

**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 LINGÜÍSTICA**

**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 Toulouse 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 Isquardo – 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 University/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 Massachusetts Amherst
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:



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)	Denise Miotto Mazocco (UFPR)
Adilson Silva de Jesus (UFBA)	Dinéa Maria Sobral Muniz (UFBA)
Adriana Lessa (UFRRJ)	Edila Vianna da Silva (UFF)
Alberto Rodrigues Pereira (UFF)	Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)
Alexandre da Silva Zanella (UCAM)	Eduardo Kenedy (UFF)
Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (FFCLRP/USP- FAPESP)	Edwiges Morato (UNICAMP)
Aline Ponciano dos Santos Silvestre (UFRJ)	Elaine Alves Santos Melo (UFRJ)
Ana Claudia Fernandes Ferreira (UNICAMP)	Eliene Rodrigues Sousa (UFT)
Ana Lúcia Pessotto (UFRJ)	Elisa Battisti (UFRGS)
Ana Paula Grillo El Jaick (UFJF)	Elisângela Teixeira (UFC)
Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (IFRJ)
Anabel Medeiros Azeredo de Paula (UFF)	Evandra Grigoletto (UFPE)
André Xavier (UFPR)	Eveline Coelho Cardoso (UFF)
Andréa Rodrigues (FFP-UERJ)	Fabiana Esteves Neves (IFRJ)
Andressa Toni (USP)	Fernanda de Moura Ferreira (IFRN)
Angela Baalbaki (UERJ)	Fernanda de Souza Pedroso Campelo (UNEMAT)
Antônia Fernanda de Souza Nogueira (UFPA)	Fernanda Luzia Lunkes (UFSB)
Aurelina Ariadne Domingues Almeida (UFBA)	Fernanda Rosa da Silva (UFF)
Aveliny Lima (UnB)	Francisco Renato Lima (UFPI/IDB)
Beatriz Protti Christino (UFRJ)	Giovanna Benedetto Flores (UNISUL)
Camilla Ramalho Duarte (UFF)	Glacy Kelli Reis da Silva Xavier (CPII)
Carolina de Paula Machado (UFSCar)	Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)
Ceila Maria Ferreira Batista (UFF)	Helena Guerra Vicente (UnB)
Claudia Maria Sousa Antunes (UNIFA)	Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)
Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (LABEUB-UNICAMP)	Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF)
Cristiane Carneiro Capristano (UEM)	Inês Signorini (UNICAMP)
Cristina Martins Fargetti (UNESP-Araraquara)	Isabella Coutinho (UERR)
Cynthia Elias de Leles Vilaça (UERJ)	Ivan Rocha da Silva (USP)
Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)	Ivana Quintão de Andrade (UFF)
Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE-Cascavel)	Janaina da Silva Cardoso (UERJ)
Denise Cristina Kluge (UFPR)	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)
Livia 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 Moraes 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 (UFMS)
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, Nadjá 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, Nadjá 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 Abralín, 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 Abralín 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	<u>559</u>
proposta de uma possível noção de “plano de gênero” para a resenha acadêmica	Evandro de Melo Catelão/ Mônica Magalhães Cavalcante	<u>570</u>
Letramento acadêmico e diferentes racionalidades	Victoria Wilson	<u>583</u>
Leitura, compreensão textual e atenção	Gabrielle Perotto de Souza da Rosa	<u>596</u>
A transitividade verbal no Livro Didático de Língua Portuguesa	Talita Araújo Costa/Sayhara Mota Sampaio	<u>604</u>
O dialogismo bakhtiniano na linguagem imagética do gênero discursivo charge	Letícia da Silva Gonzaga/Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa	<u>615</u>
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	<u>626</u>
A formação do verbo e sua estrutura: uma comparação entre a nomenclatura da Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa (1822), de Jerônimo Soares Barbosa, e a do português moderno	Jordana Tavares Silveira Lisboa	<u>634</u>
Um olhar sobre as estratégias de representação dos objetos na fala de Feira de Santana-BA	Deyse Edberg Ribeiro Silva	<u>647</u>
Educomunicação e ensino de leitura: questões teóricas, questões dialógicas	Manassés Moraes Xavier/Maria de Fátima Almeida	<u>661</u>

O tom valorativo em artigos de opinião: um estudo dialógico-discursivo	Maria de Fátima Almeida/ Manassés Moraes Xavier	<u>669</u>
Concepções e práticas de leitura e de escrita de alunos do ensino médio: um estudo de caso	Symone Nayara Calixto Bezerra/ Manassés Moraes Xavier/Maria de Fátima Almeida	<u>680</u>
Que é ser pai? Imaginários e estereótipos no discurso publicitário	Luciana Cavalcante Matos de Mello/Camila de Oliveira Groppo Lourenço Lima	<u>694</u>
Processos cognitivos e metacognitivos na compreensão de elementos anafóricos e de humor	Liliane Carvalho Félix Cavalcante/Jan Edson Rodrigues Leite	<u>705</u>
Análise fonológica das consoantes laterais nas <i>Cantigas de Santa Maria</i>	Maiara Marques da Silveira	<u>717</u>
Exames de Proficiência em Língua Materna na Graduação: Objetivos, Avaliação e Validação	Cristina Yukie Miyaki	<u>725</u>
Entre o silêncio e as múltiplas vozes: um olhar etnográfico da realidade escolar	Magalis Bésse Dorneles Schneider/Paula Cobucci	<u>737</u>
Aquisição da escrita em língua portuguesa pelo sujeito surdo e suas implicações	Miriam Maia de Araújo Pereira	<u>745</u>
O imaginário linguístico sobre as línguas indígenas no Brasil e seus falantes: o discurso sobre a (não) existência de línguas indígenas	André Cavalcante	<u>755</u>
A elaboração de um coletor e de um corpus de comentários extraídos de portais de notícias	Evandro Cunha/Gabriel Magno/Virgílio Almeida	<u>764</u>
DEVOÇÃO, ABNEGAÇÃO E SUBMISSÃO: marcas discursivas de identidade na profissionalização das mulheres enfermeiras no Brasil	Sóstenes Ericson Vicente da Silva	<u>772</u>

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	<u>784</u>
O processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Apinayé	Victor Fernandes Borges/ Francisco Edviges Albuquerque	<u>796</u>
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	<u>807</u>
Os sentidos do ser homem e do ser mulher, em história das mulheres no Brasil	Florisbete de Jesus Silva/ Adilson Ventura	<u>818</u>
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	<u>828</u>
Regras, exemplos e concordância verbal: estudo da exemplificação na "Grammatica Portuguesa Curso Superior", de João Ribeiro	Mairus Antonio Prete	<u>839</u>
Análise do logos aristotélico no gênero textual debate político televisionado	Romildo Barros da Silva/Maria Francisca Oliveira Santos	<u>851</u>
Discurso político na sala de aula	Josefa Almeida da Silveira	<u>865</u>
Construções possessivas em língua russa: uma análise cognitivista	Erick Pires Rodrigues	<u>874</u>
Interfonologia dos róticos por professores de espanhol como língua estrangeira (ELE)	José Rodrigues de Mesquita Neto/Clerton Luiz Felix Barboza	<u>883</u>
Interfonologia das oclusivas alveolares do português brasileiro e do inglês língua estrangeira	Clerton Luiz Felix Barboza	<u>894</u>



Lepra: a palavra proibida, mas não esquecida	Washington da Silva Santos/ Edvania Gomes da Silva	<u>906</u>
Um estudo cronométrico do processamento de metáforas do PB	Antonio João Carvalho Ribeiro/ Adiel Queiroz Ricci	<u>917</u>
Verbos modalizadores na fala espontânea: um estudo <i>corpus-based</i> do português europeu	Giulliana Mendes Cária/Luciana Beatriz Bastos Ávila	<u>925</u>
Paródia e carnavalização em memes “Fora Temer”: analisando a Liquidez Discursiva do século XXI	Rossana Furtado	<u>937</u>
A inscrição de autoria em inglês/língua estrangeira face as representações de escrita formuladas por aprendizes-adultos	Maria Aldenora Cabral de Araújo	<u>948</u>
Trajetórias do ensino de espanhol no Brasil e em Mato Grosso	Lourdes Serafim da Silva	<u>957</u>
À beira do pertencimento: um estudo de comunidades de prática gays em Salvador-BA, Brasil	Danniel Carvalho	<u>965</u>
Letramento e Matemática – Além das palavras e dos números	Simone Maria Bacellar Moreira/ Paulo Roberto Trales	<u>975</u>
O caráter ideológico nas teorias que fundamentam o livro didático: uma abordagem discursiva no espaço escolar	Antonio Jose Silva	<u>985</u>
A face linguística de um manuscrito do período colonial: edição semidiplomática e análise do livro de Razão do Campo Seco	Adilson Silva de Jesus	<u>995</u>
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	<u>1004</u>



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	<u>1016</u>
O emprego de DPs plurais encaixados permite(m) dupla concordância: concordância verbal com sujeitos complexos	Alzira Neves Sandoval	<u>1028</u>
Semântica formal e mudança de significado: o caso dos intensificadores	Luisandro Mendes de Souza	<u>1038</u>
['bu.zɐ], [to'vrẽw̃], [tʃi'ẽ.gɔ.lɔ], ['tir.ʌɔ], ['tʃli.kɔ]: efeitos metodológicos sobre as estratégias de reparo ao ataque ramificado CCV	Andressa Toni	<u>1051</u>
Levantamento de estudos sobre a habilidade de fala em espanhol como L2	Taiany Braz Rodrigues/Elena Ortiz Preuss	<u>1066</u>
O léxico na literatura moçambicana e sua relação com o ensino da cultura nas escolas	Alexandre António Timbane	<u>1076</u>
Os estrangeirismos lexicais em cartas de opinião do "Jornal O Tocantins"	Maria José Alves/Alexandre António Timbane	<u>1088</u>
Protocolo de avaliação de desempenho em fóruns de discussão assíncronos	Tania Gastão Salies/Tania M G Shepherd	<u>1102</u>
Como os baianos tratam o seu interlocutor?	Francieli Motta da Silva Barbosa Nogueira/Marcela Moura Torres Paim	<u>1113</u>
O funcionamento midiático do enunciado político: uma profilaxia do dizer	Juliana Moreira da Silva Faria Ramos Borges/Aline Fernandes de Azevedo Bocchi	<u>1126</u>
Letramento informacional por adolescentes neurodiversos	Sônia Barreto de Novaes	<u>1134</u>

Sequência didática no curso de pedagogia

Rosemary Lapa de Oliveira¹

Risonete Lima de Almeida²

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 explicita 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 despreziosas 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 lembradas, 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 refações. 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, refação, 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 FAGED*, 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, Dinéia 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 Catelão¹

Mônica Magalhães Cavalcante²

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.

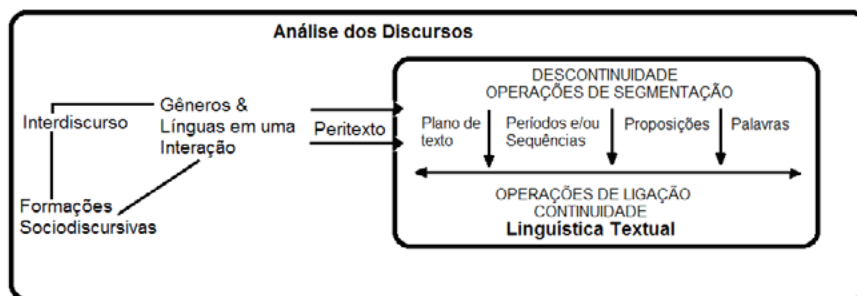
1. As ligações textuais e o lugar do plano de texto no trabalho de Adam

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 cultural⁴: 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

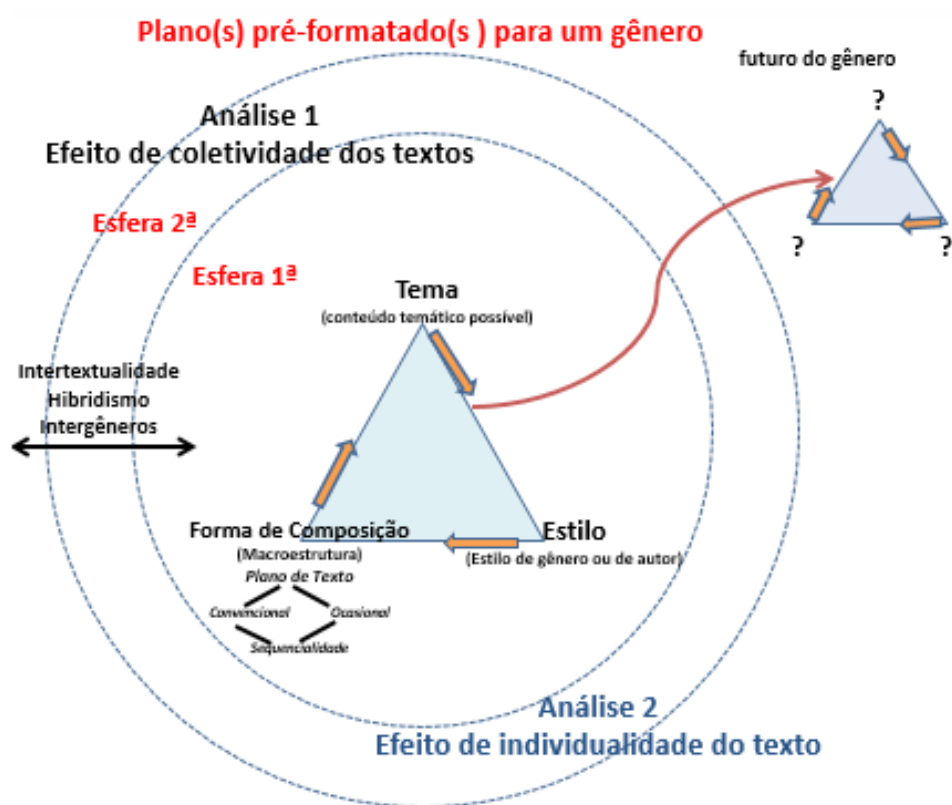
esfera e a necessidade de uso de uma estrutura linguística similar. Sobre isso, Costa (2013, p.152) aponta alguns direcionamentos possíveis para uma análise do estilo nos gêneros por uma perspectiva discursiva. Nas pesquisas sobre estilo no Brasil, a autora cita basicamente duas linhas de estudo:

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 exemplo⁵. 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). Interessamos, 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).

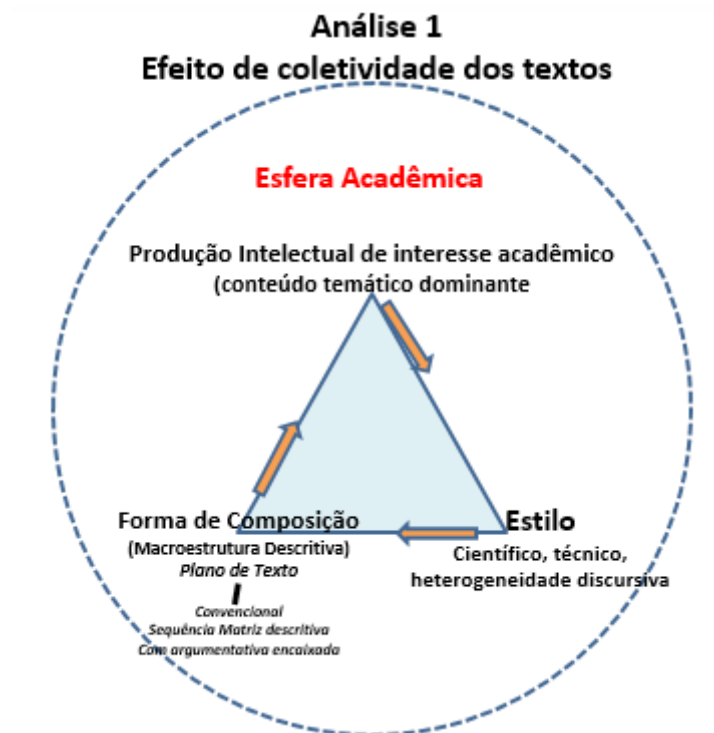
Em nossa opção pela determinação de um plano pré-formatado de gênero, acreditamos que os dois outros traços analisados por Costa (2013), **estilo individual** (de texto) e **resultado em um agrupamento**, não são determinantes para nossa análise, pois visam à particularização de casos.

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 reconhecermos 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 Wilson¹

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 ocultos² 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 Laura³ 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 tarefa⁴.

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 sociais⁷, 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 mestrandia em história, esses subsídios foram de grande importância para recomençar 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 participa⁸. 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 quando 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, mantém 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 discorsal 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 sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, p.52 - 66, 2011.



Leitura, compreensão textual e atenção

Gabrielle Perotto de Souza da Rosa¹

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, conseqüentemente, 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 explicar 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; SCHILPERROOD, Joost, SPOOREN, Wilbert. *Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic aspects*. Amsterdam: 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 ciência 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 Costa¹

Sayhara Mota Sampaio²

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 perspectiva 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 nuances 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 <i>realis</i>	modo <i>realis</i>
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 essa 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.

