. O qual encontra-se disponibilizado na plataforma DB – IPIC (PANUNZI & GREGORI, 2011)[6]. Cada sessão do *minicorpus* contém áudio, seção de metadados, transcrição, e alinhamento de texto-som. A anotação da estrutura informacional de cada ilocução respeita as quebras prosódicas terminais e não-terminais, requisito precípuo da teoria dos padrões informacionais - *Information Patterning Theory* (CRESTI, 2000; MONEGLIA; CRESTI, 2006; SCARANO, 2009). Essas quebras terminais configuram, na estrutura informacional da fala, como já mencionado à unidade de referência da fala espontânea: *o enunciado* (CRESTI, 2000).

6 Para mais detalhes, consultar o site do Laboratório LABLITA: <http://lablita.dit.unifi.it/ipic/index_html>

O procedimento inicial deste estudo foi o levantamento e a extração dos enunciados do *minicorpus* que apresentavam a estrutura sintática da relativização: [... N [QUE + verbo finito...]$_{SAdj}$] $_{SN}$ na plataforma DB – IPIC[7]. Nessa etapa, foram consideradas tanto as estruturas linearizadas quanto as estruturas padronizadas dos enunciados. Em seguida, aplicou-se ao conjunto das relativas o *teste do domínio-escopo* que consiste em verificar quais enunciados estabeleciam um domínio subjacente para a interpretação do referente da relativa, via itens linguísticos presentes na superfície sintática das cláusulas.

Resultados

Dos *5512* enunciados que compõem o *minicorpu*s C-ORAL-BRASIL, *1821* ocorrências apresentam o conector linguístico *que* indicador de subordinação. Entretanto, o conector *que* se comporta como pronome relativo somente em *148* ocorrências. Diante disso, as ocorrências com estruturação sintática semelhante, mas que não apresentavam a mesma semântica, foram descartadas. Em seguida, as cláusulas relativas foram agrupadas conforme a estruturação sintático-informacional interna dos enunciados nos quais se encontravam. Dessa forma, dois grupos foram constituídos: (1º) cláusulas relativas que ocorrem sintaticamente linearizadas dentro de uma única unidade informacional; e (2º) cláusulas relativas que ocorrem sintaticamente padronizadas em mais de uma unidade informacional. Assim, chegou-se aos seguintes números:

Tabela 1

Total	Distribuição dos tipos de cláusulas relativas do *minicorpus*
123	cláusulas relativas linearizadas
25	cláusulas relativas padronizadas
148	**Ocorrências**

Na Tabela 1, no total de *148* relativas encontradas no *minicorpus*, temos *123* cláusulas relativas linearizadas e apenas *25* cláusulas relativas padronizadas. Dentro desse montante, encontram-se cláusulas relativas que ocorrem isoladas da cláusula matriz nos enunciados, ou seja, *cláusulas relativas insubordinadas*. Como tais cláusulas possuem autonomia pragmática foram consideradas[8].

7 <lablita.dit.unifi.it/app/dbipic/>

8 Tais cláusulas são resultado de *insubordinação*. Tal fenômeno enquadra o uso independente e convensionalizado de uma cláusula formalmente subordinada numa dada situação comunicativa (EVANS, 2007). A investigação acerca da insubordinação das cláusulas relativas na fala espontânea está sendo realizada em minha pesquisa de doutorado em vias de finalização. Esse achado converge com os estudos de Mello, Bossaglia e Raso (2015) que identificou a presença de cláusulas insubordinadas na fala espontânea informal do PB.

O passo seguinte foi submeter as cláusulas que apresentavam a estrutura da relativização ao teste do domínio-escopo, a fim de verificar quais estabeleciam um domínio subjacente para a interpretação do referente e quais não. Para facilitar essa etapa, elaborou-se fichas eletrônicas, tais como (9) e (10) abaixo:

(09) 🗣: bfammn02,51,"papai foi *o irmão que mais deu apoio a ele* //=COM

Referente: *irmão que mais deu apoio*
Domínio-escopo: conjunto de irmãos
A cláusula *que mais deu apoio* estabelece o domínio-escopo do referente subespecificado *irmão*, o qual se opõe aos *outros irmãos que* menos *deu apoio* no conjunto virtual. Esta oposição é estabelecida pelo quantificador adverbial *mais*. Logo, a cláusula *irmão que mais deu apoio* pode ser tomada como verdadeira.
Natureza sintática: cláusula encaixada
Natureza informacional: linearizada
Tipo: cláusula relativa

(10) 🗣**:** bfamdl04,16,SIL,"pode ser o creme /=COM= que nũ deu certo com ele //=APC

Referente: o creme
Domínio-escopo: Ø
A cláusula *que nũ deu certo com ele* não estabelece o domínio-escopo. O referente creme já está especificado, portanto não se opõe a nenhum outro elemento e o determinante 'o' colabora nesse contexto. Assim, o cálculo da condição de verdade da cláusula não precisa ser realizado, dado que é apenas um comentário acerca do referente.
Natureza sintática: cláusula justaposta
Natureza informacional: padronizada [COM-APC]
Tipo: cláusula informativa

A partir do teste de domínio-escopo para relativização clausal aplicado às cláusulas relativas encontradas no *minicorpus* do C-ORAL BRASIL, tal como demonstrado nas ocorrências acima, chegou-se aos seguintes números:

Tabela 2

Total	Distribuição das cláusulas quanto aos tipos semânticos
123	Cláusulas relativas
25	Cláusulas informativas
148	**Ocorrências**

Os resultados demonstram que apenas as cláusulas relativas que ocorrem linearizadas nos enunciados estabelecem um domínio subjacente para a interpretação do referente. Ao passo que as cláusulas relativas que ocorrem padronizadas nos enunciados não. Esse domínio subjacente para a

interpretação do referente é desencadeado por expressões linguísticas presentes na superficie sintática das cláusulas, as quais estabelecem: (1) a *interpretação distributiva associada aos quantificadores*, i.e., para cada um dos membros de um conjunto (*x, y, z*...) estabelecido por N, existem elementos que quantificam às variáveis desse conjunto (x, y, z...), tanto na superfície quanto na estrutura subjacente da língua; ou (2) a *interpretação da pressuposição de existência da referência*, i.e., para cada N referencial existe um referente potencial na estrutura subjacente da língua cujo valor de verdade ou falsidade pode ser atestado. Para efeitos de demonstração, observemos os exemplos (11) e (12):

Contexto I:
@Place: Loja de calçados, Belo Horizonte / MG
@Situation: Vendedor de sapato mostra para clientes vários modelos de sandálias e preços
@Topic: Escolhendo sandálias para comprar

(11) bpubdl02,135,"as duas /=TOP = sai quase *o preço que custa uma na Picadilly* //=COM

(12) bpubdl02,235,"porque /=PHA= se você quisesse *uma sapatilha* /=TOP= *que tá usando* /=PAR= coleção de inverno agora tem mais variedade /=COM= né //=PHA

Em (11), o N *preço* é restringido pela cláusula relativa *que custa uma na Picadilly*. Este N relaciona-se com a referência *sandálias* na situação comunicativa. Para que a sua restrição ocorra, infere-se, a partir de N, a existência do *domínio-escopo*, nos termos de *um conjunto de sandálias de vários preços*. Dentro do domínio-escopo há duas sandálias cuja a soma dos valores equipara-se ao preço de uma sandália *na Picadilly* – aqui temos uma metonímia: o termo *Picadilly* esta empregado no lugar do termo *loja*. Ao destacar essa particularidade, restringe-se o N entre os outros possíveis elementos do domínio-escopo: sandálias que *são* e *não* são do mesmo preço das sandálias na loja da Picadilly. Dessa forma, (11) pode ser tomada como verdade, pois é verdade que existe um conjunto de *sandálias de vários preços*, no qual o N restringido também está contido. Já em (12), o N *sapatilha* não está sendo restringido pela cláusula relativa *que tá usando.* Logo, não estabelece o domínio-escopo. Essa cláusula fornece apenas uma informação acerca desse N. Nesses termos, a cláusula não precisa de um cálculo para ter assegurada a sua condição de verdade, isto é, (12) pode ser tomada como verdadeira independente da inferência de um domínio-escopo subjacente, pois o N referente já está determinado no nível da superfície linguística.

Considerações finais

Os resultados demonstram que a restrição estabelecida pelas cláusulas relativas é desencadeada por estratégias linguísticas consequentes da sintaxe do enunciado, tais como a *pressuposição de existência* e a *presença de quantificadores,* os quais estabelecem no nível inferencial um *domínio-escopo* a partir do qual as condições de verdade das cláusulas relativas podem ser verificadas. Diante disso, defendemos que apenas as cláusulas relativas restritivas podem ser consideradas instâncias de

relativização. Quanto às relativas não-restritivas, que apresentam apenas uma formatação semelhante, já que se diferem em todos os outros níveis (informacional, sintático e semântico), trata-se de outro tipo de construção, a qual denominamos de *construção informativa* (CARMO e MELLO, 2016).

Referências bibliográficas

AUSTIN, J.L. *How to Do Things with Words*, Clarendon, Oxford, 1962.

CARMO, C. B. S. Relative Clauses in Spontaneous Speech: a definition based on the Language into Act Theory. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2061-2075, 2017a. Disponível na internet < https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n2p2061>

CARMO, C.B.S; MELLO, H. Cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil: Um estudo exploratório baseado no corpus C-ORAL-BRASIL. *Signun: Estudos da Linguagem*. v. 19, n. 2 (2016). Disponível na internet < http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25097 >

CRESTI, E. *Corpus di Italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

___. Syntactic properties of spontaneous speech in the language into act theory: data on italian complements and relative clauses. In: RASO, T.; MELLO, H. (Org.). *Spoken corpora and linguistic studies: Problems and perspectives.* 1ed. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.

CRESTI, E; MONEGLIA, M. (Ed.). *C-ORAL-ROM*: integrated reference corpora for spoken romance languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

EVANS, N. Insubordination and its uses. In:_ NIKOLAEVA, Irina. *Finiteness*: *Theoretical and Empirical Foundations*. Oxford: Oxford University Press. 2007. P.366-431.

HOPPER, P.J.;TRAUGOTT, E.C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KEENAN, E. L.; COMRIE, B. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry,* n. 8, p. 63-99, 1977.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. I, Theoretical Prerequisites, Stanford, California, Stanford University Press, 1987.

MELLO, H; BOSSAGLIA, G; RASO, T. *Syntactic phenomena in light of prosody:* oriented segmentation in spoken Brazilian Portuguese. 8es Jounées Internationales de Linguístique de Corpus. 2-4 sept 2015, Orleans, França. (apresentação de trabalho)

MELLO, H. What Corpus Linguistics can offer Contact Linguistics: The C-oral-Brasil corpus experience. *PAPIA*, São Paulo, v.24, n.2, p. 407-427, Jul/Dez 2014. Disponível em: < http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2004>

PANUNZI, A; GREGORI, L. DB-IPIC: an XML database for the representation of information structure in spoken language. In: MELLO, H.; PANUNZI, A.; RASO, T. (Ed.). *Pragmatics and Prosody: Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Ann*otation. Firenze: Firenze University Press, 2012. p. 133-150.

RASO, T; MELLO, H. (Org.). *C-ORAL-BRASIL I*: Corpus de referência do português brasileiro falado informal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

A metodologia experimental como instrumento para a investigação linguística em indivíduos com Síndrome de Williams

Renata Martins de Oliveira[1]

Marina Rosa Ana Augusto[2]

Introdução

A Síndrome de Williams-Beuren (SW) é uma condição geneticamente determinada considerada rara, com frequência de 1:7500 a 1:25000 de ocorrências (HANNEKAM, 2010; UDWIN, 1990 STROMME, 2002). A estenose supravalvar aórtica associada a hipercalcemia idiopática destaca-se no perfil clínico desses indivíduos, além de outras características recorrentes como: baixa estatura, atraso no desenvolvimento, personalidade sociável, dismorfias faciais, entre outras.

A partir da técnica denominada fluorescência por hibridização in situ (FISH) é possível, nos dias de hoje, a identificação da microdelação cromossômica que compromete uma região específica do cromossomo 7 (7q11.23). Essa região envolve pelo menos 27 genes dispostos consecutivamente na mesma região cromossômica, tratando-se, assim, de uma síndrome de genes contíguos. Para esta pesquisa, destaca-se a deleção de um gene específico, o LINK1 - comumente relacionado às habilidades visuo-espaciais, buscando-se analisar as relações possíveis entre a deleção do gene e o desempenho de indivíduos com SW em tarefas linguísticas.

Referencial Teórico

Bellugi et al. (2001) ao relatar as principais características relacionadas às habilidades linguísticas da síndrome comparando a performance do grupo ao desempenho apresentado por indivíduos com Síndrome de Down (SD), destacam um vocabulário pouco usual (Figura 1), alta performance na elaboração de narrativas (Figura 2) além de uma organização espacial prejudicada em SW e que pode ser percebida através da análise dos desenhos produzidos por esses indivíduos (Figura 3).

1 Doutorado em andamento em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Benjamin Constant (IBC).

2 Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

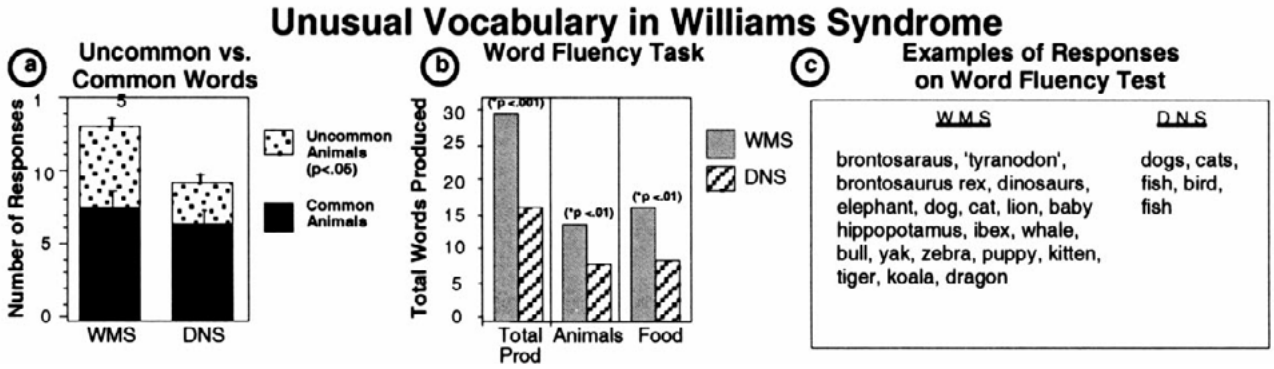


Figura 1. Tabela de análise do vocabulário na SW em comparação ao grupo com SD

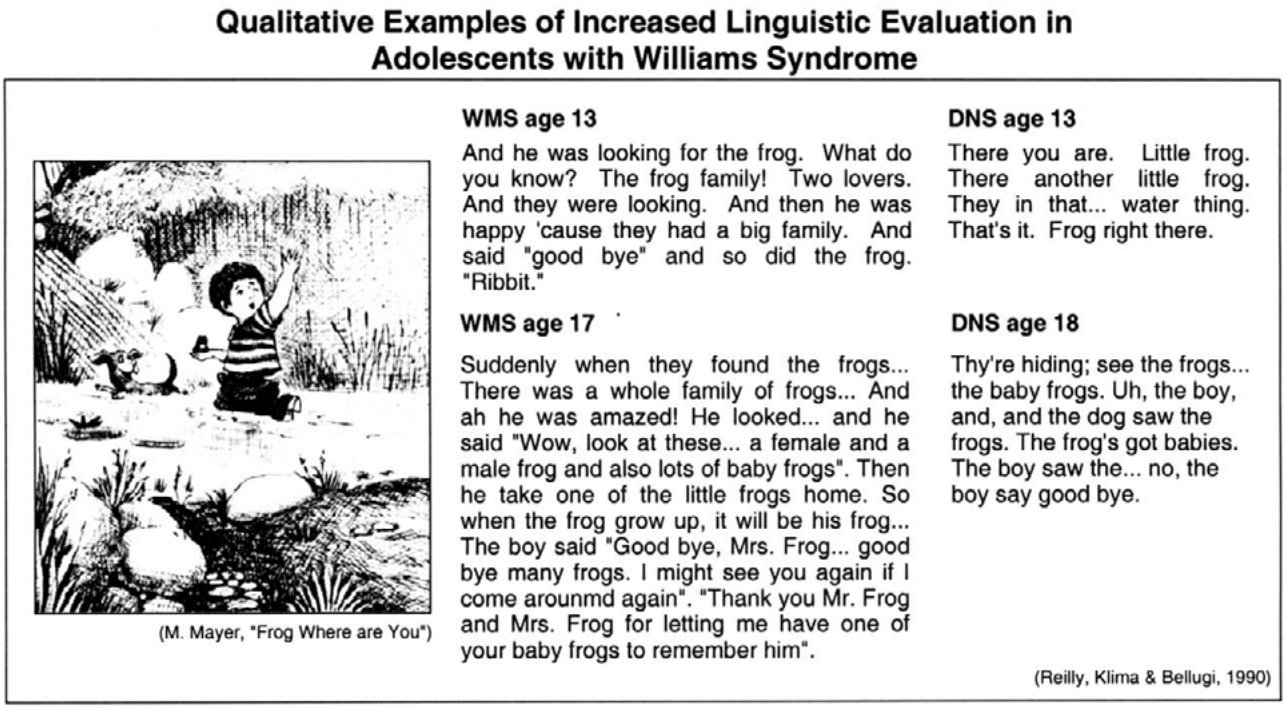


Figura 2. Exemplos da evolução na produção de narrativas em SW e SD

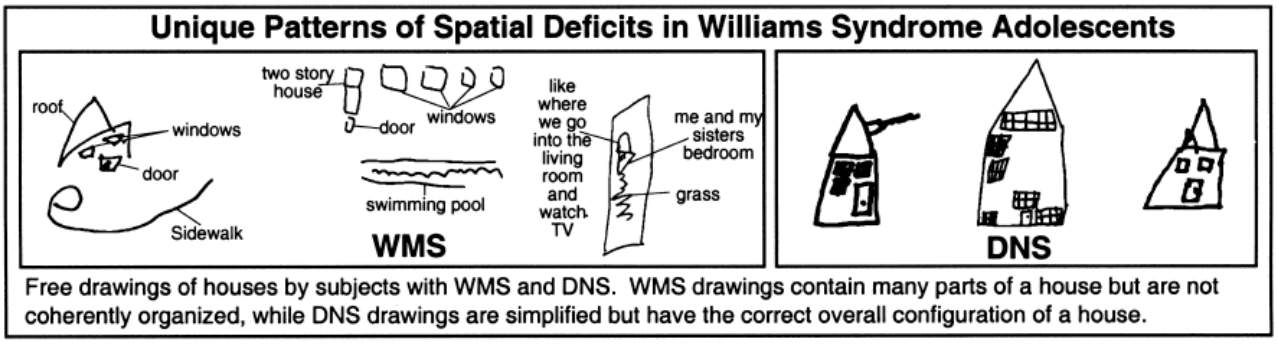


Figura 3. Desenhos de uma casa produzidos por indivíduos com SW e SD

Pesquisadores da síndrome dividem-se nos dias de hoje entre aqueles que acreditam haver preservação das habilidades linguísticas em SW (BELLUGI et al, 1988, 1990, 1992, 1994, REILLY, KLIMA & BELLUGI, 1990) e os que defendem e hipótese de comprometimento no domínio linguístico da síndrome (CAPIRCI, SABBADINI & VOLTERRA, 1996; KARMILOFF-SMITH et al, 1997a, b; THAL et al, 1989; THOMAS et al, 2001; VOLTERRA, CAPIRCI, PEZZINI, SABBADINI & VICARI, 1996).

