

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA**

**ANAIS DO X CONGRESSO  
INTERNACIONAL DA ABRALIN  
UFF 2017**

**PARTE 3**

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ  
Letras da UFF  
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA**

**ANAIS DO X CONGRESSO  
INTERNACIONAL DA ABRALIN  
UFF 2017**

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ  
Letras da UFF  
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE LETRAS**

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA**

**Diretoria – UFF – biênio 2016-2017**

PRESIDENTE:

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira

VICE-PRESIDENTE:

Prof. Dr. Eduardo Kenedy

1º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres

2º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Telma Pereira

1º TESOUREIRO: Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário

2º TESOUREIRO: Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro

**Conselho - biênio 2016-2017**

Prof. Dr. Dermeval da Hora

Prof. Dr. Luis Passeggi

Prof. Dr. Marco Antonio Martins

Prof. Dr. Marcus Maia

Profa. Dra. Marília Ferreira

Profa. Dra. Thais Cristofaro Silva

**X Congresso Internacional da ABRALIN:**  
*“Pesquisa Linguística e compromisso político”*  
Niterói-RJ-2017

**Comissão de Organização do X Congresso da ABRALIN - UFF**

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira – presidente

Prof. Dr. Eduardo Kenedy

Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres

Profa. Dra. Telma Pereira

Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário

Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro

Profa. Dra. Ana Cláudia Machado Teixeira

Profa. Dra. Jussara Abraçado

Profa. Dra. Lucia Teixeira

Profa. Dra. Luciana Sanchez Mendes

Prof. Dr. Monclar Guimarães Lopes

Profa. Dra. Nadjia 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 Isquerdo – UFMS  
Prof. Dr. Augusto Buchweitz – PUC-RS/Instituto do Cérebro  
Prof. Dr. Augusto Soares da Silva – Universidade Católica Portuguesa  
Profa. Dra. Beatriz Protti Christino – UFRJ  
Profa. Dra. Bethania Mariani – UFF  
Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco – UFPR  
Profa. Dra. Carmen Matzenauer – UCPel  
Profa. Dra. Célia dos Santos Lopes – UFRJ  
Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros – USP/UPM  
Prof. Dr. Eduardo Guimarães – Unicamp  
Profa. Dra. Eni Orlandi – Unicamp/Univas  
Profa. Dra. Erica dos Santos Rodrigues – PUC-Rio  
Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino – UEL  
Profa. Dra. Hella Olbertz – University of Amsterdam  
Prof. Dr. Hildo Honório do Couto – UNB  
Prof. Dr. Howard Lasnik – University of Maryland  
Profa. Dra. Ida Lúcia Machado – UFMG  
Profa. Dra. Irania Malaver – Universidad Central de Venezuela  
Profa. Dra. Izete Lehmkuhl Coelho – UFSC  
Profa. Dra. Jacqueline Authier-Revuz – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)  
Prof. Dr. Jairo Nunes – USP  
Prof. Dr. Jean-Marie Fournier – Université Sorbonne Nouvelle (Paris III)  
Prof. Dr. João Antonio de Moraes – UFRJ  
Prof. Dr. José Carlos Azeredo – UFRJ/UERJ  
Prof. Dr. José Luiz Fiorin – USP  
Prof. Dr. José Magalhães – UFU  
Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire – UERJ  
Prof. Dr. Juan Manuel Sosa – Simon Fraser 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)  
Adilson Silva de Jesus (UFBA)  
Adriana Lessa (UFRRJ)  
Alberto Rodrigues Pereira (UFF)  
Alexandre da Silva Zanella (UCAM)  
Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (FFCLRP/USP- FAPESP)  
Aline Ponciano dos Santos Silvestre (UFRJ)  
Ana Claudia Fernandes Ferreira (UNICAMP)  
Ana Lúcia Pessotto (UFRJ)  
Ana Paula Grillo El Jaick (UFJF)  
Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)  
Anabel Medeiros Azeredo de Paula (UFF)  
André Xavier (UFPR)  
Andréa Rodrigues (FFP-UERJ)  
Andressa Toni (USP)  
Angela Baalbaki (UERJ)  
Antônia Fernanda de Souza Nogueira (UFPA)  
Aurelina Ariadne Domingues Almeida (UFBA)  
Aveliny Lima (UnB)  
Beatriz Protti Christino (UFRJ)  
Camilla Ramalho Duarte (UFF)  
Carolina de Paula Machado (UFSCar)  
Ceila Maria Ferreira Batista (UFF)  
Claudia Maria Sousa Antunes (UNIFA)  
Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (LABEURB-UNICAMP)  
Cristiane Carneiro Capristano (UEM)  
Cristina Martins Fargetti (UNESP-Araraquara)  
Cynthia Elias de Leles Vilaça (UERJ)  
Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)  
Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE-Cascavel)  
Denise Cristina Kluge (UFPR)  
Denise Miotto Mazocco (UFPR)  
Dinéa Maria Sobral Muniz (UFBA)  
Edila Vianna da Silva (UFF)  
Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)  
Eduardo Kenedy (UFF)  
Edwiges Morato (UNICAMP)  
Elaine Alves Santos Melo (UFRJ)  
Eliene Rodrigues Sousa (UFT)  
Elisa Battisti (UFRGS)  
Elisângela Teixeira (UFC)  
Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (IFRJ)  
Evandra Grigoletto (UFPE)  
Eveline Coelho Cardoso (UFF)  
Fabiana Esteves Neves (IFRJ)  
Fernanda de Moura Ferreira (IFRN)  
Fernanda de Souza Pedroso Campelo (UNEMAT)  
Fernanda Luzia Lunkes (UFSB)  
Fernanda Rosa da Silva (UFF)  
Francisco Renato Lima (UFPI/IDB)  
Giovanna Benedetto Flores (UNISUL)  
Glayci Kelli Reis da Silva Xavier (CPII)  
Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)  
Helena Guerra Vicente (UnB)  
Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)  
Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF)  
Inês Signorini (UNICAMP)  
Isabella Coutinho (UERR)  
Ivan Rocha da Silva (USP)  
Ivana Quintão de Andrade (UFF)  
Janaina da Silva Cardoso (UERJ)  
João Paulo Ferreira Tinoco Machado (UFMS)  
Joel Austin Windle (UFF)



Jorge Viana Santos (UESB)  
José Romerito Silva (UFRN)  
Juciele Pereira Dias (UNIVÁS)  
Juliana Alves Assis (PUC-MG)  
Karen Sampaio Braga Alonso (UFRJ)  
Karin Camolese Vivanco (USP)  
Lara Frutos González (UNIOESTE)  
Leonardo Lennertz Marcotulio (UFRJ)  
Lilian Coelho Pires (UDESC)  
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)  
Livia Oushiro (UNICAMP)  
Lúcia Inês Freire de Oliveira (UNINORTE)  
Luciana Freitas (UFF)  
Luciana Lucente (UFAL)  
Luciana Sanchez Mendes (UFF)  
Luisandro Mendes de Souza (UFRGS)  
Luiz Antônio Ribeiro (CEFET-MG)  
Luiz Fernando Ferreira (USP)  
Luiza Castello Branco (UNIVÁS)  
Marcela Zambolim de Moura (IFET)  
Marcelo da Silva Amorim (UFRN)  
Marcos Bispo dos Santos (UNEB)  
Marcos de Sá Costa (UFF)  
Marcos Wiedemer (FFP-UERJ)  
Marcus Vinicius da Silva Lunguinho (UnB)  
Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)  
Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)  
Mariana da Cunha Teixeira de Souza (UFF)  
Mariana da Silva Neta (UFT/SEDUC-TO)  
Marina Augusto (UERJ)  
Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB)  
Maurício Beck (UESC)  
Mercedes Marcilese (UFJF)  
Monclar Guimarães Lopes (UFF)  
Nadja Pattresi de Souza e Silva (UFF)  
Neusa Bastos (UPM)  
Nilza Barrozo Dias (UFF)  
Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins (UESPI)  
Paula Roberta Gabbai Armelin (UFJF)  
Paulo Pinheiro Correa (UFF)  
Phellipe Marcel da Silva Esteves (UERJ)  
Pierre Guisan (UFRJ)  
Raphael de 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 (UFSM)  
Victoria Wilson (FFP-UERJ)



### Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

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

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

1980 p.

Inclui referências.

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

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

CDD 410





# APRESENTAÇÃO

---

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

Sob o título “Pesquisa linguística e compromisso político”, o X Congresso Internacional da 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

---

Proposta de análise sobre o <i>ethos</i> em enunciados escritos: um estudo sobre a estratégia linguístico-discursiva utilizada pela imprensa durante o caso Bernal, em Campo Grande (MS)	Marcelo Eduardo da Silva	<b><u>1151</u></b>
A tradução científica e o controle do dizer	Giovana Cordeiro Campos de Mello/Sandra Helena Correia Monteiro	<b><u>1159</u></b>
#OGIGANTEACORDOU: Uma análise semiolinguística de uma publicidade desencanada	Camilla Ramalho Duarte	<b><u>1169</u></b>
Letras de música e padronização da linguagem: da teoria para a sala de aula	Patricia Pereira Bértoli	<b><u>1177</u></b>
O entrecruzamento de vozes na canção ideologia: a construção do sentido pelo processo dialógico	Ronilson Ferreira dos Santos/ Fabíola Nóbrega Silva	<b><u>1189</u></b>
Proposta de teste de memória de trabalho em Libras	Elena Ortiz Preuss/Newton da Rocha Nogueira	<b><u>1197</u></b>
Integração conceptual e tabu: a nomenclatura popular dada aos órgãos sexuais	Patrícia Oliveira de Freitas/ Sandra Pereira Bernardo/ Fernanda Carneiro Cavalcanti	<b><u>1206</u></b>
Revista do Ensino e imaginário: a construção da docência em Minas Gerais	Thaís Reis de Assis/Vanise Gomes de Medeiros	<b><u>1216</u></b>
Língua e refúgio: o ensino de português para refugiados no Rio de Janeiro e o efeito identitário como desafio para a composição dos materiais didáticos	Morgana Maria Pessôa Soares	<b><u>1225</u></b>
Análise construcional de orações relativas passivas e adjetivos de participio nominal	Arthur Rasec Cavalcante de Lira	<b><u>1232</u></b>

Das tensões, mudanças e conservação na língua portuguesa face às tecnologias comunicacionais	Tania M G Shepherd/Tânia M G Saliés	<b><u>1239</u></b>
A construção de sentidos e da compreensão na interação falada: ocorrências de metaenunciação	Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa	<b><u>1249</u></b>
O lugar da gramática na avaliação de textos escritos por estudantes do Ensino Fundamental II	Aline Oliveira da Silva	<b><u>1261</u></b>
<i>Encapsulamento entre gêneros</i> em prova de redação: reflexões sobre o processo de didatização de gêneros textuais	Milene Bazarim/Laura Dourado Loula Régis	<b><u>1272</u></b>
Emergência de uma TAG na aquisição de primeira língua?	Pablo Faria	<b><u>1283</u></b>
As políticas linguísticas e o ensino de língua inglesa: uma reflexão a partir das representações dos alunos	Camila Souza de Andrade/ Telma Cristina de Almeida Silva Pereira	<b><u>1295</u></b>
O <i>ingliding</i> do falar porto-alegrense: da percepção à produção linguística	Samuel Gomes de Oliveira	<b><u>1308</u></b>
Análise da produção de sílabas CVCV em língua inglesa por brasileiros	Otávio Augusto Rodrigues Bernardo Silva	<b><u>1321</u></b>
As tecnologias digitais e a formação dos licenciandos em letras na UFRB: desafios e contribuições para a práxis pedagógica	Fernanda Maria Almeida dos Santos	<b><u>1329</u></b>
Estudo diacrônico do objeto direto anafórico em cartas pessoais de Florianópolis	Cecília Augusta Vieira Pinto	<b><u>1341</u></b>
Atas oitocentistas do sertão baiano através do olhar filológico	Bárbara Bezerra de Santana Pereira	<b><u>1352</u></b>
O imaginário sobre o golpe de 2016: silenciamentos e contradições	Evandra Grigoletto/Helson Flávio da Silva Sobrinho	<b><u>1362</u></b>
Narrativa do acontecimento discursivo: o caso de abril de 1964	Tamires Bonani/Samuel Ponsoni	<b><u>1373</u></b>

Uma leitura de “O Alienista” sob as lentes da crítica textual e da linguística histórica	Ceila Maria Ferreira	<b><u>1385</u></b>
Interface entre análise crítica do discurso (ACD) e multimodalidade: análise de capas de revistas sobre a maioria penal no Brasil	Danúbia Aline Silva Sampaio	<b><u>1396</u></b>
A coerência textual em enunciados destacados: uma análise à luz da Teoria da Estrutura Retórica	Emanuel da Silva Fontel	<b><u>1407</u></b>
Estudo piloto sobre <i>templates</i> no desenvolvimento fonológico típico e atípico do PB	Glaúbia Moreira/Maria de Fátima Baia/Marian Olivera	<b><u>1418</u></b>
As construções com cópula plural em Karitiana (família Tupi, subfamília Arikém)	Tarcísio Antonio Dias	<b><u>1430</u></b>
Crenças e expressões metafóricas nos discursos de professores de língua inglesa e alunos	Deborah Regina Jotta Mendes dos Santos	<b><u>1438</u></b>
Modelo didático de gênero – história em quadrinhos	Otávio Augusto Rodrigues Bernardo Silva	<b><u>1449</u></b>
As leituras do singular <i>nu</i> em português brasileiro infantil	Raíssa Silva Santana/Elaine Grolla	<b><u>1460</u></b>
O PEJORATIVO SUFIXAL: analisando a contribuição semântica dos sufixos –ão, –eiro, -ice, -ento, -udo e -aria	Caroline da Silva Oliveira	<b><u>1472</u></b>
Linguística computacional, humanidades digitais e os desafios na mineração de um dicionário histórico-biográfico	Suemi Higuchi/Cláudia Freitas	<b><u>1484</u></b>
<i>Frames</i> , metáfora e contrastes em <i>v de vingança</i>	Alana Patricia Matias Rodrigues/Ada Lima Ferreira de Sousa	<b><u>1495</u></b>
Do infinitivo impessoal latino ao infinitivo flexionado no português brasileiro	Patrícia Helena Veloso de Carvalho	<b><u>1505</u></b>