Apartir 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 <i>acreditou</i>	<u>no amor, no sorriso, na flor</u>
VTI	OI
termo regente	termo regido

Já <i>descrente</i>	<u>de um dia feliz</u>
adjetivo	termo regido
termo regente	

Quem depois <i>voltou</i>	<u>ao amor, ao sorriso e à flor</u>
VTI	OI
termo regente	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 a 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, <u>agradava</u> o filho choroso.	VTD	OD
Suas palavras <u>agradaram</u> ao público.	VTI	OI

Certos verbos, no entanto, são empregados em acepção semelhante com mais de uma regência. Veja um exemplo:

A voluntária <u>distribuiu</u> leite às crianças.	VTDI	OD	OI
A voluntária <u>distribuiu</u> leite com as crianças.	VTD	OD	adv. adverbial

E há, ainda, verbos que podem ter vários significados e uma única regência. Por exemplo:

Este caso <u>carece</u> de importância. (<i>carecer</i> = não ter)	VTI	OI
Este menino <u>carece</u> de um par de tênis novos. (<i>carecer</i> = 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 Gonzaga¹

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa²

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 chárstico 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 chágico 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 científica, 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 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 Pico¹

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 languageiras, 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 seletivo, 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 Lisboa¹

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”, ministrada pelo Prof^o. 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, conseqüentemente, 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 geral², 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 Portuguesa, 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 fôrma primitiva de qualquer verbo toma para indicar os diferentes modos de enunciar a coexistência do attributo 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 fôrmas 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 porém, 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 varia de continuo, e toma, como ele, todos as fôrmas 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 Portuguesa 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 particípio 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, porém 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 provém 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 “subjuntivo”,

(...) enuncia a coexistência do atributo no sujeito de huma maneira afirmativa, porém 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 subordinadas 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 absoluto 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, porém 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:

GRAMMATICIA 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 menção, 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**. 42^a 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.estaçõadaluz.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 Silva¹

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 morfofossintáticas 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 formas² 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. Respalhando-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*.

Respalhando-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.

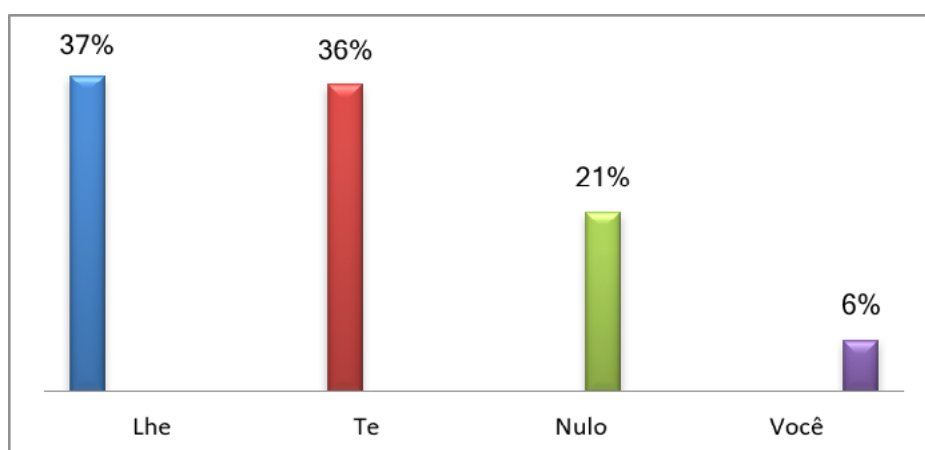


Gráfico 1. Distribuição das formas de expressão do objeto direto em referência ao interlocutor em Salvador

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, conseqüentemente alguns exemplos das ocorrências das mesmas encontradas no *corpus*.

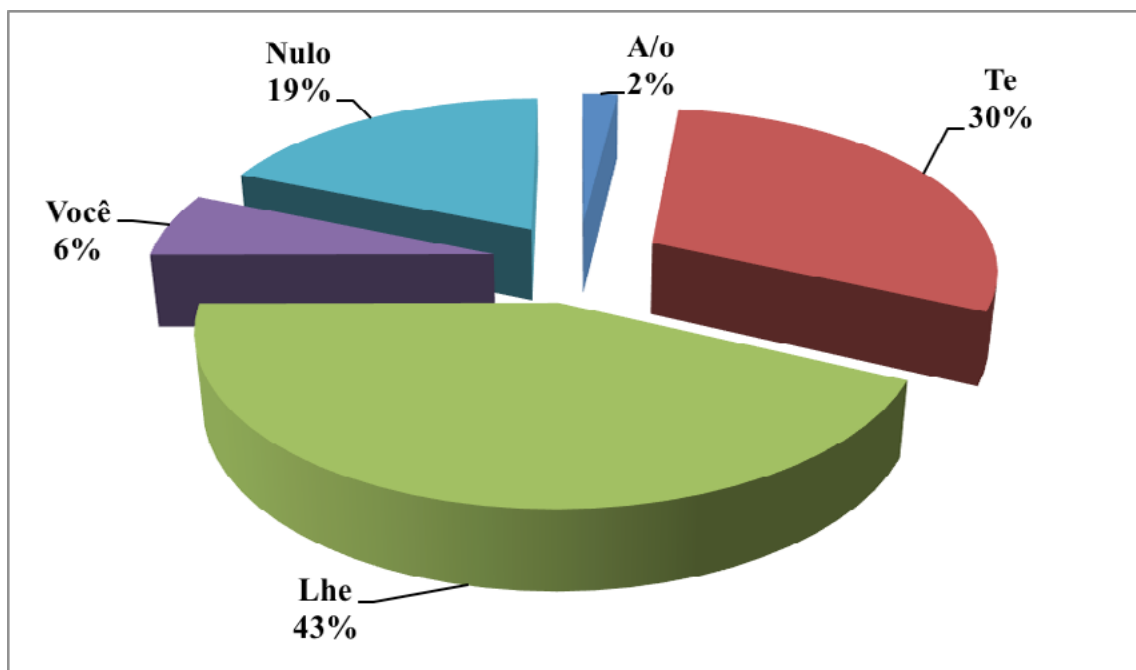


Gráfico 2. Distribuição geral da representação do objeto direto em função das variantes linguísticas

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:

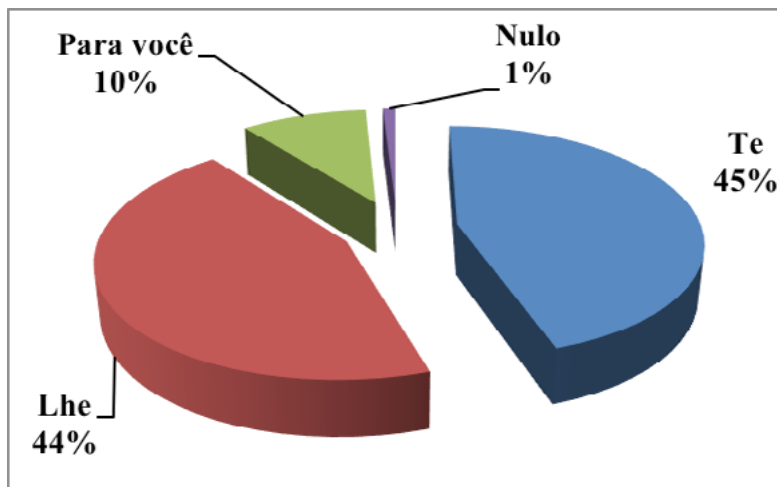


Gráfico 3. Distribuição geral da representação do objeto indireto em função das variantes linguísticas

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 frequência quando constitui o SP, sobretudo em Curitiba [dados utilizados da região Sul³]. **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.

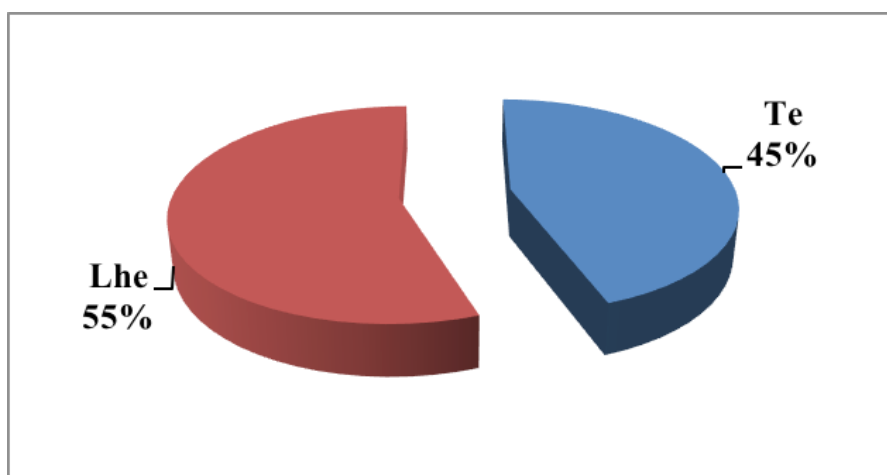


Gráfico 4. Distribuição das formas de expressão do objeto, *te* e *lhe*, em referência ao interlocutor, em Feira de Santana

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* apaixonava.

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.

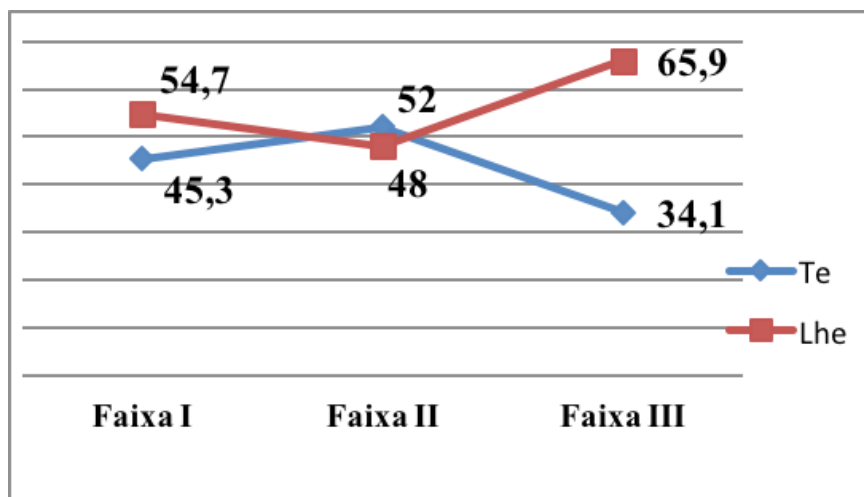


Gráfico 5. Distribuição (%) por faixa etária dos clíticos *te* e *lhe* na representação das formas objetivas para referenciar o interlocutor.

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 decrescente 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*

Escolaridade	TE			LHE	
	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 referenciar 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: CIEFiL, 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. *Ensaio 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.fllch.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 Científica 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 Xavier¹

Maria de Fátima Almeida²

Considerações iniciais

A discussão que norteia este texto³ 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 educacionais 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 educacionais 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 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 educacionais 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 integrazem 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 educacionais: 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 educacionais: 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 Almeida¹

Manassés Morais Xavier²

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: manassismxavier@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 perda 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 “*tráficar no Congresso um jeito para escapar do impeachment*”. E, neste contexto, percebamos a ideologia da palavra tráficar, 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 olho⁴ 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-governador 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 “rastos” 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 saudáveis, 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 estu-

ro. 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 dis-

Somos roubados porque a máquina pública convida os ladrões a roubar

so, 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 al-

guém 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 diminuir-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.

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. ■

10 DE MARÇO, 2017

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 Bezerra¹

Manassés Moraes Xavier²

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 discursivos⁴: 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 conceutivo do documento a respeito das práticas languageiras.

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, conseqüentemente, 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 dados⁵

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.

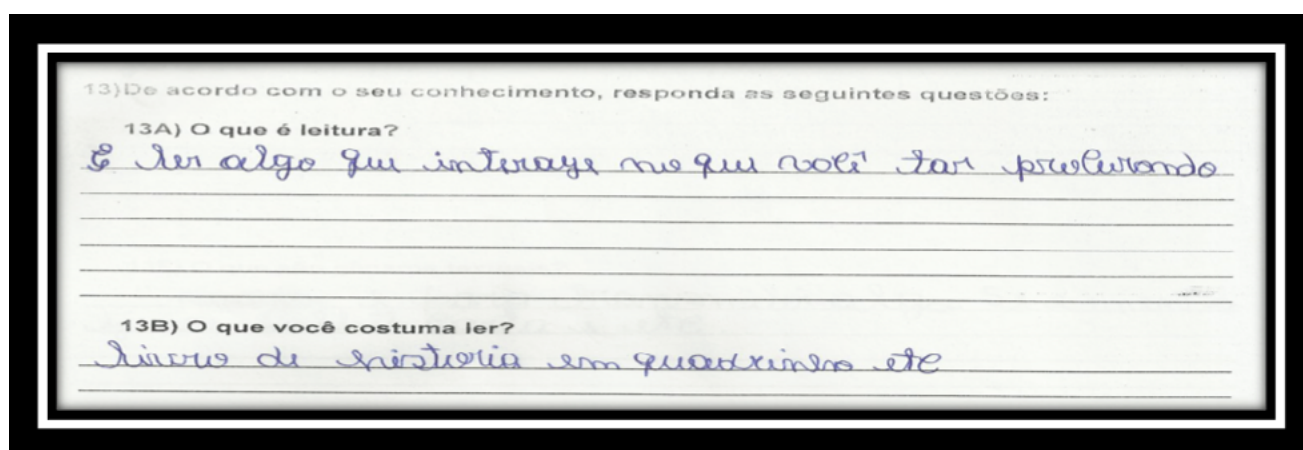
A photograph of a handwritten questionnaire form. The form has a header with the text '13) De acordo com o seu conhecimento, responda as seguintes questões:'. Below this, there are two questions. The first is '13A) O que é leitura?' followed by the handwritten answer 'É ler algo que interessa me que vou estar procurando'. The second is '13B) O que você costuma ler?' followed by the handwritten answer 'Livros de história em quadrinhos etc'. The form is framed by a thick black border.

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**.

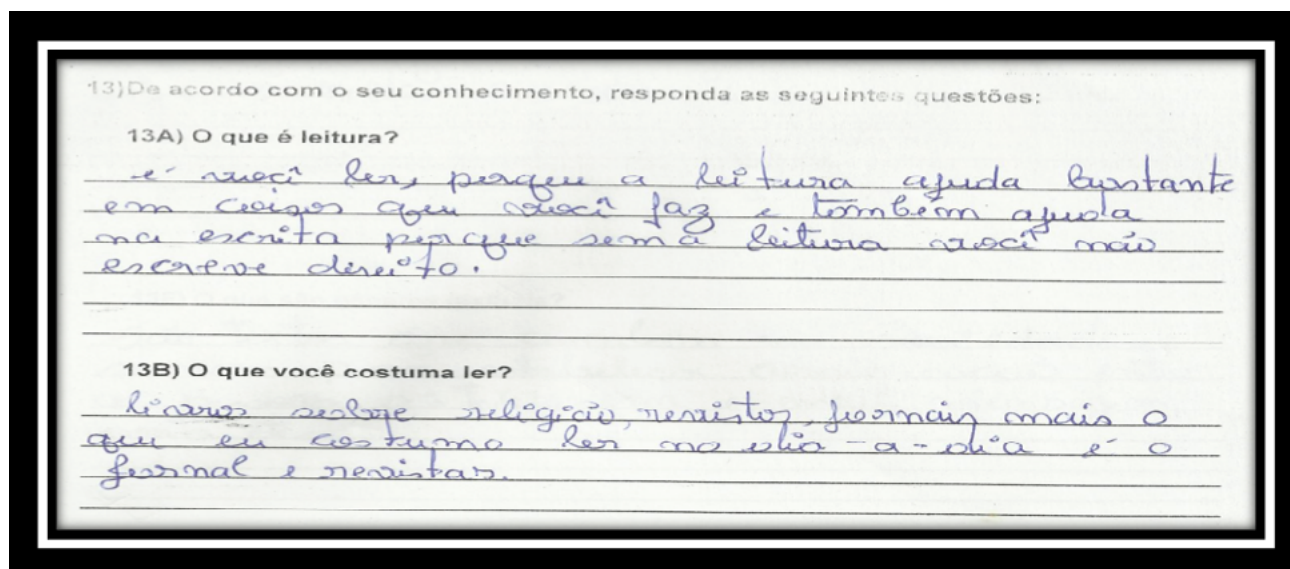


Figura 2. Concepção e prática de leitura do Aluno B

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?

Leitura é adquirir conhecimentos, captar do momento em que nasce algo, lendo isso, você está conhecendo algo novo, aprendendo algo e também sua fala melhora muito.

13B) O que você costuma ler?

Costo de ler muito, principalmente livros que contêm histórias de pessoas, livros românticos, livros.

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.