A partir de uma concepção de língua nos moldes da Teoria Gerativa, a presente pesquisa defende que a atuação dos componentes envolvidos na geração das diferentes expressões linguísticas na Síndrome de Williams estaria intacta. No entanto, cabe salientar que a preservação dessa atuação não exclui possíveis interferências de outros domínios da cognição que possam impactar sua atuação linguística a nível superficial, evidente na observação do desempenho desses indivíduos em tarefas em que componentes espaciais estão incluídos em uma sentença.

Questões metodológicas a serem observadas

A preocupação em observar especificamente a possível relação entre aspectos visuo-espaciais e as habilidades linguísticas de indivíduos com SW tem sido adotada por vários estudiosos fora do Brasil.

Clahsen & Almazan (1998) analisam resultados obtidos por indivíduos com SW em testes linguísticos e observam grande dificuldade do grupo em sentenças constituídas por preposições e conjunções de origem espacial. Esse estudo parece ter iniciado a investigação de possíveis relações entre o domínio linguístico e o domínio cognitivo espacial, de maneira mais específica. Ainda abordando estudos realizados no exterior, Phillips et al. (2004) também promovem uma investigação acerca das possíveis dificuldades de indivíduos com SW em tarefas linguísticas. Os autores observam o desempenho desses indivíduos no TROG (*Teste of Recepcion for Grammar*) e destacam o grande número de erros do grupo em sentenças constituídas de componentes espaciais. A partir disso, desenvolvem um novo teste em que o domínio espacial fosse avaliado mais especificamente, o TRUST (*Test for Receptive Understanding of Spatial Terms*). Os resultados da pesquisa confirmam àqueles encontrados por Clahsen & Almazan (1998).

Os dados extraídos da bibliografia nacional sobre o assunto, no entanto, não aprofundam a investigação para as possíveis interferências dos domínios cognitivos, e particularmente do domínio cognitivo espacial, no desempenho linguístico desses indivíduos. Freitas (2000), em seu estudo, analisa as habilidades linguísticas dessa população a partir de um teste linguístico amplo em que são avaliados diversos aspectos linguísticos, como a compreensão de passivas, anáforas livres e ligadas, relativas etc. Sendo assim, o estudo avalia indivíduos com SW a partir de um teste de alto grau de complexidade. Apesar de os resultados obtidos pela autora indicarem boa *performance* desse grupo quando comparado ao grupo controle, cabe salientar que elementos espaciais não foram considerados nas condições selecionadas pela autora.

Outra investigação acerca dos aspectos linguísticos de indivíduos com SW realizada no Brasil é a de Mayrink (2012). A fonoaudióloga utilizou testes padronizados como o CELF-R, ADL e o PPVT-R a fim de investigar o desempenho desses indivíduos linguisticamente. A autora relata em seus resultados uma performance regular, destacando possíveis dificuldades que indicariam comprometimento linguístico. Tem-se, assim, conclusões distintas a partir das avaliações de Freitas (2000) e de Mayrink (2012).

Cabe salientar, no entanto, que as avaliações selecionadas por Mayrink (2012) parecem suscetíveis de críticas uma vez que, por vezes, não levam em consideração a possível interferência de elementos espaciais na *performance* linguística desses indivíduos. Além disso, outros aspectos metodológicos também parecem falhos nos testes, como um número não controlado de enunciados para cada condição/categorias além da sobreposição de categorias, podendo ocasionar interferências de outros custos computacionais.

A observação dos protocolos utilizados no CELF-R - uma das avaliações utilizadas no estudo de Mayrink (2012) – indica possíveis interferências do domínio cognitivo visuo-espacial em sentenças em que esse custo não é contabilizado, como é possível perceber pela Figura 4:

Análise dos itens do subteste "Estrutura da Sentença":

Categorias					Observações
Frases afirmativas	17	19	24		
Frases de preposição (relação espacial)	4	7	9	13	
Frases afirmativas com adjetivo	5	6			
Frases afirmativas com objeto indireto	14	20			
Frase Negativa	2	18			
Frase Passiva	16	18			
Frase subordinada Final com infinitivo	8	12			
Oração subordinada adjetiva	1	10	11		
Oração subordinada casual	3				
Oração subordinada Concessiva	21				
Pedido indireto	23	25			

Figura 4. Quadro de categorias avaliadas no subteste "Estrutura da sentença" em CELF-R

Apesar da avaliação destinar uma categoria às possíveis relações espaciais contempladas pelo uso de preposições, essas não são as únicas sentenças em que elementos espaciais estão inseridos. Por exemplo, na Figura 5 é possível destacar a sentença 11, em que, embora classificada como oração subordinada adjetiva, elementos espaciais estão presentes. Ou ainda, a sentença 12 que, apesar de ser categorizada como final com infinitivo, apresenta uma noção de movimento com trajetória que demanda custos relacionados ao domínio cognitivo visuo-espacial.

11. O menino, que está sentado embaixo da árvore grande, AB está comendo banana. **C**D	1	0	NR
12. O menino vai nadar para o outro lado da piscina, **AB** para sentar com seus amigos. CD	1	0	NR
13. O menino está sentado atrás do piano. AB C**D**	1	0	NR
14. A mulher está mostrando o bebê para a menina. AB C**D**	1	0	NR
15. A mulher está perguntando: "Quanto custa essa laranja?" A**B** CD	1	0	NR
16. O menino está sendo seguido pelo cachorro. A**B** CD	1	0	NR
17. O menino está tomando sorvete. AB C**D**	1	0	NR

Figura 5. Protocolo ilustrativo do subteste "Estrutura das palavras" presente na avaliação CELF-R

Sendo assim, o presente estudo busca adotar uma metodologia em que as avaliações linguísticas estejam bem controladas em relação ao uso de elementos espaciais.

O presente estudo: metodologia

A metodologia experimental utilizada neste estudo é comumente utilizada em pesquisas em Psicolinguística. Diferente da metodologia naturalista, em que são observadas manifestações comportamentais relevantes sem que haja interferência deliberada do investigador; o método experimental compara uma ou mais condições de observação de um comportamento do indivíduo em uma situação controlada. Esse tipo de abordagem permite a manipulação de fatores possíveis em um dado fenômeno.

Além disso, a metodologia experimental abrange uma grande variedade de atividades de investigação do conhecimento linguístico, possibilitando a seleção dentre diversos tipos de testes, como a produção eliciada, o *primming* sintático, *weird world order* etc. No caso da Síndrome de

Williams e levando em consideração a hipótese adotada no estudo foi realizada uma análise prévia da bibliografia existente no assunto a fim de que fossem selecionados os testes mais adequados para a construção da pesquisa.

Após a observação das possíveis falhas metodológicas apresentadas em estudos anteriores, a pesquisa em questão escolheu a metodologia experimental, mais especificamente o teste de seleção de imagens como instrumento avaliativo da compreensão desses indivíduos.

A escolha dos métodos avaliativos se deu por conta de uma adequação de tempo de concentração e facilidade na aplicação. Trata-se de uma pesquisa cujo grupo de participantes apresenta, com grande frequência, déficit de atenção e hiperatividade, necessitando, assim, de atividades atrativas e não tão longas. Por conta disso, além da elaboração de um teste de compreensão de acordo com o padrão descrito, o estudo preocupou-se com a extensão dos testes de modo a minimizar possíveis interferências externas ao teste, como o cansaço.

O experimento foi dividido na aplicação de três testes: um teste de compreensão linguística, o MABILIN (Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas) (Corrêa, 2000); um teste de compreensão de relações espaciais desenvolvido exclusivamente para a utilização no experimento, além de um teste de produção de domínio espacial.

O MABILIN, teste de compreensão de sentenças de alto custo computacional, a partir de uma tarefa de seleção de imagens projeta a média de acertos esperada para cada tipo de sentença em cada faixa etária. São avaliadas sentenças passivas, interrogativas QU e QU+N, relativas de sujeito e de objeto, ramificadas à direita e encaixadas ao centro. A avaliação indica o nível de dificuldade a partir da curva de desenvolvimento típico traçado. Os graus de dificuldades traçados pelo teste são divididos em moderado, expressivo e severo e são apresentados ao experimentador ao fim da avaliação junto das condições sinalizadas como deficitárias ou não (Figura 6).

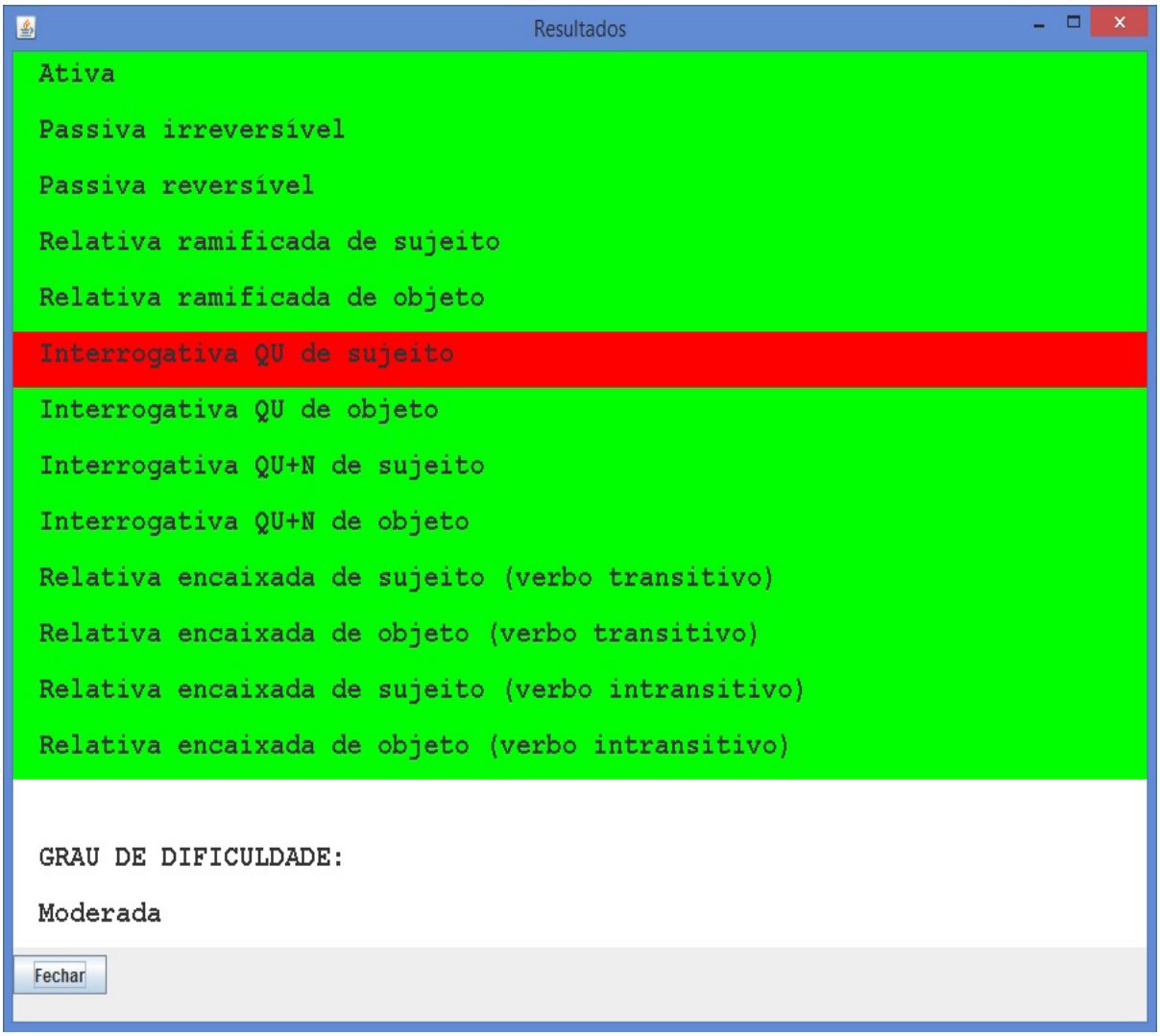


Figura 6. Tela de resultados do MABILIN

O teste de compreensão de relações espaciais utilizado no experimento foi elaborado a partir da ferramenta *Paradigm* e composto por 48 sentenças divididas entre: relações de localização espacial e relações de comparação segundo a disposição no espaço. A avaliação também utiliza a seleção de imagens como método de investigação e teve como base o teste produzido por Phillips et al. (2004).

Participantes

O estudo se configura como um estudo de caso realizado com 4 indivíduos diagnosticados através do FISH para SW. Além desse grupo, também foram avaliados 12 estudantes com desenvolvimento típico do segundo ano do ensino fundamental provenientes de uma escola do municipal do Rio de Janeiro, formando, assim, o grupo controle. Os participantes foram divididos em dois grupos: um deles formado por quatro indivíduos com SW com idade variada entre 7 e 27 anos e o grupo controle com indivíduos com idade média de 7,6 anos.

Material

O experimento foi aplicado com a utilização de um computador Dell com os *softwares* do MABILIN e do Teste de compreensão de relações espaciais instalados. As duas avaliações foram realizadas a partir da tarefa de seleção de imagens, em que algumas figuras são expostas ao participante e esse deve selecionar aquela adequada ao comando dado pelo experimentador.

Procedimento

Para a realização do teste, as crianças eram convidadas a participar, individualmente, de atividades em uma sala localizada no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ ou, no caso do grupo controle, em uma sala da escola. No computador, os *softwares* das duas avalições eram apresentados ao indivíduo e esse deveria responder aos comandos dados pelo experimentador. No caso do MABILIN, o experimentador fornecia comandos como "Mostra a bailarina que foi enfeitada pela menina" e o indivíduo deveria apontar para a figura que correspondia a essa solicitação. Já no teste de compreensão de relações espaciais os participantes foram expostos a três figuras e deveriam apontar para a figura que, para eles, correspondesse à sentença indicada pelo experimentador.

O tempo médio para a aplicação do MABILIN em indivíduos com SW foi de 50 minutos com realização de alguns intervalos a depender do nível de concentração do participante. As crianças com desenvolvimento típico realizaram a tarefa em um tempo menor. Já o procedimento que avaliou a compreensão espacial dos participantes pode ser realizado sem intervalos e teve duração de 20 minutos, em média.

Resultados

Na aplicação do MABILIN no experimento, os indivíduos com SW apresentaram domínio satisfatório em sentenças de alto custo havendo dificuldade em algumas condições. Já os participantes do grupo controle obtiveram domínio satisfatório no teste em sua totalidade. No entanto, é importante salientar algumas especificidades acerca dos resultados obtidos pelo grupo com SW na avaliação do domínio linguístico:

Tabela 1- Resultados obtidos pelos dois grupos no MABILIN

Condições	PARTSW1	PARTSW2	PARTSW3	PARTSW4	DT
Ativa	Dificuldade moderada	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Passiva irreversível	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Passiva reversível	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa ramificada de sujeito	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Dificuldade moderada	Sem dificuldade
Relativa ramificada de objeto	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Interrogativa QU de sujeito	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Dificuldade moderada	Sem dificuldade
Interrogativa QU de objeto	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Interrogativa QU+N de sujeito	Sem dificuldade	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Interrogativa QU+N de objeto	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa encaixada de sujeito (verbo transitivo)	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa encaixada de objeto (verbo transitivo)	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa encaixada de sujeito (verbo intransitivo)	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa encaixada de objeto (verbo intransitivo)	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade

A partir da análise da Tabela 1, observa-se no PARTSW1 uma dificuldade no primeiro bloco do teste, na compreensão de sentenças ativas. A quantidade mínima de acertos para desempenho adequado nesse grupo é de 5 e o participante obteve 4 acertos - um número bastante aproximado da pontuação alvo. No restante da avaliação o participante não apresentou dificuldades. Considerando-

se que as demais condições trazem estruturas bem mais complexas do que a testada nesse bloco, acredita-se que o desempenho inferior na primeira parte do teste reflita, na verdade, a adaptação do indivíduo ao procedimento. Esse tipo de ocorrência também está presente em resultados dos demais indivíduos com SW incluídos no experimento, podendo-se relacionar a dificuldade apresentada pelo grupo a razões externas ao teste, como falta de atenção e cansaço.

Diferentemente do desempenho apresentado no MABILIN, no teste de compreensão de relações espaciais, o número de acertos obtidos pelo grupo com SW foi bastante inferior àquele observado no grupo controle. Enquanto o grupo SW teve uma média de 58% de acertos nas sentenças que continham relações de localização espacial, o grupo controle apresentou 86% de acertos nessa condição. Já em relações de comparação segundo a disposição no espaço, o grupo com SW obteve média de 37% de acertos em comparação aos 91% obtidos pelo grupo controle. Os percentuais de acerto dos indivíduos com SW bem como a média de acertos do grupo controle em cada uma das condições estão relatados na Tabela 2:

Tabela 2. Acertos obtidos pelos dois grupos no Teste de Compreensão de relações espaciais

Condições	PARTSW1	PARTSW2	PARTSW3	PARTSW4	DT
Relações de localização espacial	22/36 61%	19/36 52%	16/36 44%	16/36 44%	31/36 86%
Relações de comparação segundo a disposição no espaço	5/12 41%	3/12 25%	5/12 41%	5/12 41%	11/12 91%

Além disso, a análise dos erros apresentados pelo grupo com SW torna evidente o grande número de erros opostos, em que o indivíduo escolhe a figura oposta à figura alvo, como mostra a Tabela 3. Esse tipo de erro parece indicar que a dificuldade com a percepção da relação entre os elementos em uma dada disposição espacial pode interferir no desempenho desses indivíduos, uma vez que a codificação da relação pelo item lexical parece ter sido apreendida.

Tabela 3. Resultados obtidos pelo grupo SW separados por tipo de sentença e tipo de erro

Condições	PARTSW1		PARTSW2		PARTSW3		PARTSW4	
	Total de erros	Erros opostos	Total de erros	Erros opostos	Total de erros	Erros opostos	Total de erros	Erros opostos
Relações de localização espacial	14/36 38%	10	17/36 47%	13	20/36 55%	14	20/36 58%	13
Relações de comparação segundo a disposição no espaço	7/12 58%	5	9/12 75%	5	7/12 58%	4	7/12 58%	1

Considerações finais

Este estudo mostrou como resultados distintos podem ser obtidos a partir de aplicação de testes que não levam em consideração o comprometimento, claramente definido na SW, do domínio visuo-espacial, considerando-se seu impacto na codificação linguística de enunciados.

A análise dos resultados obtidos neste estudo, em que esses aspectos foram considerados, a partir da aplicação dos dois testes parece fornecer argumentos favoráveis à hipótese de preservação linguística em indivíduos com Síndrome de Williams uma vez que o desempenho desses em tarefas de compreensão de estruturas de alto custo computacional (MABILIN) se mostra satisfatória, diferentemente da *performance* obtida na avaliação de enunciados com elementos espaciais, quando se obtêm resultados bem abaixo da média de crianças com desenvolvimento típico.

Salienta-se que o portador dessa síndrome identifica itens lexicais relevantes para a codificação espacial (uso desses itens na fala e escolha de figuras opostas, no teste de compreensão). Há, no entanto, um comprometimento na apreensão de um estado de coisas dispostas geograficamente, o que impacta sua codificação e compreensão. Trata-se, assim, ao nosso ver, de um comprometimento cognitivo específico do domínio espacial no sistema cognitivo da língua.

Referências bibliográficas

BELLUGI, U. *The neurocognitive profile of Williams syndrome*: a complex pattern of strengths and weaknesses. *Journal of Cognitive Neuroscience, 12:S*, 7-29, 2000.