Fenômeno fonológico da haploglia na fala de Lages/SC	Débora Heineck	<b><u>1515</u></b>
Classe social e significados sociais do <i>ingliding</i> de vogais tônicas no português de Porto Alegre (RS)	Elisa Battisti/Samuel Gomes de Oliveira	<b><u>1527</u></b>
O conto na sala de aula: gêneros textuais, leitura e reflexão linguística	Marcela Martins de Melo	<b><u>1537</u></b>
Acomodação dialetal de sergipanos em São Paulo: uma análise preliminar sobre a produção de vogais médias pretônicas	Amanda de Lima Santana	<b><u>1549</u></b>
WhatsApp e ensino-aprendizagem de LE: experiências, perspectivas e desafios	Barbara Cabral Ferreira/Jailine Mayara Sousa de Farias	<b><u>1562</u></b>
Representações do <i>Judendeutsch</i> em dois contos dos irmãos Grimm	Marina Dupré Lobato	<b><u>1574</u></b>
O ethos em slogans de governos brasileiros	Lílian Aparecida Arão/Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista	<b><u>1584</u></b>
Análise Dialógica do Discurso Estético: À imagem da Espanha – Murilo Mendes / Picasso	Maria Bernardete da Nóbrega	<b><u>1595</u></b>
Os traços semânticos e a produtividade morfológica do prefixo des- no português brasileiro	Pablo Nunes Ribeiro/Camila de Bona	<b><u>1603</u></b>
Macroestrutura textual e tratamento da terminologia em textos de divulgação científica do Canal Ciência do IBICT	Fani Conceição Adorne/Ana Paula de Lima Ramos	<b><u>1614</u></b>
Criações neológicas midiáticas: aspectos linguístico-discursivos	André Crim Valente	<b><u>1622</u></b>
A coesão referencial em perspectiva funcional: da análise linguística à produção de sentido	Jônatas Nascimento de Brito	<b><u>1632</u></b>
A Influência da Frequência Fonética nas Substituições Diferenciais	Otavio Cavalline Neto/Maria Lúcia Castro Gomes	<b><u>1643</u></b>

Desconstruir para construir: marcas de autoria em fanfiction	Jandara Assis de Oliveira Andrade e Maria da Penha Casado Alves	<b><u>1657</u></b>
O objeto livro: a complexidade da forma e o digital	Jorge Viana Santos e Cristiane Namiuti	<b><u>1668</u></b>
Idiossincrasias do falante: comparação de locutores paulistas em simulação experimental forense	Aline de Paula Machado/Plínio Almeida Barbosa	<b><u>1679</u></b>
Ironia e interdiscursividade na construção do discurso histórico nas notícias do <i>Sensacionalista: um jornal "isento de verdade"?</i>	Simone Lopes Benevides	<b><u>1690</u></b>
Os multiletramentos e o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade: singularidades, desafios e estratégias facilitadoras para o aprendizado da escrita	Paula Cobucci	<b><u>1700</u></b>

# Proposta de análise sobre o *ethos* em enunciados escritos: um estudo sobre a estratégia linguístico-discursiva utilizada pela imprensa durante o caso Bernal, em Campo Grande (MS)

Marcelo Eduardo da Silva<sup>1</sup>

## Introdução

Existem dois principais formatos de transmissão de informações na grande imprensa e eles são especificados no jargão da área como gêneros jornalísticos informativo e opinativo. Ambos possuem suas formatações regidas pelo *posicionamento* (MAINGUENEAU, 2014) do Jornalismo constituído ideologicamente ao longo de diversas transformações sociais que elevaram a atividade de escrever para/em jornais a uma profissão consolidada. A principal diferença entre esses gêneros é que enquanto o opinativo (com exemplos de formatos como editorial e artigos) autoriza o jornalista/veículo de comunicação a emitir uma opinião própria, o informativo (notícias e reportagens, por exemplo) proíbe tal atitude. Ao (re)produzir um material dentro do gênero informativo, segundo o posicionamento jornalístico, o profissional deve agir de forma objetiva, neutra e imparcial:

Faça textos **imparciais** e **objetivos**. Não exponha opiniões, mas fatos, para que o leitor tire deles as próprias conclusões. [...]

Lembre-se de que o jornal expõe diariamente suas opiniões nos editoriais, dispensando **comentários** no material noticioso. (MARTINS, p. 17, grifos do autor)

Feita essa observação, buscaremos analisar o modo como o jornalista administra as estratégias linguístico-discursivas no processo de criação de seu texto e de que maneira esse modo afeta tanto a imagem de si mesmo (*ethos*) quanto a imagem do outro.

O *corpus* a ser analisado é composto de enunciados extraídos de notícias publicadas no webjornal *Campo Grande News*, quando da cobertura jornalística do processo de cassação do mandato do então prefeito de Campo Grande Alcides Bernal e de seu posterior retorno ao cargo, um ano depois, por ordem judicial – acontecimentos ocorridos entre 2014 e 2015.

O referencial teórico é a Análise do Discurso de linha francesa (AD), principalmente com foco no conceito de *ethos* discursivo trabalhado por Maingueneau (1997). E temos ainda o auxílio da Teoria da Comunicação, com Traquina (2012), que trabalha uma noção de *ethos* específica dentro do jornalismo.

<sup>1</sup> Graduação em Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

## Breve explanação sobre o conceito de *ethos*

Os primeiros trabalhos relacionados ao conceito de *ethos* são creditados a Aristóteles quando de seus ensinamentos sobre retórica. Conforme o filósofo grego, se o sentido da fala de um orador estivesse focado em sua moral, identificaríamos o *ethos*; se estivesse vinculado mais à emoção que repercutiu no público, identificaríamos o *pathos*; e, quando estivesse vinculado ao conteúdo em si, o *logos*.

Maingueneau é um dos autores que trabalham com esse conceito na AD, propondo que na observação do *ethos* é preciso levar em conta um *tom* e um *caráter*. Para o autor, são exemplos de *tom*: “moderado, alegre, sem rupturas” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46). E o caráter “corresponde a [um] conjunto de traços ‘psicológicos’ que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer” (MAINGUENEAU, 1997, p. 47).

Como nosso *corpus* é formado por enunciados extraídos do webjornalismo, contaremos com o apoio de Traquina, que trabalha a noção de *ethos* focada na imagem do jornalista. De acordo com o autor, a imagem que o jornalista (re)produz de si mesmo é a de defensor da verdade, por meio de uma tentativa de se mostrar, perante o coenunciador, como objetivo, neutro e imparcial:

[...] a própria sociedade [...] influencia fortemente a definição da postura profissional dos membros desta comunidade [dos jornalistas]. A objetividade [...] está associada pela esmagadora maioria dos cidadãos ao papel do jornalista [...]. (TRAQUINA, 2012, p. 145)

Com base nessas explanações, vejamos, a seguir, exemplos de como o jornalista/veículo de comunicação procura manter a imagem de si mesmo (*ethos*) como objetivo, neutro e imparcial e como, também, acaba por influenciar a imagem do outro quando da confecção de seu texto.

## O jornalista/veículo de comunicação e a imagem de si (*ethos*) como objetivo e neutro

O primeiro enunciado a ser analisado é trecho da notícia intitulada *Bernal veta socorro de R\$ 18 milhões à Santa Casa de Campo Grande*, publicada pelo *Campo Grande News*, em 1º de novembro de 2013, quando o então prefeito Alcides Bernal já enfrentava uma grande adversidade política na Câmara de Vereadores.

*Bernal veta socorro de R\$ 18 milhões à Santa Casa de Campo Grande*

O prefeito Alcides Bernal (PP) quer vetar o socorro de R\$ 18 milhões que o Ministério da Saúde anunciou, ontem (31), para a Santa Casa de Campo Grande. [...]

Segundo o presidente da Santa Casa, Wilson Teslenco, a instituição da Capital corre o risco de ficar sem o dinheiro porque o prefeito quer usar o dinheiro em outra finalidade. Com o aumento, o valor passa de R\$ 14,2 milhões para R\$ 15,7 milhões por mês. [...]

A grave crise da Santa Casa compromete todo o sistema público de saúde do Estado. [...]. (CAMPO GRANDE NEWS, 2013, grifos meus)



O jornalista/veículo de comunicação utiliza o verbo “vetar” no presente do indicativo no título do texto. Essa estratégia linguístico-discursiva utilizada no título condiciona o coenunciador (leitor/internauta) a encarar a negativa do então prefeito quanto ao repasse financeiro como um fato irrevogável. Entretanto, a primeira frase do parágrafo inicial do texto possui uma modalização do sentido do verbo “vetar”. Quando o jornalista/veículo de comunicação utiliza a locução verbal “quer vetar” deixa à mostra que o veto ainda não havia se consumado. Sendo assim, o título excede a informação repassada no restante do texto.

É possível, portanto, observar que a modalização é um esforço despendido pelo jornalista/veículo de comunicação para tentar diminuir as possibilidades de quebra da noção de neutralidade, perigo grande devido ao título selecionado.

O discurso relatado do presidente do hospital e a inclusão dos valores em reais que estariam sob ameaça de veto, segundo o texto, faz com que o jornalista/veículo de comunicação apresente-se como neutro e objetivo. Esse efeito de sentido é conseguido graças ao uso de algumas estratégias linguístico-discursivas (discurso direto, modalização em discurso segundo, modalização dos verbos *dicendi*).

Ao levarmos em consideração o conceito de *ethos*, conforme Maingueneau, é possível verificar que o jornalista/veículo de comunicação exibe um *tom* firme, por meio dos verbos no presente “veta”, “quer vetar” e “compromete”. Note-se que não há modalização no caso de “compromete”: dessa forma, o jornalista/veículo de comunicação afirma sem hesitar. Esse *tom* colabora para a percepção de um *caráter* de profissional/veículo de comunicação sério, de alguém que passa/transmite confiança naquilo que afirma diante de seu coenunciador. Sendo assim, esse *caráter*, perante o leitor/internauta, faz com que o jornalista/veículo de comunicação passe uma imagem de si (ou seja, um *ethos*) de alguém que não deturpa a informação que colheu. Todavia, essas percepções são efeitos de sentido que possuem fragilidade, pois, a própria modalização que o primeiro parágrafo (“quer vetar”) faz do título (“vetar”) deixa margem a outra interpretação, como vimos.

## O jornalista/veículo de comunicação e a imagem de si (*ethos*) como imparcial

A próxima análise é parte da notícia intitulada *Bernal “nunca procurou” governo do Estado para construir casas populares*, publicada pelo *Campo Grande News* em fevereiro de 2014. O trecho apresenta o empenho do jornalista/veículo de comunicação em se apresentar com imparcialidade.

“Até o momento, Bernal não me procurou para fazer nenhuma parceria em relação a construção civil. Se a prefeitura cedesse o terreno, o governo do Estado poderia fazer mais casas para a população”, ressaltou André.

O *Campo Grande News* procurou a assessoria de imprensa do prefeito Alcides Bernal para saber se há projetos para a área habitacional, mas, até o fechamento desta reportagem, não obteve retorno. (CAMPO GRANDE NEWS, 2014a, grifos meus)

O jornalista/veículo de comunicação transcreve, em discurso direto indicado pelo uso de aspas, uma fala do então governador André Puccinelli, de um grupo que é adversário político do qual pertence Alcides Bernal. Há, por parte do governador, uma explícita acusação a Alcides Bernal, que na época ainda era o prefeito de Campo Grande.

Como utilizou uma fala contrária a Bernal, segundo o *posicionamento* do jornalismo, o jornalista/veículo de comunicação precisa obrigatoriamente dar voz ao “outro lado” para manter a postura de imparcial perante seu coenunciador (leitor/internauta). Nesse caso, procurar ouvir Bernal para que exponha seus argumentos frente ao que disse Puccinelli.

Entretanto, o texto não apresenta nenhuma fala de Bernal e o jornalista/veículo de comunicação corre o risco de ter sua imagem afetada por isso. Essa ausência precisa ser justificada. A alegação do jornalista/veículo de comunicação é conferir essa ausência no texto à demora (ou negação) em responder às indagações por parte da assessoria de imprensa do então prefeito Bernal.

### **Além da manutenção de uma imagem de si, uma influência sobre a imagem do outro**

Ao buscar se manter/aparentar objetivo, neutro e imparcial, o jornalista/veículo de comunicação possui perante seu coenunciador um *ethos*, isto é, uma imagem de si produzida a partir do momento em que enuncia. Todavia, não é somente essa imagem de si (esse *ethos*) que é influenciada pelo jornalista/veículo, mas a daqueles que são por ele entrevistados.

Diferentemente das análises anteriores, em que observamos enunciados proferidos pelos jornalistas/veículo de comunicação, ou seja, em que eles utilizavam estratégias linguístico-discursivas para manter uma imagem de si mesmos perante os coenunciadores (leitores/internautas), as que faremos a partir de agora não são retiradas de enunciados proferidos pelos próprios políticos. Por esse motivo, trataremos essa percepção frente ao coenunciador como *imagem* e não como *ethos*.

Vejamos, agora, lendo o excerto a seguir, como o modo de o jornalista/veículo de comunicação administrar suas estratégias linguístico-discursivas influencia a *imagem* do outro. Em nosso caso, elas assinalam para um Bernal sendo visto como uma figura impopular, malquista ou até mesmo birrenta.

A análise se debruça sobre trecho da notícia intitulada *Por que os vereadores querem cassar Alcides Bernal?*, publicada em 12 de março de 2014.

Bernal já havia sido alvo de um primeiro processo de *impeachment*, em dezembro de 2013, no entanto, naquela época, uma liminar cancelou a sessão da Câmara momentos antes de a votação ser iniciada. O texto analisado a seguir leva esse fato em consideração e comenta sobre os momentos iminentes à sessão de 12 de março de 2014, aquela que, efetivamente, cassou o mandato de prefeito.

Vejamos, então, o seguinte trecho:

*Por que os vereadores querem cassar Alcides Bernal?*

O prefeito Alcides Bernal (PP) pode estar sendo cassado hoje pelos vereadores, principalmente, em razão da falta de habilidade política e da pretensão de governar sozinho a cidade de Campo Grande. [...]

Teimoso, o progressista demorou um ano para atender à pressão dos próprios aliados [...].

Além dos pecados político-administrativos, o prefeito Alcides Bernal também deixou de concretizar as promessas de campanha eleitoral, desgastando-se junto à população. Eleito em outubro de 2012, com 62% dos votos válidos, Bernal certamente não seria eleito caso a eleição fosse hoje. (CAMPO GRANDE NEWS, 2014b, grifos meus)

Os elementos grifados no trecho analisado produzem diversos efeitos de sentido que atingem a *imagem* de Bernal.

Podemos fazer a seguinte correlação referente à *imagem* de Bernal e às estratégias linguístico-discursivas utilizadas no texto:

- a) Bernal seria *politicamente incapaz* – como é possível observar em “falta de habilidade política”;
- b) seria *insociável* – como visto em “da pretensão de governar sozinho”;
- c) *birrento* – por meio do adjetivo “teimoso”;
- d) *culpado* – a partir do momento em que o jornalista/veículo afirma que ele cometeu “pecados”;
- e) seria alguém que *não cumpre com sua palavra* – pois é dito que ele “deixou de concretizar as promessas de campanha eleitoral”.
- f) seria um político *rejeitado* pela sociedade – já que se diz que ele “certamente não seria eleito”.