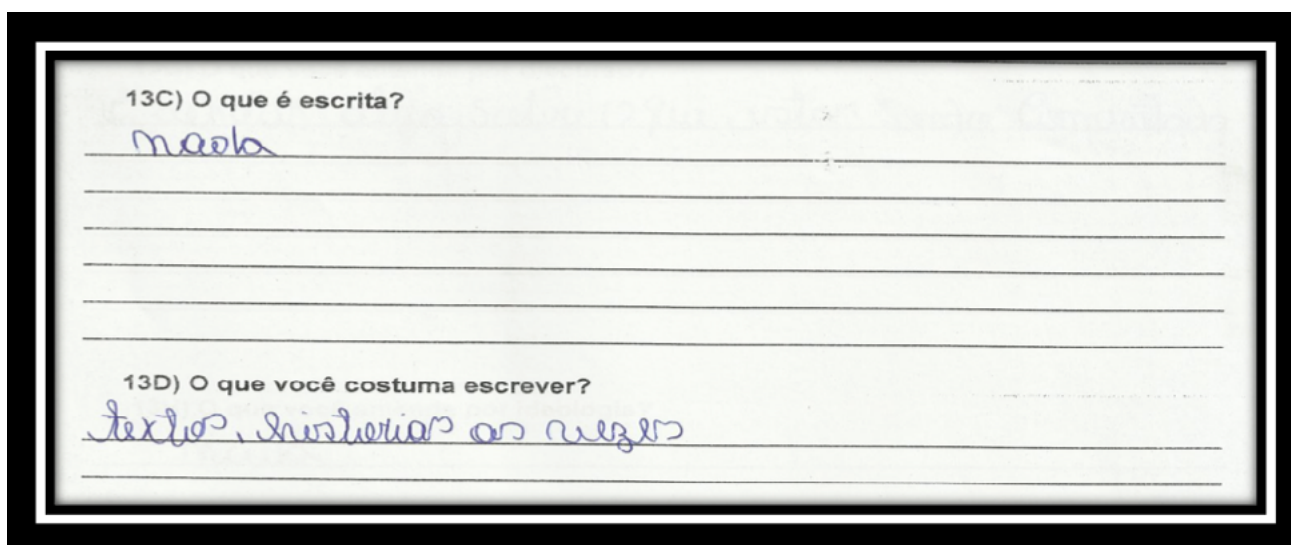
Um dado que nos chama a atenção está nas respostas à pergunta 13B que contemplam as práticas de leitura dos alunos. Nenhum afirmou que costuma ler textos como embalagens, mensagens de redes sociais, placas de trânsito, faturas de cartão de crédito, de água, de luz, de telefone, dentre outros.

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**.



13C) O que é escrita?
nada

13D) O que você costuma escrever?
textos, histórias em quadrinho

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**.

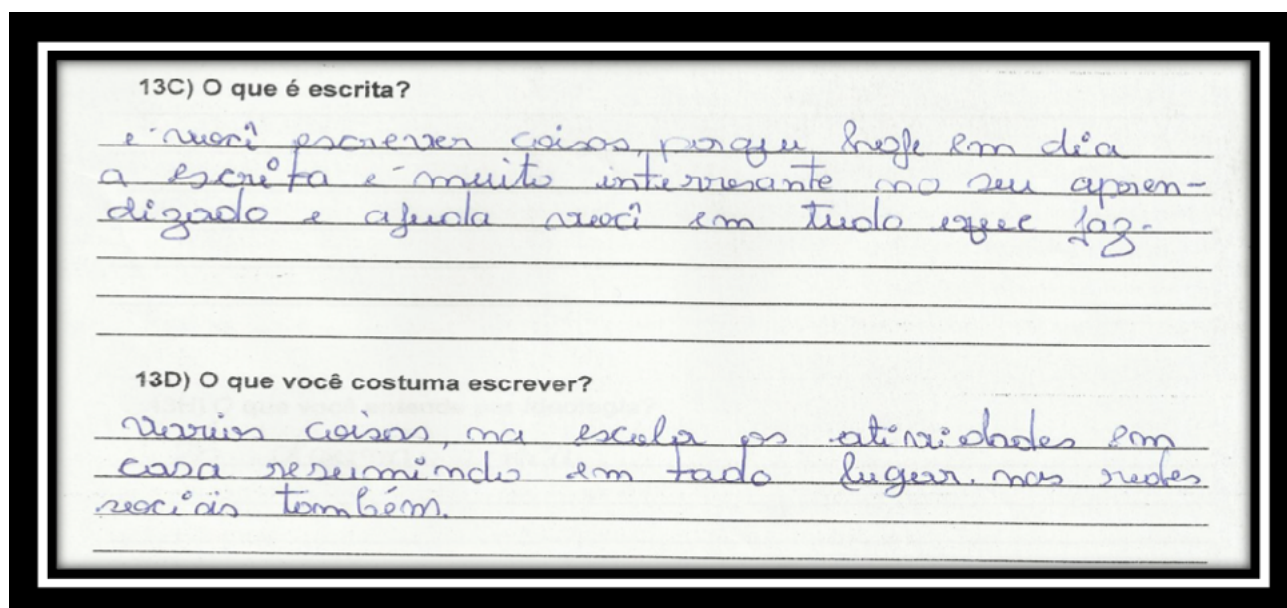


Figura 5. Concepção e prática de escrita do Aluno B

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**.

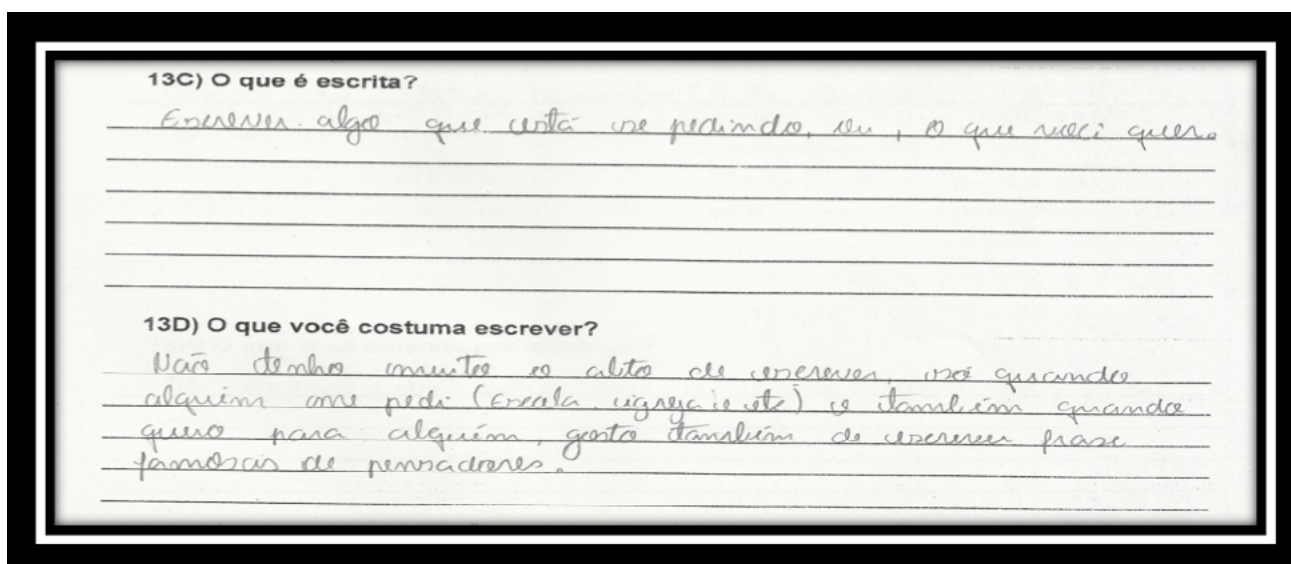


Figura 6. Concepção e prática de escrita do Aluno C

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 languageiras. 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 languageiras 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, entendendo-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.
- AZEVEDO, 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 e 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 Mello¹

Camila de Oliveira Groppo Lourenço Lima²

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 Semiologia, 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 semiológica e o discurso publicitário

A Teoria Semiológica 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 abrem 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, conseqüentemente 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)constróem 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 relação 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:



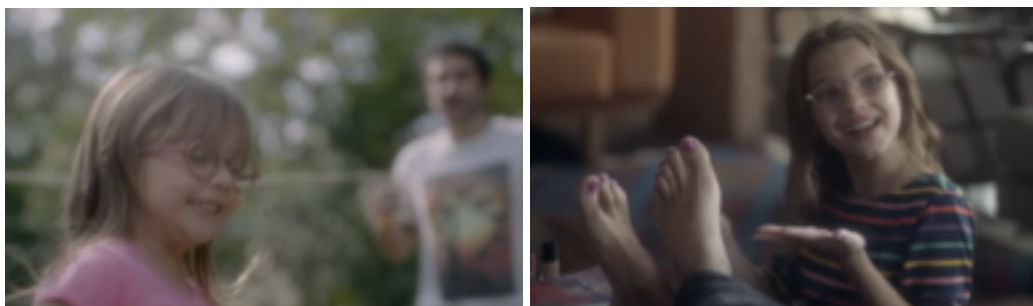
Pode-se verificar que no início do anúncio, por meio da predominância do visual sobre o verbal – permeado de relações icônicas, indiciais e simbólicas – começa-se a desconstruir o estereótipo negativo que existe em torno do signo padrasto. Embora esse signo não seja de fato usado, sabe-se que essa é 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, conseqüentemente, padrasto.



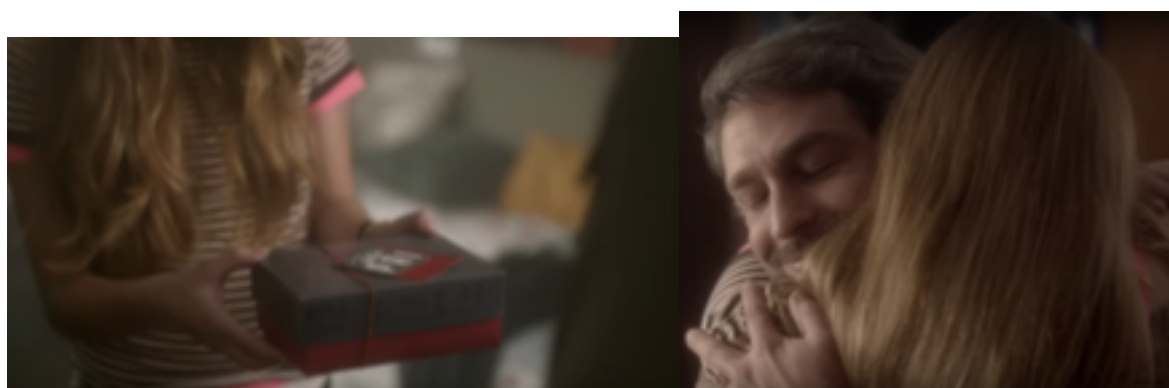
A partir daí, as imagens cumprem, também, a função de mostrar a passagem temporal. Desse modo, verifica-se que, conforme a garotinha cresce, o imaginário em torno do padrasto que brinca e cuida é mantido.



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 padraço, muitas vezes, são associadas imagens negativas, que são, neste anúncio, desconstruídas 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. **Estereótipos 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. In.: 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 Cavalcante¹

Jan Edson Rodrigues Leite²

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 discurso³. 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 conjecturou 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 guiar 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 fases 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 contêm 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 piada⁵, 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, daí 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 2⁶

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”. Desnortado, 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 Influyente 1: jesus =x, temor, punição; MCI 2: Segurança; Voz 2: x' está olhando; Frames 2: Policiamento, Proteção, Perigo; Espaço Influyente 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 Influyente 1: protagonista = x; Espaço Influyente 2: rottweiler = y; Compressão de desanalogia, $x \nlessgtr y$; 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 Influyente 1: Voz 1= Ameaça; MCI 2: Animação; Voz 2 : x2 está olhando; Frame 2: Diversão, Insignificância, Falta de importância; Espaço Influyente 2: Voz 2 = surpresa; Compressão de mudança; $x1 \rightarrow x2$; Mescla: Ameaça tornou-se alívio.	8
4	não	MCI 1: Nomeação; Frame 1: Opção, Gosto, Nome; Espaço Influyente 1: rottwaller = x; MCI 2: Caráter depreciativo; Frame 2: Ignorância, Tolice; Espaço Influyente 2: idiota = y; Compressão de desanalogia; $x \nlessgtr y$; 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 Influyente 1: fim de noite = x; MCI 2: Tempo não propício de invasão; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 2: início de noite =y; Compressão de desanalogia; $x \nlessgtr y$; Mescla: O ladrão entrou na casa no fim da noite.	8

6	cuidadoso	MCI 1: Cautela; Frame 1: Suavidade; Espaço Influyente 1: ponta dos pés = x; MCI 2: Invasão ; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 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 Influyente 1: chegada da patrulha no local invadido = x; Espaço Influyente 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 Influyente 1: Jesus = x; MCI 2: Observação; Voz 2: Jesus está te olhando; Frames 2: Análise, Investigação, Repreensão; Espaço Influyente 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 Influyente 1: vida de criminosa = x; MCI 2: Desencanto; Frame 2: Frustração, Desilusão, Tristeza; Espaço Influyente 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 Influyente 1: quem estava dentro da casa = x; Espaço Influyente 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 Influyente 1: fim de noite = x; MCI 2: Tempo não propício de invasão; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 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 Influyente 1: ponta dos pés = x; MCI 2: Invasão ; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 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”. Desnortado, 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 teve 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 metacognitivos 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 Silveira¹

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 [ʎ], 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 [ʎ], 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 [ʃ], 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.

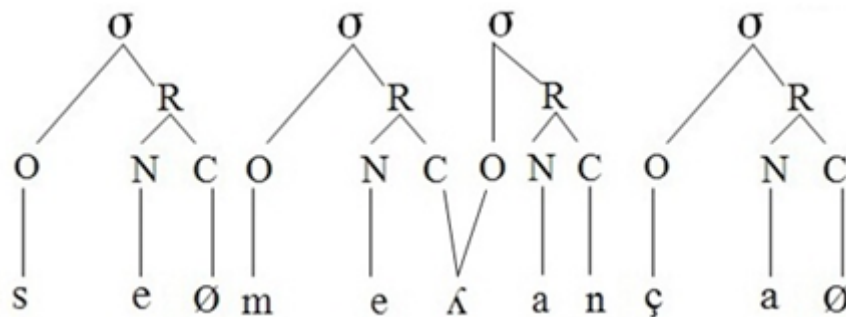
A consoante palatal precisa ocorrer exclusivamente em posição intervocálica, para que haja a possibilidade de geminação. Todas as palavras com laterais duplas coletadas como *corpus* desta pesquisa ocupam a posição de *onset*, mais especificamente de *onset* simples. Dos 222 casos de consoantes duplas 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 “Li’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). Utilizamos, 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: *allur*) ou com *onset* simples (exemplo: *acolleu*).

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 [ʃ], 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 Miyaki¹

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 PUCPR²

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.lettraria.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 Educational 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 Schneider¹

Paula Cobucci²

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 (Ideb³), 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 Básica, 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, foram construídas mais 5 salas de aulas. Em 2007, foi construída a biblioteca. De acordo com o censo escolar 2016 do Distrito Federal⁴, 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 saíram 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 frustrações 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, imersos 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 Pereira¹

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, recobrendo 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 bilíngue 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 reconstróem-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 deve 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 estudadas 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 Estado 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 Horizonte, 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 Loyola, 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 indígenas¹

André Cavalcante²

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. Veja o índio como uma criação divina de (Eedjadwa, Deus) com forças, culturas e poder de criar verdadeiras verdade. O índio é 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 FD2⁴ 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 parentes⁵ 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 antagonica, como será demonstrado 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 Tupi⁶.

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 mesmos⁷. 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 assujeitamento 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* 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 internet¹⁰.

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 imprensa 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 Cunha¹

Gabriel Magno²

Virgílio Almeida³

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 Michaelis⁴, 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 UOL⁵. 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 baixado⁶ 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, conseqüentemente, 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/~evandrocnha). 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 UOL⁷.