BELLUGI, U.; KORENBERG, J. R.; KLIMA, E. S. Williams Syndrome: an exploration of neurocognitive and genetic features. Clinical Neuroscience Research v.1. p. 217-229, 2001.

CLAHSEN, H.; ALMAZAN, M. Syntax and morphology in Williams syndrome. *Cognition*, v. 68, p. 167-198, 1998.

CORRÊA, L. M. S. *MABILIN (Módulos de Avaliação Linguística)*. Projeto Cientistas do Nosso Estado. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2000.

FREITAS, Maria Cláudia de. *Uma avaliação das habilidades linguísticas de portadores da síndrome de Williams*. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2000.

KARMILOFF-SMITH, A. et al. Language and Williams syndrome: how intact is 'intact'? *Child Development*, v. 68, p. 246–262, 1997.

MAYRINK, M. L. S. *Estudo da semântica e estrutura da linguagem na Síndrome de Williams*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Pós Graduação em Saúde da Criança e da Mulher, 2012.

OLIVEIRA, R. M. Habilidades linguísticas em Síndrome de Williams: relações entre domínios linguístico e cognitivo visuo-espacial. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20116.

PHILLIPS, C. E. et al. Comprehension of spatial language terms in Williams syndrome: evidence for an interaction between domains of strength and weakness. *Cortex*, v. 40, n. 1, p. 85-101, 2004.

O alçamento das vogais médias e a superação dos problemas de escrita por estudantes das séries iniciais do ensino fundamental

Fernando Antônio Pereira Lemos[1]

1. O Alçamento vocálico[2]

O alçamento vocálico se caracteriza pela elevação da altura das vogais médias-altas [e] e [o] que se realizarão como as vogais altas [i] e [u], respectivamente. Ele pode ocorrer nas sílabas pretônica, postônica medial e postônica final.

1.1 O alçamento vocálico na sílaba pretônica

Na silaba pretônica, o alçamento produz realizações como *m[i]nino* e *b[u]tina*. Há três explicações para a ocorrência desse fenômeno na sílaba pretônica: a harmonização vocálica, a redução vocálica e o item lexical.

1.1.1 Harmonização vocálica

Bisol (1981), dentre outros, defende que o alçamento na sílaba pretônica é um fenômeno variável motivado principalmente pela ocorrência de harmonização vocálica. A vogal média-alta [e,o] na sílaba pretônica assimila a altura da vogal alta [i,u] na sílaba seguinte e alça, realizando-se como a vogal alta [i,u]. Essa seria a explicação para o alçamento em *m[e]nino* e *b[o]tina*, como apresentado abaixo.

m[e]nino → m[i]nino b[o]tina → b[u]tina

1 Mestre e doutorando em Linguística pela UFMG e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

2 Este artigo retoma o assunto por nós discutido em LEMOS (2001a). À época, apresentamos resultados preliminares referentes à nossa pesquisa sobre a interferência da oralidade na escrita. Aqui apresentamos a comparação entre os resultados de fala e de escrita e apresentamos os resultados definitivos da investigação.

1.1.2 Redução vocálica

Segundo Abaurre-Gnerre (1981), dentre outros, a vogal média-alta [e,o] alça influenciada pelas consoantes adjacentes. Isso explicaria ocorrências de alçamento em itens em que não há vogal alta na sílaba seguinte à pretônica, como *s[i]mestre e b[u]neca*. Assim, temos:

s[e]mestre → s[i]mestre b[o]neca → b[u]neca

1.1.3 O item lexical

Segundo Viegas (1987), dentre outros, itens lexicais menos prestigiados socialmente tendem a alçar mais do que itens mais prestigiados. Um exemplo da ocorrência dessa explicação é o item *peru*. Ocorreria alçamento quando falantes se referissem à ave que é degustada no natal, realizando-se como *p[i]ru*. O alçamento não ocorreria, entretanto, quando esses mesmos falantes se referissem ao nome do país situado na América do Sul, pois esse possui mais prestígio. Nesse caso, haveria a ocorrência de *P[e]ru*. O mesmo pode ser constatado com o item *porção*. Ao designar um aglomerado de pessoas, apresentaria alçamento e ter-se-ia *p[u]rção*, mas, ao designar a quantidade de alimento pedido em um restaurante, não alçaria, realizando-se como *p[o]rção*. A explicação estaria no fato de que falantes geralmente não vão todos os dias a restaurantes e tal evento, por ser mais formal, seria mais prestigiado, o que inibiria o alçamento do [o] para [u] neste caso. Assim, temos:

p[e]ru (ave) → p[i]ru P[e]ru (país) não alçaria.

p[o]rção (muita gente) → p[u]rção p[o]rção (quantidade de alimento) não alçaria.

1.2 O alçamento vocálico na sílaba postônica medial

Em palavras proparoxítonas, as vogais [e] e [o], na sílaba seguinte à sílaba tônica, podem se realizar tanto com o abaixamento da vogal quanto com a sua manutenção ou com o seu alçamento. O [e] postônico medial poderia se realizar, portanto, como [ɛ, e, i]. O [o] poderia se realizar como [ɔ, o, u]. Segundo Cristófaro Silva (1999), *pérola*, *Pécora*, *tráfego*, *número*, *parênteses* e *agrícola* podem ser pronunciadas como *per[ɔ,o,u]la*, *Péc[ɔ,o,u]ra*, *traf[ɛ,e,i]go*, *núm[ɛ,e,i]ro*, *parênt[ɛ,e,i]ses* e *agríc[ɔ,o,u]la* (CRISTÓFARO SILVA, 1999, p. 90)..

Para Mattoso Câmara Júnior (2000), em relação ao alçamento do vocálico na sílaba postônica medial, "a grafia com o **o** ou com o **u** é uma mera convenção de escrita, pois o que se tem na verdade é o /u/" (MATTOSO CÂMARA JÙNIOR, 2000, p. 44) . Assim, itens como *árvore e abóbora* se realizariam como *árv[u]re* e *abób[u]ra.*

Interessa-nos investigar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes das séries iniciais no registro ortográfico das vogais médias. Não investigamos, portanto, o abaixamento do [e] e do [o],

pois a sua ocorrência não traria maiores dificuldades para o registro ortográfico. Por este motivo, o nosso foco concentrou-se o alçamento das vogais médias-altas [e] e [o]..

1.3 O alçamento vocálico na sílaba postônica final

Na maioria dos dialetos do Português do Brasil, na sílaba átona final, as vogais médias-altas [e] e [o] realizam-se como as vogais [i] e [u], respectivamente. Segundo Mattoso Câmara Júnior (1979), "no Brasil, houve um cerramento variável do /e/, que no Rio de Janeiro, por exemplo, deu francamente em /i/. Podemos considerar esta a articulação normal do português brasileiro, em simetria com o /u/, que [...] substituiu muito cedo o /o/ átono final" (MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, 1979, p. 45). Essa visão é compartilhada por Callou; Leite (2000). Segundo as autoras, "nas sílabas átonas finais de atonicidade máxima, desaparece a oposição entre as três vogais da série anterior e as três vogais da série posterior, ficando o sistema reduzido a três vogais, i, a, u" (CALLOU; LEITE, 2000, p. 79-80). Assim, *poste* e *muito* realizam-se como *post[ɪ]* e *muit[ʊ]*.

2. A interferência da oralidade na escrita

A aquisição da fala é um processo natural em que o aprendiz testa todas as possibilidades da língua com a mediação de seus pares ou de adultos que formam a sua comunidade linguística.

A aquisição da escrita, diferentemente, é arbitrária. O seu principal objetivo é tentar representar a fala e fazer o registro do pensamento. Ela permite, portanto, que falantes distantes no tempo e no espaço possam ter acesso ao conhecimento acumulado pela sociedade.

Para ter sucesso na aquisição da escrita, o aprendiz deverá adquirir um conjunto de conhecimentos. Deverá ser capaz de saber a diferença entre desenho e letra; segmentar na escrita as palavras presentes na fala; ter ideia do que seja palavra; controlar o significado do que seja a palavra; saber que se escreve com as letras do alfabeto; categorizar as letras a partir de suas diversas formas; compreender a valorização funcional das letras, regulada pela ortografia (MASSINI-CAGLIARI, 1999).

Lemle (1995) postula quais seriam as etapas a serem vencidas pelos aprendizes para a aquisição da escrita. A primeira seria o "casamento monogâmico entre letras e sons" a primeira etapa da aquisição. Nela, o estudante partiria da hipótese de que cada letra representa um som da fala. Estabelece-se uma relação biunívoca entre letras e sons. Nesta fase, por exemplo, o aluno imagina que a palavra *tud[ʊ]* será grafada como *tudu*..

Ao superar essa etapa, entrará na denominada pela autora como "casamento poligâmico com restrições de posição". O estudante perceberá que cada letra, dependendo da posição, representará um determinado som. Verá que a palavra *sa[w]* será grafada com ***l*** e *[l]ata* também será grafada com ***l***. Para a autora, a aquisição dessas duas etapas já representaria a alfabetização do estudante (LEMLE, 1995, p. 41).

A terceira etapa da aquisição da escrita seria a das "partes arbitrárias do sistema". Ela duraria a vida toda. O aprendiz perceberia que um som pode ser representado por diversas letras. Como exemplo, encontramos o som [ʃ]. Ele pode ser grafado com ***ch***, ***x*** e até ***sh*** (***ch****uva*, ***x****ícara* e ***sh****ow*).

Para adquirir a escrita, o aprendiz parte do seu sistema linguístico. Segundo Oliveira; Nascimento (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 36), "a construção do conhecimento da escrita é essencialmente mediada pela competência linguística do aprendiz: é ela um dos fatores determinantes da elaboração das hipóteses e estratégias". Assim, no processo de aquisição, os alunos elaboram hipóteses sobre a forma correta de se grafar uma palavra. Neste aspecto, um erro passa a ser uma tentativa de acerto, dentre as inúmeras possibilidades. Segundo Cagliari, "todos os acertos e erros das crianças trazem por trás de si hipóteses que levaram a criança a tomar determinada decisão e fazer algo de determinado modo e não de outro" (CAGLIARI, 1999, p. 248).

3. O registro ortográfico das vogais átonas

A ortografia cumpre um papel importante. Ela congela a forma escrita de uma palavra. Desta forma, ela impede que as diferenças dialetais presentes na fala possam impedir que os falantes, de distintas regiões ou épocas, tenham acesso ao saber acumulado pela sociedade.

Torna-se fundamental, portanto, a compreensão de como o aluno supera os seus dilemas ortográficos. Neste contexto se insere o alçamento das vogais médias. Afinal, a ocorrência do alçamento nas sílabas átonas torna difícil a aquisição da grafia correta pelos estudantes na alfabetização. O aluno pronuncia *l[i]ão*, *m[i]nin[ɔ]*, *t[u]mat[I]*, *núm[i]r[ɔ]*, *pér[u]la*, *peix[I]* e *c[u]elh[ɔ]*, mas deve escrever *leão*, *menino*, *tomate*, *número*, *peixe* e *coelho*. Segundo Cagliari (1999),

> "com relação às vogais, é mais fácil escrever os sons 'é', 'ê'. 'ó', 'ô', os quais, quando identificados na fala, passam a corresponder às letras E e O (desconsiderando a acentuação gráfica) [...] Também é fácil escrever o 'i' e 'u' quando ocorrem em sílabas tônicas, porém nas átonas é muito difícil" (CAGLIARI, 1999, p. 150).

Para esclarecer como o aluno supera seu dilema ortográfico, investigamos o processo de aquisição da escrita das vogais médias átonas nas sílabas pretônica, postônica medial ou não final e final.

4. Hipóteses

- Os estudantes terão maior facilidade em grafar corretamente as vogais médias na sílaba postônica final, pois poderão elaborar uma regra que os auxilie na superação do problema.
- Os estudantes terão maior dificuldade em grafar corretamente as vogais médias nas sílabas pretônica e postônica medial ou não final, devido à dificuldade de elaboração de uma regra que os auxilie.

5. Metodologia

Adotamos em nossa investigação o referencial teórico da sociolinguística laboviana.

5.1 Características do município de Divinópolis

Divinópolis é um município da região centro-oeste do estado de Minas Gerais. Segundo os dados do IBGE, em 2015, possuía 230.848 habitantes. Sendo uma cidade industrializada com forte presença operária. Possui fábricas siderúrgicas, metalúrgicas, de confecção e têxtil, além de uma das maiores oficinas de trens da América Latina. Os setores de comércio e de serviços são bastante diversificados. À época de nossa pesquisa, o município contava com 109 estabelecimentos de ensino da pré-escola ao ensino superior.

5.2 A coleta dos dados

Os dados foram coletados entre alunos das quatro séries iniciais de alfabetização de uma escola pública e de uma escola particular. Foram selecionados 32 estudantes de cada escola (8 de cada série), sendo metade do gênero/sexo masculino. Os critérios a seguir foram adotados para a escolha dos informantes.

a) Ter nascido ou residido a maior parte da sua vida no município;

b) pelo menos um dos pais deveria ter nascido na cidade de Divinópolis ou residido nela nos últimos 10 anos;

c) não ter repetido a mesma série de estudo.

Realizamos a gravação das falas dos alunos, a partir de um teste de respostas induzidas com a utilização de 32 gravuras e de um questionário com doze perguntas, além da fala espontânea. Cada gravação durou cerca de 15 minutos. Ao todo, foram realizadas 25 horas de gravação.

Para a escrita, os estudantes foram submetidos a três testes de produção. Os testes consistiram de uma produção de texto, de um ditado de gravuras e do preenchimento de uma palavra-cruzada.

Os dados de fala e de escrita foram lançados em fichas de codificação e inseridos no programa Varbrul para análise estatística. Analisamos separadamente os dados do (e) e do (o) foram analisados separadamente.

6. Análise dos resultados[3]

6.1 Resultados encontrados na posição pretônica

6.1.1 (e) pretônico

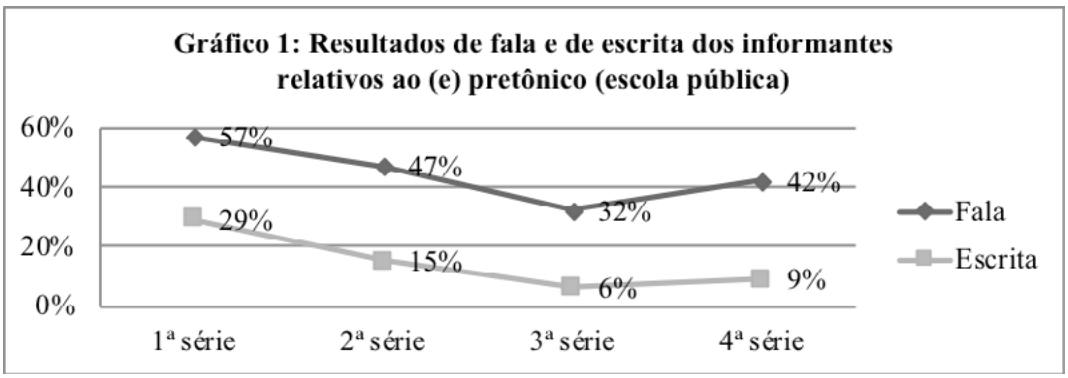


Gráfico 1. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) pretônico (escola pública)

Os resultados mostram claramente a interferência da oralidade na escrita entre os estudantes da escola púbica, no que concerne ao registro do (e) pretônico. Percebe-se também que os alunos não superaram o problema de escrita durante as quatro séries iniciais.

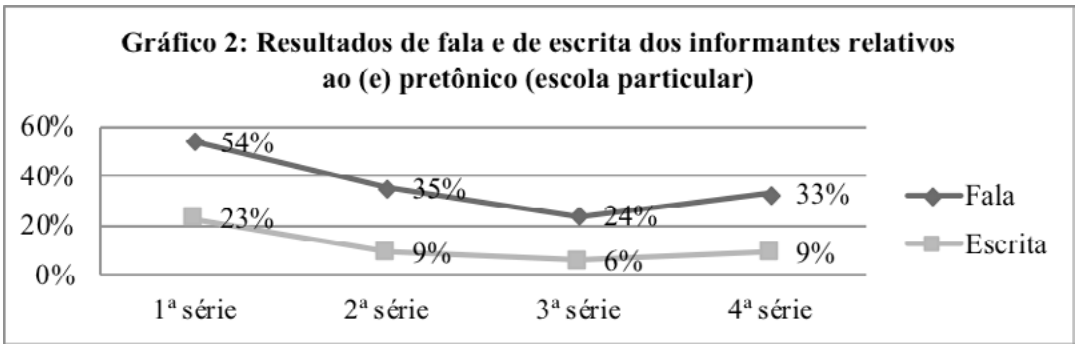


Gráfico 2. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) pretônico (escola particular)

Os resultados dos alunos da escola particular são similares aos dos alunos da escola pública. Novamente, vê-se claramente o reflexo da oralidade na escrita dos alunos. Não houve também a superação do problema do registro ortográfico pelos alunos. A explicação tanto para os alunos da escola pública quanto da particular parece residir na dificuldade de se elaborar uma regra para a superação dessa etapa.

3 Neste artigo, apresentamos somente os resultados de superação, ou não, da interferência da oralidade na escrita.

6.1.2 (o) pretônico

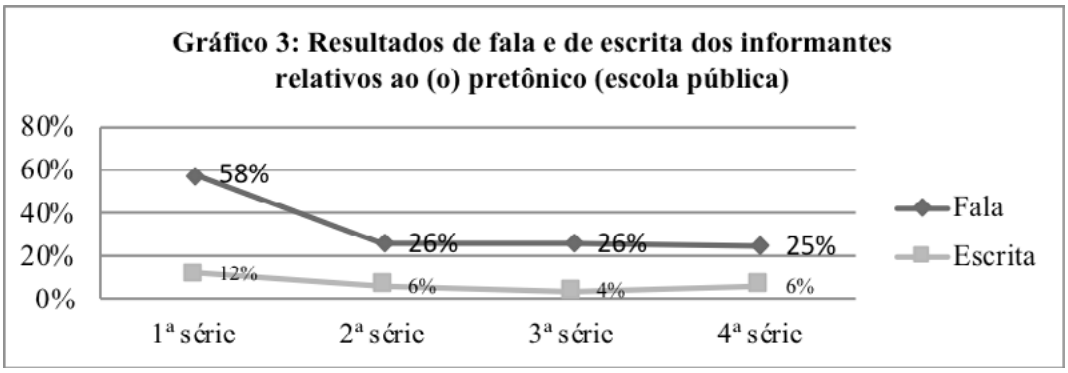


Gráfico 3. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) pretônico (escola pública)

Os resultados mostram que os estudantes da escola pública não superaram a interferência da oralidade na escrita, com relação ao registro do (o) pretônico. A partir da 2ª série, notamos que há um abaixamento no percentual de realizações com alçamento na fala. Uma interpretação para isto é que o aluno estaria utilizando uma pronúncia mais próxima da escrita, como uma estratégia para a superação do problema.