## Considerações finais

Quando escreve um texto de gênero informativo, o jornalista/veículo de comunicação é capaz de utilizar estratégias linguístico-discursivas (como o discurso relatado e as diversas modalizações dos verbos *dicendi*, por exemplo) que possibilitam efeitos de sentido de objetividade, neutralidade e imparcialidade, sendo assim, mantém perante a sociedade um *ethos* de defensor da verdade. Bem como a *imagem* daqueles que não falam, mas que são citados nas notícias enunciadas na/pela imprensa têm sua *imagem* afetada de acordo com a gestão de vozes realizadas por esse jornalista/veículo. Vimos que a AD é capaz de apontar falhas nessas estratégias e mostrar que tanto esse *ethos* é maculado quanto a *imagem* do outro é influenciada pelo modo como o jornalista enuncia.

## Referências

CAMPO GRANDE NEWS, Bernal veta socorro de R\$ 18 milhões à Santa Casa de Campo Grande. Cidades. 1 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/bernal-veta-socorro-de-rs-18-milhoes-a-santa-casa-de-campo-grande>>. Acesso em: mar. 2014.

CAMPO GRANDE NEWS, Bernal “nunca procurou” governo do Estado para construir casas populares. Política. 21 fev. 2014a. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/politica/bernal-nunca-procurou-governo-do-estado-para-construir-casas-populares>>. Acesso em: mar. 2014.

CAMPO GRANDE NEWS, Por que os vereadores querem cassar Alcides Bernal? Política. 12 mar. 2014b. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/politica/por-que-os-vereadores-querem-cassar-o-prefeito-alcides-bernal>>. Acesso em: mar. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Posicionamento. Tradução de Fábio César Montanheiro. In: \_\_\_\_\_; CHARAUDEAU, Patrick (Orgs.). *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2014 p. 392-393.

MARTINS, Eduardo. *Manual de Redação e Estilo do Estado de S. Paulo*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do jornalismo*. v. 1 (Porque as notícias são como são). 3. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2012.

## Anexos

**Disponível em:** <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/bernal-veta-socorro-de-rs-18-milhoes-a-santa-casa-de-campo-grande>>.

### *Bernal veta socorro de R\$ 18 milhões à Santa Casa de Campo Grande*

O prefeito Alcides Bernal (PP) quer vetar o socorro de R\$ 18 milhões que o Ministério da Saúde anunciou, ontem (31), para a Santa Casa de Campo Grande. O recurso, que totaliza R\$ 1,7 bilhão em todo o País, foi anunciado pelo ministro da Saúde, Alexandre Padilha.

Segundo o presidente da Santa Casa, Wilson Teslenko, a instituição da Capital corre o risco de ficar sem do dinheiro porque o prefeito quer usar o dinheiro em outra finalidade. Com o repasse, o aumento no repasse do hospital passa de R\$ 14,2 milhões para R\$ 15,7 milhões por mês.

A relação entre a Santa Casa e Bernal não é boa desde a posse do atual prefeito. Segundo o dirigente do hospital, só houve uma conversa em 10 meses e ainda de forma superficial. Nem o aval para o empréstimo de R\$ 80 milhões, que pode tirar o hospital de uma crise crônica, o município deu e o pedido de financiamento segue parado na Caixa Econômica Federal.

Nesta sexta-feira, Teslenko convocou coletiva para denunciar o suposto plano do secretário municipal de Saúde, Ivandro Fonseca, e do prefeito. Se não quitar as dívidas em tributos federais, que somam R\$ 45 milhões e não são pagas há um ano, a Santa Casa perde a ajuda do Governo federal para diminuir o endividamento.

“A Prefeitura deixa as portas fechadas para conversas com a Santa Casa”, afirmou o presidente do estabelecimento hospitalar. A instituição tem que quitar a primeira parcela do débito até o dia 20 deste mês e até fevereiro para se habilitar junto ao Ministério da Saúde para ser contemplada pelo socorro.

A grave crise da Santa Casa compromete todo o sistema público de saúde do Estado, já que o hospital é o maior do Centro-Oeste e recebe a maior parte da demanda de traumas e casos de alta complexidade.

O hospital chegou a ficar sob intervenção da prefeitura por oito anos, entre janeiro de 2005 e maio deste ano.

**Disponível em:** <<http://www.campograndenews.com.br/politica/bernal-nunca-procurou-governo-do-estado-para-construir-casas-populares>>.

### ***Bernal “nunca procurou” governo do Estado para construir casas populares***

Apesar de estar no segundo ano de mandato, o prefeito de Campo Grande, Alcides Bernal (PP), nunca procurou o governo do Estado para firmar parcerias na construção de casas populares para atender a população de baixa renda da Capital. A afirmação é do governador André Puccinelli (PMDB), que na manhã de hoje (21) vistoriou as obras do Residencial Nelson Trad que, com investimentos do governo, vão beneficiar 1.624 famílias com moradia.

“Até o momento, Bernal não me procurou para fazer nenhuma parceria em relação a construção civil. Se a prefeitura cedesse o terreno, o governo do Estado poderia fazer mais casas para a população”, ressaltou André.

O governador afirmou, ainda, que cooperação entre municípios e Estado foi prática comum durante seu mandato, por isso, não entende o desinteresse de Bernal. “Não sei se Bernal não tem dinheiro, pessoas responsáveis pela Habitação, ou se não tem interesse em firmar parcerias com o governo estadual. Já fiz muitas com outras prefeituras do Estado, inclusive com Campo Grande, na gestão anterior”, acrescentou.

O resultado, aponta Puccinelli, recai diretamente sobre a população. “Quem sai prejudicado é quem mora em Campo Grande”, finaliza.

O Campo Grande News procurou a assessoria de imprensa do prefeito Alcides Bernal para saber se há projetos para a área habitacional, mas, até o fechamento desta reportagem, não obteve retorno.

**Disponível em:** <<http://www.campograndenews.com.br/politica/por-que-os-veredores-querem-cassar-o-prefeito-alcides-bernal>>.

### ***Por que os vereadores querem cassar Alcides Bernal?***

O prefeito Alcides Bernal (PP) pode estar sendo cassado hoje pelos vereadores, principalmente, em razão da falta de habilidade política e da pretensão de governar sozinho a cidade de Campo Grande. Bernal pode ter tido a desvantagem política de ser eleito com minoria no Poder Legislativo e ter a possibilidade de movimentar verbas orçamentárias por decreto reduzida de 30% para apenas 5%, mas acabou perdendo aliados e aumentando a oposição do seu governo.

Teimoso, o progressista demorou um ano para atender à pressão dos próprios aliados, como o PT, para que fizesse um “governo de coalizão”, com a atração de vereadores da oposição para a base governista. Só em novembro do ano passado, Bernal aceitou nomear um articulador político, o professor Pedro Chaves, que, contudo, tem enfrentado dificuldade em fazer as nomeações.

Além dos pecados político-administrativos, o prefeito Alcides Bernal também deixou de concretizar as promessas de campanha eleitoral, desgastando-se junto à população. Eleito em outubro de 2012, com 62% dos votos válidos, Bernal certamente não seria eleito caso a eleição fosse hoje. No último dia 2 de março, pesquisa do Ipems revelou que apenas 23,56% dos campo-grandenses apoiam o seu governo. A rejeição ao prefeito é maior, chegando a 30,5%. Outros 45,94% entrevistados consideram que a atual gestão é apenas regular.

A paciência da população com Bernal acabou, ao ver que depois do primeiro anos de governo a sua maior promessa de campanha continuava intocada: o fim das filas nas unidades de saúde. Quando candidato, Bernal prometeu implantar um sistema de marcação de consultas pela internet, inclusive com utilização da rede de farmácias. Também afirmou que iria resolver o problema de falta de médicos e medicamentos, mas acabou mesmo havendo mais crise no setor da saúde.

Mesmo depois da posse jogou mais “palavras ao vento”, criando ainda mais motivos para críticas. Como exemplos as promessas de acabar com o congestionamento da Av. Mato Grosso com a Via Park, e de resolver o problemas do prédio para a Câmara em seis meses, com a construção do Centro Político Administrativo.

Emergência fabricada – O fato de ter minoria na Câmara foi potencializado pelos erros da equipe de Bernal e por visível preferência na contratação de certas empresas fornecedoras e prestadoras de serviços, algumas delas recém-criadas, como a Salute Distribuidora de Alimentos, que inicialmente foi premiada com um contrato de R\$ 4,5 milhões para entregar merenda aos Centros de Educação Infantil (Ceinfs).

O começo da administração de Bernal também foi marco pelo rompimento de contratos com várias empresas, como a Total, que fazia limpeza dos postos de saúde, e a RDM, motivado muitas vezes por desistências diante de sucessivos atrasos de pagamento, apesar dos cofres da Prefeitura de Campo Grande estarem cheios de dinheiro. Algumas empresas chegaram a ficar três meses sem receber pagamentos, apesar de estarem prestando serviços, como foi o caso da Solurb, que faz a coleta de lixo.

Essa situação acabou agravando a crise de Bernal com a Câmara, fazendo surgir em meados do ano passado a CPI do Calote, que concluiu ter havido “emergência fabricada” para romper contratos e trazer para auxiliar a administração empresas amigas, como a Salute, MegaServ e Jagás.

Também causou muito desgaste ao prefeito Alcides Bernal os remanejamentos de verbas orçamentárias, chamadas por ele de suplementação. A desconfiança dos vereadores de que as realocações de verbas deveria passar antes por aprovação legislativa, acabou gerando ampliação da crise com envolvimento do Tribunal de Contas do Estado (TCE) e Ministério Público Estadual (MPE). Ambos órgãos fiscalizadores confirmaram em suas investigações que as irregularidades denunciadas pelos vereadores realmente ocorreram.

Judicialização da crise – No final do ano passado, a crise foi judicializada, a começar com o MPE tendo ingressado com duas ações de improbidade administrativa, uma com base no relatório da CPI do Calote e outra referindo-se aos remanejamentos de verbas orçamentárias. Em dezembro de 2013, a disputa judicial foi ampliada, com o término dos trabalhos da Comissão Processante, que opinou pela cassação do prefeito Alcides Bernal.

Numa “guerra de liminares”, geradora de grande insegurança jurídica, a Câmara começou e foi obrigada a suspender o julgamento do prefeito no dia 26 de dezembro. Graças a uma liminar do Superior Tribunal de Justiça (STJ), o processo de cassação foi retomado e hoje está acontecendo a sessão que pode encerrar, prematuramente, a carreira política de Alcides Bernal e trazer à cena política um personagem ainda não testado na função de governo da coisa pública, o vice-prefeito Gilmar Olarte (PP).

# A tradução científica e o controle do dizer

Giovana Cordeiro Campos de Mello<sup>1</sup>

Sandra Helena Correia Monteiro<sup>2</sup>

## Introdução

Desde tempos imemoriais, a discussão acerca da relação homem–mundo vem dividindo estudiosos. No campo da Filosofia, Platão, por exemplo, entendia que existiam dois mundos: o mundo das ideias e o mundo das coisas, sendo este mutável, dependente das sensações humanas para a sua apreensão; e aquele, independente do senso de objeto comum, um mundo inteligível, mas existente fora do tempo e do espaço, e, portanto, independente do homem como ser de sensações. Da antiguidade até os tempos atuais, inúmeros são os estudos que buscam entender e explicar, por caminhos diversos, o complexo funcionamento da linguagem humana.

O foco de nossa pesquisa, ainda em desenvolvimento, é a tradução, entretanto, uma investigação acerca da atividade tradutória é indissociável de uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Objetivamos pensar a relação entre línguas, mais especificamente a chamada tradução interlingual (JAKCOBSON, [1969]2010). Nosso referencial teórico de eleição é o da Análise do Discurso de linha francesa, de Michel Pêcheux, por nós tomado em relação ao campo dos Estudos da Tradução.

Sustentamos que a palavra não é a coisa – dizer é estar no âmbito da ideologia e da historicidade. Como sujeitos de linguagem, transitamos entre a estabilidade conferida aos signos pelas instituições e a diferença que a história vai imprimindo ao que dizemos. Aquilo que o senso comum acredita ser a verdade imanente das palavras faz parte de um processo histórico e ideológico de naturalização dos sentidos, que é apagado aos olhos do sujeito, o qual, por sua vez, pensa ser a origem absoluta de seu dizer, bem como ter o controle sobre o que diz. Para o senso comum, o sujeito é tomado como senhor de seu dizer, com plena consciência e controle sobre o que diz, e, sob esse viés, o significado é tido como algo que pertence ao texto, necessitando ser descoberto; não há processo de construção de sentidos; há uma ilusão da transparência de um sentido já-lá, “preso” a cada palavra.

Acreditamos ser pelo viés da crença na transparência do sentido que a escrita é entendida, bem como sua tradução, pelo menos no que tange à grande parte dos consumidores de textos traduzidos em geral. A tradução vista como ato de transpor palavras baseia-se numa visão de língua como

1 Doutorado, UFF, Professora Adjunta de Tradução do GLE, Coordenadora Geral do Labestrat/UFF – Laboratório de Estudos de Tradução da UFF, professora orientadora da equipe de inglês do mesmo laboratório.

2 Doutorado, UFF, Professora Associada de Língua Inglesa do GLE, professora orientadora da equipe de inglês do Labestrat/UFF – Laboratório de Estudos da Tradução da UFF.

um instrumento controlável. Sob esse prisma, a tradução é atividade mecânica de decodificação e recodificação de significados plenamente discerníveis e transportáveis.

O modo como tem sido abordado o desenvolvimento de novas tecnologias – como os programas de tradução automática e de memórias de tradução, por exemplo – no âmbito mercadológico –, acaba por perpetuar, e até mesmo reforçar, essa concepção da língua como repertório de palavras com significados fixos e controláveis e, portanto, traduzíveis em sua completude, o que vai de encontro ao que propõem os Estudos da Tradução.

A partir dessas reflexões, nossas pesquisas têm abordado a circulação de sentidos no que se refere à tradução, o que, como já mencionado, envolve discursos sobre a língua. Para este artigo, nosso recorte abrange a escrita e a tradução científicas<sup>3</sup>, aqui entendidas como aquelas que se referem a campos dos saberes especializados, como a Engenharia, a Medicina etc., os quais envolvem o uso de terminologias e fraseologias específicas de cada área. Essa escolha tem lugar a partir da observação de que, diferentemente da tradução literária, a qual, mesmo no contexto mercadológico, suscita alguma menção a questões de estilo, complexidade e diferenças entre autores<sup>4</sup>, a tradução de campos de especialidade tem sido tratada como sendo de menor complexidade, a partir de uma visada apenas informacional, inclusive com a circulação de dizeres que materializam a busca do controle da língua não somente no que se refere à tradução, mas, principalmente, à própria escrita, de modo a moldá-la até para que seu processamento eletrônico possa se dar sem empecilhos.