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>

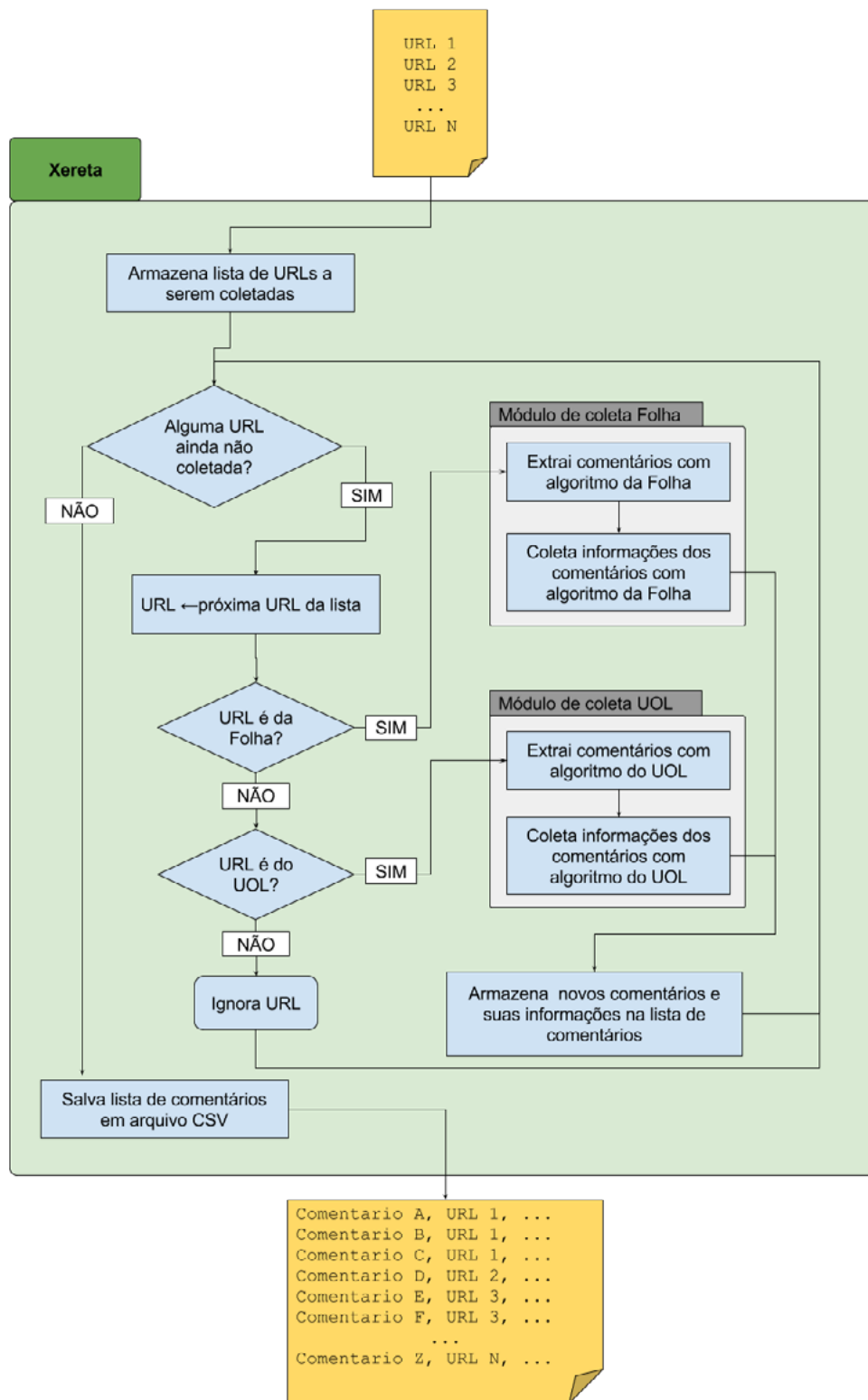


Figura 2. Diagrama de funcionamento do coletor Xereta

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 Silva¹

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-referencialidade” (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 produção² 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 hospícios e hospitais civis e militares”³, localizada no Hospício Nacional de

2 Cumprir 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 trabalho⁴ 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 Inspectoria 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** funcionarios, 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 funcionarios 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 hygiene 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 hygiene 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 tecnico 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 aprovados 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 “benevolência, 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 exercício 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 intradiscorso (enquanto “fio do discurso” do sujeito⁶), 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 trabalho⁸. 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 Salpêtrière/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 hoje⁹.

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 **lhes 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, conseqüentemente, 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 Kwiatak. Paris: Champs essais, 2008.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto nº 412*, de 02 de dezembro de 1896. Approva o regulamento dos hospitais 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 souci des autres: éthique et politique du care. Paris: Éditions de l'École des hautes études en 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. Cria no Hospício 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 Abreu¹

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 canções 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 adorno 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	<i>Arousal</i>	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 <i>vibrato</i>	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 <i>ritardando</i> e frases <i>decelerando</i>	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 <i>ritardando</i> , acentos súbitos, acentos sobre as notas harmonicamente instáveis, crescendo, uso de frases em <i>acelerando</i> , grande extensão de <i>vibrato</i>	Alto	Negativa

Serenidade	Andamento lento, ataques lentos, baixo volume sonoro, com pequenas variações, uso do legato, timbre leve, moderadas, variações do “ <i>timing</i> ” da música, uso intenso do vibrato, contrastes reduzidos entre durações das notas curtas e longas, final <i>ritardando</i> , 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 “ <i>timing</i> 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 instâncias. 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 sonoro³ (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 tonalidade⁴ 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 aguda⁵. 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 instanciamento 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 cancelada 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 production. Boston: Focal Press. 1992.

Sites consultados

<https://www.vagalume.com.br/>

O processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Apinayé

Victor Fernandes Borges¹

Francisco Edviges Albuquerque²

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 às 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, apoiamos-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, nº 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 1º (primeiro) ao 5º (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 silábrios, 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 ensinamentos que alternavam os métodos de aprendizagem no país, dentre eles os métodos fônicos e silábicos, considerados sintéticos, e o método da palavra 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, sentencição, 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 alfabetizando 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 nº 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 nº 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 série 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 Mătyk, 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 nº 6001, de 19 de dezembro de maio de 1973- *Dispõe sobre o Estatuto do índio*.

_____. Lei nº 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 Barbosa¹

Cláudia Moura da Rocha²

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 reinterpretar as relações sintáticas ou, no aspecto morfológico, simplificações paradigmáticas.

5. Embasamento teórico

Amaral	Nascentes	Monteiro	Marroquim
Dialetologia			Dialetologia / Teoria linguística
História da Língua Portuguesa	Predecessores (Amaral)	Predecessores (Amaral e Nascentes)	História da Língua Portuguesa
Língua Portuguesa	Dialetologia/Teoria linguística	História da Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
História do Brasil	Língua Portuguesa	Dialetologia/Teoria Linguística	História do Brasil
Citações: regionalismo	Citações (por vezes, indiretas): literatura portuguesa	Citações: Cantadores	Citações: literatura portuguesa e brasileira
Citações: literatura portuguesa e brasileira			Citações: regionalismos
Citações: história da língua portuguesa			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 Científica 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 Silva¹

Adilson Ventura²

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 Fé⁴. 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**

T

riqueza | posses

Mulatas, pretas, negras ----- peças, posses

T

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).

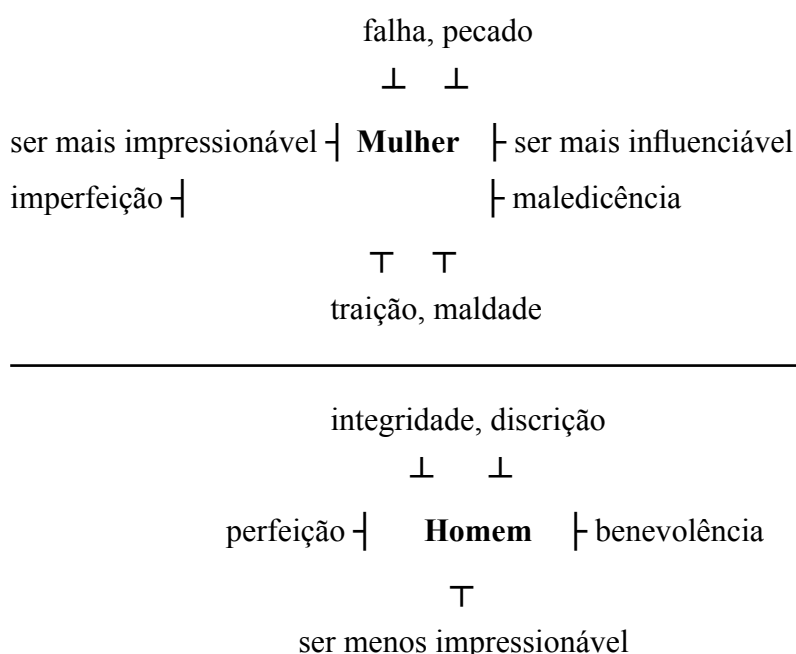
R5: Deus **criou o homem** e ficou **satisfeito**. Deus **criou a mulher** e **sentiu-se remordido** na sua santa consciência. E então disse: “A **mulher** será **vaidosa, inconstante e pérfida**. Enganará o homem e o homem será infeliz”. E para consolá-lo, criou o cão (**Quadrinha publicada no Jornal 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:

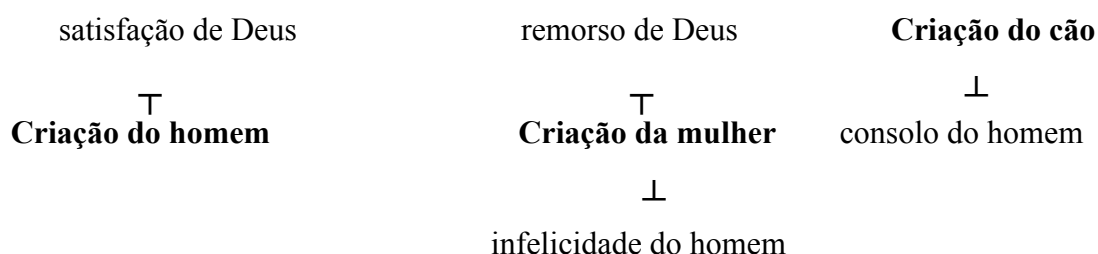


De acordo com o DSD, as determinações que a enunciação designa para a mulher a constituem como um sujeito marcado por sentidos que a identificam a partir de qualificações caracterizadas pela imperfeição, diferentemente das determinações relacionadas ao homem, as quais o representam como um sujeito marcado 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:



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 destruídos [...] 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*) reescrevendo 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 Araújo¹

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 objetivação² e de subjetivação³, 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 acrescenta 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 irreduzível 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 esse 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 (1º, 2º e 3º anos) e também no 5º e 6º 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 facilímo, 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 Educação⁴ (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 responsabilizar-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. Portanto, 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 Portuguesa Curso Superior”, de João Ribeiro

Mairus Antonio Prete¹

1. Introdução

O objetivo deste artigo é categorizar os exemplos presentes na 22ª edição da “*Grammatica Portuguesa: curso superior*”, de João Ribeiro, de 1933. Tomamos a edição publicada em 1933² 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 Aurox (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 Aurox (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 Aurox (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 22ª edição em vez da primeira, de 1887, por ser aquela uma reformulação da 21ª 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 diferentes, 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:

1⁴. Sujeito colectivo. -- Quando o colectivo é seguido de *um determinativo* do plural, o verbo fica no singular, se o colectivo é geral, e póde ir para o plural, se o colectivo 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 constituída por esses proprios verbos: *Pedro ama*. Com o verbo *ser*, a predicação só existe quando ocorre 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 pessoa (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 substantivamente como sujeitos, representam fórmulas neutras, e por isso seguem a regra antecendente:

“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 suas 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 conjunção e ou sem conjunção, o verbo vai 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 retrospectiva 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 retrospectção (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 retrospectção do autor (e, conseqüentemente, 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 constataam 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 clássicas portuguesas, 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 francés*.
Em português, 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 constatarem 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 oferecer com idêntica sintaxe, 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 construções como a de Julio Diniz (Pup. 3.º):

“O reitor for *um dos* que 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 constatarem 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 constatarem 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 retrospecto (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 constatarem o uso literário. Como demonstram os resultados, estes 14 casos que constatarem 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 portuguesa: 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: “Dificuldades 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 22ª edição da “*Grammatica Portuguesa: 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: étude historique*. In _____. (org.) *Grammaire transformationnelle: 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 Silva¹
Maria Francisca Oliveira Santos²

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 rev::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 rev::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.
<i>Ad ignorantiam</i>	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 nexos 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 <i>ad hominem</i> .
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.
<i>Ad hominem</i> (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 <i>pathos</i> ; 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.
<i>A fortiori</i>	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; Ocasão/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 Silveira¹

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 alunos², 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 SEMANA
1ª ETAPA	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). <u>Atividade extraclasse:</u> 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 <i>slides</i> (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. <i>Éthos</i>. Auditório. 4ª e 5ª aulas: Análise dos discursos - argumentos: domínios da possibilidade, probabilidade e plausibilidade (Perelman e Tyteca). <u>Obs.:</u> Durante esta etapa, uma das aulas da disciplina História será reservada para o estudo dos poderes públicos e suas atribuições. <u>Atividade extraclasse:</u> 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. <u>Atividade extraclasse:</u> 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 *Aedes Aegypti*. 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 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 interação 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 Rodrigues¹

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 “Ja **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 garden³.
- 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 truck⁴.
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:

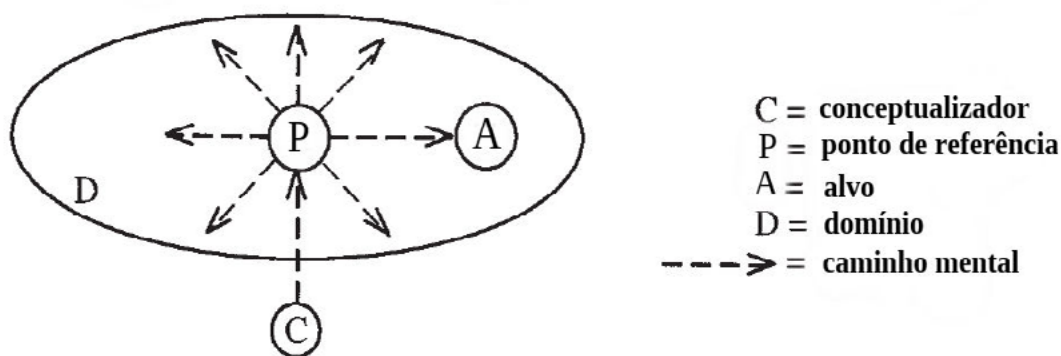


Figura 1. conceptualização da posse segundo Langacker (2009)

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:

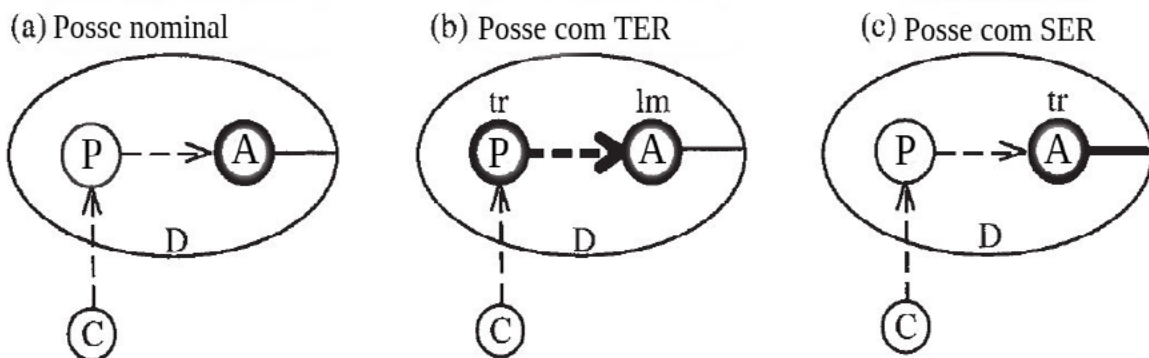


Figura 2. tipos de posse em termos conceptuais segundo Langacker (2009).

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 norteadas 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.

[№ 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 друзей? 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 - Opozdaui 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 approach 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 Neto¹

Clerton Luiz Felix Barboza²

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 Adaptativo Complexo (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 humano³”.

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 multirrepresentacionais como a Fonologia de Uso e o Modelo de Exemplares⁴ 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 articulatorios. 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 /r/ 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 [ɭ] “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 [r] 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 /r/ 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 /r/.

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 /r/. (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 [r] 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 [‘kohro]. 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 /r/. (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 fenómeno 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 /r/, 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 sibilização da vibrante acompanhada ou não por um desvozeamento articulatorio⁷.

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 /r/, 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 [r], 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 madrileno 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 constataam a necessidade do estudo sobre a fricativização da vibrante múltipla no dialeto madrileno.

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 madrileno 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 fricativização do falante nativo madrileno.

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 róticos 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: EdUPUCRS, 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 Brasília, Brasília, 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 Barboza¹

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.

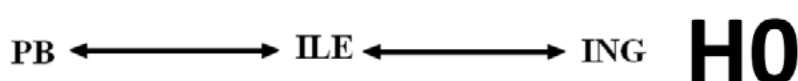


Figura 1. Hipótese nula do trabalho.

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 Exemplos (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.