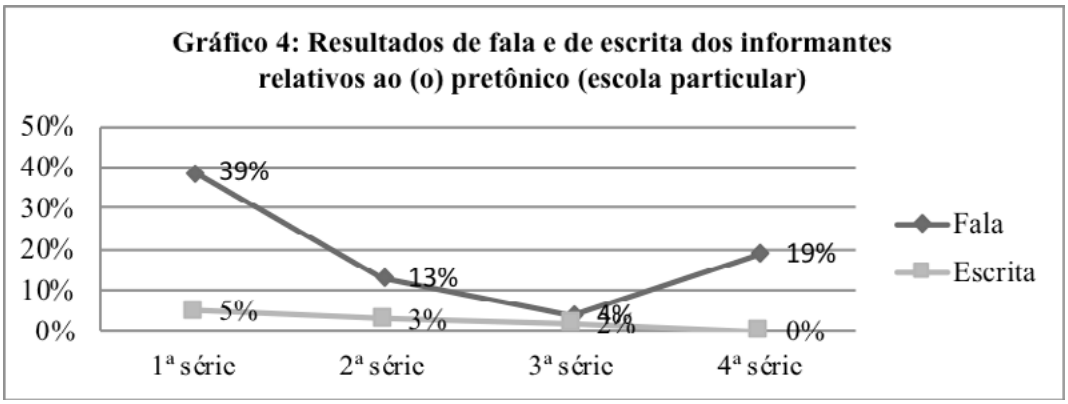


Gráfico 4. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) pretônico (escola particular)

Os alunos da escola particular quase superaram o problema do registro ortográfico do (o) pretônico na 3ª série e o superaram na 4ª série. Deve-se notar que a partir da 2ª série, os alunos adotaram uma pronúncia com menos alçamento, próxima da escrita. Parece ser esta uma estratégia adota para a superação do problema, pois, assim que se resolve a questão escrita, há uma mudança na trajetória de alçamento na fala, com o aumento do seu percentual.

6.2 Resultados encontrados na posição postônica medial

6.2.1 (e) Postônico medial

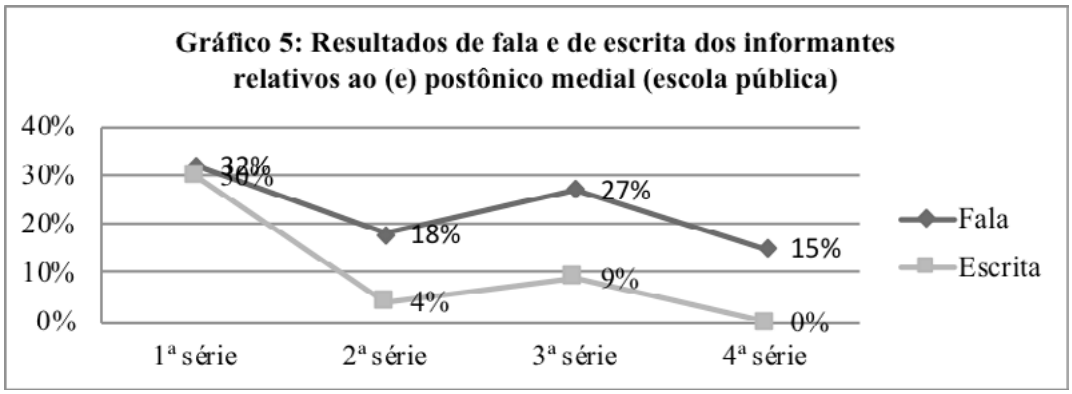


Gráfico 5. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) postônico medial (escola pública)

No caso do (e) postônico medial, os alunos da escola pública superaram o dilema ortográfico na 4ª série. Vê-se, novamente, que as trajetórias de fala e escrita se assemelham.

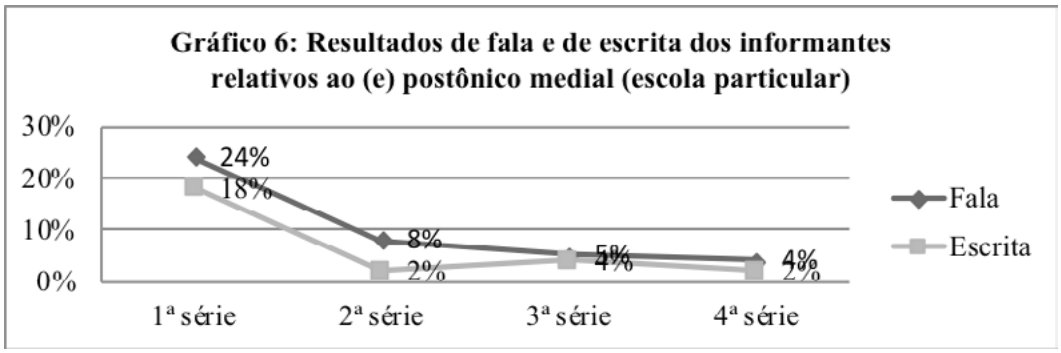


Gráfico 6. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) postônico medial (escola particular)

Os alunos da escola particular não alcançaram êxito, apesar de se aproximarem da solução da questão do registro ortográfico. Deve-se indicar, novamente, os baixos percentuais de realizações com alçamento na fala, o que parece indicar mais uma vez o uso de uma pronúncia próxima da escrita, com o objetivo da superação do problema.

6.2.2 (o) postônico medial

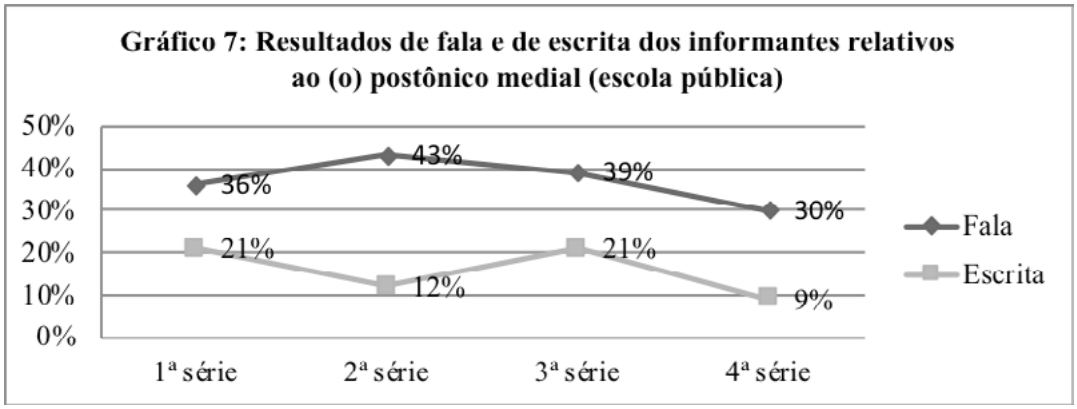


Gráfico 7. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) postônico medial (escola pública)

Os alunos da escola pública não obtiveram bons resultados com relação à superação do problema do registro ortográfico do (o) postônico medial. Isto demonstra que o seu registro é muito difícil para os estudantes. Mais difícil do que com o (e) pretônico, em que também não houve superação.

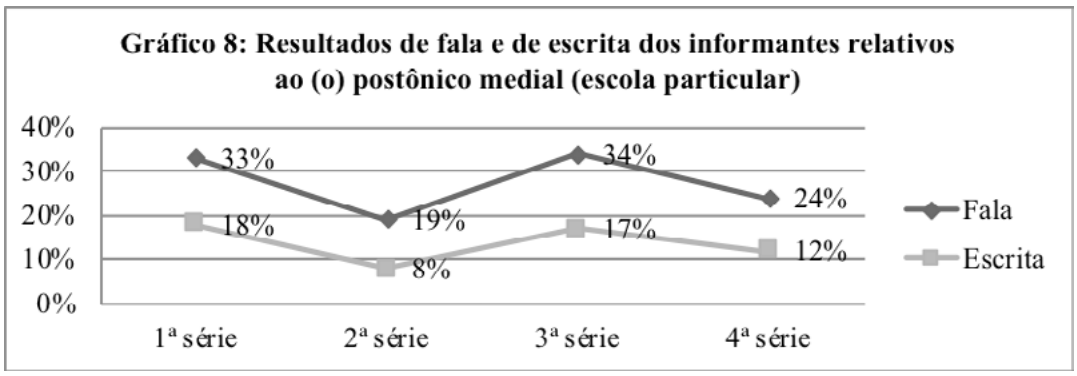


Gráfico 8. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) postônico medial (escola particular)

Os resultados dos alunos da escola particular confirmam a dificuldade do registro do (o) postônico medial. Como pode ser verificado, mostrou-se mais difícil do que o registro do (e) pretônico que também não apresentou superação.

6.3 Resultados encontrados na posição postônica final

6.3.1 (e) postônico final

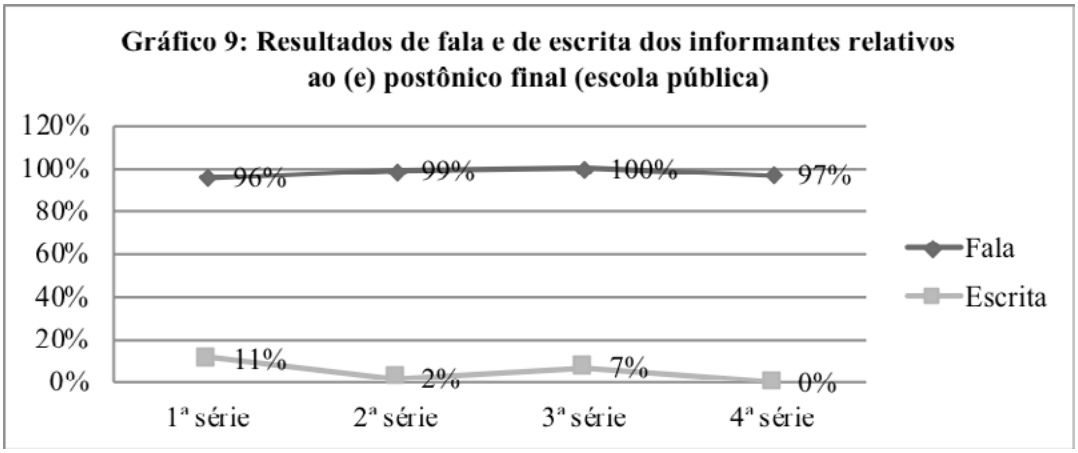


Gráfico 9. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) postônico final (escola pública)

Os alunos da escola pública superaram o problema do registro ortográfico do (e) postônico final na quarta série.

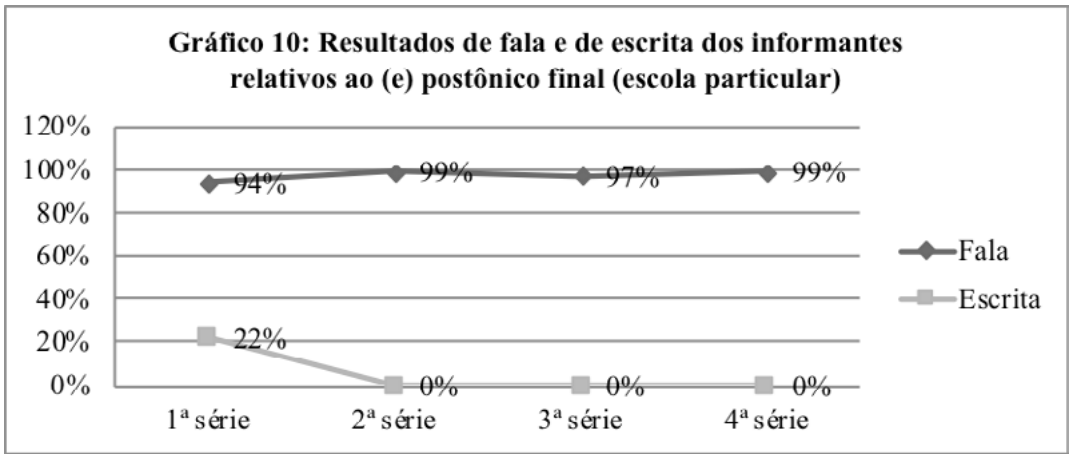


Gráfico 10. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) postônico final (escola particular)

Os alunos da escola particular superaram a questão do registro ortográfico do (e) postônico final já na 2ª série. Isto demonstra que o registro dessa vogal é uma das mais fáceis para os alunos. A facilidade encontrada parece estar no fato de o aprendiz poder, nessa posição, elaborar uma regra. Segundo tal regra, toda vez que a palavra tiver o som [i] na sílaba final, ele será grafado com a letra ***e***. O distanciamento dos resultados da fala dos resultados da escrita, por sua vez, indica que o aluno não precisou se valer de uma pronúncia artificial para a resolução da questão.

6.3.2 (o) postônico final

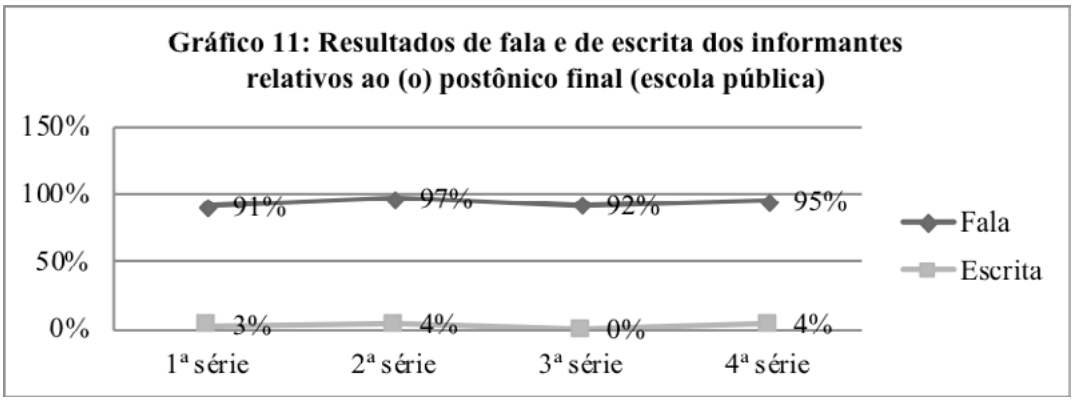


Gráfico 11. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) postônico final (escola pública)

Os alunos da escola pública superaram o problema do registro ortográfico do (o) postônico final na 3ª série. Dados referentes à 4ª série indicam, entretanto, que o problema ainda persistiu.

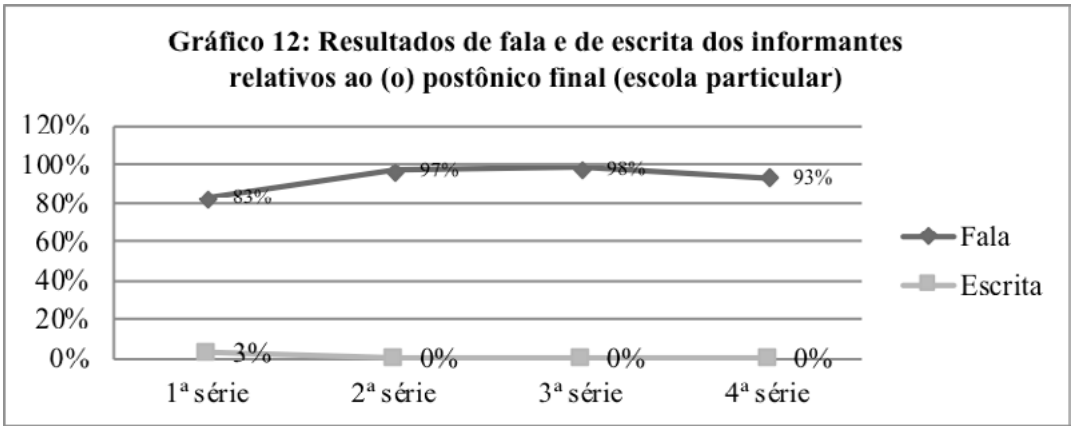


Gráfico 12. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) postônico final (escola particular)

Os alunos da escola particular superaram o problema do registro ortográfico do (o) postônico final na 2ª série. Os resultados indicam o grau de facilidade de superação do problema nessa posição, apesar de ser um pouco menor do que o do registro do (e) postônico final. Essa facilidade estaria no fato de o aluno poder elaborar uma regra, segundo a qual toda vez que houver o som [u] na sílaba final ele será grafado com a letra ***o***.

7. Considerações finais

"1. A oralidade interfere na escrita e essa interferência é a causa das dificuldades enfrentadas pelos alunos no registro ortográfico das vogais (e) e (o) nas sílabas átonas.

2. Durante o processo de alfabetização, as crianças solucionam primeiramente o problema do registro ortográfico das vogais (e) e (o) na sílaba postônica final. Nessa posição, são capazes de elaborar uma regra que os auxilia na solução do problema. Elas adquirem primeiramente o registro ortográfico do (o) postônico final. Em seguida, adquirem o registro ortográfico do (e) postônico final.

3. Os alunos terão maior dificuldade para a aquisição do registro das vogais (e) e (o) na posição pretônica e postônica medial. Isto ocorre porque nessas posições não há a possibilidade de elaborarem uma regra que seja capaz de auxiliá-los. Nessas posições, a aquisição da ortografia ocorre de palavra a palavra.

4. Apesar de se referir a um mesmo fenômeno: o alçamento das vogais médias. A aquisição do registro ortográfico das vogais (e) e (o) dependerá do tipo de vogal e da posição em que a mesma se encontra em relação à vogal tônica. Assim, o aprendiz terá mais facilidade para adquirir o registro ortográfico do (o) postônico final. Depois em adquirir o registro ortográfico do (e) postônico final. Depois terá maior facilidade em adquirir o (o) pretônico e o (e) postônico medial. Os casos mais problemáticos para a aquisição são o do (e) pretônico e do (o) postônico medial" (LEMOS, 2001b, p. 179-180). O registro ortográfico que se mostrou mais difícil para os alunos, portanto, foi o do (o) postônico medial.

Referências bibliográficas

ABAURRE-GNERRE, Maria Bernadete M. Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual do Português do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 2, p. 23-44, 1981.

ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 16, p. 5-30, jan./jun. 1989.

BISOL, Leda. *Harmonização vocálica: uma regra variável*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1981. (Tese, Doutorado em Linguística)

BORTONI, Stela M. et al. A variação das vogais médias pretônicas no português de Brasília: um fenômeno neogramático ou de difusão lexical? *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, n. 1, p. 9-30, jul./dez. 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 8 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

_____ *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico* – Parte I. Campinas: Edição do autor, 1997.

_____ *Alfabetização sem BA-BE-BI-BO-BU*. São Paulo: Scipione, 1999.

CALLOU, Dinah; LEITE, Leite. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 7 ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2000.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 1998.

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

LEMLE, Míriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 10 ed. São Paulo: Àtica, 1995.

LEMOS, Fernando Antônio Pereira. Interferência da oralidade na escrita: o caso do registro ortográfico do "e, i, o, u" átonos. *Anais do II Congresso Internacional da Abralin*. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2001, p. 678-680.

_____ *Interferência da oralidade na escrita: o caso do registro ortográfico do "e, i, o, u" átonos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001b. (Dissertação, Mestrado em Linguística)

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1999.

MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, Joaquim. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marco Antônio; NASCIMENTO, Milton do. Da análise dos "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educ. Rev*., Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.

_____ Aspectos da difusão lexical. *Revistas de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-41, jul/dez. 1992.

_____ O léxico como controlador das mudanças sonoras. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 1, p. 75-91, jan./jun. 1995.

VIEGAS, Maria do Carmo. *Alçamento de vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolinguística*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 1987. (Dissertação, Mestrado em Linguística).

Um encontro dialógico entre Bakhtin e o cinema

José Luciano Marculino Leal[1]

Maria de Fátima Almeida[2]

Considerações iniciais

Este artigo se orienta pelas contribuições da Análise Dialógica do Discurso (doravante, ADD) e se debruça sob a concepção de que a linguagem humana, compreendida como atividade social, é um meio pelo qual os indivíduos interagem uns com os outros, já que "os signos só podem aparecer em um terreno interindividual" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 35).

Desse modo, este trabalho visa promover, pela dialogicidade, um estudo teórico que traz à cena da discussão a relevância dos conceitos mobilizados por Bakhtin para a análise do cinema. Neste sentido, refletiremos sobre as contribuições da ADD, sobretudo seu método sociológico, para a abordagem do cinema.