É muito comum observarmos na internet, em palestras que envolvem tanto a escrita científica quanto a tradução técnico-científica, em seminários de empresas ou mesmo no contato com contratantes de tradução, instruções com regras explícitas para o “bem escrever/traduzir”. Tais preceitos incluem, como abordaremos, escrever na ordem direta e evitar a ambiguidade, dentre outros, de modo a permitir uma ‘total objetividade’. No entanto, parece-nos que, a partir da ideologia capitalista, o principal objetivo é fazer com que os programas possam processar uma grande quantidade de textos e traduzi-los de forma muito rápida e sem maiores custos. Para isso, o procedimento acaba por prescrever uma tentativa de controle da língua de modo a adaptá-la às tecnologias, e não o contrário. Nosso questionamento é o de que a produção de um texto, inclusive o chamado “texto científico”, bem como sua tradução, como qualquer produção humana, não acontece fora de um contexto sócio-histórico

3 Há que ser ressaltado que há diferenças significativas, a depender do contexto de utilização, de termos como “escrita científica”, “escrita técnica”, “tradução científica”, “tradução técnica”, “tradução técnico-científica”, “tradução especializada” etc. A título de exemplificação, encontramos usos de “tradução técnica” em referência tanto a manuais técnicos quanto a artigos científicos. Em nosso trabalho, interessamo-nos pela escrita/tradução de textos que envolvem terminologias. A partir de pesquisas anteriores (como MELLO, 2016), observamos que há um crescente foco na questão terminológica, tanto que as empresas de tradução, em seus sites, mencionam funções como as de “revisor terminológico” e “gestor terminológico”. Cabe salientar que o uso de terminologias, que implicam repetição e consistência terminológica, são pontos-chave para a defesa do uso de softwares de tradução.

4 Em trabalho anterior (MELLO, 2016), a partir da análise de sites de empresas de tradução, observamos que no mercado da tradução a tradução literária é diferenciada da tradução técnico-científica (muito embora a expressão “tradução literária” seja usada diferentemente do seu uso dentro do campo dos Estudos Literários e dos Estudos da Tradução. Nos sites das empresas que ofertam serviços de tradução, em geral, a expressão “tradução literária” é usada muitas vezes como um sinônimo de “tradução de livro”, o que pode envolver não apenas ficção, mas livros de autoajuda, por exemplo).



e político-ideológico. Em outras palavras, não há possibilidade de um dizer plenamente objetivo, dissociado de questões ideológicas.

## **Análise do Discurso e Estudos da Tradução**

A Análise do Discurso francesa (AD) e os Estudos da Tradução convergem em vários pontos. Um deles se refere à visão dos processos de leitura e escrita como construção histórica. Para os Estudos da Tradução, o conceito que organiza essa perspectiva é o de contexto, ou seja, todo e qualquer processo de leitura e de re)scrita<sup>5</sup> são moldados por contextos sócio-históricos e político-ideológicos. Assim, ler um texto não é decodificá-lo, e, portanto, traduzi-lo (reescrevê-lo) não é recodificar esse mesmo texto. Ler e traduzir são processos de construção de sentidos, mediados por relações de poder, a maioria das vezes, assimétricas.

Para Hermans (1985), por exemplo, toda tradução envolve uma *manipulação* do texto de partida para propósitos determinados. O pensamento é o de que a tradução é regida por normas culturais e históricas, sendo, portanto, uma atividade moldada por contextos sócio-culturais diferenciados, os quais pré-determinam os propósitos da tradução em um certo momento histórico. Traduzir é um processo que envolve decisões, estratégias e objetivos governados por regras instituídas que implicam obrigações, proibições, permissões etc.

Lefevere (1992), por sua vez, defende ser a tradução uma importante forma de *reescrita*, delineada pelo contexto ideológico. A tradução, portanto, representa um modo de adaptação de uma obra estrangeira para um outro público, sendo manipulada pela estrutura de valores dos grupos sociais receptores. O estudioso propõe, ainda, o termo *patronagem* para se referir ao poder que as instituições, classes sociais, editores etc. exercem sobre os tradutores na tentativa de regular o funcionamento do sistema literário. Os profissionais ligados a uma reescrita estão diretamente ligados “à ideologia dos patrocinadores que dominam a fase histórica do sistema social no qual o sistema literário está incluído” (LEFEVERE, 1992, p.15).

A partir desses estudos, vemos a impossibilidade de existir um tradutor fiel e neutro; traduzir é reescrever um texto, a partir de certas circunstâncias históricas e ideológicas que irão modelar a realização das escolhas, seja no nível do consciente (e do inconsciente), seja por elementos como o público receptor, o patrocinador da tradução, o contexto político, religioso, econômico, etc.

Já para a AD, o conceito que norteia a teoria é o de discurso, tomado como efeito de sentidos entre sujeitos social e historicamente constituídos. Os sentidos são estabelecidos em relação às determinações históricas que definem o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição social ocupada por um falante. Em AD, o “histórico” não é entendido como uma cronologia de eventos,

5 Usamos (re)escrita como forma de apontar tanto para a escrita do texto de partida, o qual é constituído sob determinadas contingências, quanto para a tradução, ou reescrita, nos termos de Lefevere (1992), a qual também irá ocorrer a partir determinada costura sócio-histórica e político ideológica.

mas na direção da compreensão da maneira na/pela qual os sentidos são produzidos. De acordo com Ferreira (2005), “a esse trabalho dos sentidos no texto e à inscrição da história na linguagem é que se dá o nome de historicidade” (p. 17).

Para Pêcheux ([1975] 1988), com base em Althusser ([1970] 1985) as ideologias “*constituem os indivíduos em sujeitos*” (p.129). Para Althusser ([1970] 1985), a ideologia interpela indivíduos concretos transformando-os em sujeitos:

Sugerimos, então, que a ideologia “age” ou “funciona” de tal forma que ela “recruta” sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através dessa operação muito precisa que chamamos *interpelação*, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial (ou não) cotidiana: “ei, você aí”. (p. 96)

O assujeitamento à ideologia ocorre nas práticas humanas concretas, as quais têm uma unidade a partir do funcionamento de uma ideologia dominante. Para Pêcheux, “a questão da *constituição do sentido* junta-se à da *constituição do sujeito*, e não de um modo marginal [...] mas no interior da própria “tese central”, na figura da interpelação”. (PÊCHEUX, [1975]1988, p.154)

A AD busca investigar o caráter ideológico daquilo que é tomado como óbvio, como natural pelos sujeitos, buscando desvendar de que maneira são criadas as ilusões de que há um único sentido e de que o sujeito controla o seu dizer.

Outro conceito relevante é o de condições de produção (CP), entendidas não apenas como as circunstâncias imediatas da enunciação, mas como conjuntura sócio-histórica. A partir das CPs, Pêcheux ([1975]1988) propõe o conceito de interdiscurso, um saber discursivo que torna possível às nossas palavras fazerem sentido. O interdiscurso fornece a “evidência do sentido”, ou seja, é da ordem do já-dito, antes, em algum lugar, e que continua a afetar os sujeitos:

Sob a *evidência* de que “eu realmente sou eu” (com meu nome [...] minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio: “aquele que...”, e isso sob diversas formas, impostas pelas “relações sociais jurídico-ideológicas” [...] é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que dever ser* [...] É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão [...] evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos de *o caráter material do sentido* das palavras e do enunciado. (p.159-160)

A transparência de sentido é um efeito ideológico, o que remete à questão de que os sentidos variam de acordo com as diferentes ideologias em questão. (MELLO, 2010, p. 61). Logo, o sentido de um enunciado, expressão, texto, etc. “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. (PÊCHEUX, [1975]1988, p.160). O uso de “reproduzidas” remete diretamente à repetição dos dizeres, ou melhor, ao funcionamento do interdiscurso (o já-dito) no intradiscurso (fio do discurso).

Pêcheux, então, reformula o conceito de formação discursiva (FD), tomado de Foucault (1969), definindo-a como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, [1975]1988, p.160). Uma vez que se passe de uma FD a outra, as “mesmas” palavras e expressões podem adquirir sentidos outros, de acordo com a nova matriz. Segundo Pêcheux, “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas” ([1975]1988, p.162). Isso equivale a dizer que o processo de interpelação ideológica é apagado aos olhos do sujeito, ou seja, ele se esquece de sua sujeição à ideologia.

O sujeito, então, é constituído pela sua sujeição a uma FD que o determina e a seus dizeres; o fio do discurso (intradiscurso) é um efeito do interdiscurso (o já-dito), sendo que a forma-sujeito com a qual o sujeito se identifica caracteriza-se por incorporar, ao mesmo tempo em que dissimula, os elementos do interdiscurso no intradiscurso (PÊCHEUX [1975], 1988, p.167). Para Pêcheux, são três os movimentos do sujeito em seu processo de assujeitamento: i) o da identificação, ou do “bom sujeito”, quando o sujeito se identifica plenamente com a forma-sujeito da matriz de sentido que o domina (a reprodução de saberes); ii) o da contra-identificação, ou do “mau sujeito”, quando o sujeito questiona os saberes da FD que o domina; e iii) o da desidentificação, quando há uma ruptura do sujeito da enunciação com a forma-sujeito da FD que o domina, gerando o deslocamento do sujeito da enunciação para a identificação com outra FD.

Pelo que foi acima exposto, concluímos que tanto a escrita do texto científico quanto a sua tradução, como quaisquer outras produções humanas, vão se dar pela/na historicidade do dizer, através da interpelação, pelo funcionamento ideológico.

É a partir do funcionamento ideológico-discursivo, sobretudo a partir do conceito de FD, que pretendemos realizar nossas análises. Buscaremos, a partir de sequências discursivas, observar o movimento de repetição/reprodução dos dizeres no que diz respeito à circulação dos dizeres sobre tradução e língua em relação ao texto científico.

## **As ferramentas de tradução e as línguas naturais controladas**

O desenvolvimento da tradução automática acompanhou o surgimento do campo da Ciência da Computação, área intrinsecamente ligada à Matemática, sendo convencionalizado que os dispositivos computacionais surgiram na década de 1940. Os contextos bélicos, como a II Guerra Mundial e a Guerra Fria, foram propulsores para investimentos em equipamentos que levariam ao que hoje chamamos de computador pessoal, bem como para o fomento a programas que pudessem promover, por meio da tradução, o acesso mais rápido a informações bélicas e científicas.

Segundo Sales (2011), o cientista russo Smirnov Trojanskij apresentou, em 1933, uma máquina que traduzia diversas línguas simultaneamente e à distância, mas que foi considerada ineficiente. De

acordo com Alfaro e Dias (1998), os pioneiros anglo-americanos teriam sido Booth e Warren Weaver, com a criação de uma calculadora científica que traduzia palavra por palavra, mas desconsiderava questões de ordem sintática ou lexical. Em 1948, Richens aprimorou o trabalho de Booth e Weaver com o acréscimo das desinências russas, promovendo um resultado um pouco mais satisfatório. Várias foram as tentativas de melhorar a tradução automática, incluindo um experimento realizado em 1954, em Georgetown, no par russo-inglês com o uso de um computador. O vocabulário era composto de 250 palavras e seis regras sintáticas e, para a época, o experimento foi considerado um sucesso, embora seus resultados fossem ainda rudimentares. Os estudos continuaram, com várias interrupções, pelas décadas de 1960, 70 e 80, mas com efeitos relevantes, como a criação do sistema SYSTRAN, utilizado pela NASA em 1974, e com a Siemens patrocinando projetos para a tradução na área das comunicações (SALES, 2011, p. 28).

A partir dos idos de 1980, segundo Slocum (1985), com o fortalecimento da Informática, o estabelecimento da linguística formal, o desenvolvimento do processamento informatizado de línguas naturais, a progressão da Inteligência Artificial, dentre outros, a tradução automática passou a receber maior destaque, especialmente com a chamada “globalização”, quando um número cada vez maior de países, especialmente na Europa, começou a investir na tradução automática e na tradução assistida por computador<sup>6</sup>. O surgimento dos Estudos da Tradução como campo disciplinar independente, abrindo espaço para novas e diferentes abordagens a respeito da tradução humana, bem como a especialização do tradutor, também contribuiu para um aumento no número de pesquisas sobre a tradução realizada por ou com o auxílio de máquinas.

Apesar do campo dos Estudos da Tradução defender uma postura culturalista, segundo a qual a tradução é vista como uma complexa atividade sócio-histórica e político-ideológica, é cada vez maior a circulação de dizeres sobre a tradução científica no mercado de modo a construí-la como algo mais simples, sendo salientadas a precisão e padronização terminológicas, bem como a necessidade da objetividade e da automação. No contexto de grandes empresas, nas quais é imenso o volume de traduções, chegou-se ao uso de línguas naturais controladas (*controlled languages*), com o texto de partida sendo determinado pela sua tradução na língua de chegada. As línguas naturais controladas são subconjuntos das línguas naturais, construídas a partir da restrição de gramática e de vocabulário. Seu uso tem relação direta com o tempo de produção de traduções bem como com a diminuição dos custos das empresas com tradução. Sua construção tem base na proposta de um inglês elementar feita por Ogden na década de 1930. Resumidamente, foi feito um estudo das palavras mais recorrentes em inglês e, em 1933, Ogden publicou *The Basic Words: A Detailed Account of Their Uses*. O livro era composto de 850 palavras, cujas combinações para produção de sentidos podia chegar a mais de 18 mil. Havia dez regras referentes à expansão de vocabulário

6 Há distinção entre tradução automática e tradução assistida por computador (CAT). A tradução automática é aquela realizada pela máquina, necessitando de uma pré ou pós-edição humana para evitar ou sanar problemas (como a tradução oferecida pelo Google). A tradução assistida por computador, por sua vez, envolve a interação ser humano máquina durante o processo tradutório. É o caso das ferramentas de memória de tradução, por exemplo.

a partir de estratégias para a formação de palavras. A proposta era permitir a comunicação de ordem técnica. Percebemos, claramente, uma visão de língua como instrumento, reduzindo o funcionamento linguístico a um conjunto de palavras mais frequentes.