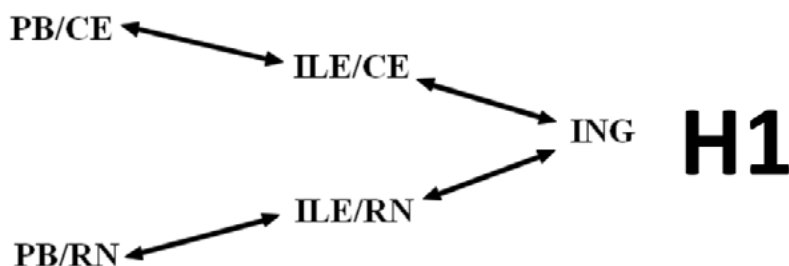


Figura 2. Hipótese básica do trabalho.

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 Exemplos 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* '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), Cristófar-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* '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* 'rɛddrɛs; (c) a glotalização da oclusiva desvozeada em alguns dialetos, como *Peter* 'pʰi:ʔə]; e (d) a realização das oclusivas alveolares como tepe em contextos primordialmente intervocálico pós-tônico seguido de vogal, como em *city* 'sɪri e *sadder* 'sæɹə.

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 **tf** 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.

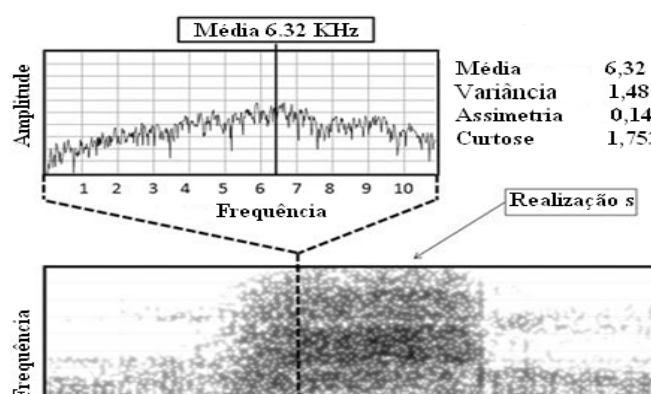


Figura 3. Universo de pesquisa envolvendo grupos de informantes do ILE das cidades de Fortaleza-CE e Mossoró-RN, regiões em que emergem mais ou menos realizações africadas das oclusivas alveolares **t** e **d** do PB.

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 **tf** 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.

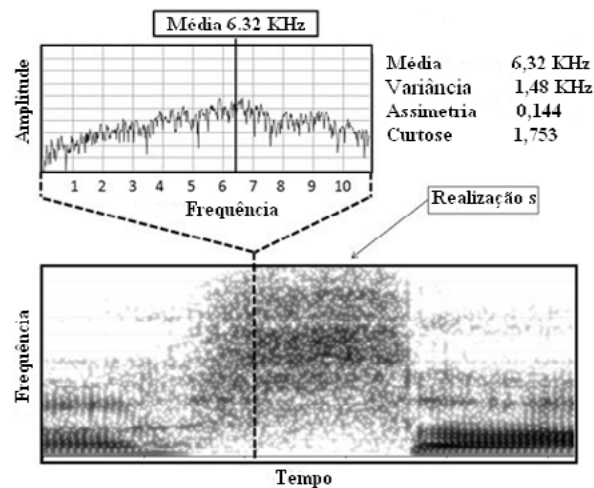


Figura 4. Ponto de análise das variáveis de média, variância, assimetria e curtose no espectrograma de um som fricativo.

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 assimetria apresentam comportamento inverso enquanto indicadores de ponto de constricção alveolar ou africado. Conforme apresentado na Figura 5, todas as variáveis indicam uma realização alveolar no falar regional de informantes do RN, e africana para informantes do CE.

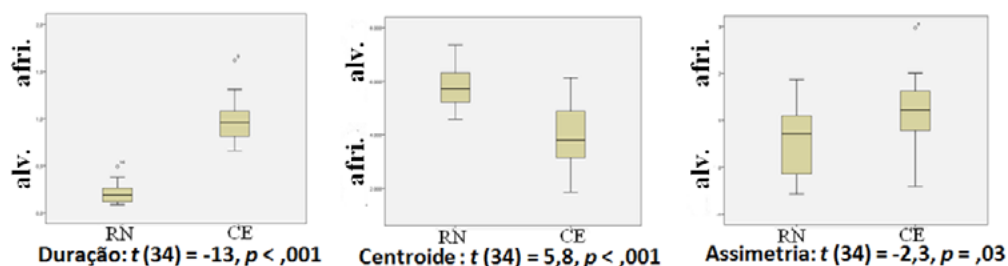


Figura 5. Dados de duração, centroide e assimetria no contexto **ti** e **di** do PB por informantes do RN e CE.

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 africana no item lexical em questão observamos a marcante sobreposição dos valores quantitativos nos dois falares.

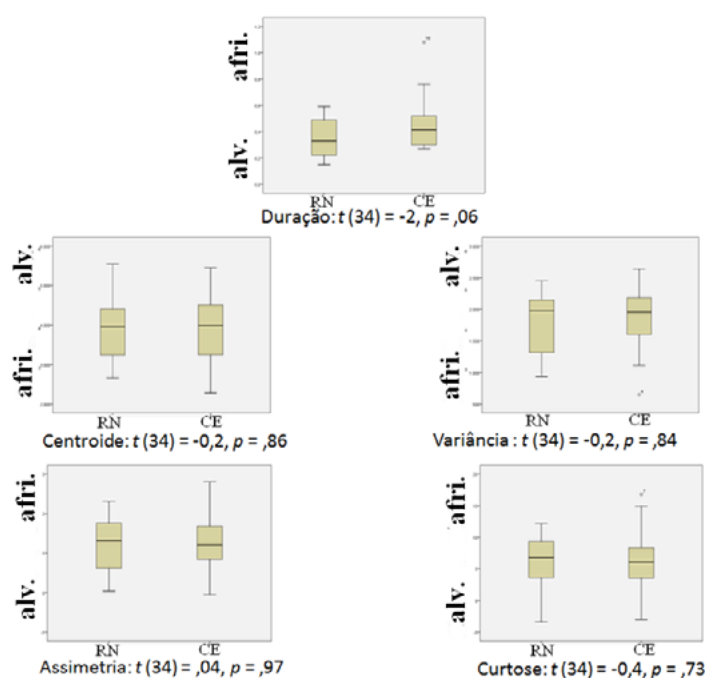


Figura 6. Dados de duração, centroide, variância, assimetria e curtose relativos à palavra *tchau* do PB por informantes do RN e CE.

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).

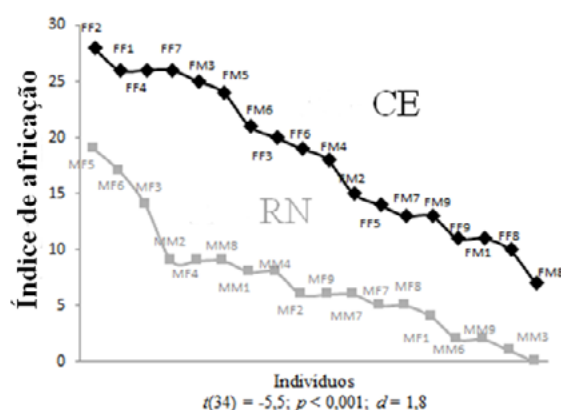


Figura 7. Índice de africação categórica do ILE de informantes do RN e CE em contexto **ti** e **di**.

Observamos 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.

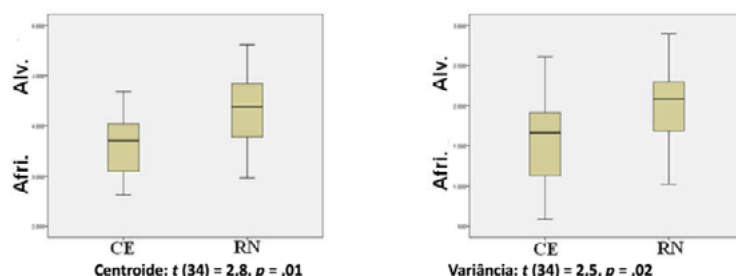


Figura 8. Dados da média da centroide e variância relativos às africadas **tʃ** e **dʒ** do ILE de informantes do RN e CE.

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.

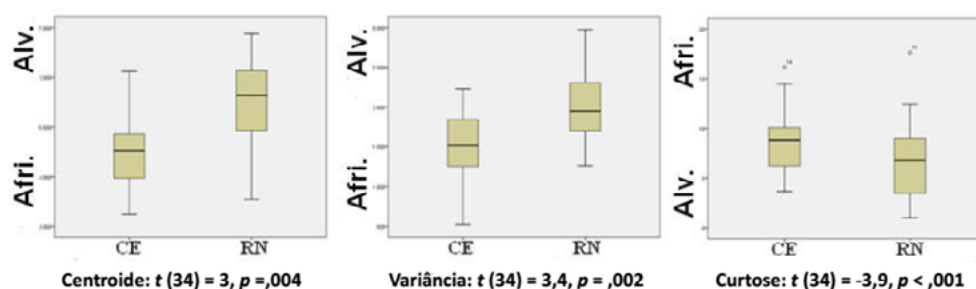


Figura 9. Dados de média da centroide, variância e curtose relativos às oclusivas **t** e **d** do ILE de informantes do CE e RN.

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 **tf** de modo categórico. Dados de detalhe fonético associado ao referido item lexical, bem como um espectrograma, são apresentados na Figura 10.

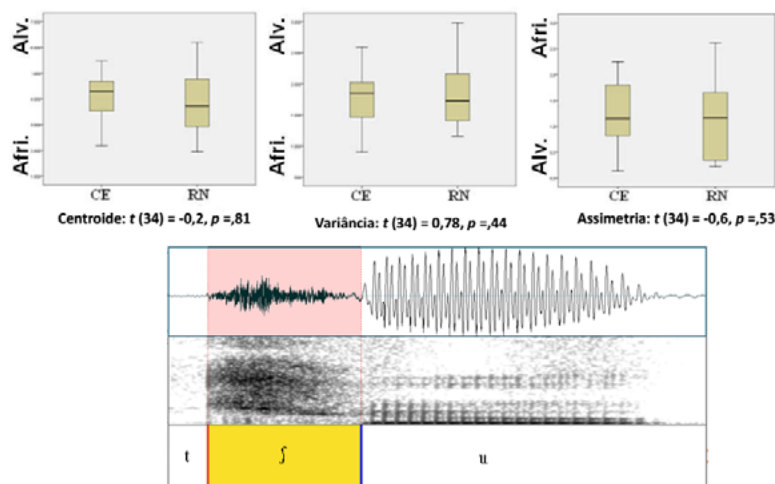


Figura 10. Espectrograma e dados de média da centroide, variância e curtose relativos à oclusiva **t** na palavra *two* de informantes do CE e RN.

Os resultados estatísticos apontam a influência de um atrator associado à realização africana 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 africana aparentemente propagar-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.

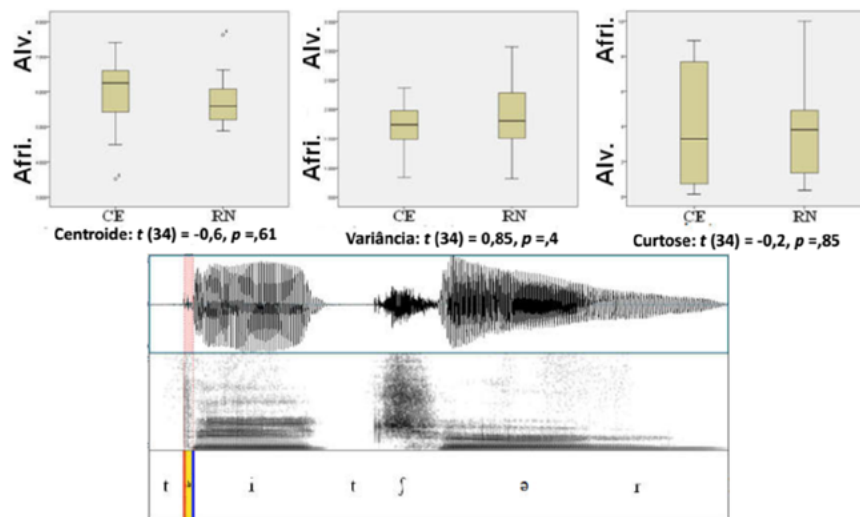


Figura 11. Espectrograma e dados de média da centroide, variância e curtose relativos à oclusiva **t** na palavra *two* de informantes do CE e RN.

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.

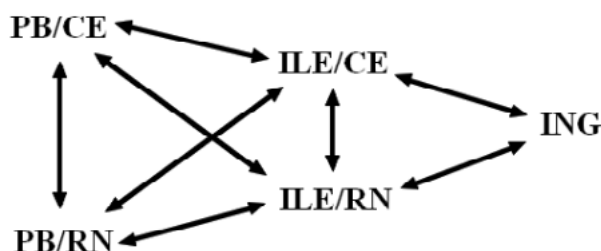


Figura 12. Proposta de modelo em rede de influência conjunta de falares do PB na construção da fonologia do ILE por aprendizes brasileiros.

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 palatalização das oclusivas alveolares do português 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, Thaís. 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: Abralín, 2011. p. 267 - 275. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/>. Acesso em: 01 abr. 2011.
- GUIMARÃES, Daniela. *Percursos 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 Santos¹

Edvania Gomes da Silva²

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 globais³. 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 1976⁴. No entanto, apesar da portaria ministerial que proscree 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 – SAE. 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, leproário, 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 estabelecadora 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 bíblicamente 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 discursiva⁷ 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, bíblicamente 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 excertos 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-hanseníase/#.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 constitutants. **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 Hanseníase 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/opinioao/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.topmedianews.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 Ribeiro¹

Adiel Queiroz Ricci²

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 Metaphor* (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 metaphors*, 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 Convencionalidade⁷ 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 previsões 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* = *Reading 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,

jamaís 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	<i>RTs</i> (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 $X^2(2)=2,95$, $p > ,05$) e na análise por item (Kruskal-Wallis $X^2(2)=3,55$, $p > ,05$). 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)

Estatística

TESTE DE KRUSKAL-WALLIS			
DADOS DO PROCESSO			
Método: Kruskal-Wallis rank sum test			
Informação		Valor	
Kruskal-Wallis qui-quadrado		2,953824978	
Graus de Liberdade		2	
P-valor		0,228341608	
Comparações Múltiplas			
Fatores Comparados	Diferença Observada	Diferença Crítica	Diferença
c - L	16,666667	23,87987	Não
c - m	11,810606	23,87987	Não
L - m	4,856061	23,87987	Não
Critério da Comparação Múltipla			
Padrão			
Fatores	Limite Inferior	Efeito	Limite Superior
c	793,3326523	867,8890909	942,4455296
L	879,6961371	954,2525758	1028,809014
m	851,2870462	925,8434848	1000,399924

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 Cária¹

Luciana Beatriz Bastos Ávila²

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 (ÁVILA, 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, deontico 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 deontica 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 contém 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

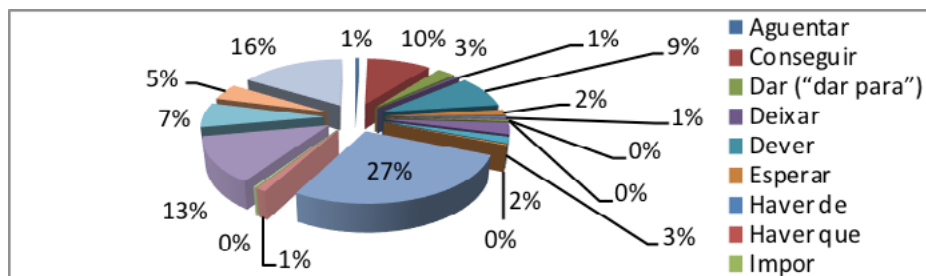
3.1. *Frequência dos verbos modalizadores*

Segundo Ávila (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 faltar de rir // \$ (pfamd103)

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 **havam 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 láavas as cabaças // \$ já láavas à cintura // \$ **se essa cara não te agrada / podes mudar de figura** // \$ (pfamd103)

(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 Venício // \$ é Venício mesmo // \$ levar-nos a passear pelo Recife / e por Olinda // \$ e então mostrou-nos / tudo / &eh / bem <mostrado / por assim dizer> // \$ (pfamd104)

(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 // \$ (pfamd116)

(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 <peessoa>\$

***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 deontica 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 ambiguidade 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 deontica (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 deontica (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.