Desta forma, convocamos as contribuições de Brito (2006) quando organiza a compreensão da adaptação do texto cinematográfico a partir operações categoriais específicas. Nestes termos, lendo a Sétima Arte como um campo de comunicação discursiva, o método sociológico procura integrar a obra artística a uma situação extraverbal ideológica e susceptível a valorações, a pontos de vista.

No que tange ao cinema, encontramos nessa linguagem, em consonância com o pressuposto bakhtiniano de caráter da interação autor – personagens, contido em Estética da Criação Verbal (BAKHTIN, 2010a, p. 159), a concepção de que todos os envolvidos na produção cinematográfica, desde iluminação, direção, atuação e o estilo visual, são contadores do verdadeiro protagonista cinematográfico, a história, captada na narrativa fílmica.

A ADD e o cinema: caminhos entrecruzados

O método sociológico da ADD surge com o propósito de estudar a literatura em relação com o meio social, sob um posicionamento de que o estudo da poética só se constitui como legítimo quando assume a complexidade do fator ideológico e se desenvolve inserida em contextos de realidade social.

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: luciano-leal@hotmail.com

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/PROLING/UFPB). E-mail: falmed@uol.com.br

De acordo com Voloshinov e Bakhtin (1976), o referido propósito vai de encontro às bases primeiras do método marxista fundamentalmente marcado pelo monismo e que traz como consequência a separação entre conteúdo, teoria e história. Nas palavras destes estudiosos,

> vendo a literatura como fenômeno social, nós inevitavelmente chegaremos a questão do seu condicionamento causal. Para nós, isso é um assunto de causalidade sociológica. Apenas hoje o historiador da literatura recebeu o direito de assumir a posição de um sociólogo e colocar questões causais tais como incluir fatos literários dentro do processo geral da vida social de algum período particular, e assim definir o lugar da literatura no movimento global da história. É nesse ponto que o método sociológico, aplicado à história da literatura, se torna método histórico-sociológico. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 01)

Como vemos na citação ora apresentada, o objetivo do método dialógico/sociológico é promover relações dialógicas entre texto literário/arte[3] e história. Dentro deste cenário, o mundo da vida, circundante, do cotidiano, precisa estar presente nas reflexões sobre a arte. Este posicionamento reforça a crítica que Voloshinov e Bakhtin (1976, p. 03) tecem ao método formal dos estudos linguísticos e literários: "para comprovar este fato basta examinar qualquer trabalho moderno sobre a poética (...) Não encontraremos um traço de qualquer aplicação de categorias sociológicas. A arte é tratada como se ela fosse não sociológica".

É a partir desta discussão sobre o método sociológico da ADD que destacamos o texto cinematográfico como um gênero discursivo que promove, por meio de composição, tema e estilo, a circulação de discursos vários em campos da atividade humana também vários. Trata-se de um terreno fértil em produção de enunciados concretos que oportunizam as significações sociais através de uma linguagem embebida, por essência, de acentos apreciativos imersos em um jogo verbo-voco-visual estrategicamente e discursivamente não aleatório, mas provocador de relações dialógicas.

Entendemos, portanto, discurso como a vida verbal e não verbal em movimento ou a prática de linguagem designando um conjunto de enunciados que se relacionam entre si e que possuem sentidos construídos socialmente articulados a campos de atividade humana, como o jurídico, o pedagógico, o midiático, o religioso, dentre outros. Por este entendimento, não podemos conceber o fato linguístico como sendo uma realidade apenas estrutural, pois partimos da noção de que seria necessário incluí-lo num campo social ou numa comunicação discursiva para constituir-se um fato de linguagem.

No que tange ao cinema, encontramos nessa linguagem, em consonância com o pressuposto bakhtiniano de caráter da interação autor – personagens, contido em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2010a, p. 159), a concepção de que todos os envolvidos na produção cinematográfica, desde iluminação, direção, atuação e o estilo visual, são contadores do verdadeiro protagonista cinematográfico, a história, captada na narrativa fílmica.

3 Neste estudo entendemos o texto cinematográfico como texto artístico. A expressão literatura surge significativamente para preservar a nomenclatura expressa no texto de Voloshinov e Bakhtin (1976). No entanto, reconhecemos literatura e cinema como sistemas semióticos distintos, mas não excludentes.

Nesta perspectiva, alinhados a Godawa (2004), compreendemos que a partir de um relato de uma história fílmica somos capazes de entender realidades transcendentes, que não seriamos capazes de perceber de outra maneira, com uma mera abstração racional. Ainda comungamos com Godawa (2004, p. 11) quando elucida que o texto cinematográfico impacta, muitas vezes, mais que sermões bíblicos ou relatos orais e escritos, pois "coloca "carne" no "esqueleto" das ideias abstratas sobre como a vida deveria ou não deveria ser vivida". Nestes termos, o cinema funciona como um espelho vivo do cotidiano, onde a influência social é ressignificada na tela.

Em suma, defendemos uma concepção de cinema enquanto prática social que difunde discursos, causa excedentes de visão, provoca sentidos, resgata memórias, sendo esta prática significadora. "O cinema não é um sistema discreto de significação [...] pois incorpora as tecnologias, fotografia, discursos distintos da câmera, iluminação, edição, montagem do cenário e som – tudo contribuindo para o significado" (TURNER, 1997, p. 56).

O dialogismo

A ADD compreende o diálogo ou a relação dialógica como a forma clássica de comunicação verbal e esta afirmação leva em conta a existência de sujeitos falantes, sujeitos que interagem, visto que o enunciado é dotado de reações-respostas que demarcam a responsividade ativa do interlocutor, do outro, vindo confirmar que a natureza da palavra quer sempre ser ouvida.

O dialogismo é a capacidade de o discurso dialogar com o já dito e se reportar ao que ainda será dito. Trata-se de um princípio constitutivo da linguagem. Partindo deste posicionamento, a ADD concebe a linguagem em uma perspectiva histórico-sócio-cultural. A sua preocupação não está, apenas, no que o texto diz, mas, sobretudo, na interrelação entre o que e o como o texto diz.

É sob esta ótica que para os estudos da ADD o que produz significado ou abastece a vida concreta da palavra não é o seu conceito dicionarizado, mas o tempo e o espaço entre sujeitos organizados socialmente num cronotopo real e vivo, conforme Bakhtin (2010b).

Esta visão de que o significado dos mais variados enunciados está na interação verbal corresponde a um dos princípios básicos da ADD, denominado exotopia, isto é, o "estar do lado de fora", o fato de que há uma limitação intransponível no olhar de quem enuncia e que só o outro pode preencher. Em outras palavras, o outro fornece o inacabamento da vida verbal, o que nos faz remeter ao conceito do dialogismo: a inseparavelmente dupla orientação de todo significado.

Na visão de Bakhtin (2010a, p. 272), toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória para a resposta: "todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau (...) Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados". E afirma mais:

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do*

> *passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo do desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação[4]. (BAKHTIN, 2010a, p. 410, itálicos do autor)

Desse modo, o conceito de dialogismo é vinculado ao de interação. É assim que se constitui a base de processo de produção dos discursos, entendidos como redes de relações dialógicas estabelecidas e assumidas por um sujeito e expressas pela linguagem por meio de um ponto de vista: condição necessária para se construírem sentidos sobre enunciados concretos – posicionamento teórico-metodológico da ADD.

Cinema e letramento literário

Atualmente, as discussões acerca das práticas de letramento têm alcançado um lugar privilegiado em pesquisas e estudos da área. Sobretudo, em relação à discussão sobre a função social da leitura e da escrita, a fim de, cada vez mais, definir e conhecer os multiletramentos e demonstrar a relevância de seus usos nas mais diversas práticas sociais. De acordo com Rojo (2012, p. 13), os multiletramentos correspondem

> aos dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Essa multiplicidade não se limita às diversidades de práticas sociais existentes atualmente, mas à multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na pluralidade e na diversidade cultural contemporânea. Os autores e os leitores do cotidiano cada vez mais estão envolvidos com os textos multimodais.

As inúmeras mudanças da contemporaneidade multimodal vêm alterando as maneiras de ler, escrever e de se comunicar de modo geral. Nesse sentido, a circulação de diferentes tipos de textos e sua diversidade de linguagem, como a semiose, tão presente na contemporaneidade, são necessárias às práticas de compreensão e produção de cada uma dessas características, também chamadas de *multimodalidade* ou *multissemiose* (ROJO, 2012). A concepção dessas linguagens depende da interação com o outro, portanto, uma ferramenta cultural para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo.

4 Esta festa da renovação será discutida na análise de nossos dados, uma vez que em *Ressurreição* é possível encontrarmos cenas que apresentam a renovação ou a atualização dos discursos e de suas axiologias inseridos em momentos contextuais/específicos da narrativa fílmica.

Partindo desta contextualização sobre a linguagem multimodal em face dos multiletramentos, é que situamos o cinema. Cosson (2007) sugere os filmes/cinema como uma prática social efetiva, proposta para promover a leitura e a discussão de textos literários.

No que diz respeito à adaptação cinematográfica do texto literário, é possível defendermos que tal adaptação configura-se como uma tradução cultural e mantém uma relação de representatividade detalhadamente, conforme explica Diniz (2003, p. 15-16):

> [...] aquela que incide sobre as unidades significativas, inseparáveis da transmissão do tema [...] As técnicas usadas pelos cineastas seguem, evidentemente, o estilo pessoal de cada um, incorporando a respectiva visão de mundo. Não deixam, ademais, de acompanhar as tendências de cada época.

Tendo como base os escritos de Corseuil (2005), são comuns o questionamento e as análises a respeito da fidelidade ou da infidelidade de filmes adaptados de textos literários. Leitores/as de obras literárias assistem a adaptações cinematográficas com expectativas particulares, como a legitimidade representativa de determinada época ou sociedade e a originalidade da linguagem da obra original.

O filme, por sua vez, tem mais autonomia criativa, no entanto, é sempre relevante a dependência da obra adaptada. Assim, define-se como complexa a validade do filme a partir da forma como vai interpretar certos significados, temas e formalidades da literatura escrita. Alguns filmes têm como influência uma cultura de adaptações intitulada de fidedignas[5], (CORSEUIL, 2005), que podem ser problemáticas, ao passo que os filmes embasados nessa cultura esvaziam-se de *voz-própria*, ao se inclinar simplesmente a reproduzir diálogos infindáveis. Nessa perspectiva, é necessário ressaltar a importância da construção de um ponto de vista crítico, levando em consideração os elementos básicos da construção do sistema semiótico da Sétima Arte (o cinema): fotografia, som, montagem, cenografia, ponto de vista narrativo, entre outros.

Além disso, as limitações e certas particularidades de cada linguagem devem ser respeitadas. Enquanto um filme tem um tempo médio de exibição de duas horas, um romance pode ser lido durante dias ou meses, o que impossibilita qualquer adaptação literal de uma obra literária (STAM, 2000). A literatura também tem limitações quando comparada com o cinema, como esclarece Corseuil, tendo como base os estudos de Chatman:

> Um escrito literário não dispõe de trilha sonora, ou de simultaneidade de leitura, proporcionada pelas imagens projetadas em uma tela, o que possibilita uma leitura não linear da historia narrada. A construção do espaço narrativo no cinema, com uma plenitude de detalhes visuais, constitui um espaço físico literal e figurativo diferente daquele apresentado no texto literário. (CHATMAN, 1992 *apud* CORSEUIL, 2005, p. 102)

5 Adaptações que tentam, embora em mídias diversas, manter o mesmo diálogo, o que prejudica o entendimento do leitor/espectador, já que cada mídia específica necessita de sua voz e de suas características particulares, embora trabalhem com a mesma ideia ou alusão (COURSEIL, 2005, p. 306-308).

De acordo com a citação anterior, a comparação entre essas distintas formas de linguagem pode ser mais produtiva, se levadas em consideração suas características específicas, as limitações e as similaridades das narrativas adaptadas. Portanto, uma forma significativa proposta para essa reflexão é a observação dos efeitos que a adaptação conseguiu ou não criar.

Essa noção também é difundida por Brito (2006) quando menciona que, numa perceptiva quantitativa, o romance, geralmente, tem um volume maior em relação à imagem cinematográfica que possui, por sua vez, duração média de duas horas. Assim sendo, no romance a linguagem verbal torna-se extensa, prolixa e analítica do que a linguagem multimodal do cinema.

Considerações finais

Do ponto de vista dos resultados, destacamos que este trabalho cumpre com a função de fomentar discussões que legitimem a ADD como uma proposta teórico-metodológica eficaz na abordagem de textos cinematográficos.

Acreditamos que chamar as questões sociais para a abordagem dos textos artísticos verbais e não verbais sinaliza a própria concepção de linguagem cunhada pela ADD. Uma concepção que traz para o centro da discussão a natureza social e interativa da linguagem e, sob esta perspectiva, a arte também é social, o meio social extra-artístico afeta a produção artística, o eu pode realizar-se verbalmente apenas quando se baseia no nós, conforme Voloshinov e Bakhtin (1976).

Nesse sentido, lendo a arte como um campo de comunicação discursiva, o método sociológico procura integrar a obra artística a uma situação extraverbal ideológica e susceptível a valorações, a pontos de vista. A ADD nos mostra que são as avaliações sociais que desenham as tonalidades dialógicas dos textos de arte, verbais, não verbais (sonoros e imagéticos). Estas avaliações funcionam como entoação, como julgamentos básicos, quando entoam ou gesticulam imprimem posicionamentos, tomadas de decisões.

"Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo" (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 09). E é neste pressuposto que o método sociológico se baseia para compreender os discursos presentes nos textos artísticos, se baseia, justamente, na busca pelas significações sociais.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I*: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

_____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

_____; _____. *Discurso na vida e discurso na arte*: sobre poética sociológica. Tradução para fins didáticos de Carlos Alberto Faraco, 1976.

BOGDAR, R. C. *Investigações qualitativas em educação.* Portugal: Ed. Porto, 1994.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.

BRITO, J. B. *Literatura no cinema*. São Paulo: Unimarco, 2006.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa e seus fundamentos filosóficos. In: _____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006, p. 33-61.

CORSEUIL, A. R. Literatura e cinema. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). *Teoria Literária:* abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2005, p. 102-305.

COSSON, R. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DINIZ, T. F. N. *Literatura e cinema:* da semiótica à tradução cultural. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2003.

DUARTE, R. *Cinema & Educação.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: _____. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003, p. 45-85.

GODAWA, B. *Cinema e Fé Cristã*: vendo filmes com sabedoria e discernimento. Tradução de Jarbas Aragão. Viçosa - MG: Ultimato, 2004.

GUIMARÃES, C. *Imagens da memória:* entre o legível e o visível. Belo Horizonte: PosLit-Fale/MG, Ed. UFMG, 1997.

KEUNEN, B. A imaginação cronotópica na literatura e no cinema: Bakhtin, Bergson e Deleuze em formas de tempo. Tradução de Maykel Costa. In.: BEMONG, N. *et. al*.. (Orgs.). *Bakhtin e o cronotopo*: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola, 2015, p. 52-77.

SANTOS, I. E. *Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica*. 5. ed. Niterói – RJ: Impetus, 2005.

REYNOLDS, K. *Ressurreição (Rise).* Sony Pictures, 2016. 108min. cor. Estados Unidos. Gênero: Drama. Classificação: 12 anos.

ROJO, R. H.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012.

SCORSI, R. Â. *Cinema e literatura*: uma sintaxe transitiva. Programa Diálogos Cinema-Escola. Boletim TVE Brasil. 2002. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/dce/pgm3.htm. Acesso em: 15 jul. 2006.

SILVA, R. P. *Cinema e educação.* São Paulo: Cortez , 2007.

SOBRAL, A. estética da criação verbal. In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin*: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009, p. 167-188.

STAM, R. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papirus, 2000.

____. *Bakhtin*: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

VOLOSHINOV, V. N. *A estrutura do enunciado*. Paris, Seuil, 1976.

Compostos e mecanismos de composição de palavras no *Orto do Esposo*

Antonia Vieira dos Santos[1]

Introdução

No âmbito dos estudos relativos à formação de palavras em perspectiva histórica, a composição tem recebido pouca atenção, comparativamente aos estudos que versam sobre a derivação, em especial os processos sufixativos. Pretende-se com este trabalho, portanto, evidenciar a composição de palavras como um mecanismo presente no período arcaico da língua portuguesa, como feito em Santos (2009), através de dados extraídos de um *corpus* de pesquisa. O *corpus* utilizado é o *Orto do Esposo*, obra em português dos finais do século XIV ou inícios do século XV (FERRERO; PEIXEIRO, 1993), na edição crítica preparada por Bertil Maler (1956a). Na descrição e análise dos compostos, será utilizada a classificação proposta por Ribeiro e Rio-Torto (2016) para as palavras compostas do português contemporâneo.

A composição é um mecanismo de formação de palavras que, ao lado da derivação, contribui para a renovação e expansão do léxico das línguas naturais. A composição de palavras, no entanto, coloca problemas teóricos instigantes, em especial a propósito das fronteiras entre compostos e sintagmas livres. Entendemos que uma definição muito estreita/restritiva de composição, excluindo combinações atingidas pela sintaxe, não refratárias a mecanismos flexionais, ou mesmo combinações em que estão presentes membros de classes fechadas, como preposições e conjunções, não contribui para o conhecimento do léxico composto do período arcaico da língua portuguesa. Como apontam Di Sciullo e Williams (1987, p. 83),

> It now appears that French (and no doubt Spanish) lacks compounding altogether. Once we have subtracted fixed syntactic phrases (idioms) such as *timbres-poste* and phrases reanalysed as word (syntactic words) such as *essui-glasse*, there are no candidates left.[2]

A composição de palavras é descrita, em geral, como a união de duas ou mais palavras, resultando numa nova palavra, cujo significado está, muitas vezes, dissociado do significado das partes constituintes. No caso da composição em português, as gramáticas tradicionais distinguem,

1 Doutora em Letras, UFBA. Trabalho desenvolvido com apoio financeiro de bolsa PRODOC/UFBA.

2 "Parece que o francês (e sem dúvida o espanhol) carece de composição. Um vez subtraídas as frases sintáticas fixas (expressões idiomáticas) como *timbres-poste* e frases reanalisadas como palavras como *essui-glace*, não sobraram candidatos." (tradução nossa)

com base em critérios fonológicos, compostos justapostos (*beija-flor*, *bem-me-quer*, *madrepérola*, *passatempo*) e compostos aglutinados (*aguardente*, *pernalta*).

Fora do âmbito das gramáticas, as definições sobre a composição de palavras são variadas. Optamos, para este trabalho, por uma "abordagem abrangente da composição", ancorada em estudos internacionais importantes sobre o tema, como Bustos Gisbert (1986) e Val Álvaro (1999), entre outros, trazida por Ribeiro (2006, 2010) e Ribeiro; Rio-Torto (2016). Essas autoras propõem tratar como compostos combinações de palavras não apenas com as estruturas $[VN]_N$, $[NN]_N$, como proposto por Villalva (2000, 2003), mas também com as estruturas sintagmáticas $[NprepN]_N$, $[NA]_N$ e $[AN]_N$.

Considerando a diversidade de padrões compositivos da língua portuguesa, as referidas autoras classificam os compostos do português em morfológicos, morfossintáticos e sintagmáticos (ou sintáticos) (RIBEIRO; RIO-TORTO, 2016, p. 475). Os compostos morfológicos caracterizam-se por apresentarem pelo menos um radical não autônomo, comumente de origem grega ou latina, e uma vogal de ligação que atua como demarcadora de fronteiras morfológicas (por exemplo, *morfologia*, *cardiopatia*, *fumódromo*, *fratricida* etc.). Os compostos morfossintáticos envolvem a combinação de duas palavras, cuja organização apresenta algum desvio relativamente ao padrão da frase portuguesa (são exemplos *bolsa-escola*, *cheque-caução*, *morto-vivo*, *vaivém*, *beija-mão* etc.). Finalmente, os compostos sintagmáticos também correspondem à combinação de duas palavras, mas a ordem dos constituintes obedece a regras sintáticas da língua (por exemplo, *água-de-colônia*, *mesa-redonda*, *primeiro-ministro*, *faz-tudo* etc.).