A primeira língua controlada para fins técnicos foi criada em 1972, pela empresa Caterpillar, e chamada de *Caterpillar Fundamental English*. O objetivo era eliminar a tradução a partir da autoria controlada, na qual o próprio texto de partida é regulado, de modo a permitir o uso bem sucedido da tradução automática. Para isso, dez regras eram consideradas, dentre as quais, destacamos: ‘make positive statements’; ‘avoid long and complicated sentences’; ‘avoid too many subjects in one sentence’; ‘avoid too many successive adjectives and nouns’; ‘use uniform sentence structures’. Como veremos a seguir, essas regras guardam extrema correlação com o que é prescrito tanto para a escrita científica quanto para a sua tradução. Nossa hipótese é a de que tanto a tradução automática quanto as línguas controladas têm seus fundamentos a partir de uma mesma FD sobre a língua, cujos saberes sustentam a língua como repertório de palavras, com os significados atrelados a essas mesmas palavras. Sob esse prisma, o trabalho da linguagem é mecânico (e, a partir dele, a tradução também o é).

## Um princípio de análise

Nossa pesquisa teve início em 2017, a partir da experiência com a tradução científica em áreas de especialidade, a qual envolveu tanto a realização de traduções/versões, quanto a participação em seminários, incluindo aqueles destinados à tradução especializada em 2015-2016. Nesse percurso, dois elementos nos chamaram a atenção. Em primeiro lugar, o relato de profissionais de áreas de especialidade que necessitavam de versões de seus textos acadêmicos para o inglês, mas cujos trabalhos haviam sido recusados não por estarem em desacordo com regras gramaticais da língua inglesa, mas por não respeitarem um determinado modo de dizer científico, esperado pelos avaliadores anglo-americanos. Em segundo lugar, os conselhos dados em palestras e apresentações a respeito da escrita científica e da tradução de áreas de especialidade<sup>7</sup>. No início de 2017, iniciamos uma busca pelo que seria considerado como aceitável em termos da escrita científica em português e em inglês, o que tem relação direta com a tradução científica. Nesse percurso, recolhemos apresentações, resumos e textos em seminários e em sites sobre as “normas” da escrita e da tradução técnica e científica<sup>8</sup>.

Observamos uma repetição de regras do “bem-escrever”, ou seja, o que deveria ser usado e o que deveria ser evitado, tanto em língua portuguesa, quanto em língua inglesa, havendo forte correlação entre as “normas” para as duas línguas. Dentre as regras, destacamos as que se seguem, e que compõem nosso corpus de análise. Para a versão de textos científicos para o inglês, uma

7 Recolhemos apresentações e resumos na internet e também em seminários frequentados pelas autoras. Salientamos, entretanto, que as regras que apresentamos aqui podem ser encontradas em buscas simples na internet. Bastando usar como parâmetros de busca “escrita técnica”, “escrita científica”, “technical writing”, “scientific writing”, “scientific translation” etc.

8 Ver nota v, acima.

regra importante é: usar ‘active voice – strong words’; isto é, na tradução, ainda que o texto em português esteja na voz passiva, é prescrito o uso da voz ativa na tradução para a língua inglesa, sendo argumentado que esta é mais ‘direta’, ‘clara’ e ‘precisa’ em inglês, logo, permitindo uma ‘comunicação mais eficaz’. Desse modo, circulam sentidos que defendem a necessidade de clareza, sustentados pelo funcionamento de saberes que naturalizam a transparência de sentido. Além disso, a língua é proposta como lugar de consenso, sendo a comunicabilidade sua função primeira.

Outra formulação que se repete é a que prescreve a supressão de ‘palavras inúteis’. Em inglês encontramos: ‘never use two words when one will do’ e em português temos também ‘use adjetivos extremamente necessários’. O uso dos adjetivos ‘inúteis’ e ‘necessários’ nas sequências observadas se dá pelo funcionamento do interdiscurso de uma FD sobre a língua que a propõe como instrumento, daí o discurso da ‘utilidade’ e da ‘inutilidade’. O uso do substantivo ‘palavras’, por sua vez, marca o funcionamento da mesma matriz de sentido, sendo a língua concebida como repertório de palavras soltas, cada uma com seu significado, sendo possível dividi-las entre úteis e inúteis, entre necessárias e as desnecessárias.

Outras sequências interessantes são: ‘order the words in your sentences carefully’, ‘ordem direta: sujeito + verbo + complemento’ e ‘evite frases intercaladas’. Para quem lida com tradutores automáticos, é clara a dificuldade desses programas na tradução de sentenças intercaladas. Muitas vezes, o uso de pronomes conduz a máquina ao erro. Logo, observamos aqui, novamente, uma identificação plena com uma FD sobre a língua, cujos saberes sustentam que é possível conseguir clareza total na produção de sentidos – novamente a naturalização da transparência de sentido.

Também observamos com frequência a necessidade de se evitar a complexidade. Em inglês, temos a sequência ‘needless complexity’, seguida de uma lista das palavras a serem evitadas em prol daquelas mais ‘aceitáveis’. Por exemplo, usar ‘cause’ em vez de ‘facilitate’, ‘use’ em vez de ‘utilization’ e ‘first’ em vez de ‘firstly’. Em português encontramos ‘encurte as frases’, e faça ‘a troca das vírgulas por ponto’ usando ‘uma nova frase’. Todas essas orientações visam a uma facilitação da leitura, tanto pelo sujeito-leitor quanto pela máquina, como se os sentidos pudessem ser controlados, a nosso ver, apontando novamente para a circulação dos saberes de uma FD sobre a língua que sustenta a naturalização da transparência dos sentidos, e, com ela, a visão de um sujeito de língua que tudo sabe e tudo pode reproduzir conscientemente. Conforme mencionamos na introdução e fundamentamos na segunda parte deste trabalho, é como se o texto pudesse ter um significado único, contido nas palavras, a ser descoberto pelo sujeito-leitor, tendo ambos, autor e leitor, total controle sobre seu dizer.

Além disso, as prescrições são formuladas a partir dos principais objetivos dessa forma de escrita, e com ela, também da tradução: ‘clarity, brevity, simplicity’ e ‘concisão, clareza e objetividade’. Nesses termos, a escrita precisa ser ‘simplificada’, e dela extirpadas qualquer ‘ambiguidade’ e toda a ‘subjetividade’.

Propomos que essa busca pela ‘objetividade’ realiza-se pelo funcionamento do complexo das FDs com dominante. No caso da tradução, temos a repetição de discursos já instituídos, produzidos

a partir da identificação dos sujeitos com uma FD sobre a tradução, fazendo circular sentidos como os de neutralidade, transparência, fidelidade e, principalmente, da tradução especializada como operação meramente mecânica, sem qualquer complexidade, muito menos as de ordem ideológica, cultural, social etc.. Como a autoria é da ordem da dispersão de posições-sujeito, sustentamos haver também o funcionamento de uma FD sobre a língua, cujo interdiscurso faz circular sentidos de língua como instrumento plenamente controlável, possibilitando a eliminação das subjetividades. Por sua vez, como o sentido é construído a partir do todo complexo das FDs com dominante, sustentamos, ainda, que a forma-sujeito dominante, que organiza as demais, é a da matriz de sentido capitalista, cujo interdiscurso pressupõe o lucro a partir da diminuição dos custos, com a proposta da eliminação do elemento humano (e complexo): o tradutor. Os discursos em circulação, pelo menos nos meios mercadológicos da produção e tradução científica, reproduzem dizeres, num movimento do bom sujeito, identificado a saberes que colocam a escrita científica e sua tradução como produtos de menor complexidade, construindo evidências pelas quais “todo mundo sabe” que a tradução científica é “mais simples”, devendo-se observar quase que exclusivamente a precisão terminológica.

## Conclusões Parciais

Nossa pesquisa encontra-se ainda em estágio inicial. No entanto, já suscita questionamentos relevantes. Abordamos dizeres que materializam a busca do controle da língua tanto na tradução da escrita científica no par português/inglês, quanto na própria produção do texto de partida. Em áreas de conhecimento especializado, como vimos, há regras explícitas para o “bem escrever/traduzir”, uma repetindo e retroalimentando a outra, em um processo discursivo que ao mesmo tempo é sustentado por e que reforça um discurso sobre a língua como repertório de palavras fixas e da tradução como tarefa de simples reprodução automática. Pensamos haver uma tentativa de controle da língua de modo a adaptá-la às tecnologias, e não o contrário. Com isso, não estamos dizendo que o uso dessas ferramentas deva ser evitado; entretanto, cremos serem necessários maiores estudos sobre os reflexos dessas posturas. A produção de um texto, inclusive o chamado texto científico e sua tradução, como todas as produções humanas, não acontece fora de um contexto sócio-histórico e político-ideológico. Cabe problematizarmos as práticas atuais: o discurso da/sobre as novas tecnologias sustenta que as mesmas existem para facilitar a vida do ser humano. Se assim for, por que devemos abrir mão da diversidade em prol da produção em massa de textos “industrializados”?

## Referências bibliográficas

ALFARO, C.; DIAS, M. C. P. Tradução automática: uma ferramenta de auxílio ao tradutor. *Cadernos de Tradução*, v. 1. n. 3, p. 369-390, 1998.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria L. V. De Castro. RJ: Graal, [1970] 1985.

FERREIRA, M. C. L.. Linguagem, ideologia e psicanálise. *Estudos da Linguagem*1 (jun 2005); Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005, p. 69-75.

JAKOBSON, R. Aspectos Linguísticos da Tradução. In. *Linguística e Comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [1969] 2010, p. 63-86.

HERMANS, T. Translation Studies as a new paradigm. In: HERMANS, Theo. *The manipulation of literature: studies in literary translation*. London & Sydney: Croom Helm, 1985, p.7-15.

LEFEVERE, A. *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London, New York: Routledge, 1992.

MELLO, G C. C. de. *Assimilação e Resistência sob uma perspectiva discursiva: o caso de Monteiro Lobato*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

MELLO, G. C. C. de. Tradução e Mercado: uma análise discursiva. In *Domínios da Lingu@gem*, edição especial, 2017 (no prelo)

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, [1975], 1988.

SALES, S. G. Tradução automática: os processos da tradução mediada por computador. *Saberes em perspectiva*. Jequié v.1 n.1 p. 19-37 set./dez 2011, p 19-37

SLOCUM, J. A Survey of Machine Translation: its history, current status, and future prospects. *Machine Translation Systems*. Org. Jonathan Slocum. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp.1-41.



# #OGIGANTEACORDOU: Uma análise semiolinguística de uma publicidade *desencannada*

Camilla Ramalho Duarte<sup>1</sup>

## Apresentação

Como dito no resumo do presente artigo, esse trabalho tem por objetivo analisar uma peça publicitária fictícia, criada pelo site *Desencannes*, para promover os preservativos da marca *Prudence*. Na realidade, tal peça é considerada, aqui, como sendo uma *publicidade às avessas*, uma vez que seu principal objetivo não é vender um produto, como ocorre com as publicidades canônicas, contudo, espera fazer seu destinatário rir e refletir acerca do próprio fazer publicitário, que é colocado em xeque a partir do momento em que toda sua seriedade é posta de lado.

Parece, então, que o site cria, entre os sujeitos do ato de linguagem, um novo *Contrato de Comunicação*, a partir do momento em que eles passam a se reportar a um quadro de referência, diferente daquele ao qual se reportam os sujeitos enunciadores e coenunciadores das publicidades tradicionais. Explica-se: parece ter havido uma mudança no que tange à escolha das *visadas*, posto que se elencou, como primeira, a *de efeito* e não mais a *de incitação*, já que a intenção dos sujeitos da instância da produção é seduzir seu destinatário e não incitá-lo a adquirir determinado produto.

A construção desse discurso *desencannado* baseia-se, portanto, na utilização de estratégias de patemização que visam a captar o destinatário, ainda que não seja, necessariamente, com a intenção de fazê-lo comprar determinado produto de determinada marca: tem a ver, justamente, com o fato de o sujeito destinatário dever, dentro da visão do sujeito *desencannado*, tornar-se cúmplice do discurso produzido, rindo do que foi dito.

Para que as proposições acima formuladas sejam desenvolvidas, é necessário expandir os conceitos mencionados, a fim de que se torne possível a compreensão/interpretação do que está sendo dito.

## 1. Eixos Teóricos

O ato de linguagem está condicionado a alguns fatores, como é o caso da identidade dos sujeitos que o realizam, de suas intencionalidades e das proposições de mundo que ocupam. É

<sup>1</sup> Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela mesma universidade.

possível dizer, também, que os atos de linguagem ocorrem, sempre, em um determinado “aqui” e em um determinado “agora”, estando, desse modo, atrelados a um tempo e a um espaço, dentro dos quais figuram o próprio ato de linguagem e seus produtores, que carregam consigo – no discurso e fora dele – conhecimentos de mundo que devem ser partilhados para que o ato aconteça.

Logo, é possível dizer que o ato de linguagem é efetuado sob uma espécie de “liberdade vigiada”, já que as intencionalidades de seus sujeitos orientam a produção e a recepção de tal ato. Ou seja, todo ato de linguagem está condicionado a uma situação de comunicação que comporta a intencionalidade dos parceiros da troca, suas identidades e suas vivências no mundo extralinguístico, além de estar atrelado a um momento e a um local, seja ele físico ou não.

É essencial para que o ato de linguagem ocorra que seus parceiros reconheçam um ao outro enquanto parceiros, creditando o tu, ao eu, o direito à fala, o que depende de suas identidades sociais e também discursivas. É essencial, ainda, que os sujeitos possuam, em comum, um mínimo de saberes que são colocados em jogo na própria troca linguageira. Isto posto, diz-se que os parceiros operam numa certa margem de manobra que lhes permite usar de estratégias para persuadir o outro sobre aquilo que diz, criando, assim, um espaço de restrição, que compreende as condições mínimas às quais é necessário atender para que o ato de linguagem seja válido, e um espaço de estratégias, que corresponde às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos na “mise-en-scene” do ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2005).

Finalmente, é possível definir o ato de linguagem como

(...) originário de uma situação concreta de troca, dependente de uma intencionalidade, organizando-se ao mesmo tempo num espaço de restrições e num espaço de estratégias, produzindo significações a partir da interdependência de um espaço externo e de um espaço interno (...) (CHARAUDEAU, 2005: p. 18)

Todo e qualquer ato de fala está inserido em uma situação de comunicação da qual depende intimamente para que seu interesse social seja construído, afinal, os parceiros da troca linguageira precisam reconhecer-se enquanto tais e precisam se reportar a um quadro de referência: os sujeitos sociais e discursivos acabam por jogar o jogo de regulação das práticas sociais, adequando seu discurso e até a si mesmos às convenções e normas dos comportamentos linguageiros, sem os quais a comunicação humana não se efetuará.