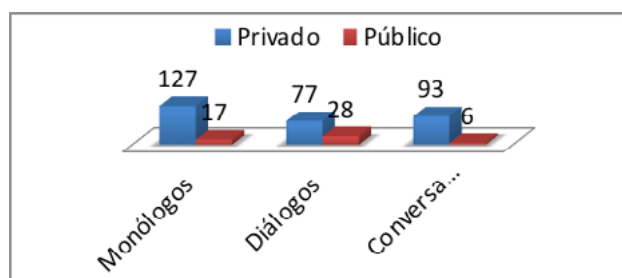
O verbo “precisar” ocorreu quatro vezes denotando uma necessidade deontica (hh). “Pretender” apareceu apenas uma vez (ii), trazendo o sentido de volição dinâmica. Por fim, o verbo “saber” apareceu 24 vezes com o valor de conhecimento epistêmico (jj). Vejamos:

(x) já nem sei qual que foi / o / outro exemplo já nem me lembro // \$ e eu não **aguntei** // \$ e disse assim // \$ (pfamcv03)

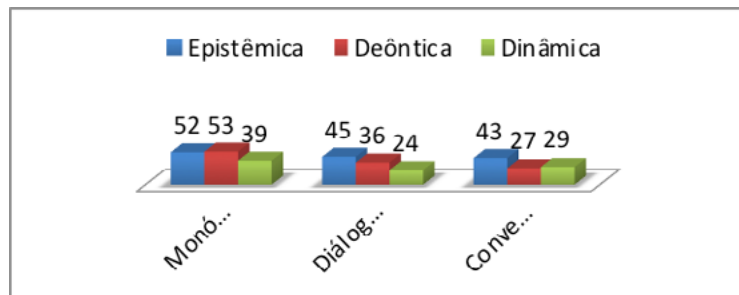
- (y) não **deu** sequer **para** respirar a cidade // \$ para entrar nas lojinhas // \$ (pfamd104)
- (z) e / e / e / e acho que / isso está muito contido / por exemplo / naquela cena de Cristo / quando diz / **deixai** vir a mim os pequeninos // \$ (pfammn02)
- (aa) quer dizer / com a queda e / e como 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 // \$ (pfamd116)
- (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 // \$ (pfamd103)

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
Deontica	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%
Deonticos	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 Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- AVILA, L; MENDES, A; HENDRICKX, I. Towards a Unified Approach 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; CÔRTEZ, Priscilla. 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 Furtado¹

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 correremos 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 liqueidez 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 liqueidez 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 reflexão sobre os memes, este novo gênero de discurso que advém desta liqueidez discursiva. Mas não com a intenção de elencar suas características 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 *liqueidez discursiva*. A maioria destes enunciados mistura o discurso oficial com o não-oficial, dialoga esferas discursivas diferentes, transborda as redes sociais e possui 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 circulação 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 liqueidez 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

memes; 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 reorganizar os gêneros nas relações sociais virtuais é potencializada pelas inúmeras possibilidades e facilidades que a internet propõe. 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*, *Twitter*, *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 dismantelar o lado sério e aquilo que se pretende 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 liqueidez 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 drasticamente na Modernidade 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 intertextualidade², 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 análise 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.

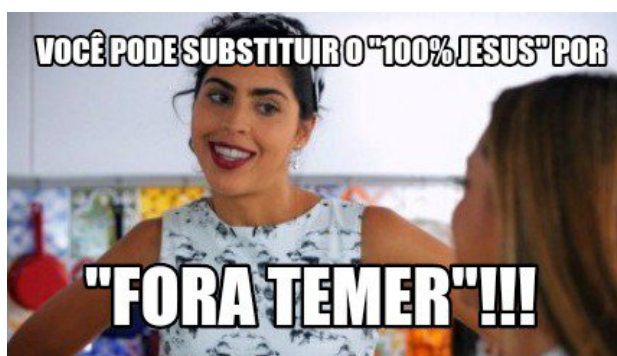


Figura 1

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 liqueidez 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 resignificam. 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 ateus³. 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 Rousseff, 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, carnaliza 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 liqueidez 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 liqueidez 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 apreensão 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 Araújo¹

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 autoria² 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 discontinuidades 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 psicanalítica. 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. Ai 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 materna, 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 Silva¹

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 intercuro 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 diferenciam 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 decretos² 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 autodidaticamente, 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 Ginásial 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 36º 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/_Ato2015-2018/2016/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 educacional 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%20CEE-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.º 7 - 2009 pp. 37-46.

À beira do pertencimento: um estudo de comunidades de prática gays em Salvador-BA, Brasil

Danniel Carvalho¹

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 homossexuais² cis³ 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. (Inf01Op5137 – 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 [...]. (Inf01Cp5124 – 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**. (Inf01Cp4135 – 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 [...]. (Inf01Op9119)

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 autopercepção, 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 Europaea. 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 Epistemologia*, 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 Moreira¹

Paulo Roberto Trales²

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 atuou 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, conseqüentemente, 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 Parâmetros 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 estabelecer 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 um 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, conseqüentemente, 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 cotidiano. 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:

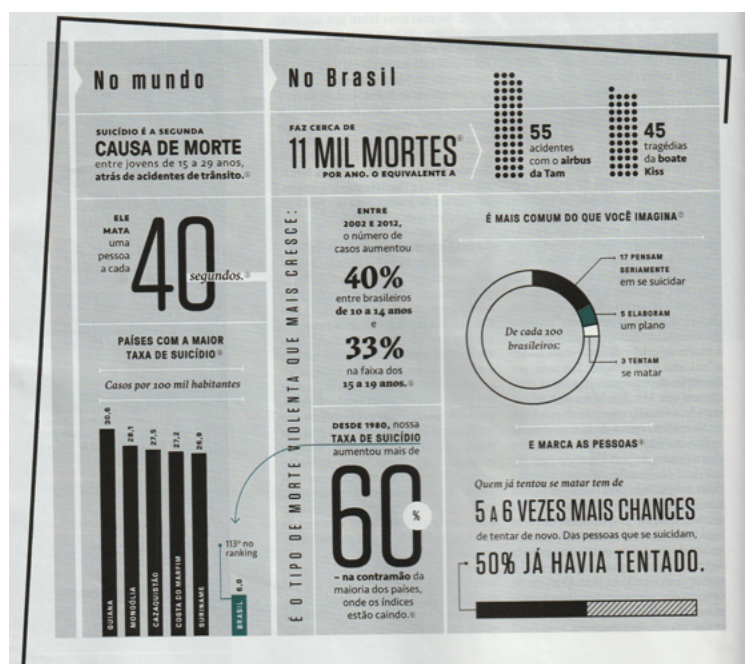


Figura 2

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*. 2º 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 Silva¹

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 contraponto 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.

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:

- 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 [...]".
- 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

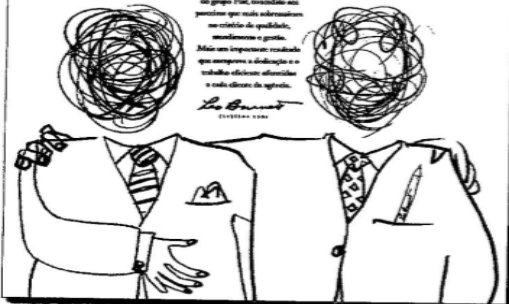
Leia este anúncio:

Existe um prêmio
que nenhum festival
de publicidade
pode conceder:
o reconhecimento do cliente.

Leo Burnett Brasil,
Dono do prêmio Qualidade,
do grupo Fiat, concede aos
parceiros que mais valorizam
seriedade de qualidade,
autenticidade e garra.

Mais um importante resultado
que comprova a dedicação e o
trabalho eficiente atribuído
a cada cliente do grupo.

Leo Burnett
ESTABELECE 1997



(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 é 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/ArtigoseComunicacoes. 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 Jesus¹

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. Afirmo 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 *Inocência Pinheiro Canguçu*

Diferente do pai e do avô, Inocência 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), Inocência Pinheiro Canguçu foi o tipo do patriarca povoador.

Inocência acrescentou “Canguçu” ao nome a partir de 1830, período em que lusófonos, insatisfeitos com a situação do país e com a eminente abdicação de D.Pedro I, abandonaram seus nomes portugueses e adotaram outros brasileiros. Inocência, 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 Inocência Pinheiro Canguçu.

3. A edição semidiplomática

3.1 *O diálogo entre a Linguística Histórica e a Filologia*

O título 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 fôlio 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
Mestre Ignacio Ferreira
da [ilegível] em 18
de Mayo de 1810

Principiei minha
casa em o primeiro
de Julho de 1808

Fonte: CEDOHS/UEFS

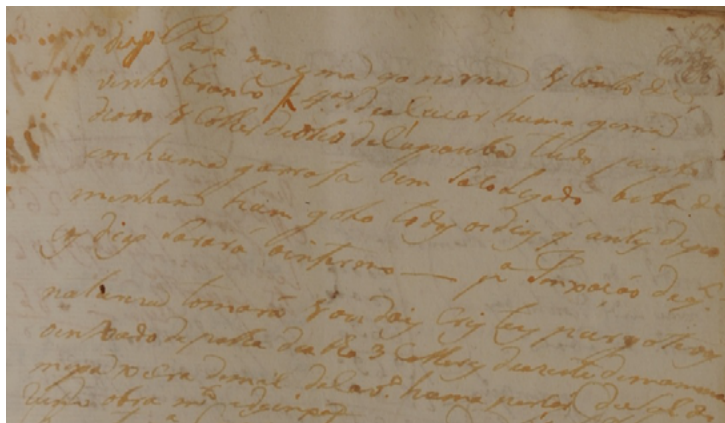
Foto : Jorge Viana/UNEB

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



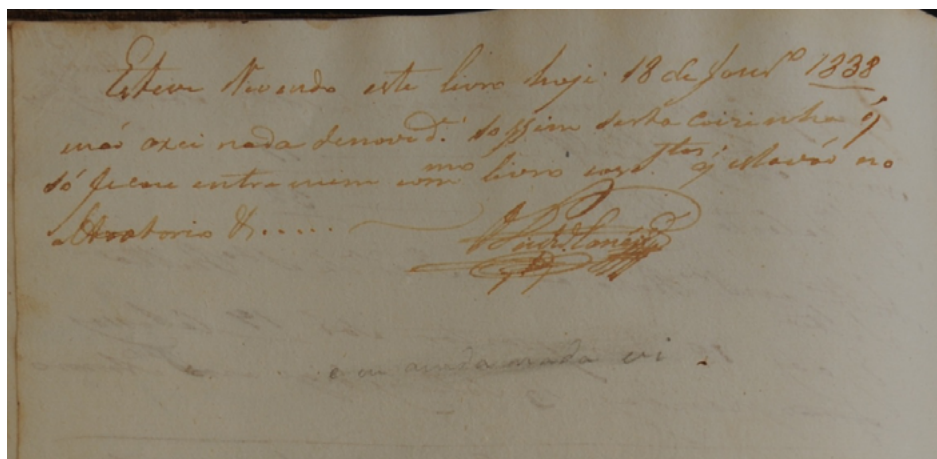
Fonte: CEDOHS/UEFS

Foto : Jorge Viana/UNEB

Para amesma gonorreia 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 *que* antes depo
cos dias sarará oinfermo-- para Inxação dequalquer
naturesa tomará 1 ou dois cristers purgativos
o enxado de palha de alho 3 colheres d eazeite d emamona
meya xicra d omel de carvalho huma porção desal
do[ilegível] obra muito e desinxa

Inocência Pinheiro Canguçu, após o falecimento de Antonio Pinheiro Pinto, seu pai, deu início suas anotações no Livro de Razão em 27 de dezembro de 1822. Ressalte-se que Inocência 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

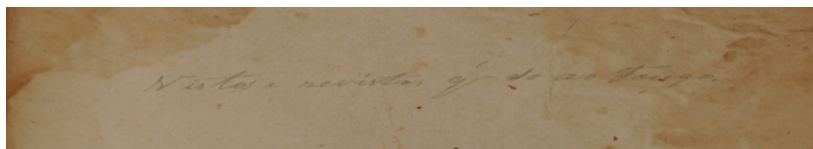
Estive revendo este livro hoje 18 de janeiro de 1838
não axei nada de novidade so ssim desta coizinha que
só ficou entre mim e omesmo livro eos Santos que estavam no
oratorio e

Innoçençio Pinheiro Canguçu

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 que 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

Jeffrey 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 Gomes¹

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 superego 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 papéis 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 negligenciado 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 *Crítérios 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 Freud³.

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 “impeachment”, 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 Mauricio 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 sanitização, 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 “minorias”, 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 realza e da aristocracia de corte. Trad. Pedro Sussekund. 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 identificação: 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 sobre 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 Verde¹

Ana Maria Nápoles Villela²

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 dissertação³ 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



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.

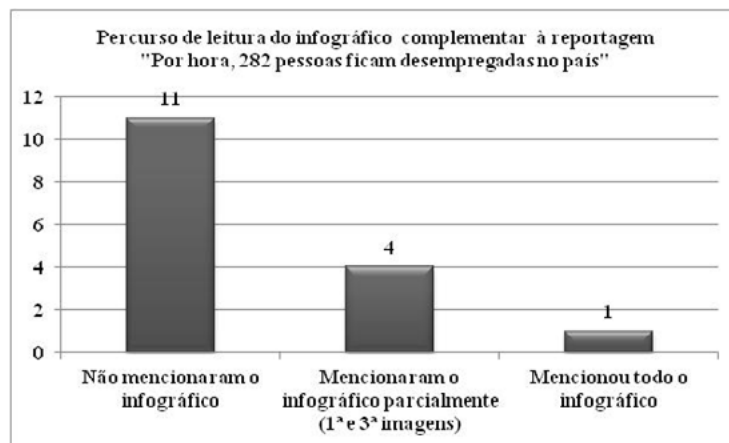
Outro aspecto apontado por Kress e van Leeuwen (2006, p.186-187) é que a informação colocada na parte de cima representa o Ideal, informação idealizada ou generalizada e, portanto, está também em uma parte de maior saliência. O Real representa a informação colocada na parte de baixo e tem caráter mais 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.



Percorso de leitura do infográfico

Fonte: elaboração da autora.

Esses dados constatarem 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.

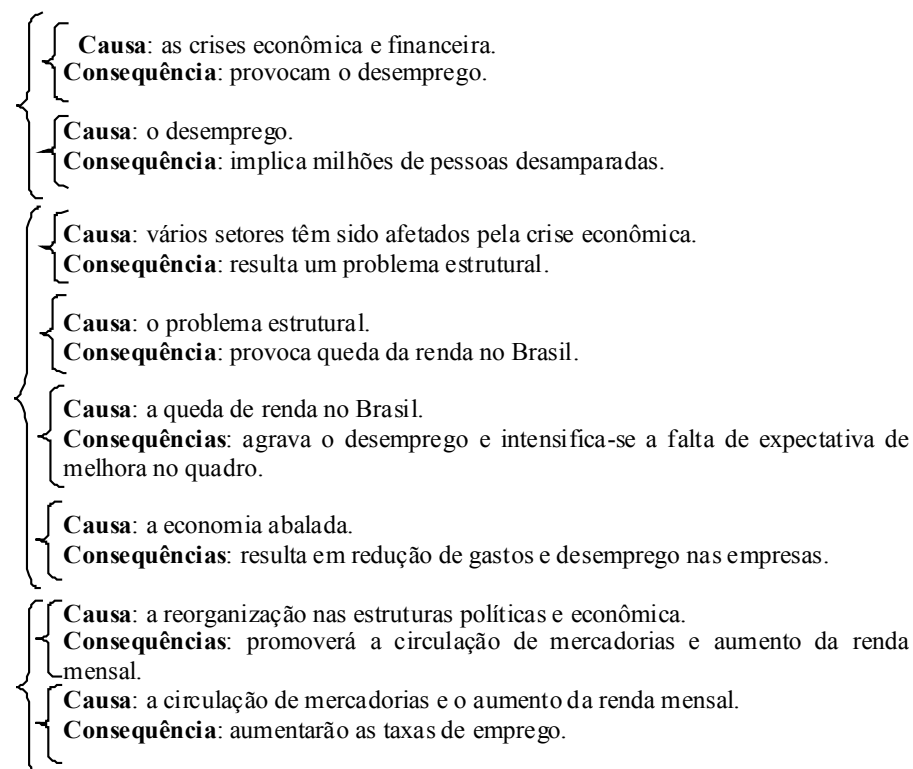
Reportagem: “Por hora, 282 pessoas ficam desempregadas no país”, de Luiz Guilherme Gerbelli e Ana Carolina Papp. Jornal: O Estado de São Paulo, Caderno de Economia, domingo, 10 de abril de 2016.	
Fatos (consequências: Tema)	Fatos (causas: Rema)
- Desemprego beira a 10 milhões de habitantes. - Por hora, 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.