Não obstante concordarmos com Ribeiro e Rio-Torto (2016, p. 475) quando afirmam que "estas denominações [compostos morfológicos, compostos morfossintáticos e compostos sintagmáticos] não são as ideais para denotar as classes de compostos", uma vez que não refletem as várias dimensões de cada classe, optamos por empregar essa terminologia para a descrição e análise dos compostos recolhidos no texto do *Orto do Esposo*. Não nos parece adequada a divisão tradicional entre compostos por justaposição e compostos por aglutinação, tendo em vista que não ficam evidenciadas as propriedades morfológicas do lexema composto nem as relações sintáticas e semânticas que se estabelecem entre os elementos que o constituem. Além disso, no que diz respeito à aglutinação, consideramos que se trata de "um conceito meramente fonológico e diacrônico", como aponta Mattoso Câmara Jr. (1998, p. 38).

2. Descrição do *corpus* e dos aspectos metodológicos da pesquisa

O *corpus* utilizado é a obra medievo-portuguesa *Orto do Esposo*, "de carácter moral e ascético, dos finais do século XIV, inícios do século XV, de autor desconhecido." (FERRERO; PEIXEIRO, 2000, *s.u.* Horto do Esposo). Existem dois manuscritos na Biblioteca Nacional de Lisboa – Alc. 198 e Alc. 212 –, com datas diferentes, mas nenhum corresponde ao original desconhecido. Servimo-nos da edição crítica de Bertil Maler, com introdução, anotações e glossário. De acordo com o editor, o

ms. Alc. 198, mais antigo, foi escolhido como base da edição. Para o autor, tanto o ms. Alc. 198, ao qual chama de A, quanto o ms. 212, ao qual chama de B, remontam a uma cópia (perdida) de um original também perdido (MALER, 1964, p. 12). Não obstante a complexidade em geral envolvida na história manuscrita dos textos literários como o *Orto do Esposo*, diferentemente do que se observa no que tange a fontes não-literárias, trata-se de fontes importantes para o estudo do vocabulário.

A recolha dos dados foi feita manualmente ao longo da leitura do texto, realizada na íntegra. A decisão na seleção de determinada combinação como composto, além de se basear na existência dessa combinação na atualidade como unidade, levou em consideração a sua recorrência no texto. Também foram feitas consultas no site Google Books (https://books.google.com.br), tendo em vista que os resultados das buscas fornecem, muitas vezes, pistas sobre determinadas combinações, incluindo o seu significado. Lembramos, ainda, que ao adotarmos uma concepção mais ampla de composto, algumas dessas combinações podem, aos olhos de hoje, não refletir a natureza de um "verdadeiro" composto.

2.1 Apresentação e análise dos dados

Os dados coletados no *Orto do Esposo* foram organizados no Quadro 1 de acordo com o padrão compositivo envolvido. Alguns desses dados correspondem a unidades lexicais registradas em dicionários de língua portuguesa como lema ou como "locução", aninhada em um determinado verbete. Por exemplo, o composto *cabra montes*, que aparece no contexto "Ca a **cabra montes** mora ẽnos altos montes, e os ceruos som muy ligeyros ẽ correr, segundo se conta ẽ este falamẽto que se ssegue." (*OE*, 177.17), está registrado em Houaiss e Villar (2009, *s.u.* cabra-montês) com o significado de 'qualquer cabra que viva pelos montes'. A construção *pecado original*, por sua vez, aparece registrada como locução no interior do verbete PECADO, no mesmo dicionário, com a seguinte acepção: 'aquele cometido por Adão e Eva no paraíso e pelo qual todo ser humano é culpado desde o nascimento'.

Há diversas formas que não se encontram registradas em Houaiss e Villar (2009), como *maas molheres* 'prostituta' e *frade meor* 'religiosos pertencentes à ordem franciscana, fundada em 1210 por São Francisco de Assis'.

Quadro 1. Esquemas de composição no *Orto do Esposo*[3]

Padrões compositivos	COMPOSTOS
$[NN]_N$	aue estruz; leeos pardos; pedras marmores; pedras çafiras; rey[e]s magoos; cãtico graao
$[NA]_N$	alfaça montesinha; auguas doces; pedra preciosa; lua crescente; lua noua; besta fera; boy montes; cabra montes; homes mõteses; egreya mayor; egreya triunfante; egreya militante; Escriptura Santa; frade meor; ley nova; ley uedra; ministro geeral; padre sancto; pecado original; peccado mortal; febre quartãa
$[AN]_N$	boa andança; boa avẽturança; boa uẽtura; bõõ huso; bõõs custumes; maa andança; maa vẽtura; maa võõtade; maao custume; maao fecto; maao talante; maas molheres; malaventurança; Sancta egreya; Sancta Escriptura; Santa Trindade; uããgloria
$[NprepN]_N$	fecto darmas, filhadalgo, homẽ darmas, ordem deuãgelho, pãães dorjo, sesta feyra dEndoenças, cadeyra do officio**,** hora da noa; ora de treça; pãães de cevada; pano de linho, panos de sirgo; filhadalgo; fecto darmas, homẽ darmas
$[AdvA]_A$	bẽfalantes; beadantes; bẽauẽturados; bemacostumado; bemcheyrante; mal acustumado; mal ẽfermo; mal ferido; malavẽturada; todopoderoso
$[AdvV]_V$	bemfazer
$[NumN]_N$	mil passos; mea nocte; meodia; quinta feyra; sesta feyra
$[PrepN]_N$	sen siso

A seguir, apresentaremos para cada esquema compositivo os compostos registrados. Por questões de limitação de espaço, apenas em alguns casos apresentaremos a caracterização morfológica, a identificação do tipo de relação sintático-semântica que se desenvolve no interior do composto e a leitura semântica do composto enquanto produto. Também por questão de espaço, as abonações serão reduzidas ao mínimo.

Compostos $[NN]_N$

Foram registradas, com essa estrutura, as seguintes formas: *aue estruz*, *leeos pardos*, *pedras marmores*, *pedras çafiras*, *cantico graao*, *rey[e]s magoos*. As duas primeiras – *aue estruz* e *leeos pardos* – apresentam-se sem o amálgama fonológico, sendo caracterizadas formalmente como compostos em justaposição:

"Mas o coraçõ daquelle que se aprende aas cousas do mũdo, nõ pode estender as aas nẽ ha semelhança de aue, senõ per uẽtura que trage semelhança da **aue estruz** que he muy pesada e pregiçosa, segũdo se contẽ em este falamento que se segue." (*OE* 133.32)

"E diz Plinyo que o leom ẽtom he ẽna mais alta nobleza, quando tẽ os ombros e o collo cubertos de comas. E aquelles que som filhos dos **leeos pardos**, nõ ham comas ẽ esta guisa." (*OE* 79.11)

3 Inicialmente, registramos *malquerença* e *malfeitores* como compostos com a estrutura $[AdvN]_N$. No entanto, tendo em vista a existência do verbo *malquerer*, o substantivo *malquerença* pode corresponder a uma forma sufixada, e não formada de *mal* + *querença*, nome dotado de autonomia. A forma *malfeitores*, por sua vez, está ligada ao substantivo latino MALEFĀCTOR, -ŌRIS.

De acordo com informações etimológicas, *estruz* foi tomado do occitano antigo *estrutz*, procedente do latim STRUTHIO, -ONIS, redução de STRUTHIOCAMELUS 'camelo-pássaro', forma proveniente do grego. O justaposto AUIS STRUTHIUS resultou, em português, na forma *aue estruz*, que evidencia o antecedente histórico do lexema *avestruz*. A ideia de "ave" já estaria presente, portanto, em *estruz*, mas o nome genérico "ave", em vez de desaparecer, aglutina-se à *estruz* (compare-se: em francês *autruche*, em espanhol *avestruz*, em it. *struzzo* e em catalão *estruç*).

Em relação a *leeos pardos*, trata-se de uma justaposição de dois substantivos, *leo*, que significa leão, e *pardo*, variante de PARDALIS, forma vinda de empréstimo do grego, que significava 'pantera ou certo tipo de pássaro'[4]. O aspecto morfológico que releva em *leeos pardo*s é a categoria morfossintática de número, notadamente o plural, que incide sobre os dois elementos, a exemplo de compostos com a estrutura $[NA]_N$. O comportamento flexional de *leeos pardos* parece evidenciar a consciência morfológica do copista de que se trata de duas palavras, cada uma com a sua autonomia formal, embora a forma seja proveniente de uma forma latina de certa forma já amalgamada, consoante os registros etimológicos.

Quanto ao tipo de relações que se estabelecem entre os constituintes nominais, identificam-se a relação de coordenação (*leeos* (e) *pardos*) e a relação de modificação (*aue estruz*).

Três outros compostos – *pedras marmores*, *pedras çafiras* e *cãtico graao* – também são constituídos por dois nominais em justaposição. Esse tipo de composto é denominado de composto modificativo restritivo (RIBEIRO; RIO-TORTO, 2016), tendo em vista que o determinante delimita a amplitude do conteúdo semântico do núcleo nominal, subclassificando-o: *pedra marmore/pedra çafira* é um tipo de pedra, *cãtico grao* é um tipo de cântico. A sua configuração sintática interna envolve uma preposição (*pedras* de *mármore*, *pedras* de *çafira*) e o núcleo sintático e semântico está constituído pelo nome à esquerda. A flexão de plural, contudo, incide sobre os dois elementos.

No caso de *pedras marmores* e *pedras çafiras* é visível a possibilidade de redução ao modificador, aparentemente sem prejuízo para a interpretação do composto: *pedra mármore* → *mármore*; *pedra safira* → *safira*[5]. A redução ao determinante se justifica, pois é o modificador que representa o específico no conteúdo semântico do composto (BUSTOS GISBERT, 1986, p. 85).

4 A definição que Silva (1813, *s.u.* leopardo) apresenta para a palavra *leopardo* reflete a ideia de composição referencial ('Fera, que dizem nascer do leão, e da panthera'), o que não é verdadeiro. Cunha (1986, *s.u.* leopardo) aponta como étimo o latim tardio LEOPARDUS, oriundo, por sua vez, do grego tardio LÉOPARDOS. Para Corominas e Pascual (1991, *s.u.* león), *leopardo* tem como étimo o latim LEOPARDUS, uma abreviação de LEOPARDALIS, composto de LEO e a forma grega correspondente a PARDALIS.

5 Para Bustos Gisbert (1986, p. 211), verifica-se, relativamente à forma do espanhol *piedra mármol* (e ainda de *piedra jaspe*, *piedra imán*), não uma redução, mas uma ampliação sobre a palavra simples (*mármol* > *piedra mármol*), que já possui o conteúdo semântico básico 'mineral' de *piedra*. O autor sugere que tais ampliações possam ter resultado da influência de compostos do tipo *piedra azufre*, *piedra de toque* etc. Contudo, deve-se imaginar que, diferentemente do que ocorre no caso de *mármore*, nem sempre essa informação semântica ('mineral') é conhecida pelo falante, ou para ele transparente, o que exigiria a presença do núcleo nominal *pedra*. Em português, o lema registrado nos dicionários é *pedra-mármore*, com o sentido específico de 'peça de mármore talhada e polida'. Não há registro de *pedra safira*, apenas de *safira* (p. ex., HOUAISS; VILLAR 2009, *s.u.* pedra-mármore).

O composto *cãtico graao* (< lat. CANTICUM GRADUUM) corresponde ao conjunto de quinze salmos breves que os peregrinos, em geral judeus, cantavam ao subir Jerusalém, por ocasião das solenidades religiosas. O elemento *graao* pode estar no sentido de 'passo, marcha', ou mesmo 'degrau', acepções registradas em Faria (1992, *s.u.* GRADUS, -ŪS), tendo em vista que na linguagem moderna são chamados de "cânticos graduais" ou "cânticos das subidas". Como no caso de *pedras marmores* e *pedras çafiras*, observa-se que a relação sintática entre os constituintes requer uma preposição: *cântico* de *grau*.

"E estas palauras tuas e dos teus seruos, ajũtadas ẽno seo da minha cuydaçom, faziam-me temor e graue espanto, e eu sobya do ualle do chorar e cãtaua o **cãtico graao**, e tu || deras ẽno meu coraçõ seetas agudas e caruões acesos." (*OE* 76.19)

No caso de *rey[e]s magoos*, interpretamos como sendo uma relação de coordenação, *reys* e *magos*, não havendo subordinação de um elemento a outro[6]. Como faz referência aos três magos (ver nota 6), o composto apresenta-se pluralizado.

Compostos $[NA]_N$

A composição envolvendo o padrão $[NA]_N$ (também $[AN]_N$, abordado na seção a seguir) apresenta uma maior ou menor caracterização, sendo que um sintagma como *peixe dourado*, que envolve na sua estrutura uma espécie natural, tem maior aceitação como composto, diferentemente de formações como *água doce* e *pecado carnal.*

Os compostos com essa configuração foram distribuídos em vários grupos, de acordo com o domínio léxico-conceptual que denotam: elementos naturais (*alfaça montisinha*, *auguas doces*, *pedra preciosa*, *lua crecente*, *lua noua*), animais (*besta fera*, *boy montes*, *cabra montes*, *cabra montissinha*), entidade mitológica (*homes mõteses* 'sátiros'), religião (*egreya mayor*, *egreya triunfante*, *egreya militante*, *Escriptura Santa*, *frade meor*, *ley nova*, *ley uedra*, *ministro geeral*, *padre sancto*, *pecado original*, *peccado mortal*, *peccados carnaes*, *Testamento Novo*, *Testamento Velho*, *Spiritu Sancto*, *gloria uãã*), sociedade (*molheres publicas*), parte do corpo (*dedo poleguar*), objeto (*cadeyra real*), ideias abstratas (*huso bõõ*), moléstia (*febre quartãa* < lat. QUARTANA FEBRIS).

Trata-se de compostos predominantemente endocêntricos, pois é o constituinte nominal que atribui a categoria sintática ao produto, juntamente com suas propriedades flexionais, e que, por vezes, determina a área semântica em que este se insere.

A caracterização morfológica desses compostos pode ser feita em termos da estrutura interna do nome e do adjetivo. São poucos os constituintes nominais de morfologia complexa: *Escriptura*, *pecado*, *Testamento*. No âmbito dos adjetivos, prevalecem aqueles de morfologia complexa: *montisinha*, *preciosas*, *crescente*, *montes*, *triunfante*, *militante*, *original*, *mortal*, *carnaes*, *real*.

6 Houaiss e Villar (2009, *s.u.* mago) fazem referência ao uso apositivo de *Reis Magos*: 'acp 1.1, empr. tb. apositivamente (*Reis Magos*)'. A acepção 1.1 corresponde a 'cada um dos três reis que, segundo o Evangelho, vieram a Belém guiados por uma estrela para adorar Jesus'.

Quanto a propriedades flexionais de número, apresentam-se no plural *auguas doces*, *homes mõteses*, *peccados carnaes* e *molheres publicas*, atuando, nestes casos, o mecanismo sintático da concordância do adjetivo com o número do substantivo.

Observou-se, nos dados, combinações com comportamento muito próximo daquele evidenciado pelo fenômeno da antonomásia, ocorrendo a especialização do composto de tal forma que ele passa a designar referencialmente uma única realidade (BUSTOS GISBERT, 1986, p. 160). Nesses casos, trata-se de sequências fortemente ligadas, com um grau de opacidade morfológica, sintática e semântica bastante alto. A antonomásia é conceituada como a "substituição do nome de um ser pelo de uma sua qualidade", como, por exemplo, *o Redentor* no lugar de Jesus Cristo (MATTOSO CÂMARA JR., 1991, *s.u.* antonomásia). No âmbito das estruturas que estamos analisando, é necessário a ampliação da zona de alcance da antonomásia, pois o nome da entidade não é substituído apenas por um qualificador em função nominal, mas por uma expressão linguística composta que, além de invocar qualidade, invoca características ou traços que permitem identificar o nome substituído, e, consequentemente, a entidade denotada. Sob essa perspectiva, optamos por aplicar a denominação "compostos antonomásicos" a esse tipo de estruturas presentes no *corpus* analisado: *ley nova* (= Novo Testamento), *ley uedra* (= Velho Testamento), *Escriptura Santa* (= Bíblia), *padre sancto* (= Papa).

No grupo dos compostos registrados, atentamos para a sinonímia entre *molheres publicas* e *maas molheres*, — esta última com a estrutura $[AN]_N$, — ambas as formas correspondentes a 'prostitutas', como se pode depreender dos seguintes contextos:

"(...) e os que tiinhã os catiuos soltaua[m]-nos, e os que tiinhã os roubos e as husuras entregauã-nas, e as **molheres publicas** e peccadores se cõuertiam." (*OE* 28.32)

"E ella lhe disse que o nõ faria mas que diria a seus parentes que elle todallas noctes assy saya a fazer seu peccado cõ as **maas molheres**, e asy o ffez." (*OE* 315.14)

Também destacamos a combinação *dedo poleguar*, pois *polegar*, já tendo em si encapsulada a ideia de dedo, pode ser reduzido a *poleguar*, como se observa na segunda abonação:

"Entõ os algozes talharõ-lhe primeyro o **dedo poleguar** da mãão dreita e Jacobo bradou, dizendo: (...)" (*OE* 170.36)

"Ento[m] lhe talharõ o **poleguar** do pee dreito, e elle dise: (...)" (*OE* 171.31)

Compostos $[AN]_N$

São frequentes, na constituição de compostos com essa estrutura, os formas adjetivas *bõo* e *boa* (*boa andança* 'felicidade, prosperidade', *boa avẽturança* 'boa sorte, boa fortuna, ventura', *boa uẽtura*, *bõõ huso* 'utilidade', *bõõs custumes*) e *maao* e *maa* (*maa andança* 'desventura, desgraça', *maa vẽtura*, *maa võõtade*, *maao custume*, *maao fecto*, *maao talante* 'rancor', *maaos tẽpos*, *maas molheres*, *malaventurança*). As demais combinações correspondem a *Sancta egreya*, *Sancta Escriptura*, *Santa*

Trindade e *uãã gloria*. No caso de *Sancta Escriptura*, *uããgloria* e *bõõ huso* trata-se de variantes dos compostos com a ordem $[NA]_N$: *Escriptura Sancta, gloria uãã* e *huso bõõ*.

No caso das formas com *bõo/boa* e *maao/maa*, observa-se a ocorrência de pares como *boa andança* e *maa andança*, *boa avẽturança* e *malaventurança*, *boa uẽtura* e *maa vẽtura*, *bõõs custumes* e *maao custume*.

No composto *maas molheres*, forma referida quando tratamos os compostos $[NA]_N$, o adjetivo *maas* atualiza a acepção 'erradas', 'desonestas', denotando a expressão como um todo aquelas mulheres que fazem coisas que, moralmente, não são aprovadas pela sociedade.

Compostos $[NprepN]_N$

Os compostos $[NprepN]_N$ apresentam três particularidades, sendo a primeira a elisão da vogal da preposição diante de nomes iniciados também por vogal: *fecto darmas*, *filhadalgo*, *homẽ darmas*, *ordem deuãgelho*, *pãães dorjo*, *sesta feyra dEndoenças*. A segunda particularidade diz respeito à presença do artigo definido, que surge contraído com a preposição: *cadeyra do officio* 'curul', *hordem do euãg[e]lho, hora da noa* (compare-se com *ordem deuãgelho* e *ora de treça*, respectivamente). A terceira corresponde a um nome composto como constituinte nuclear, o que se observa em *sesta feyra dEndoenças* 'sexta-feira da Paixão', em que o primeiro nominal é composto de um numeral (*sesta*) e um nome (*feyra*).