É possível pensar, dessa forma, que o *Contrato de Comunicação*, do qual fala Charaudeau (2012) é, justamente, esse quadro de referência ao qual se submetem os sujeitos do ato de linguagem, havendo, entre eles, portanto, um acordo mútuo e prévio sem o qual não existiria a troca comunicativa. Os sujeitos, então, lançam mão de estratégias calcadas na intencionalidade destes e da própria troca, visto que todo ato de linguagem acontece tendo por base um reconhecimento recíproco do quadro de referência ao qual se reportam.

Pensando na *expectativa múltipla*, que possibilita a produção de diversos possíveis efeitos de sentido, dentro do ato de linguagem, é necessário estabelecer que esse é, ao mesmo tempo, explícito e implícito, afinal, para cada enunciado, corresponde um significado que não se restringe apenas ao que está sendo dito, mas que corresponde, também, a uma infinidade de outros possíveis efeitos de sentido que preveem as circunstâncias de produção de um discurso.

Portanto, *sentido de língua* e *sentido de discurso* relacionam-se à *dupla dimensão* do ato linguageiro, a saber, o explícito e o implícito, que os enunciados carregam consigo logo assim que são produzidos. *Sentido de língua*, então, diz respeito ao explícito da linguagem, àquilo que está sendo, de fato, dito: o literal que os enunciados trazem em si. Por outro lado, *sentido de discurso* significa, justamente, prestar atenção nos implícitos, naquilo que comumente se diz que algum sujeito quis dizer.

Como bem se sabe, os sujeitos do ato de linguagem utilizam-se de estratégias linguístico-discursivas para captar seus leitores, dando, em seus discursos, um lugar de destaque ao *pathos*. Nesse ponto do trabalho, torna-se imprescindível diferenciá-lo das emoções propriamente ditas, já que essas podem ser provocadas fisiologicamente e até mesmo mensuradas quimicamente, como bem nos lembra Charaudeau (2010a).

A análise do discurso, por sua vez, não pode ter como objeto de estudo as referidas emoções que um indivíduo, de fato, sente: cabe ao analista do discurso estudar as emoções que são visadas em termos discursivos, ou seja, aquelas que o enunciador quer que seu destinatário sinta quando produz seus discursos. Trata-se, dessa forma, de um estudo das emoções discursivas que só existem no e pelo discurso e seu estudo só se dá de maneira efetiva quando as análises englobam os mecanismos de intencionalidade do sujeito, os de interação social e a maneira como as representações sociais constituem-se dentro do discurso.

Os efeitos patêmicos do discurso ligam-se às emoções que são, ao contrário daquilo que o senso comum determina, intencionais; estão ligadas a *saberes de crença*; e se inscrevem em uma problemática da representação social. É possível dizer que as emoções são fruto de intencionalidade, pois se trata de emoções produzidas no e pelo discurso, afinal, a racionalidade, como resume Elster (1995, *apud* CHARAUDEAU, 2010a), está a serviço de um agir para alcançar um objetivo – que não precisa, necessariamente, ser atingido – cujo agente é o primeiro beneficiário dessa ação.

As emoções estão ligadas aos *saberes de crença*, haja vista que não é suficiente que os sujeitos percebam algo, não basta que esse algo venha acompanhado de alguma informação ou de um saber, é necessário que esse sujeito avalie esse saber para que possa se posicionar em relação a ele, a fim de poder vivenciar ou exprimir certas emoções.

Esse tipo de saber possui, então, duas características no dizer de Elster (1995, *apud* CHARAUDEAU, 2010a), pois se estrutura em torno de valores que são polarizados, mas que não devem ser entendidos como sendo verdadeiros, já que são fruto da subjetividade de um indivíduo que, por sua vez, constrói esse saber. Pode-se, dessa maneira, dizer que se trata de um *saber de crença*,

afinal, baseia-se em uma construção subjetiva, opondo-se, portanto, a um *saber de conhecimento*, que se baseia, a seu turno, em critérios de verdade que são exteriores ao referido sujeito.

A partir do momento em que se diz que as emoções são estados emocionais que se baseiam em *saberes de crença*, é possível afirmar que elas se inscrevem em uma problemática de representação posto que essa procede de um duplo movimento de simbolização e de autorrepresentação. A simbolização acontece quando as emoções arrancam os objetos do mundo, fazendo com que eles deixem de ser objetos e passem a ser uma imagem, que é dada pelo próprio objeto, mas que não é o objeto em si.

Trata-se de uma noção de autorrepresentação, haja vista que o sujeito constrói, de forma imaginária, um mundo que, por um fenômeno de reflexividade, retorna ao próprio sujeito como imagem que ele mesmo constrói desse mundo e por meio da qual se define. Em outras palavras: o mundo é autoapresentado para o sujeito e é por meio dessa imagem que lhe foi apresentada que ele constrói sua própria identidade, revelando mais sobre si próprio quando enuncia do que revelaria acerca de seu enunciado.

Uma vez que as noções de ato de linguagem, *Contrato de Comunicação*, *visadas discursivas* e *pathos* foram expandidas, convém, agora, proceder à análise da peça publicitária que compõe o *corpus* do presente trabalho.

## 2. Desvendando as estratégias linguístico-discursivas do *Desencannes*



Figura 1. peça publicitária fictícia, da marca de preservativos *Prudence*, criada pelo site de humor *Desencannes*.

Fonte: Página do *Desencannes* no *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/desencannes/?fref=ts>

Toda troca linguageira é sobredeterminada por um *Contrato de Comunicação* que nada mais é do que um acordo mútuo e prévio do qual fazem parte os parceiros e os protagonistas do ato de linguagem. O *Contrato de Comunicação* do *Desencannes* postula que a peça publicitária em tela não pode ser entendida como uma peça com a qual o leitor está acostumado a lidar, posto que foi criada com o intuito de causar, em primeiro lugar, um efeito patêmico em seu destinatário, diferente daquilo que é pretendido por uma publicidade comum, a qual tem por objetivo primordial a venda de determinado produto.

Logo, quando um sujeito credita um *status* de verdade à publicidade *desencannada*, quebra o *Contrato de Comunicação* que foi previamente estabelecido pelo sujeito comunicante, uma vez que se reporta a outro quadro de referência, diferente daquele pretendido pelo parceiro da atividade linguageira. Dessa forma, é possível dizer que o acordo foi rompido, já que não houve o ajuste da margem de manobra, a qual delimita todo esse contrato.

A situação de comunicação, por sua vez, é o lugar onde se estabelecem as restrições e se criam as possibilidades que ocorrem dentro da troca linguageira que podem, ou não, coincidir em termos de sujeitos sociais e discursivos. É o que pode acontecer, por exemplo, caso um destinatário se ofenda com uma propaganda do *Desencannes*, sem perceber que se trata de uma peça publicitária fictícia, que não tem outro objetivo principal que não causar um efeito patêmico em seu leitor. Dessa forma, é possível dizer que houve uma assimetria entre a expectativa criada pelos sujeitos da instância da produção e a criada pelos sujeitos da instância da recepção.

Na realidade, em termos de situação de comunicação, é possível estabelecer que o *Desencannes* veicula peças publicitárias que transgridem um dos componentes da referida situação, nesse caso, trata-se da finalidade, entendida, aqui, como *visada*, já que a peça publicitária em questão não é uma peça publicitária prototípica, mas sim uma peça de humor. Cria-se, então, uma espécie de jogo de luz e sombra, já que há uma mudança no que tange à escolha de *visada*: deixa-se de lado, em um primeiro momento, a *visada de incitação*, que tinha como objetivo *fazer fazer*, para se fazer uso da *visada de efeito*, que tem como objetivo *fazer rir*. Portanto, a segunda *visada* elencada pelo discurso publicitário tradicional, a *de efeito*, ora passa a ser a primeira escolhida pelo sujeito enunciador do *Desencannes*, ora se mantém sendo a segunda, ocorrendo, portanto, uma mudança na expectativa da troca comunicativa.

Dessa maneira, pode-se estabelecer que o *Desencannes* quer provocar um efeito patêmico em seu leitor, entretanto, trata-se de um efeito patêmico diferente daquele que provocam as propagandas tradicionais, já que o destinatário deixa de ser captado no sentido de ser estimulado a comprar um produto e passa a ser captado para que ria com o que está sendo veiculado pelo site.

A peça publicitária da *Prudence* empreende, como se sabe, relações patêmicas, construídas discursivamente, com o intuito de cooptar o destinatário para que ele adira ao enunciado produzido, pois só assim perceberá, por exemplo, que está diante de uma peça humorística e não de uma peça publicitária tradicional, com a qual está acostumado a lidar em seu dia a dia. Assim sendo, é a atitude

de engajamento, propiciada por um efeito patêmico, que fará com que o sujeito destinatário ria do que está sendo dito, ainda mais se o fizerem inferir que o enunciado verbal da peça diz respeito à *hashtag* usada durante os Protestos de Junho de 2013.

É, também, essa mesma atitude de engajamento que fará com que o destinatário torne-se cúmplice do que está sendo dito, escolhendo usar *Prudence*, ainda que a propaganda seja falsa, em vez de usar qualquer outra marca de preservativo, afinal, apenas os grandes homens, com grandes falos, tomam essa decisão. Na realidade, essa escolha está pautada em um juízo de valor positivo acerca do que é ser um grande homem e do que representa ter um órgão sexual de tamanho acima da média; tudo isso é engendrado por *saberes de crença* e não *de conhecimento*, já que não há nenhuma objetividade em se estabelecer tal axioma: só existe uma crença que determina que ser um grande homem e ter um grande pênis é bom, o que só se tornará possível caso o destinatário faça uso do preservativo da marca *Prudence*.

Assim sendo, ao sujeito, cabe engajar-se em um comportamento reacional, que determinará que ele escolha ser grande ao resolver consumir *Prudence*, levando-se em conta uma espécie de consenso vigente que determina que ele não pode resolver escolher outro preservativo de outra marca, sob pena de ser um homem pequeno que tem, também, um órgão sexual pequeno que, conseqüentemente, não será capaz de proporcionar prazer à sua parceira ou ao seu parceiro, segundo um imaginário que ressoa em nossa sociedade.

A escolha desse mesmo sujeito destinatário inscreve-se num quadro de autorrepresentação, afinal, quando alguém escolhe obter um produto de uma marca, a escolha diz mais sobre a pessoa do que sobre o produto que ela adquire. Isso acontece, porque o juízo de valor positivo que estabelecemos para a marca acaba sendo transferido para os consumidores desse produto e dessa marca. Assim sendo, o *status* que é conferido ao produto passa a ser conferido, também, a todos aqueles que fazem uso do preservativo da marca *Prudence*.

A peça publicitária acima centra-se, também, apesar de ser uma *publicidade às avessas*, numa das principais estratégias elencadas pelo discurso publicitário tradicional, isto é, a exaltação do produto que, automaticamente, é transferida para aqueles que fazem uso e consomem essa marca de preservativo. A referida exaltação ocorre a partir do momento em que se usa a *hashtag* *#ogiganteacordou* para se referir ao órgão sexual masculino e a quem usa *Prudence*, ou seja, todos aqueles que se utilizam de camisinhas dessa marca são homens que possuem um órgão sexual masculino de tamanho acima da média ou são homens com qualidades bastante louváveis, afinal, são gigantes.

No que tange ao circuito interno ao ato de linguagem, a peça publicitária traz um enunciado verbal bastante simples, resumido na *hashtag* *#ogiganteacordou*, que mostra quais são as três palavras-chave – daí vem o conceito de *hashtag* – que resumem a intenção daqueles que produziram a peça. Contudo, esse enunciado ganha outra configuração se o inserirmos no circuito externo ao ato de linguagem, o que produzirá diferentes efeitos de sentido possíveis para o discurso em

questão, já que o referido enunciado possui uma ancoragem no mundo extralinguístico e até mesmo uma incursão sócio-histórica.

O ato de linguagem é, então, ao mesmo tempo, implícito e explícito, já que veicula um conteúdo que pode ser entendido apenas em seu viés linguístico e outro que pode ser entendido em seu viés discursivo. É o que acontece, por exemplo, com o enunciado que, se se levar em conta apenas o *sentido de língua*, poderá ser compreendido como se um observador estivesse afirmando que alguém acordou. Contudo, se se ativer ao *sentido de discurso*, ou seja, ao implícito do enunciado, o destinatário perceberá que o gigante não faz referência somente ao homem, mas sim ao pênis desse homem, o que ficará ainda mais claro com a observação do icônico da peça. Vale lembrar que é esse mesmo sentido de discurso o responsável por possibilitar que haja uma inferência do receptor, a fim de que compreenda estar diante de um enunciado que, originalmente, possuía outro efeito de sentido.

## Considerações Finais

Pode-se pensar, em primeiro lugar, que os diferentes efeitos de sentido, produzidos a partir do discurso veiculado pelo site *Desencannes*, estão intimamente ligados à quebra do *Contrato Comunicação* existente, quando estão em jogo publicidades tradicionais. Explica-se: quando se trata do discurso *desencannado*, esse *Contrato de Comunicação* é posto em xeque, uma vez que há uma espécie de flutuação entre as *visadas* dominantes nessas peças publicitárias: ora a *de efeito*, ora a *de incitação*.

Desse modo, é possível estabelecer que a *visada de incitação* é, por hora, deixada de lado, já que o primordial desse discurso não é, em um primeiro momento, fazer seu leitor perceber que precisa de um produto de determinada marca, mas sim fazê-lo refletir acerca do próprio fazer publicitário, que dá a si mesmo um *status* de credibilidade e de legitimidade incontestáveis, porém, questionáveis dentro do discurso *desencannado*. É como se houvesse, portanto, uma espécie de jogo de claro e escuro que, ora ilumina uma *visada*, ora deixa outra na escuridão. A finalidade de tal atividade linguageira é, então, causar um efeito patêmico em seu leitor, fazendo-o rir e se divertir com a peça publicitária em questão.

As estratégias de patemização, por conseguinte, centram-se no fato de que há a exaltação do produto e todo o *status* que é conferido a esse produto passa a ser delegado a quem o consome, havendo, assim, o que se chama de autorrepresentação. As qualidades do preservativo da marca *Prudence*, nesse caso, o ser gigante, são transferidas a todos aqueles – homens ou pênis – que usam *Prudence*, havendo, então, um engrandecimento dos consumidores e de seus falos. Portanto, ainda que se trate de uma *publicidade às avessas*, uma das principais estratégias de patemização, usada pelo discurso publicitário canônico, é mantida, nesse caso, a exaltação de um produto, o que, provavelmente, ajuda a seduzir o destinatário para o que está sendo dito, tornando-o cúmplice do discurso *desencannado*, que se mostra inovador e singular se comparado às publicidadeas “encanadas”.