01



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 Sandoval¹

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 DP₁ (núcleo) quanto no DP₂ (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 pronominais, 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 $\forall$ 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- ϕ) 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 Psychology* 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 interfície syntaxis-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) Plurilinguals, 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 Souza¹

O objetivo geral deste trabalho é investigar diacronicamente o caso dos intensificadores coloquiais com a estrutura *pra X*: *pra burro*, *pra dedêu*, *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
<i>Pra burro</i>	Em grande quantidade ou intensidade	Informal
<i>Pra cacete/caceta</i>	Em grande quantidade ou intensidade	Informal, tabu
<i>Pra cachorro</i>	Muito, pra burro	Informal
<i>Pra caralho/caraca</i> (<i>paca, pacas</i>)	Muito, demais, extremamente, em profusão, em grande quantidade, à beça	Informal, tabu
<i>Pra caramba</i>	-	-
<i>Pra chuchu</i>	Muito, à beça	Informal
<i>Pra dedê</i>	-	-
<i>Pra porra</i>	-	-
<i>Pra danar</i>	Em excesso, demais	Informal
<i>Pra valer</i>	A sério, realmente	-
<i>A valer</i>	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 razão 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)
<i>Pra burro</i>	Comprei comida pra burro. Ele é esperto pra burro.	! !	! !
<i>Pra cacete</i>	Comprei comida pra cacete. Ele é esperto pra cacete./A madeira é dura pra cacete.	! !	- -/!
<i>Pra cachorro</i>	Comprei comida pra cachorro. Ele é esperto pra cachorro.	! !	! !
<i>Pra caralho</i>	Comprei comida pra caralho. Ele é esperto pra caralho./Ele é feio pra caralho.	! !	- -/!
<i>Pra caramba</i>	Comprei comida pra caramba. Ele é esperto pra caramba.	! !	- -
<i>Pra chuchu</i>	Comprei comida/adubo pra chuchu. Ele é esperto pra chuchu./Ela é verde pra chuchu.	! !	-/! -/!
<i>Pra dedê</i>	Comprei comida pra dedê. Ele é esperto pra dedê.	! !	- -
<i>Pra porra</i>	Comprei comida pra porra. Ele é esperto pra porra.	! !	- -/(!) ¹
<i>Pra danar</i>	Comprei comida pra danar. Ele é esperto pra danar.	! !	- -
<i>Pra/a valer</i>	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
<i>Caralho/cacete</i>	Pênis	Ofensivo/palavrão/interjeição
<i>Porra</i>	Esperma	Ofensivo/palavrão/interjeição
<i>Chuchu</i>	Vegetal	Grande quantidade, coisa sem graça
<i>Cachorro/burro</i>	Animal	Ofensivos
<i>Caramba</i>	Interjeição de surpresa	?
<i>Dedéu</i>	?	?
<i>Danar</i>	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.

Começemos com a modificação de substantivos. A leitura esperada é de quantidade⁸. 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 experienciador 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 dedê* não apresentaram nenhuma ocorrência.

Tabela 4. Pesquisa no Corpus do Português

Expressão	Classe modificada					Data
	Nome	Verbo	Adjetivo	Advérbio	Total	
<i>Pra caramba</i>	-	9	4	1	14	1997
<i>Pra chuchu</i>	1	-	-	-	1	1995
<i>Pra caralho</i>	2	7	9	-	18	1986
<i>Pra cacete</i>	-	-	6	-	6	1977
<i>Paca(s)</i>	-	-	2	-	2	1994
<i>Pra burro</i>	3	4	3	2	12	1927
<i>Pra cachorro</i>	-	-	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 descobramos 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 movimento¹⁰ (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. Esquemáticamente 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?

Começemos com a preposição. O problema é que não há uma teoria formal do papel composicional das preposições¹¹, 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: $IR(e,x) \ \& \ PARA(e, \textit{casa})$. 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: $\lambda y.\lambda P.\lambda x. P(x) \ \& \ para(x,y)$.

- (13) a. $[[\textbf{pra burro}]]^1 = \lambda P.\lambda x. P(x) \ \& \ PARA(x, \textit{burro})$
b. $[[\textbf{comida pra burro}]] = \lambda x. COMIDA(x) \ \& \ PARA(x, \textit{burro})$

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. $\langle \textit{mais}, \text{ a altura do João}, \text{ a altura do Pedro} \rangle$
b. O João é muito alto. $\langle \textit{muito}, \text{ a altura do João}, \text{ o grau de altura padrão dado pelo contexto} \rangle$

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. $[[\textbf{pra burro}]]^2 = \lambda P.\lambda x. P(x) \ \& \ \text{dimensão}(P) = g > g'_{\text{padrão contextual}}$
b. $[[\textbf{comida pra burro}]] = \lambda x. \text{comida}(x) \ \& \ \text{cardinalidade}(\text{comida}) = g > g'_{\text{padrão contextual}}$

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-productividade. 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 dedeu* 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.

['bu.zɐ], [to'vrẽw̃], [tʃi'ẽ.gũ.lɔ], ['tir.ʌʊ], ['tʃli.kɔ]: efeitos metodológicos sobre as estratégias de reparo ao ataque ramificado CCV

Andressa Toni¹

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 (Consoante₁ + Consoante₂ + Vogal), o trabalho tem por objetivo observar se o emprego de estratégias de reparo – como aquelas exemplificadas no título do artigo: ['bu.zɐ] 'blusa', [to'vrẽw̃] 'trovão', [tʃi'ẽ.gũ.lɔ] 'triângulo', ['tir.ʌʊ] 'trilho', ['tʃli.kɔ] '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 lexicais⁴ 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 /r/ 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 $CCV > C_1 V$, 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, r/ 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 exhibe sílabas CCV majoritariamente com a combinação segmental /tr/, seguida de /pr/ e /br/, uma interação entre mãe e criança apresenta sílabas CCV principalmente compostas por /br/, /pr/, seguidas de /tr/ – 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 /br/, seguida por /pr/, /tr/ em Am e Lz ou por /tr/, /pr/ 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
/br/	30,03	28	24,7	36,3	44,49	21,5	11,43
/dl/	0	0	0	0	0	0	0
/dr/	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
/gr/	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
/kr/	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
/pr/	25,11	30	17,6	19,1	26,06	23,2	27,53
/tl/	0	0	0	0	0	0	0,01
/tr/	24,76	20,8	31,4	28,1	18,27	31,7	36,65

Destaca-se, com isso, que as combinações fonotáticas /br/, tr/, pr/ 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* experimental⁷ 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 C₁ compunha-se pelas plosivas /p, t, k, b, d, g/, C₂ pelas líquidas /l, r/ 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	<u>Draco</u>	<u>Craca</u>	<u>Graco</u>	placa	<u>Blabi</u>	<u>Tlaco</u>	<u>Dlato</u>	classe	<u>Glapo</u>
<u>Pruga</u>	bruxa	troco	<u>Drope</u>	<u>Croco</u>	grupo	Pluto	blusa	<u>Tlopo</u>	<u>Dlopo</u>	clube	<u>Glub</u>
Pritt	brilho	trilho	<u>Drica</u>	<u>Crica</u>	gripe	<u>Plico</u>	<u>Blico</u>	<u>Tlico</u>	<u>Dlico</u>	clipe	<u>Glico</u>
<u>Prica</u>	briga	tribo	<u>Drigo</u>	<u>Crico</u>	grito	<u>Plica</u>	<u>Blica</u>	<u>Tlibo</u>	<u>Dligo</u>	click	<u>Glica</u>
		trigo	<u>Dribo</u>					<u>Tlido</u>	<u>Dlibo</u>		

A opção por utilizar tarefas de repetição em detrimento de atividades de nomeação espontânea deu-se por três motivos: i) não seria possível elicitare os logatomos 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 elicitacão 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

<i>Estratégias de reparo</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
<i>Apagamento de C₁</i>	Produção dos segmentos em C ₂ V	‘Drica’ → ['li.kɐ] ^{1a}
<i>Apagamento de C₁C₂</i>	Produção apenas da vogal do CCV	‘classe’ ['a.sɪ]
<i>Apagamento de C₂</i>	Produção dos segmentos em C ₁ V	‘bruxa’ → ['bu.sɐ]
<i>Apagamento do CCV</i>	Apagamento da sílaba contendo CCV	‘floresta’ → ['ɛs.tɛ]
<i>Coalescência</i>	Assimilação de [+cont] em C ₂ por C ₁	‘Pluto’ → ['fu.tʊ]
<i>Epêntese vocálica</i>	Adição de uma vogal entre C ₁ e C ₂	‘troco’ → [to'ro.kʊ] ‘Tlibo’ → ['tʃli.bʊ]
<i>Metátese</i>	Alteração da posição C ₁ C ₂ : CCV>>CVC	‘cobra’ → ['kɔɾ.bɐ] ‘Pluto’ → ['pul.tʊ]
<i>Movimento recíproco</i>	Permuta entre segmentos de duas sílabas	‘dragão’ → [gra'dāw]
<i>Substituição de C₁</i>	Alteração de ponto de articulação, modo ou vozeamento do segmento em C ₁	‘trave’ → ['kra.vɪ] ‘Dlopo’ → ['go.pʊ] ^{1b}
<i>Substituição de C₂</i>	Alteração da líquida em C ₂	‘Drica’ → ['dli.kɐ] ‘classe’ → ['kra.sɪ]
<i>Transposição</i>	Movimento da líquida à sílaba adjacente	‘pedra’ → ['prɛ.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 C₂ somada ao Apagamento C₁; em ‘Dlopo’→['go.pʊ], tem-se a Substituição C₁ junto ao Apagamento C₂. Nestes casos, cada modificação foi contabilizada como um dado.

Devido aos resultados observados na literatura acima referida, que aponta o *Apagamento C₂* (CCV>C₁V) 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>C₁V* (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%)
<i>Naturalístico</i>	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	-
<i>Experimental</i>	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 C₁V por meio do apagamento de C₂ 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%	

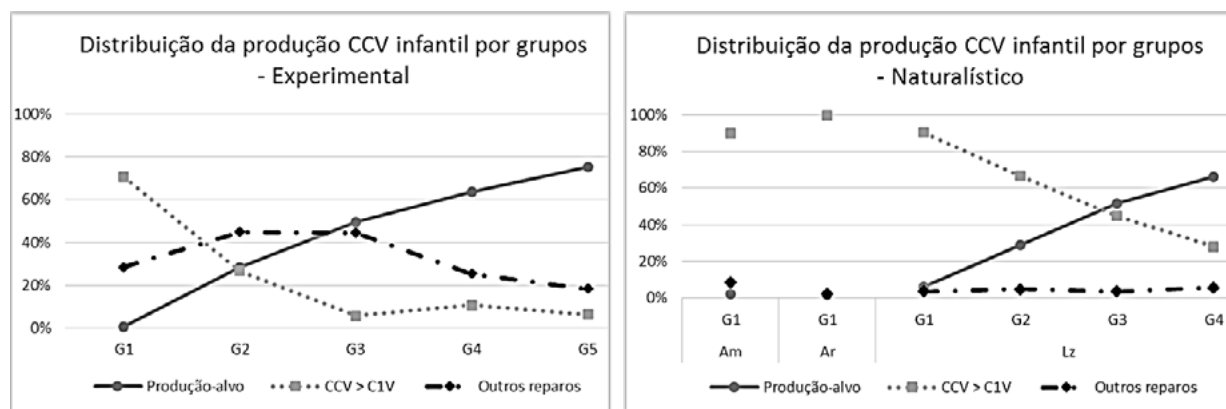


Gráfico 1. Distribuição geral das produções CCV infantis

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)
<i>Apagamento C₁</i>	7,14%	1,85%	-	-	-	-
<i>Apagamento C₁C₂</i>	7,14%	-	-	-	-	-
<i>Apagamento CCV</i>	-	-	-	-	-	-
<i>Coalescência</i>	-	-	6,25%	-	5%	-
<i>Epêntese de vogal</i>	7,14%	20,37%	62,50%	50%	3,33%	-
<i>Inserção de consoante</i>	7,14%	3,7%	6,25%	7,14%	-	-
<i>Movimento recíproco</i>	-	-	-	7,14%	1,67%	3,57%
<i>Metátese</i>	-	3,7%	-	-	-	7,14%
<i>Substituição C₁</i>	57,14%	9,26%	-	7,14%	78,33%	60,71%
<i>Substituição C₂</i>	14,29%	46,3%	25%	28,57%	11,67%	28,57%
<i>Transposição</i>	-	14,81%	-	-	-	-
Experimental						
	G1 (308)	G2 (267)	G3 (184)	G4 (241)	G5 (123)	
<i>Apagamento C₁</i>	5,84%	2,25%	1,63%	4,98%	10,57%	
<i>Apagamento C₁C₂</i>	4,87%	-	-	0,83%	0,81%	
<i>Apagamento CCV</i>	-	-	-	-	-	
<i>Coalescência</i>	0,97%	3,75%	-	-	0,81%	
<i>Epêntese de vogal</i>	0,32%	19,10%	28,8%	25,73%	12,20%	
<i>Inserção de consoante</i>	-	1,50%	1,09%	0,41%	-	
<i>Movimento recíproco</i>	3,25%	0,75%	-	0,41%	1,63%	
<i>Metátese</i>	0,65%	2,25%	1,63%	0,41%	-	
<i>Substituição C₁</i>	74,68%	26,22%	25%	41,08%	55,28%	
<i>Substituição C₂</i>	8,77%	40,45%	38,59%	21,99%	18,7%	
<i>Transposição</i>	0,65%	3,75%	3,26%	4,15%	-	

Nota-se na tabela acima, em ambos os estudos, que as estratégias de *Substituição C₁*, *Substituição C₂* 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 C₁* é empregada em maior proporção no Grupo 1; a *Substituição C₂* 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 C₂*, enquanto no contexto controlado é a *Substituição C₂* o reparo de maior proporção, seguido da *Epêntese* e da *Substituição C₁*. De forma análoga, em G4-naturalístico repete-se o quadro de G3, enquanto no experimental tem-se a *Substituição C₁* como estratégia majoritária, seguida da *Epêntese* e da *Substituição C₂*. 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 C₁* volta a apresentar alto percentual de uso em G4 e G5 – neste último grupo também havendo alta proporção de *Apagamento C₁*. A retomada desta estratégia pode ser atribuída, aqui, a alterações visando reparar as combinações /tʃ, dʃ/ dos logatomos 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 C₂* 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'vrẽw].

Passando a analisar os alvos e direções destes reparos preferenciais, tem-se na Tabela 4 as modificações empregadas por meio da *Substituição C₁*; na Tabela 5, as alterações referentes à *Substituição C₂*; e na Tabela 6, o tipo de vogal inserida na estratégia de *Epêntese*.

Tabela 4. Distribuição da estratégia de reparo *Substituição C₁*

	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 C₁*, que ocorreu em exemplos como ‘bruxa’ [‘gru.fɐ], ‘Pluto’ [‘flu.tɔ] e ‘Blico’ [‘dli.kɔ] – por vezes combinando-se à *Redução CCV>C₁V* ou à *Substituição C₂*, como em ‘bruxa’ [‘vlu.fɐ], ‘grande’ [‘kẽ.dʒɪ], ‘grandão’ [tẽ.dẽw], ‘estrelinha’ [i.ke'li.ɲɐ] –, observa-se na Tabela 3 que a dessonorização (+vozeado → -vozeado) é a alteração mais frequente imposta ao segmento oclusivo em C₁, 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 C₁ labial, direção visada pela substituição – o que implicaria, portanto, numa baixa aplicação da estratégia de *Substituição C₁* 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 C₂*

Naturalístico	Lz				Am	Ar
<i>Grupos</i>	G1	G2	G3	G4	G1	G1
/l/→ [r]	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
/r/→ [l]	0/2	18/25	4/4	4/4	6/7	0/8
/r/→ glide/outros	1/2	7/25	0/4	0/4	1/7	8/8
Experimental	G1	G2	G3	G4	G5	
/l/→ [r]	3/27	51/108	58/71	34/53	15/23	
/l/→ glide/outros	13/27	5/108	2/71	0/53	4/23	
/r/→ [l]	7/27	50/108	4/71	16/53	4/23	
/r/→ glide/outros	4/27	2/108	7/71	3/53	0/23	

Relativamente à estratégia de *Substituição C₂*, 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 (/r/→ [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 C₂ (/r/→ [l]; /l/→ [r]). Embora no estudo experimental as modificações visando /l/ ou /r/ apresentem-se relativamente equiparadas em G1 e G2, a partir de G3 as sílabas C/l/V tornam-se o principal alvo às *Substituições C₂* (/l/→ [r]), direção oposta à observada no naturalístico. É necessário salientar, contudo, que isto pode decorrer do desbalanceamento entre C/l/V e C/r/V nos dados de coleta espontânea, dada a baixa frequência de sílabas contendo C₂ 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/r/V, contra 43 C/l/V; em Ar, 1405 contextos C/r/V e 65 C/l/V; e em Lz, 2194 C/r/V e 120 C/l/V. Dentre estes dados, somente a ocorrência ‘Mogli’ [ˈmɔ.gi.ri] sofreu um reparo /l/→ [r] – diferentemente do estudo experimental. Faz-se possível, assim, atribuir à própria distribuição dos dados em cada estudo a diferença na direção das *Substituições C₂*.