Outro aspecto morfológico corresponde à expressão do plural nesse tipo de estrutura. Como o núcleo corresponde ao nome da esquerda, o plural incide nesse elemento: *homẽs de pee*, *pãães dorjo*, *pãães de cevada*, *panos de sirgo*. Dois compostos apresentam o segundo nome pluralizado, mas o composto permanece no singular: *fecto darmas* 'proeza; batalha' e *homẽ darmas* 'soldado'.

Considerando as áreas léxico-conceptuais, os compostos organizam-se nos seguintes domínios: religião (*hora da noa*, *ora de treça*, *ordem deuãgelho*, *sesta feyra dEndoenças*), alimento (*pãães dorjo*, *pãães de cevada*), vestimenta (*pano de linho*, *panos de sirgo*), sociedade (*filhadalgo*) e guerra (*fecto darmas*, *homẽ darmas, homẽs de pee*).

Compostos $[AdvA]_A$

Configuram, estas construções, compostos modificativos atributivos (RIBEIRO; RIO-TORTO, 2016, p. 496), tendo em vista que o adjetivo é modificado pelo advérbio. Foram recolhidas as seguintes formas no *corpus*[7]: *bẽfalantes* 'afável', *beadantes* 'feliz, próspero', *bẽauẽturados* 'bem-afortunado', *bemacostumado* 'de bons costumes', *bemcheyrante* 'aromático', *mal acustumado* 'mal habituado', *mal ẽfermo* 'muito doente', *mal ferido* 'muito ferido', *malavẽturada* 'desventurada'.

7 Não contabilizamos *bemquisto*, particípio passado de *bemquerer*, nem *maltreyta* maltratada, atormentada', forma bastante comum na literatura medieval, oriunda do latim MALETRACTU-.

Integra, ainda, esse modelo de composição, a forma *todopoderoso* (calco do lat. OMNIPOTENS, -ENTIS), não obstante a ocorrência, no *corpus*, da forma *todapoderosa*, em que há variação de "todo"[8]:

"Amigo, o Senhor **todopoderoso** te outorgue que nõ seias ẽganado pella falsura a femea **todapoderosa**." (*OE* 313.18)

Como apontam o *Guia de uso do português: confrontando regras e usos* (2003, *s.u*. todo-poderoso) e também o dicionário Houaiss e Villar (2009, *s.u*. todo-poderoso), *todo-poderoso* faz o feminino *todo-poderosa* e o plural *todo-poderosos*, sem variação do primeiro elemento, tendo em vista o constituinte "todo" ser um advérbio, correspondendo a 'totalmente, por inteiro'.

Compostos $[AdvV]_V$

Nesse tipo de estrutura, o verbo é modificado pelo advérbio que ocorre à sua esquerda. A única forma registrada com esta estrutura foi *bemfazer*, cujas abonações são relacionadas a seguir:

"E assy parece que os seruos podem **bemfazer** a seus senhores." (*OE* 188.3)

"Nũca, outrossy, a uẽtura faz alegria e asessego ẽno coraçom do homẽ, ca diz Seneca que a vẽtuyra mais ledos leixa aquelles que nũca oolhou pera lhes **bemfazer**, que a aquelles que oolhou e depois desenparou-os." (*OE* 210.24)

Compostos $[NumN]_N$

São representantes do padrão compositivo $[NumN]_N$, em que o quantificador tem função modificadora, as formas *mil passos* (lat. MILLE PASSUUM, unidade de medida correspondente à milha romana), *mea nocte*, *meo dia*, *quinta feyra* e *sesta feyra,* conforme se pode observar nas abonações a seguir:

"E, quando anocticia, uestia-se ẽ hũa uestidura longa de molher e cobria a cabeça cõ hũũ manto e uiinha-se aa cidade de Athenas a ouuir Socrates de nocte e depois tornaua-se pera sua cassa de nocte. E era o caminho espaço de **mil passos**." (*OE* 113.15)

"E logo ẽ esse dia, depois que acordou, s. aa **quinta feyra**, segundo seu custume, seendo sãão, acelebrou a festa da cea do Senhor Deus." (*OE* 335.31)

"E a[a] **sexta feyra** esteue senpre ẽ oraçõ." (*OE* 335.32)

Este último também aparece pluralizado:

"(...) e aa sesta feyra dEndoenças e outrosy en todallas sestas feiras da Quareesma e do Auẽto nõ comia pescado e todo ho ãno jeiũũaua aas **sestas feyras**." (*OE* 30.21);

8 Aparentemente, a origem pronominal de *todo* facilita a sua concordância com a palavra que acompanha (BECHARA, 2009).

O composto *meodia* também está registrado com o sentido de "sul", indicando direção, de acordo com Maler (1964, *s.u.* meodia):

"Onde diz hũũ filossafo, que chamam Plynio, que emna terra da parte do **meodia** ha hũa palma que, quando he tam uelha que seca e podrece, nace outra uez de sy meesma e torna a seer uerde." (*OE* 24.4);

Compostos [PrepN]$_N$

Registrou-se, com essa configuração, o composto *sen siso* 'tolo', em que a preposição denota privação:

"E he dicta espaçosa, porque ha || ẽ ella muytas riquezas e muytas hõrras e muytos deleitos desta presente uida e he pera espaçarẽ e andarem per ella muytos, asy como sandeos e **sen siso**, a que parece graciosa." (*OE* 204.34)

Considerações finais

O estudo descritivo empreendido sobre os compostos na obra medievo-portuguesa *Orto do Esposo* (finais do século XIV ou inícios do século XV) revelou padrões compositivos presentes no português contemporâneo, notadamente compostos morfossintáticos e sintagmáticos. O padrão [NN]$_N$ destaca-se pela sua prototipicidade na língua atual. Menos prototípicos, os compostos sintagmáticos, representados pelas estruturas [NA]$_N$, [AN]$_N$, [NprepN]$_N$, [AdvA]$_A$, [AdvV]$_V$ e [PrepN]$_N$, constituem a maioria dos dados. Os compostos [NA]$_N$, [AN]$_N$ e [NprepN]$_N$ apresentam-se como menos opacos configuracionalmente, o que justifica as ocorrências de *Sancta Escriptura* x *Escriptura Sancta; dedo poleguar* x *poleguar*; *ley uelha e ley nova* x *a ley uelha e a noua*, por exemplo. Em termos do produto gerado, a análise dos dados evidenciou o predomínio de compostos nominais, ou seja, de compostos cujo produto é um substantivo, mas é significativa a presença dos padrões [AdvA]$_A$ e [AdvV]$_V$, geradores de adjetivos e verbos, respectivamente, padrões estes não mais produtivos no português atual.

Alguns fenômenos se destacaram, notadamente as formas ainda não aglutinadas *aue estruz* e *leeos pardos*. Nesse segundo caso, o registro evidencia a concordância de número entre os dois termos. Ainda no âmbito das questões flexionais, chama a atenção o registro de *todapoderosa*, em que o constituinte da esquerda concorda em gênero com o adjetivo, o que contrasta com o que prescreve a norma gramatical tradicional. No aspecto semântico, o composto *meio dia* se destaca por apresentar, em uma das ocorrências, um valor semântico diferente do convencional. Saliente-se, ainda, a questão de alguns compostos [NN]$_N$, para os quais postulamos uma estrutura [NprepN]$_N$ subjacente. O apagamento da preposição seria o fenômeno responsável por atribuir ao composto uma feição [NN]$_N$.

Para finalizar, enfatizamos a importância de estudos descritivos sobre compostos no português medieval, pois podem revelar tendências morfológicas, sintáticas e semânticas da composição de palavras em português. Questões atinentes aos compostos, como o padrão flexional, podem esclarecer fatos sincrônicos e/ou opor comportamentos morfológicos em diferentes sincronias.

Referências bibliográficas

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUSTOS GISBERT, E. *La composición nominal en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.

COROMINAS, J.; PASCUAL, J.A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Vol. I. Madrid: Gredos, 1991.

CUNHA, A.G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DI SCIULLO, A-M.; WILLIAMS, E. *On the definition of word.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1987.

FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português*. Rio de Janeiro: FAE, 1992.

FERRERO, A. D.; PEIXEIRO, H.A. Horto do esposo. In: LANCIANI, G.; TAVANI, G. *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2000, p. 315-317.

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

MALER, B. *Orto do esposo*. Vol. I. Texto crítico. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1956a. 360 p.

_____._____. Vol. II. Comentário. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1956b. 224 p.

_____._____. Vol. III. Correções dos vols. I e II, estudo das fontes e do estado da língua, glossário, lista dos livros citados e índice geral. Estocolmo: Almqvist & Wiksell, 1964. 162 p.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Problemas de lingüística descritiva.* Petrópolis: Vozes, 1998 [1971].

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1991 [1977].

NEVES, M.H.M. *Guia de uso do português:* confrontando regras e usos. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RIBEIRO, S. *Compostos nominais em português:* as estruturas VN, NN, NprepN e NA. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006.

RIBEIRO, S. *Compostos nominais em português:* as estruturas VN, NN, Nprep e NA. München: Lincom, 2010.

RIBEIRO, S.; RIO-TORTO, G. Composição. In: RIO-TORTO, G. et al. *Gramática derivacional do português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016, p. 461-520.

SANTOS, A. V. *Compostos sintagmáticos nominais VN, NN, NA, AN e NprepN no português arcaico (sécs. XIII-XVI)*. Tese de Doutorado (inédita). 2 v., Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA, A.M. *Diccionario da lingua portugueza recopilado dos vocabularios impressos até agora, e nesta segunda edição novamente emendado, e muito accrescentado*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.

VAL ÁLVARO, J. La composición. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. III: Entre la oración y el discurso/Morfologia. Madrid: Editorial Espasa/ Calpe, pp. 4757-4842, 1999.

VILLALVA, A. *Estruturas morfológicas:* unidades e hierarquias nas palavras do português. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

VILLALVA, A. Formação de palavras: composição. In: MATEUS, Maria Helena Mira *et al*. *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed., rev. e aum., Lisboa: Caminho, 2003, p. 971-983.

Esquemas imagéticos em verbos do português traduzidos para libras

Valeria Fernandes Nunes[1]

Sandra Pereira Bernardo[2]

Linguistas podem concentrar seus estudos em explorar o significado, a gramática, a evolução da língua, a aquisição da língua, as questões sobre como e por que a língua muda ao longo dos anos ou a relação entre língua cultura e sociedade, por exemplo. Aqueles que buscam compreender alguns desses fenômenos com base no arcabouço teórico da Linguística Cognitiva (LC) enfatizam em suas pesquisas a sistematicidade exibida pela linguagem diretamente relacionada à mente, isto é, como essa relação está convencionalizada e oraganizada conceptualmente. O arcabouço da LC propicia a descrição de uma língua, formulando hipóteses sobre como esta ativa representações conceptuais na mente para a construção de sentido.

Pensando nessas hipóteses, esta pesquisa, parte de uma tese de doutorado em andamento, objetiva descrever como os estudos sobre esquemas imagéticos **(**KÖVECSES, 2006), associados à corporificação **(LAKOFF; JOHNSON, 1980; NUNES, 2014)**, à teoria da metáfora conceptual e à teoria da metonímia conceptual **(LAKOFF; JOHNSON, 1980)**, podem contribuir para a compreensão de verbos na Língua Brasileira de Sinais –Libras (BRITO, 2010; FELIPE, 2007, 2013; QUADROS; KARNOPP, 2004). Para isso, foi realizada uma pesquisa com verbos em português, iniciados com a letra 'a', traduzidos para Libras que estão registrados no *Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*, de Capovilla, Raphael e Mauricio (2015).

Para desenvolver este estudo, optamos por uma abordagem caracterizada como pesquisa qualitativa, pois gera ações para descrever, compreender e explicar características de verbos em Libras. Dentre os verbos registrados no dicionário, trezentos e noventa e cinco são iniciados com a letra A em português.

O presente artigo é composto por seis breves seções, a saber: linguística cognitiva; corporificação e esquemas imagéticos; metáfora e metonímia; nomes e verbos; escolhas metodológicas; análise dos dados e considerações finais.

1 Professora Assistente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Departamento de Letras-Libras, e doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2 Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Departamento de Estudos da Linguagem.

Linguística Cognitiva

Para Evans e Green (2006), a Linguística Cognitiva (LC) é descrita como um "movimento", porque não é uma teoria específica e sim uma abordagem que possui um conjunto de princípios, propostas e perspectivas que assumem a linguagem como um reflexo do pensamento, uma questão de conceptualização. Por isso, Geeraerts (2006) explica a Linguística Cognitiva, em termos metafóricos, como um arquipélago formado por diversas ilhas, pressupostos e teorias, que compõem esse arquipélago teórico. A LC adota uma perspectiva não modular da mente humana e entende que a atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas proporcionam o significado de uma palavra através de como o mundo é experienciado.

Para Kövecses (2006), a mente não é um fenômeno único, mas sim um composto de diversos aspectos que contribuem para a mente ser um reflexo da realidade, conhecidos tradicionalmente como faculdades da mente: intenção, atenção, percepção, emoção, sonhos, personalidade, pensamentos, memórias, crença e aprendizado. Dessa forma, encontra-se a existência de uma relação entre língua, mente, gramática e significado. Evans e Green (2006) acrescentam que a linguagem permite de forma rápida e eficaz a codificação e a transmissão de ideias por meio de uma função simbólica e interativa. Logo, as estruturas linguísticas que compõem a língua não são rígidas, mas maleáveis, e se adaptam às necessidades de expressão e comunicação, em muitos contextos expressando relações corporificadas e a presença de esquemas imagéticos.

Corporificação e esquemas imagéticos

Para Evans e Green (2006), a Linguística Cognitiva possui inspiração em tradições filosóficas e psicológicas que enfatizam a importância da experiência humana, a centralidade do corpo humano e a organização e estrutura cognitiva específica humana. Por isso, a língua não pode ser investigada de forma isolada, isto é, sem a relação com o corpo humano.

Mark Johnson (1987) destaca que a corporificação/*embodiment* é encontrada na cognição humana, pois o que falamos ou pensamos está relacionado à experiência corporal sobre como percebemos e concebemos o mundo ao nosso redor. Assim, sentidos, habilidades motoras e perceptuais estão ligados à linguagem e à forma como se conceptualizam conceitos na mente.

A respeito disso, Lakoff e Johnson (1980) descrevem que a mente seria "corporificada", estruturada através das experiências corporais, e não uma entidade puramente metafísica e independente do corpo. Da mesma forma, a razão é também "corporificada", pois se origina tanto da natureza do cérebro, como das peculiaridades dos corpos e das experiências no mundo em que se vive.

Partindo da proposta de Lakoff e Johnson (1980), Nunes (2014) propõe, em relação aos estudos de Libras, que a corporificação está atrelada às relações com os órgãos do corpo e suas funções estão presentes na produção de sinais, visto que o corpo é parte integrante na composição dos sinais. Para

exemplificar, o sinal NASCER possui uma motivação corporificada, isto é, o sinal é realizado na região próxima à barriga e com um movimento indicando a ação de sair da barriga para fora.

Com base nisso, Mark Johnson (*apud* Evans; Green, 2006) propõe que a experiência corporificada é apresentada em questões cognitivas por meio dos esquemas imagéticos, que são uma forma de organização conceptual. Kövecses (2006) descreve que grande parte de nosso sistema conceptual está associada aos esquemas imagéticos, como uma metáfora: ESPAÇO CONCEPTUAL É ESPAÇO FÍSICO, isto é, nossas experiências corporais e espaciais fornecem estruturas para nosso sistema conceptual. Muitas estruturas de nossa mente são baseadas em experiências corporais espaciais. Logo, não podemos falar sobre corpo e mente como entidades distintas, porque experiências de esquemas imagéticos fornecem estruturas para o que chamamos de mente.

O termo *esquema imagético* refere-se aos "esquemas mentais que codificam padrões espaciais e relações de força que identificamos em nossa interação com o ambiente ao redor" (ALMEIDA, 2009, p. 21). Para Evans e Green (2006), os esquemas imagéticos são concepções relacionadas à experiência do corpo humano que podem sistematicamente possibilitar a compreensão de conceitos abstratos e domínios conceptuais. Kövecses (2006) apresenta os seguintes esquemas imagéticos: CONTÊINER, EQUILÍBRIO, CAMINHO, ESCALA, PARTE-TODO, CHEIO-VAZIO, PROCESSO, OBJETO, COLEÇÃO e INTERAÇÃO.

Outros processos cognitivos são metáforas e metonímias, tradicionalmente, estudadas nas obras literárias. Entretanto, para a LC, metáforas e metonímias não são apenas recursos estilísticos, mas formas de conceptualização do mundo.

Metáfora e metonímia

Em estudos tradicionais, a metáfora é vista como um recurso linguístico, figura de linguagem. A forma como a LC compreende as questões metafóricas foi introduzida por George Lakoff e Mark Johnson (1980), com a Teoria da Metáfora Conceptual. Para os autores, a metáfora faz parte do sistema conceptual humano, próprio do pensamento, capaz de realizar comparações entre dois domínios, permitindo ao emissor e ao receptor "conceber e exprimir ideias abstratas (...) a partir de sua experiência com entidades ou situações ontologicamente mais básicas" (ALMEIDA, 2009, p. 35).

Kövecses (2006) descreve que a metáfora é um fenômeno linguístico, conceptual, sociocultural, neural e corporificado ao mesmo tempo, envolvendo dois domínios de experiência que estão conectados sistematicamente. Esses dois domínios provêm de diferentes partes do sistema conceptual (do cérebro) e a conexão entre eles é possível, porque mostram alguma similaridade estrutural ou porque são correlacionados por nossa experiência, que é relacionada à mente humana corporificada.

Conceitos abstratos são comumente metafóricos, pois noções abstratas passam pelo caminho da compreensão de conceitos concretos. Esse caminho entre dois domínios é a metáfora conceptual, sendo concebida pelo esquema A É B, isto é, um domínio fonte/origem é projetado em um domínio alvo (EVANS; GREEN, 2006).

A primeira abordagem sobre a metonímia conceitual em semântica cognitiva foi desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980). Eles argumentaram que a metonímia é um fenômeno conceptual em que "X substitui Y". Essa substituição é possível, porque existe uma estreita relação entre duas entidades pertencentes ao mesmo domínio.

Dentro de um contexto específico, a metonímia torna-se um veículo saliente que ativa, destaca, um alvo em particular, como na relação PARTE PELO TODO. Assim, as metonímias são representadas pela fórmula "B por A", onde "B" é o veículo e "A" é o alvo (EVANS; GREEN, 2006).

Dessa forma, podemos delinear algumas fronteiras entre metáforas e metonímias. Para Geeraerts (2006), se metáfora é vista como um mapeamento a partir de um domínio para o outro, a metonímia pode ser vista como um mapeamento de um único domínio. Em outras palavras, a metáfora trabalha com uma projeção entre dois domínios, enquanto a metonímia estabelece relações no interior de um único domínio (ou Modelo Cognitivo Idealizado). Outra distinção é o fato das projeções metafóricas possibilitarem o entendimento de conceitos abstratos cuja compreensão não é possível diretamente, ao passo que as projeções metonímicas estão ligadas à direção da atenção em que um conceito mais destacado apresenta o trajeto mental a um menos destacado.