## Referências

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato de. *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E. e MACHADO, I. L. *As emoções no discurso (vol. II)*. Campinas: Mercado das Letras, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2010b.

\_\_\_\_\_. *O Discurso das Mídias*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MONNERAT, R. *A publicidade pelo avesso - propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da ideia – o processo de criação da palavra publicitária*. Niterói: EdUFF, 2003.



# Letras de música e padronização da linguagem: da teoria para a sala de aula

Patricia Pereira Bértoli<sup>1</sup>

## Introdução

A despeito do fato de a música integrar nossa cultura e, ainda que involuntariamente, fazer parte de nossas vidas e de nossas salas de aula em diferentes áreas, a presença de letras de música em investigações científicas tem se concentrado principalmente nas áreas de sociologia e musicologia. Estudos em sociologia procuram associar música, identidade e pós-modernidade (FRITH, 1993; MOORE, 2003). Já os em musicologia privilegiam aspectos sonoros, conferindo pouca atenção às letras (MIDDLETON, 1999; BRACKETT, 2000).

Na área de linguística, apenas nos últimos anos as letras de música têm figurado como fonte de evidência em estudos da linguagem que investigam aspectos culturais (e.g. KREYER; MUKHERJEE, 2007) ou que realizam comparação de variedades da língua inglesa ou de seus registros (e.g. BÉRTOLI-DUTRA, 2014; WERNER, 2012). Todavia, ainda não integram os maiores corpora da língua inglesa, como o British National Corpus – BNC (WERNER, 2012 p.19) ou o Corpus of Contemporary American English – COCA (DAVIS, 2008), que fomentam pesquisas linguísticas. Ademais, poucos estudos associam evidências linguísticas de letras de música à prática de sala de aula, como é o caso do estudo de Bértoli-Dutra (2002), por exemplo, que desenvolveu atividades com letras de música e linhas de concordância a partir de dados advindo de corpora.

A pesquisa descrita aqui enquadra-se nesta lacuna e apresenta duas atividades de ensino de língua inglesa com letras de música que foram desenvolvidas e aplicadas para um grupo de alunos universitários de um curso de Letras. As atividades tiveram dois objetivos básicos. Em primeiro lugar, atender necessidades linguísticas dos alunos e, em segundo lugar, a produção de atividades com letras de música teoricamente embasadas por descobertas linguístico-científicas. Dessa forma, este artigo se divide da seguinte maneira. Primeiro, são apresentados os norteados teóricos seguidos na pesquisa no que diz respeito a Análise Multidimensional e produção de material didático. Em segundo lugar, os passos para a elaboração das atividades, desde os corpora utilizados, os resultados obtidos e as atividades desenvolvidas e aplicadas. Finalmente, o artigo é encerrado com algumas considerações.

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), profa. adjunta UERJ.

## 1. Dimensões de variação linguística de letras de música

Este estudo se insere entre aqueles que defendem que letras de música são fonte de evidência linguística, da mesma forma que outros gêneros e registros, como a escrita de textos jornalísticos ou discursos políticos, representam uma língua. Assim, tomou-se como ponto de partida a análise de características linguísticas conhecida como análise multidimensional desenvolvida por Bértoli-Dutra (2014) com letras de música pop. Esta seção apresenta brevemente a referida pesquisa e modelo por ela seguido (BIBER, 1988). Para uma visão mais detalhada do desenvolvimento das duas análises, os dois autores devem ser consultados.

A análise trata essencialmente de características linguísticas, as quais representam os elementos gramaticais e lexicais típicos de um texto e que variam de conforme o contexto, seus usuários e funções comunicativas e, conseqüentemente, considera que existem diferentes níveis de análise, ou diferentes dimensões (BIBER, 1988). Vale ressaltar que o conceito de dimensão subjaz a ideia de que não existe uma oposição estritamente binária para a classificação de textos segundo suas funções do discurso. Portanto, na análise multidimensional, polos que se opõem são matematicamente determinados pela contagem<sup>2</sup> da frequência das características linguísticas presentes nos textos, os quais se distribuem dimensionalmente ao longo desses polos. Ou seja, um texto pode ser predominantemente, mas não exclusivamente, argumentativo ou descritivo; interativo ou informativo. Isso significa que entre polos opostos, um texto pode apresentar mais características que estão presentes em um discurso descritivo, por exemplo, sem necessariamente eliminar traços argumentativos.

Seguindo os mesmos passos da abordagem desenvolvida por Douglas Biber (1988) de análise de variação linguística da língua inglesa falada e escrita, Bértoli-Dutra (2014), descreveu as dimensões de variação linguística de letras de música popular, a partir de um corpus composto por 6.290 letras de música pop gravadas originalmente em inglês. Consideradas como texto, as letras foram etiquetadas por suas características gramaticais, as quais foram computadas e, conforme se associavam, agrupadas em fatores, que permitiram a interpretação das dimensões.

A análise fatorial, desenvolvida pelo programa estatístico SPSS, faz parte da porção estatística da análise multidimensional, que agrupa a enorme quantidade de características linguísticas individuais em conjuntos que correspondem a uma área de variação compartilhada, ou seja, agrupa as características que ocorrem simultaneamente em alta frequência (BIBER, 1988, p. 79). A pesquisa de Biber (1988) considerou as características morfossintáticas e retornou sete fatores. Já a de Bértoli-Dutra (2014) retornou três fatores. Em outras palavras, os itens lexicais foram etiquetados segundo características como substantivos, preposições, conjunções, verbos, entre outras. (BÉRTOLI-DUTRA, 2014).

A interpretação das características presentes em cada fator faz parte da porção qualitativa da

2 A contagem é feita pelo programa de análise estatística e fatorial SPSS. (ver detalhes em Biber, 1988)

análise multidimensional. Os conjuntos de características, ou fatores, foram interpretados de acordo com as funções comunicativas que exercem e determinaram as dimensões. A interpretação dos sete fatores extraídos na pesquisa de Biber resultou em seis dimensões da língua inglesa, a saber: Produção com interação X Produção informacional; Preocupações narrativas X Não-narrativas; Referências explícitas X Dependentes do contexto; Expressão explícita de persuasão X Não-explícita; Informação abstrata X não-abstrata; e Elaboração informacional on-line (BERBER SARDINHA, 2004 p. 309-10). Não cabe aqui fazer uma descrição das características presentes em cada uma dessas dimensões, mas a título de esclarecimento, a primeira dimensão foi caracterizada como interacional em um dos polos por apresentar grande presença simultânea de verbos pessoais, apagamento de *'that'*, contrações, verbos no presente, pronomes pessoais da 2ª pessoa, *'do'* como verbo auxiliar, negação analítica, pronomes demonstrativos, enfatizadores em geral, pronomes de 1ª pessoa, pronome *it, be* como verbo principal, subordinação causativa, partículas discursivas, pronomes indefinidos, amplificadores, pronomes relativos, perguntas *wh*, modais de possibilidade, coordenação não-frasal, orações *wh* e preposições finais. Textos que mais a representaram na análise de Biber foram conversas ao telefone e face a face (BERBER-SARDINHA, 2004, p. 307-312).

As dimensões de variação linguística de letras de música resultantes da interpretação dos três fatores morfossintáticos foram chamadas de: 1. Persuasão, por apresentar de um lado alta ocorrência de infinitivos, gerúndios, imperativos e modais, que caracterizam a argumentação e marcas de fraseologia (uso de vocabulário típico); e de outro lado alta frequência de substantivos, indicando um discurso informativo; 2. Interação, por apresentar predominantemente a presença simultânea de possessivos e pronomes pessoais em oposição ao aparecimento simultâneo de adjetivos e determinantes, os quais, no polo oposto, indicam tendência para um discurso mais detalhado e informativo; e 3. Preocupações Narrativas, por apresentar a presença alternada de verbos no tempo passado ou no tempo presente. Vale observar que a referida pesquisa (BÉRTOLI-DUTRA, 2014) também considerou características semânticas que não foram consideradas para este estudo especificamente.

## 2. Letras de música e ensino

Letras de música há muito vêm sendo utilizadas tanto em sala de aula de língua como em alguns materiais didáticos. Para esses últimos, uma das dificuldades é que para uma letra de música ser impressa em um livro, é necessário adquirir licença de uso de direitos autorais, o que encarece e por vezes impossibilita a impressão. Além de que as músicas podem ficar datadas e não serem atraentes para os alunos ouvintes, datando também o material. Já o professor, embora não enfrente tais dificuldades, podendo utilizar a letra da música do momento disponível online, tem que constantemente desenvolver atividades novas.

Uma questão que se levanta é que a maior parte do uso de letras de música em sala de aula confere-lhe um aspeto lúdico não necessariamente associado a conteúdo. Ou seja, música é usada

para agradar alunos, para praticar pronúncia cantando e repetindo refrãos, para preencher espaços de tempo e, quando no material didático, muitas vezes, são ignoradas, tornando-se aquela página que pode ser ‘pulada ou trabalhada numa outra oportunidade’. Além disso, poucos são os exercícios envolvendo compreensão e interpretação da letra e raros os que se baseiam na observação de exemplos gramaticais ou semânticos. Mais raras ainda são atividades que associam letras de música a uma teoria, método ou abordagem de ensino.

Métodos de ensino que privilegiam a aprendizagem por dedução e indução podem usar qualquer tipo de texto como ponto de partida, conseqüentemente, podem partir também de letras de música. Nunan (1999, p. 08) afirma que “o método dedutivo é um processo de acréscimo ao nosso conhecimento através de um trabalho que parte dos princípios para os exemplos”, enquanto no método indutivo “trabalha-se dos exemplos para os princípios, regras e generalizações.” Desse modo, ao realizar atividades que estimulem a indução ou a dedução, o aprendiz pode participar conscientemente do processo de construção do seu conhecimento.

Johns (1986) apresentou uma proposta de ensino primordialmente indutiva e baseada em corpus conhecida como Data Driven Learning, aprendizagem movida por dados, ou simplesmente DDL (JOHNS, 1986). Nela, o autor propõe enfatizar o léxico e o ensino de gramática. A abordagem privilegia o uso de linhas de concordâncias como fonte de evidência linguística. Linhas de concordância referem-se a uma lista de ocorrências de um determinado item em seu contexto imediato, não necessariamente frases inteiras, mas todas as linhas contendo a mesma palavra centralizada, a fim de se observar seus entornos e suas regularidades. Os alunos partem da observação das sentenças para do reconhecimento de colocações (as palavras que se associam à palavra-alvo), que deve ser guiado pelo professor; a partir daí, o aluno passa a fazer uma reflexão (gramatical) sobre suas observações, podendo definir o que entendeu. Cabe ao professor orientar o aprendiz até elaborar sua conclusão, terminando a atividade com sua própria produção e reflexão.

A DDL coloca o aluno na função de “descobridor” e o professor como aquele que proporciona meios para que o aluno faça descobertas observando as concordâncias. Ao observar os exemplos advindos de textos autênticos o aluno se vê induzido a descrever a língua, enquanto o professor desempenha o papel de facilitador ou orientador. Outra característica é que a ênfase é dada ao que é mais comum na língua (JOHNS, 1991).

As duas atividades descritas neste estudo estão explicadas na seção seguinte. Ambas tiveram a proposta de Johns como norteadora de ideias, sendo que a primeira partiu de uma necessidade de aprendizagem detectada por meio da produção dos alunos e a segunda partiu de uma necessidade detectada pelo professor da turma. Para o desenvolvimento das atividades foram observados os seguintes passos, anteriormente à sua criação e aplicação: a) Detectar uma necessidade de aprendizagem; b) associar a necessidade a uma dimensão (ou dimensões) de música; c) localizar canções representativas e extrair linhas de concordâncias delas; d) encontrar exemplos em outros corpora de língua inglesa e e) criar a atividade.

### 3. As dimensões nas atividades

Duas atividades foram desenvolvidas para um grupo de alunos graduandos do primeiro semestre de um curso de Letras de uma universidade na cidade do Rio de Janeiro e estão dispostas na íntegra nos anexos 1 e 2, respectivamente. As atividades contemplam resultados de pesquisa linguística de cunho quantitativo e qualitativo, baseada em análise de corpus. Suas partes, objetivos e procedimentos estão detalhados a seguir.

O ponto de partida no processo de elaboração das duas atividades descritas aqui foi a necessidade do aprendiz, a fim de que seja de fato significativa para o aluno suprindo aquilo que, de certo modo, lhe falta, seja em termos linguísticos ou de expectativas. A primeira atividade, portanto, surgiu da detecção de uma necessidade linguística que foi desvendada a partir da coleta de um corpus de produção acadêmica dos alunos alvos da pesquisa.

O corpus contém 83 textos escritos por alunos graduandos do primeiro semestre de um curso de Letras de uma universidade na cidade do Rio de Janeiro, conforme mencionado anteriormente. Os textos foram solicitados como três diferentes atividades para casa, com temas específicos, seguindo instruções para incluírem um parágrafo introdutório e um de conclusão intermeados por dois ou três parágrafos argumentativos. Os dados foram salvos no formato .txt, da maneira que foram enviados para o professor por e-mail. De posse dos textos, buscou-se identificar possíveis carências linguísticas dos alunos, por meio da observação de listas de palavras. Essas foram obtidas por meio do programa WordSmith Tools 5.0<sup>3</sup>, o qual faz contagem de palavras individuais, contagem de conjuntos de um número determinado de palavras (n-gramas) e listas de concordâncias, entre outras ferramentas.

Decidiu-se pela extração de conjuntos de quatro, três e duas palavras (quadrigramas, trigramas e bigramas, respectivamente). Esses conjuntos também são conhecidos como feixes lexicais e representam as sequências de palavras mais frequentes em um conjunto de textos (BIBER; BARBIERI, 2007, p. 267). Há diversos estudos baseados em feixes lexicais, como o de Bértoli e Shepherd (2015), por exemplo, que demonstrou a inadequação do co-texto, em termos de uso e sobreuso de feixes lexicais de quatro palavras em ensaios acadêmicos de estudantes brasileiros e o de Dutra e Berber Sardinha (2013), que extraíram feixes lexicais de corpora de produção de aprendizes brasileiros e de nativos de língua inglesa e aplicaram a eles categorias funcionais, observando a variação de frequência de uso ente nativos e aprendizes.

A extração realizada para esta pesquisa retornou listas de feixes lexicais utilizados pelos alunos. A análise dessas listas indicaram majoritariamente: 1) predominância de feixes bem formados, ou seja, que seguem padrões linguísticos esperados; e 2) a existência de feixes lexicais que se sobrepõem, no que diz respeito à quantidade de palavras no feixe (2, 3 ou 4), como por exemplo *other hand > the other hand > on the other hand*.