Tabela 6. Distribuição da estratégia de reparo *Epêntese de vogal*

Naturalístico	Lz				Am	Ar
<i>Grupos</i>	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'ru.ʃɐ], 'travesseiro' [tɛrɐ.vɪ.sɐ'rɔ] e 'Mogli' [mɔ.gɪ'ri], 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' [kɐ'li.kũ]; 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 $C/r/V \rightarrow C[l]V$ no estudo naturalístico, mas segue direção $C/l/V \rightarrow C[r]V$ no estudo experimental, a partir de G3 (havendo preferência por $C/r/V \rightarrow C[l]V$ em G1 e igual distribuição $C/r/V \rightarrow C[l]V$ e $C/l/V \rightarrow C[r]V$ 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 experimentais¹¹, 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.
- SCOBIE, 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 L2¹

Taiany Braz Rodrigues²

Elena Ortiz Preuss³

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 <i>online</i> entre participantes	
Uso de gestos e expressões faciais	Recursos orais
Entoação	
Frases repetidas, incompletas ou interrompidas	
Uso da polidez para proteger os falantes	

Elaboração própria⁴

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://bdtb.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://bdtb.ibict.br/a-bdtb>).

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.

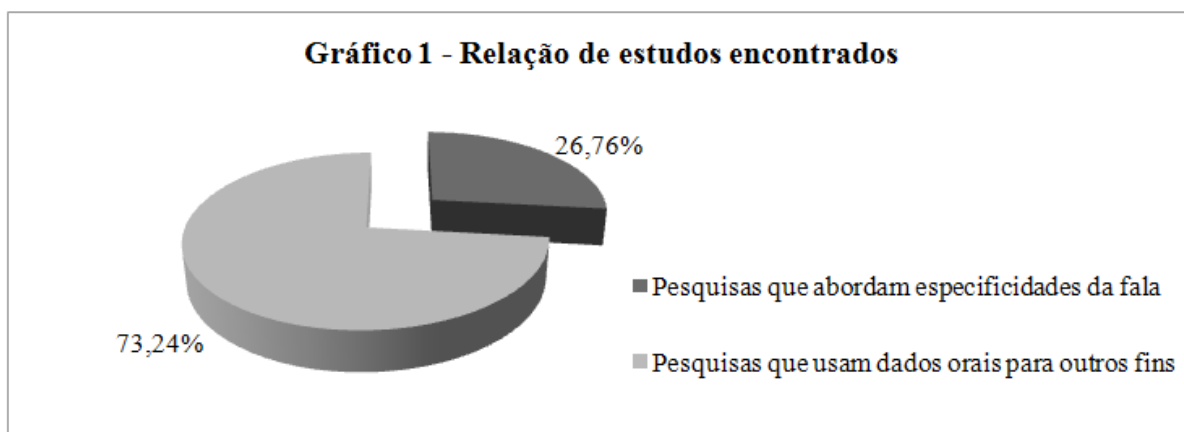
4.1 Panorama de estudos sobre a habilidade oral em E/LE

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:



4.2 *Temáticas das pesquisas que abordam especificidades de fala*

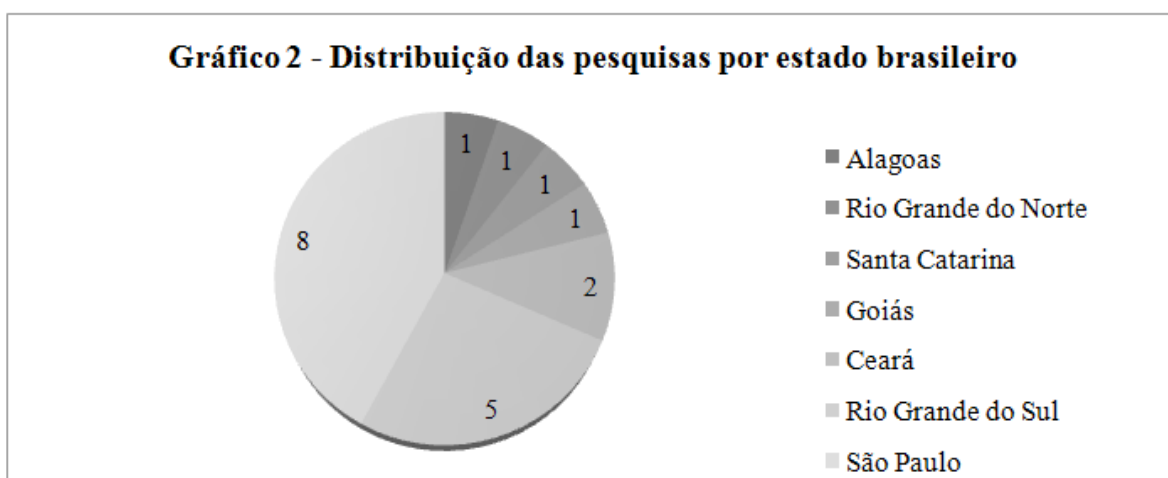
Das 19 pesquisas que abordam a fala como habilidade específica, 12 tratam da aquisição fonológica, 3 estudos enfocam o acesso lexical e produção de fala, 2 estudos tratam de marcadores discursivo-conversacionais, 1 trabalho trata de descrição fonético-fonológica, e 1 pesquisa versa sobre tomada de turnos 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-fonológica	CARVALHO (2004)
Tomada de turnos em interações	ÁLVARES (2016)

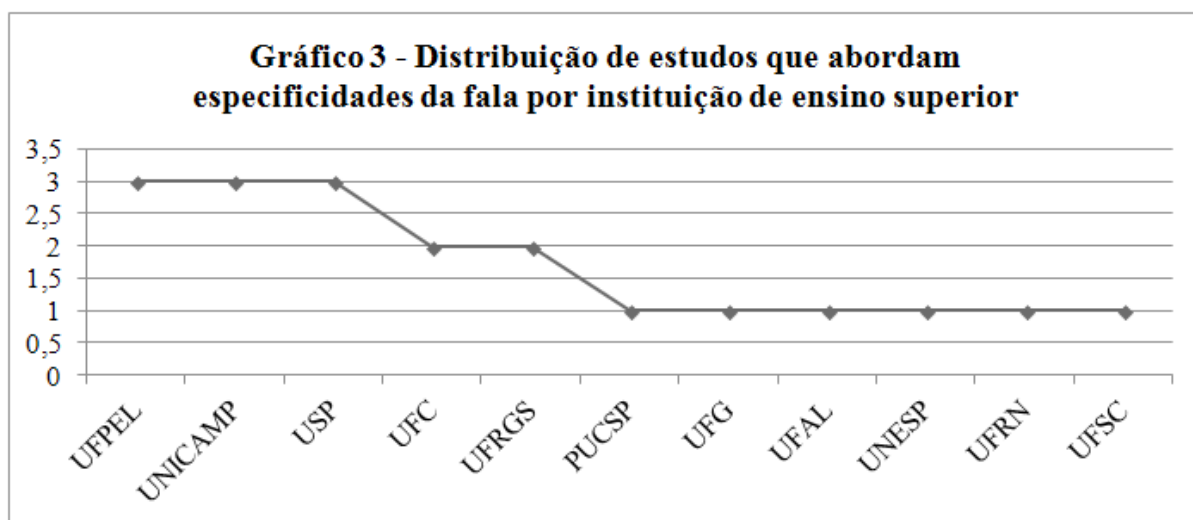
4.2 Distribuição geográfica e por instituição de ensino superior

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.



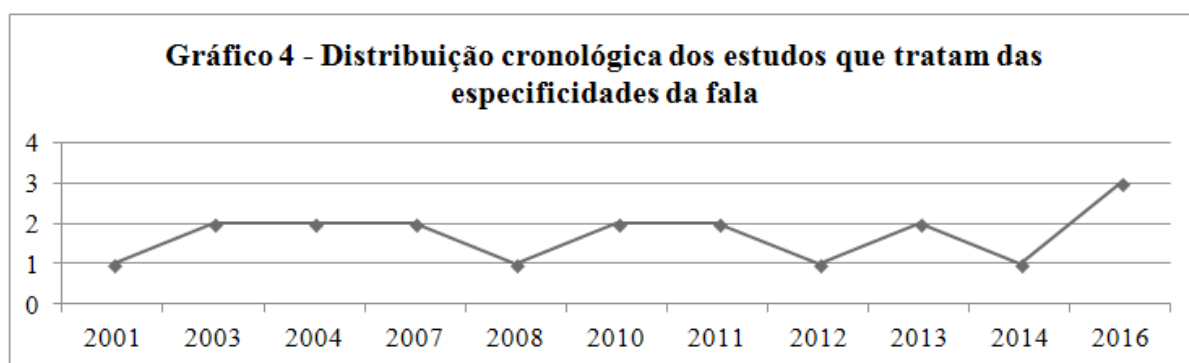
A relação de pesquisas desenvolvidas por instituições demonstra que as seguintes instituições realizaram 3 estudos, cada uma: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); 2 estudos foram desenvolvidos na Universidade Federal do 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, bilinguismo, 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 LINGÜÍSTICOS DO SUL. Pelotas – RS: EDUCAT, 2008. p. 223- 234.
- GIOVANNINNI, 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 Timbane¹

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 dividido 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 ensinamentos 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 circunstâncias, 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 bebé 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”, *scanner* (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 traduzi-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 abençoadas*” 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 “abençoadas” 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 *Internacional Prize for Literature* entre outros. Para a contextualização da obra em estudo “*Estórias abençoadas*” 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 abençoada. Deste 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 impressas 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 **desconsumar** (p.88), **desfolha** (p.22), **desamimado** (p.23), **inevisível** (p.23). Para além disso Couto cria palavras por (ii) derivação sufixal, como é o caso de **febrecida** (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 **desavizinharam** (p.40), **desbotado** (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 **sozinhand** (p.23) do adjetivo “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 privilegiada 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), mamas (mães), mpfuvu (hipopótamo), muti (casa), nenecar (colocar a criança no colo), tchova-xitaduma (carinho de mão), xipefo (lâmpada). 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 xicueiros 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 presença de (x) curiosidades histórico-científicas. Um dos nomes marcantes nos textos de Couto é o nome “petromax” (p.48) que é marca de um tipo de 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 disso 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 história, 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 trabalho 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 sociológicas 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 estudada 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 abençoadas*. 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). Instituto 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 Alves¹

Alexandre António Timbane²

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 Nº1676-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 lexicale*” 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 outros 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, resposta, 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** processa-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), **selfie (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.

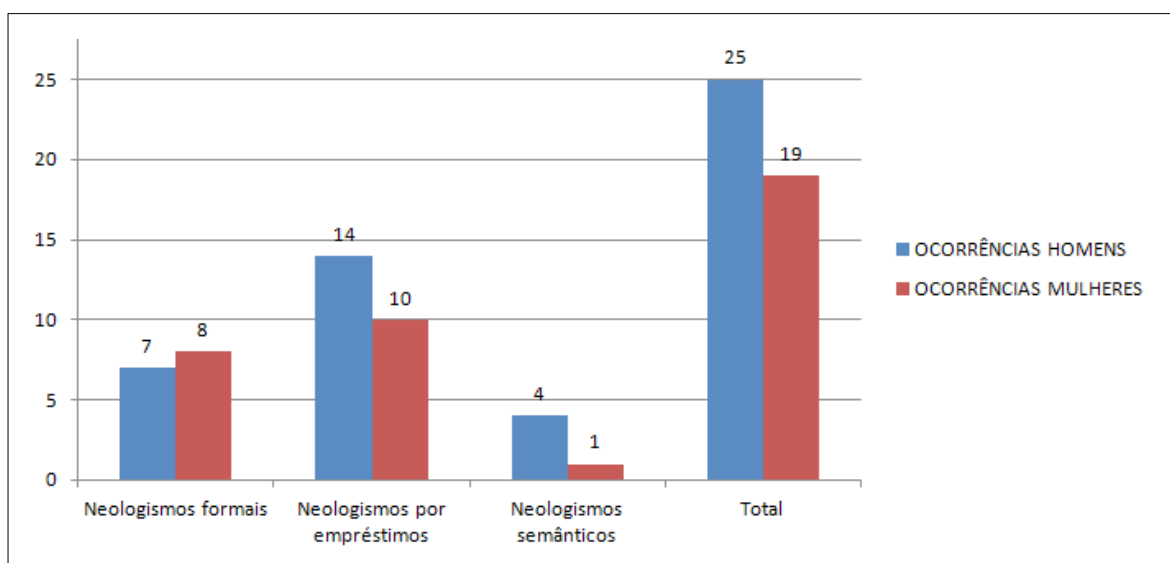


Gráfico 1. Ocorrências de neologismos lexicais

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 'letricos' 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, influenciemos, 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.

- BRASIL. Projeto de Lei Nº1676-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 Salies¹

Tania M G Shepherd²

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 conceituais 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 papéis nas ações discursivas que empreendem em contextos situados (SHULTZ; FLORIO, ERICKSON, 1982, p. 95). Tais papéis podem ser alternados a cada contexto que emerja no curso interacional. Assim sendo, os participantes podem alternar papéis de falante primário, falante secundário, ouvinte ratificado e não ratificado.

3. Metodologia

Para responder às perguntas de pesquisa, recorreremos aos dados gerados por estudos anteriores por nós realizados (SALIÉS; SHEPHERD, 2016^a; 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 língua1 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 1e), 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	<i>Joana:</i> Aproveitando um fato marcante que <i>Maria</i> comentou [...] Assim como <i>Maria</i> apontou [...]
Postagem 3	<i>Pedrita:</i> Concordo com as meninas, sobretudo com o que a <i>Joana</i> falou.
Postagem 4	<i>Juliana:</i> Como já mencionado de alguma maneira por todas [...]
Postagem 5	<i>Lucia:</i> Bom, partindo de coisas já mencionadas[...]
Postagem 6	<i>Mariluce:</i> Como já foi comentado anteriormente[...] e aproveitando o que a <i>Lucia</i> (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 andamento 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	Grupo	
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
		02/07 13:00	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	19/06 15:03	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	-----
Rogéria	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

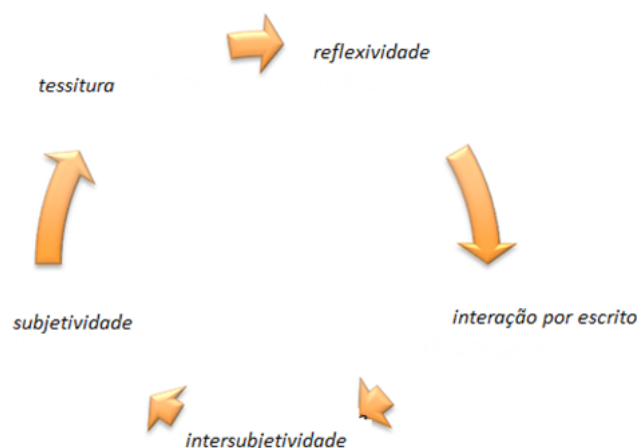
COGNITIVO	SÓCIO-AFETIVO
Estrutura dos Argumentos	Movimentos Colaborativos
Alegações simples	Presença de perguntas e elaborações
Alegações qualificadas	Coordenação/Sequenciamento lógicos entre as partes
Alegações fundamentadas	Frequência e Estrutura da participação
Alegações qualificadas e fundamentadas	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 avaliação 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:

- Há construção de conhecimento?
- 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 Press, 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_antteriores/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 Nogueira¹

Marcela Moura Torres Paim²

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

<i>VOCÊ</i>	<i>TU</i>	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 anteriores⁷: 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	<i>VOCÊ</i>	<i>TU</i>
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	<i>VOCÊ</i>	<i>TU</i>
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

	<i>VOCÊ</i>	<i>TU</i>
<i>Português culto</i>	1033/1079 = 95,7%	46/1079 = 4,3%
<i>Português popular</i>	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			
<i>Português culto</i>	Homem	180/217 = 82,9%	37/217 = 17,1%
	Mulher	291/300 = 97%	09/300 = 3%
<i>Português popular</i>	Homem	152/161 = 94,4%	09/161 = 5,6%
	Mulher	125/144 = 86,8%	19/144 = 13,2%
Salvador			
<i>Português culto</i>	Homem	243/243 = 100%	-
	Mulher	318/318 = 100%	-
<i>Português popular</i>	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 etária⁸, 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 amazonense⁹ (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 espontâneas¹⁰, 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 participou¹¹. 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 analisado¹², 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

VOCE	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 Tefê, 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 controlamos¹³, 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 diretos¹⁴.

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 Sociolinguísticos*. 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 Linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística 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 Borges¹

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi²

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 midiaticizado

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: 030.2.55.0Hora: 20h58Fase: 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 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, Kamyllie, minha sogra dona Marilda e minha mãe dona Lucia. Com isso homenagem 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 Novaes¹

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 nº 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 desenvolvimento⁴, 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 para 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.abc.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 Sasaki, 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 requisitos⁷, as alterações nas interfaces para o uso do neurodiverso. Estamos falando aqui das cinco dimensões preconizadas por Sasaki: 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 dialógica⁸ da informação é o fino trato que se dá anterior ao acontecimento da apropriação da mesma e tornada em conhecimento. A *dialogia*, em termos bakhtiniano 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 Association (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 informação; 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 digital¹² 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 de 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 desconstruídos 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 arranjos 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 perpassasse 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/reeducacao/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.
- CARVALHO, 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 Psicologia 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/opinioao/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.