Nomes e Verbos

Nesta seção, são descritas as concepções de Langacker (2008) sobre verbo. Agrupar palavras/sinais em classes está relacionado ao ato de categorizar que faz parte das relações cognitivas humanas, pois se distinguem padrões e regularidades dentro de um grupo de acordo com características prototípicas.

Para descrever as especificidades da classe dos verbos, analisam-se características relacionadas a verbos e substantivos. Ao pensar no verbo 'explodir' e no substantivo 'explosão', nota-se que ambos se referem ao mesmo evento. Entretanto, apesar das duas palavras evocarem o mesmo conteúdo conceitual, há diferença em relação ao significado, devido à construção do evento: 'explodir' revela a natureza processual do evento, enquanto, 'explosão' representa o evento. Isso ocorre devido à capacidade cognitiva de perceber a mesma realidade objetiva de diferentes maneiras. Tal capacidade permite a distinção entre categorias lexicais.

Em virtude desses contrastes, ocorre a categorização de classes diferentes. Assim, qualquer palavra que nomeia é entendida como substantivo, mas nem todo substantivo nomeia apenas objetos, como 'terremoto' que nomeia uma ação. Dessa forma, os prototípicos são, nos substantivos, aqueles nomeiam objetos físicos como colher, carro e cachorro; nos verbos, aqueles uados designar ações ou eventos como correr, explodir e bater; e nos adjetivos, os utilizados para especificar propriedades, como azul, alto e inteligente.

Porém, sabe-se que é pouco óbvia a possibilidade da aplicação de definições prototípicas a todos os membros de uma classe. Como, por exemplo, no caso de substantivos, pensar apenas em

objetos físicos não tornaria possível abarcar toda a heterogeniedade dessa categoria, como em *ar, beleza, equipe, terremoto, explosão e filosofia.* Por isso, a semelhança entre os membros de uma classe pode ser tênue ou pode haver uma generalização válida, ainda que insuficiente, que possa distinguir os membros dos não membros de uma classe.

Em certas línguas, itens lexicais podem ser usados das duas maneiras, e é apenas no contexto de uma construção gramátical é que um lexema assume propriedades de substantivo ou verbo. A Gramática Cognitiva vê léxico e gramática como um continuum e propõe limites de categorias de forma diferente, com base em suas próprias noções fundamentais. As classes por ela definidas não são precisamente iguais as tradicionais, embora os termos tradicionais sejam mantidos. Sabendo que as línguas possuem variação em suas propostas de construções gramaticais, nenhuma classe é verdadeiramente universal, pois toda a construção em uma língua define uma classe específica de um idioma que consiste de elementos da própria língua.

Então, podemos entender que a diferença entre verbos e substitantivo está ligada ao perfil que cada um constrói, em um contexto específico, pois o que deteminada a categoria gramatical de uma expressão não é o seu conteúdo conceitual geral, mas a natureza do seu perfilamento (*profile*) em particular, isto é, o foco de atenção dentro conteúdo evocado. Por exemplo, apresentamos os sinais em Libras CARRO e DIRIGIR-CARRO que são visualmente iguais, isto é, possuem os mesmos parâmetros fonológicos, mas são diferenciados pelo contexto, ora como verbo (DIRIGIR-CARRO) ora como substantivo (CARRO), conforme ilustram as figuras 1 (CAPOVILLA *et col,* p. 662, 2015) e 2 (CAPOVILLA *et col,* p. 993, 2015).

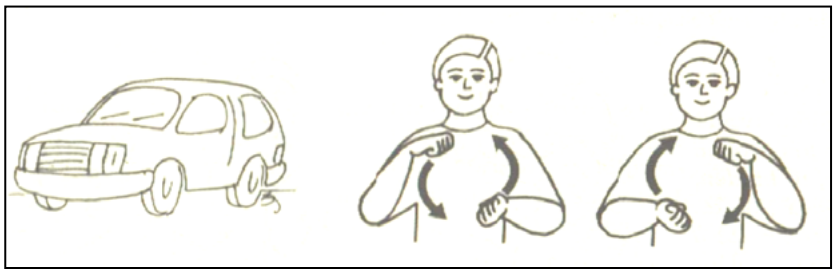


Figura 1. CARRO

Figura 2. DIRIGIR-CARRO

A sua categorização como substantivo ou como um verbo depende se ele é perfilado como uma coisa (substantivo) ou o processo de usar tal objeto (verbo). O termo 'coisa' pode ser definido como qualquer produto de agrupamento e reificação. Tais produtos são fenômenos cognitivos gerais, não limitados ao espaço ou à percepção, coisas podem emergir de entidades constitutivas em qualquer domínio ou em qualquer nível de organização conceitual. Por exemplo, o nome abstrato 'momento', como um período contínuo de tempo, ativa entidades constitutivas (pontos no tempo) agrupadas com base na contiguidade temporal. No entanto, o grupo pode ser reificado através da sua concepção como sendo uma entidade única de experiência temporal, bastante breve em duração global. Assim, o termo 'coisa' é uma região, caracterizada abstratamente como um conjunto de entidades interligadas, logo, por meio da

> Através da aplicação sucessiva dessas operações mentais, pode-se chegar a coisas que representem qualquer nível de organização conceitual. Por exemplo, um prato é uma coisa. Assim como é uma pilha de pratos, obtida por colocar tais objetos um por cima do outro. Se quatro pilhas forem dispostas numa certa configuração, pode ser percebido como um quadrado. Vários destes quadrados podem ser colocados juntos de modo a formar uma fileira de quadrados. (...) E assim por diante infinitamente. (LANGAKER, p. 106, 2008)

Dessa forma, considera-se como proposta básica da Gramática Cognitiva que um substantivo perfila uma coisa, que pode ser constituída por entidades, por exemplo, os substantivos: grupo, coleção, lista associação, colônia, lugar, léxico, família... Para substantivos como esses, nota-se a presença de entidades constitutivas agrupadas para formar uma entidade unitária em um nível elevado de organização, parece não apenas viável, mas necessária. Em relação ao verbo, como já mencionado, perfila um processo, enquanto uma série de outras categorias tradicionais, incluindo adjetivo, advérbio e preposição, são todas caracterizadas por perfilarem relações não processuais.

Escolhas metodológicas

Nesta seção, são descritas as escolhas metodológicas, segundo os estudos sobre metodologia científica de Gerhard e Silveira (2009). Este artigo é parte de uma tese de doutorado em andamento, que visa analisar todos os possíveis verbos do *Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras), baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*, de Capovilla, Raphael e Mauricio (2015). Entretanto, para este artigo, selecionamos apenas as possíveis traduções para Libras de verbos em iniciados com a letra A em português, totalizando trezentos e noventa e cinco verbos. Esses verbos são analisados individualmente e de forma objetiva através de dados estatísticos.

Considera-se este trabalho como uma pesquisa explicativa, básica e uma pesquisa bibliográfica feita por intermédio de um levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em livros e artigos científicos. Quanto à abordagem, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa,

pois gera ações para descrever, compreender e explicar características de verbos em Libras. A problemática do estudo busca responder a algumas hipóteses, tais como: estudos sobre esquemas imagéticos em verbos podem colaborar para o entendimento dos verbos em Libras? Relações metonímicas, metafóricas e corporificadas podem ser aplicadas na análise de verbos? É possível encontrar um limite específico entre essas relações? Quantos verbos analisados apresentam tais processos linguístico-cognitivos?

Para o estudo de cada verbete selecionado, são apresentados, a fim de descrever cada verbo, os seguintes dados, conforme figura 3: ilustração do significado do sinal, que possibilita a compreensão icônica, representada pelo verbo; desenho das etapas da formação do sinal; número entre parênteses após verbete, revelando a quantidade de verbetes encontrados com mesmo significado; explicação ou complemento entre parênteses, quando registrado pelo dicionário; marcação de classificadores nos verbos manuais; sigla dos locais de onde é válido o sinal; página do dicionário de onde foi extraído o verbo. Foram selecionados esses dados, porque são os critérios compreendidos como básicos para propor a descrição dos processos linguístico-cognitivos, tendo em vista que as demais informações já estão disponíveis no dicionário.

393	AVISAR (P. 463) SP, MS, MG, PR, PB, CE, RJ, RS			icônico-metafórico	CONTÊINER	DENTRO-FORA	Com relação	sem classificador	Metáfora AVISAR É PARA FORA (PARA DENTRO) está relacionada à ideia de transmitir algo de um "eu" para outra pessoa. É como se metaforicamente dentro do "eu" tivesse informação para outros, isto é, para fora do "eu". Há relação marcada pela direção do movimento indicando quem avisa e quem é avisado.

Figura 3. Tabela de análise dos dados

Na primeira coluna, os verbos e as expressões verbais são numeradas na lateral da tabela para organizar a abordagem qualitativa. Na segunda coluna, há a página do dicionário, o(s) estados e a tradução do sinal na língua portuguesa, que organiza os dados em ordem alfabética do português. Na terceira, exibe-se o polo fonológico com o desenho da produção do sinal. Na quarta, no polo semântico, por uma questão de praticidade, utiliza-se a representação pictórica nos exemplos. Assim, as estruturas simbólicas são meramente abreviaturas mnemônicas, para que essas estruturas sejam representadas, não se afirma que o significado sejam essas imagens.

Da quinta à sétima coluna, são descritos os processos cognitivos presentes no sinal. Na oitava, descreve-se se o verbo possui um deslocamento espacial com relação ao objeto ou adjunto adverbial. Na nona, se o verbo é considerado como classificador ou não. Na última coluna, é apresentada a análise que justifica a tais processos e apresenta-se uma frase com base no desenho que ilustra o polo semântico.

Análise dos dados

Nesta seção, são descritos como os esquemas imagéticos nos dados analisados possibilitam compreensões metonímicas e metafóricas em sinais que podem ter seus conceitos ampliados, dependendo do contexto, isto é, situação de uso.

Verificamos a presença do esquema imagético CONTÊINER (DENTRO-FORA), representando ações para dentro ou para fora do "corpo" ou, no sentido metafórico, para dentro ou fora da "vida", em diversas traduções de verbos do português para Libras, dentre eles, exemplificamos com os sinais: ABDICAR e ABORTAR. Assim, em ABDICAR, encontra-se a metáfora PARA FORA DO CORPO É ABDICAR. A orientação do movimento para longe do corpo possibilita a compreensão de que algo é posto para fora do corpo ou da vida.

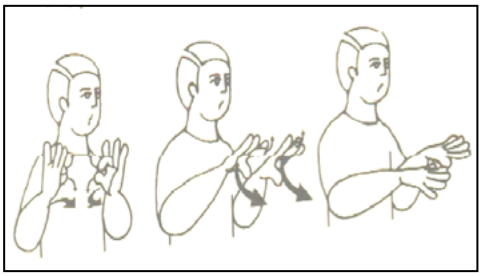


Figura 4. ABDICAR

Em ABORTAR (espontâneo), ocorre o movimento feito na região da barriga em direção para o órgão sexual feminino, que marca o local do aborto espontâneo. Esse sinal é categorizado como corporificado, devido à localização do sinal estar atrelada a reações do corpo. Além da corporificação, há a metáfora ABORTAR É PARA FORA por meio do esquema imagético CONTÊINER (DENTRO-FORA), pois o bebê sai de dentro do corpo (CONTÊINER) para fora.

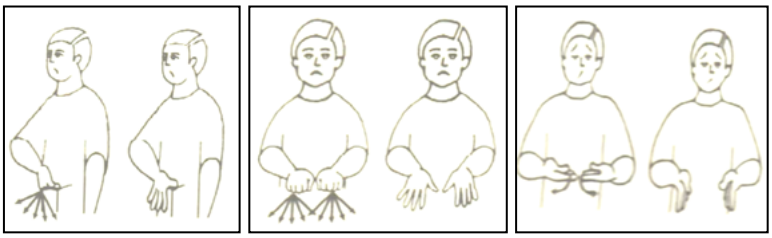


Figura 5. Variações linguísticas de ABORTAR (espontâneo)

Em ABORTAR (provocado), o sinal também é feito na região da barriga, local em que se desenvolve o bêbe no corpo da mulher; logo, é um sinal corporificado. A metáfora ABORTAR É PARA FORA por meio do esquema imagético CONTÊINER (DENTRO-FORA) se mantém, como em ABORTAR (espontâneo), pois o bebê sai de dentro do corpo (CONTÊINER) para fora (figura 6).

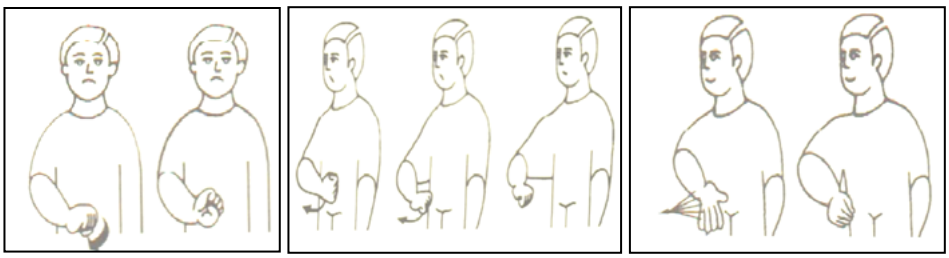


Figura 6. Variações linguísticas de ABORTAR (espontâneo)

Os esquemas imagéticos ESPAÇO (EM CIMA – EM BAIXO) e ESCALA (PERCURSO) apresentam ações que variam de forma metafórica ou metonímica em uma perspectiva espacial. O sinal ALEGRIA/ ALEGRAR possui uma graduação do movimento, do percurso, em uma perspectiva na vertical de cima para baixo, expressa a metáfora ALEGRAR/ALEGRIA É PARA CIMA, conforme ilustra a figura 7:

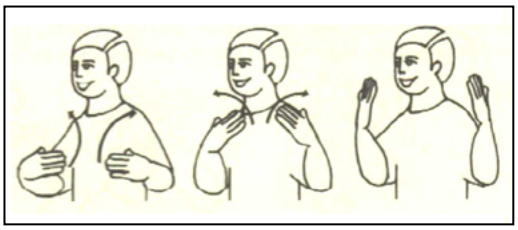


Figura 7. ALEGRIA/ALEGRAR

Em AMANHECER, há a metáfora AMANHECER É PARA CIMA e os esquemas imagéticos ESPAÇO (EM CIMA – EMBAIXO) e ESCALA (PERCURSO). De forma icônica, existe a representação do movimento do sol indo para cima, na perspectiva do homem na terra que olha em direção ao sol e vê como o sol se eleva na linha do horizonte (figura 8).

Figura 8. AMANHECER

Ao contrário do sinal ALEGRAR, em que há uma movimentação para cima, em ANGUSTIAR/ANGÚSTIA ocorre um movimento, um percurso, para baixo. A metáfora ANGUSTIAR É PARA BAIXO está presente através dos esquemas imagéticos ESPAÇO (EM CIMA – EMBAIXO) e ESCALA (PERCURSO), conforme a figura 9.

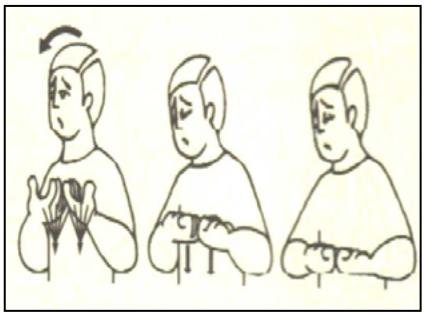


Figura 9. ANGUSTIAR/ANGUSTIA

O esquema imagético FORÇA (BLOQUEIO) representa uma ação que é interrompida, travada, bloqueada. Em APARAFUSAR, ocorre a metonímia ICONICIDADE DA AÇÃO PELA AÇÃO, pois, de forma metonímica, uma mão realiza o movimento icônico de segurar uma ferramenta para realizar a ação de inserir um parafuso em uma superfície, que é representada pela mão que demonstra o bloqueio (figura 10).

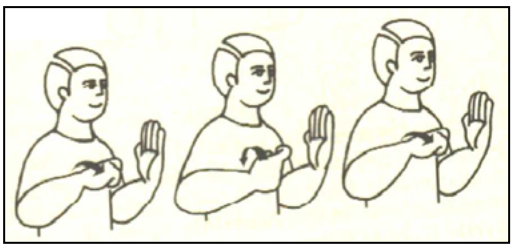


Figura 10. APARAFUSAR

Em ATROPELAR, as mãos também representam a metonímia ICONICIDADE DA AÇÃO PELA AÇÃO, pois uma mão representa o meio de transporte que atinge um determinado ser, a outra mão. O ser atingido é um BLOQUEIO para o meio de locomoção (figura 11).

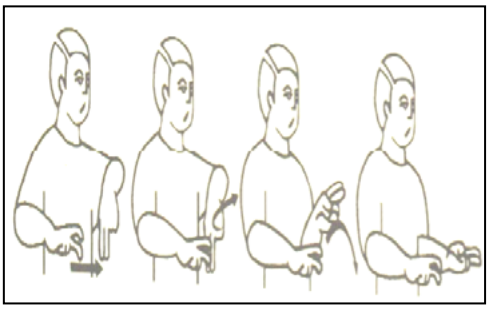


Figura 11. ATROPELAR

Dos trezentos e noventa e cinco verbos pesquisados iniciados com a letra A em português com traduções para Libras, foram encontrados diversos processos cognitivos, mas sendo o foco deste artigo explorar alguns esquemas e suas relações corporificadas, metonímicas e metafóricas, constatou-se que sessenta e quatro verbos apresentaram o esquema CONTÊINER (DENTRO-FORA); quarenta e nove, ESPAÇO (EM CIMA – EMBAIXO) e ESCALA (PERCURSO); e vinte e cinco, FORÇA (BLOQUEIO), totalizando cento e trina e oito sinais analisados. Os demais duzentos e cinquenta e sete sinais, não citados neste artigo, apresentaram outros esquemas imagéticos, que, devido à extensão deste trabalho, não foi possível descrevê-los.

Considerações Finais

Constatamos que a compreensão de esquemas imagéticos em verbos pode colaborar para o entendimento dos verbos em Libras, pois possibilitam uma compreensão espacial e visual que é própria das línguas de sinais. Tais esquemas são atrelados a relações metonímicas, metafóricas e corporificadas.

Não se verificou nos dados pesquisados que os processos cognitivos possam ser excludentes, isto é, que possa haver um limite em que espacialmente encontra-se a metáfora e em outro local se encontra o esquema imagético. Ao contrário, constatamos que metáfora, metonímia e corporificação estão ligadas aos esquemas imagéticos e é por meio da análise desses esquemas que também é possível compreender metáforas e metonímias.

Sendo assim, este estudo proporciona ao usuário da Libras, aos pesquisadores da língua e da educação de surdos um saber metalinguístico que coopera para a apreensão de como o mundo é conceptualizado por meio da Libras. Logo, o trabalho pode contribuir proporcionando caminhos alternativos para descrever fenômenos linguísticos em sinais da Libras.

Referências

ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão *et al*. (orgs.). *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português.* Rio de Janeiro: Publit, 2009.

CAPOVILLA, Fernando César, Raphael, Walkiria Duarte, Mauricio, Aline Cristina L. *NOVO DEIT-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.* vol. 1. 3. ed. Editora EDUSP, 2015.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de línguas de sinais*. [reimpr.].Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FELIPE, Tanya A. *Libras em Contexto*: curso básico, livro do professor instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2007.

GEERAERTS, Dirk (ed.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*.

Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KÖVECSES, Zóltan. *Language, mind and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive grammar: a basic introduction.* New York: Oxford University Press, 2008.

NUNES, Valeria Fernandes. *Narrativas em Libras: análise de processos cognitivos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker**.** *Língua de Sinais Brasileira:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.