3 Detalhes sobre o programa WordSmith Tools, de autoria de Mike Scott, bem como o próprio programa para download estão disponíveis em <<http://www.lexically.net/wordsmith/index.html>>

Renouf e Sinclair (1991, p. 128) demonstraram a existência de feixes lexicais que podem variar em parte de sua estrutura. Os autores chamaram de sequências lexicais que possibilitam a variação de uma das palavras (ou mais de uma), como é o caso, por exemplo, de “*go to ...*”. Quando bem formadas, o item variável corresponde às expectativas gramaticais, semânticas e funcionais padronizadas na língua, como é o caso de “*go to school/Heaven/Brazil*”. As sequências se tornam malformadas quando a palavra que preenche o espaço não é adequada gramaticalmente, semanticamente ou funcionalmente, como seria o caso de “*go to dog*”, por exemplo.

Considerando essas possibilidades e o objetivo de se detectar necessidades linguísticas dos aprendizes, procurou-se identificar a ocorrência de feixes malformados, ou seja, sequências de palavras que não combinam entre si ou não são se ‘encaixam’. A identificação foi feita por meio da leitura das listas extraídas. Um feixe malformado que se destacou na lista de bigramas (duas palavras) e selecionado como foco da atividade foi a combinação “*another + substantivo no plural*”, correspondente à sequência bem formada “*another + substantivo do singular*”. Essa combinação chamou a atenção por ocorrer em 9 dos 83 textos do corpus (pouco mais de 10%) e causou estranhamento, vez que os alunos não são iniciantes na aprendizagem da língua inglesa e sua correspondência em língua materna também requer a combinação com um substantivo no singular (‘um/uma outra + substantivo singular’). Os substantivos que apareceram acompanhando ‘*another*’ foram: *countries* (6 vezes); *places* (2 vezes) e *cultures*.

Sendo ‘*another*’ classificado como adjetivo/pronome pelo dicionário Webster’s e como pós-determinante pela gramática da Longman para inglês falado e escrito (BIBER, et al, 1999, p. 259), foi identificada a saliência de sua presença na segunda dimensão de letras de música, Interação, a qual apresenta simultaneamente determinantes e adjetivos em um dos polos, opondo-se à presença de possessivos e pronomes pessoais, no outro polo. Passou-se, então, à localização de uma letra de música representativa desse polo na dimensão 2 que apresentasse não apenas a palavra ‘*another*’, mas a sequência semântica em questão. A música “*Another Brick in the Wall*”, da banda Pink Floyd foi selecionada para a atividade.

O passo seguinte consistiu em coletar linhas de concordâncias contendo a sequência lexical bem formada tanto no corpus de letras de música quanto num corpus de inglês geral. O objetivo em se utilizar um corpus de inglês geral é deixar claro para o aluno que o item selecionado para a atividade não é exclusividade de um único gênero ou registro da língua inglesa, mas que pode ocorrer na língua como um todo. Para tanto, foi utilizado o COCA (Corpus of Contemporary American English), especialmente por ser bastante abrangente da língua inglesa e de fácil acesso, estando disponível para uso online.

Uma vez que os instrumentos necessários para a criação da atividade foram coletados, a atividade seguiu os seguintes passos: observação, identificação de colocados, reflexão, definição, conclusão guiada, reforço, produção e reflexão final. Vale lembrar o objetivo principal dessa trajetória de colocar o aluno na função de descobridor, tornando-o consciente para reconhecer a sequência

lexical em outros momentos de sua prática da língua. A atividade pode ser vista na íntegra no anexo 1.

As três primeiras etapas partiram da observação de dez frases inteiras retiradas do COCA, contendo a palavra ‘*another*’ em destaque. Os alunos são convidados a observar as frases e, em seguida, a apontar as palavras que as seguem e escolher entre as opções fornecidas suas classes gramaticais e os tipos de combinações que fazem (e.g., ‘*another* + substantivo singular’; ‘*another* + subst. + prep. + subst’; ‘*another* + adjetivo + substantivo plural’). Após a reflexão, os alunos observam definições retiradas de dicionários e depois são levados a escolher uma conclusão falsa sobre o uso de ‘*another*’, entre três alternativas. Dessa forma, espera-se que o aprendiz possa concluir diferentes variações do uso da palavra alvo. Finalmente, a música ‘*Another brick in the wall*’ é apresentada aos alunos, acompanhada de sua letra. Os alunos podem ouvir enquanto observam a letra procurando indícios de como a palavra está sendo utilizada. A atividade 7 apresenta trechos de outras letras de música contendo a mesma estrutura, com uma palavra faltando. Os alunos devem identificá-las ouvindo os trechos. Esta é uma forma de o aprendiz reforçar o conteúdo visto até o momento. A próxima etapa é a de produção, na qual o aprendiz deve associar uma lista de palavras a frases retiradas também do COCA. Para encerrar a atividade o aprendiz é convidado a refletir e escrever sua própria conclusão sobre o uso de ‘*another*’. (Ver anexo 1).

A segunda atividade partiu de uma necessidade identificada pelos professores do curso. Considerando que os alunos devem redigir diversos trabalhos acadêmicos de cunho argumentativo, decidiu-se que conhecimento mais técnico sobre as características de tal discurso poderia melhorar seu desempenho. Tomando a dimensão Persuasão do estudo de letras de música, a segunda atividade observou a presença simultânea de infinitivos, gerúndios e modais, em oposição ao uso predominante de substantivos. As formas infinitivas do verbo em inglês são geralmente usadas com a função de integrar e expandir uma ideia (BIBER, 1988, p. 232), enquanto os verbos modais (*may, might, can, could, must*) estão associados a ideia de permissão, possibilidade, obrigação, necessidade ou previsão. Já os gerúndios distribuem-se entre a nominalização de verbos, como o ato de cantar, como em ‘*I love singing*’, ou com a ideia de continuidade, como em ‘*I am singing*’. Segundo Biber (1988), quando essas três características aparecem juntas revela-se a atitude e a opinião do falante de forma argumentativa. Pode-se concluir, portanto, que o conhecimento dessa associação pode ajudar o escritor a selecionar aspectos gramaticais mais argumentativos.

A segunda atividade (ver anexo 2) também seguiu os passos de identificação, classificação, generalização e produção. Contendo três exercícios, partiu da letra de uma música representativa da primeira dimensão de letras de música (“*Grow up*”, da banda Simple Plan), sem a utilização de linhas de concordâncias, como na atividade anterior. Primeiramente, os alunos ouvem a música, acompanhando a letra e são convidados a observar atentamente procurando identificar características de persuasão. Em seguida, recebem outro tipo de texto, um e-mail retirado da coleção pessoal da professora, para que percebam não se tratar de uso exclusivo de letras de música e que possam fazer suas generalizações. Por fim, produzirão seu próprio texto argumentativo, utilizando os novos recursos adquiridos. A atividade guia o aprendiz a olhar com cuidado para a língua e reconhecer

a responsabilidade das escolhas lexicais e gramaticais na transmissão de informações.

#### 4. Considerações Finais

As duas atividades descritas na seção anterior foram criadas com o intuito principal de conscientização do aprendiz que é possível se espelhar na observação de exemplos advindos de diversos gêneros e registros da língua inglesa para melhorar seus conhecimentos linguísticos. Nesse cômputo encontram-se também as letras de música. Defende-se aqui que as letras de música podem ser usadas tanto como fonte de pesquisa quanto para atividades linguísticas de maneira informada e relacionada a aspectos teóricos e funcionais da língua. Uma vez que se associam às dimensões da língua inglesa, conforme estabelecidas por Biber (1988), podem também ser consideradas como um gênero da língua que se associa a contextos específicos e seus componentes lexicais e gramaticais não são exclusivos de letras de música e compartilham funções comunicativas equivalentes a outros gêneros.

#### Referências bibliográficas

- COSTA, A.F.C. da. Estrutura da produção editorial dos periódicos biomédicos brasileiros. *Trans-informação*, Campinas, v. 1, n.1, p. 81-104, jan./abr. 1989.
- SHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BÉRTOLI-DUTRA, P. Aplicando a lingüística de corpus no ensino de língua inglesa através de letras de música. *Intercâmbio*, São Paulo, v XV, p. 131–139, 2002.
- \_\_\_\_\_. Multi-dimensional analysis of pop songs. In *Multi-Dimensional Analysis, 25 Years On: A Tribute to Douglas Biber*, T. BERBER SARDINHA; M. VEIRANO PINTO (eds.). Amsterdam: John Benjamins, p. 149–76, 2014.
- BÉRTOLI, P.; T. SHEPHERD. Escrita Acadêmica: um estudo exploratório de quadrigramas. *The ESPECIALIS*. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 241–262, 2015.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BIBER, D.; F. BARBIERI. Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*. USA, v. 26, p. 263–286, 2007.
- BIBER, D., et. al. *Longman grammar of spoken and written English*. Essex:Longman, 1999.
- BRACKETT, D. *Interpreting Popular Music*. University of California Press, 2000.
- DAVIES, M. (2008-) *The Corpus of Contemporary American English (COCA): 520 million words, 1990-present*. disponível em <<http://corpus.byu.edu/coca/>>, último acesso, fevereiro, 2017.
- DUTRA, D. P.; T. BERBER SARDINHA. Referential expressions in English learner argumentative writing. In *Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking back, Moving ahead*, S. GRANGER-LEGRAND; F. MEUNIER; G. GILQUIN (eds.). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, p. 117–127, 2013.



- FRITH, S. Music and identity. In *Questions of Cultural Identity*, S. HALL; P. DuGAY (eds.). London, UK: Sage publications, p. 108–127, 1993.
- JOHNS, T. Should you be persuaded – two samples of data-driven learning materials. *ELT Journal* v. 4, p. 1–16, 1991.
- \_\_\_\_\_. Microconcord: A language learner's research tool. *System* v. 14, n. 2, p. 151–162, 1986.
- KREYER, R., J. MUKHERJEE. The style of pop song lyrics: a corpus linguistic pilot study. *Anglia*, n. 125, p., 31–58, 2007.
- MIDDLETON, R. (ed). *Reading pop. Approaches to textual analysis in popular music*. Oxford University Press, 2000.
- MOORE, A. F. (ed). *Analysing Popular Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- NUNAN, D. *Second Language Teaching And Learning*. London: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- RENOUF, A., J. SINCLAIR. Collocational frameworks in English. In *English Corpus Linguistics. Studies in Honour of Jan Svartvik*, K. AIJMER; B. ALTENBERG (eds.), London: Longman, p. 128-144, 1991.
- STARR L.; C. WATERMAN. *American Popular Music. From minstrelsy to MP3*. New York: Oxford University Press, 2007.
- WERNER, V. Love is all around: A corpus-based study of pop lyrics. *Corpora* v. 7, n. 1, p.19–50, 2012.

## ANEXO 1

### ATIVIDADE *ANOTHER* +...

1. Observe as frases abaixo retiradas de textos acadêmicos e reponda as questões que seguem.
  1. **Another** type of hazard is represented by walking in trafficked areas, and in particular crossing a street.
  2. **Another** important issue is the effective frame rate, that is, the number of frames per second that can be processed by the system.
  3. Chronic urticaria is **another** manifestation of allergy: it is relatively common with up to 3% of children being affected. Acute urticaria occurs more commonly, affecting 4.5-15% of UK children.
  4. It is therefore important to give contraceptive use advice, even when prescribing for **another** indication.
  5. In **another** incident, a girlfriend accused Zimmerman of attacking her. No charges were filed.
  6. Twitter has followed in Google's footsteps in **another** respect. It has opted to post some of the removal requests it receives on Chilling Effects,
  7. He said the federal government should be chipping in **another** couple of billion dollars to the effort, but if Atlanta were to fund its own improvements, the region should get the first crack at additional federal aid when available.
  8. Thirty-four children who had been previously diagnosed with stuttering by certified school-based SLPs were recruited to participate in the present study as well as in **another** recently published study (Logan, Byrd, Mazzocchi, & Gillam, 2011) in which
  9. And even if they didn't have trees or anything like that, it was just really exhilarating to be over in **another** country where there is no pavement or sidewalks.
  10. Hence, this study examines this same role conflict in **another** country -- South Korea
- 1.a. Quais palavras aparecem após '*another*' nos exemplos?
  - 1.b. Em termos de gramática, podemos dizer que as palavras que normalmente se associam a '*another*' são:
    - a) substantivos
    - b) advérbios
    - c) adjetivos
    - d) Verbos
  - 1.c. Escolha os tipos de combinação encontrados nas frases
    - a) another + substantivo singular
    - b) another + substantivo plural
    - c) another + substantivo + preposição + substantivo
    - d) another + adjetivo + substantivo
    - e) another + adjetivo + substantivo plural
    - f) another + advérbio + adjetivo + substantivo
2. Cheque a definição segundo o dicionário Merriam Webster's Dictionary:

**adjective** - 1 : different or distinct from the one first considered <the same scene viewed from another angle> ; 2 : some other <do it another time> ; 3 : being one more in addition to one or more of the same kind <have another piece of pie>

**pronoun** - 1 : an additional one of the same kind : one more ; 2 : one that is different from the first or present one; 3 : one of a group of unspecified or indefinite things <in one way or another>
  3. Qual das conclusões seguintes pode ser considerada **falsa** sobre o uso de "another"?
- a) '*Another*' pode ser seguida por substantivos, advérbios e adjetivos
  - b) Advérbios e adjetivos aparecem após '*another*' para modificar um substantivo tanto no singular quanto no plural
  - c) Não há substantivos no plural seguindo a palavra '*another*', portanto é uma palavra singular

4. Ouça a música “*Another Brick in the wall*”, da banda Pink Floyd e observe se o uso de *another* se assemelha ao visto em inglês acadêmico.

*We don't need no education*

*We don't need no thought control*

*No dark sarcasm in the classroom*

*Teachers leave them kids alone*

*Hey teacher leave them kids alone*

*All in all it's just another brick in the wall*

*All in all you're just another brick in the wall*

*We don't need no education*

*We don't need no thought control*

*No dark sarcasm in the classroom*

*Teachers leave them kids alone*

*Hey teacher leave us kids alone*

*All in all you're just another brick in the wall*

*All in all you're just another brick in the wall*

5. Tente adivinhar a palavra faltante nos trechos das músicas abaixo. Em seguida, você vai ouvi-los e poderá verificar se acertou.

5.a. *I've got another \_\_\_\_\_ to  
make*

*I'm your fool*

*Everyone's got their chains to break*

*Holdin' you*

(from Foo Fighter's “The best of you”)

5.b. *Well another \_\_\_\_\_ is down the  
shovel burned him out*

*Let me stand on his body to see what the  
shoutin's about*

*I'm goin' to Memphis yeah I'm goin' to*

*Memphis hmm*

*Like a bitter weed*

(from Johnny Cash's “Going to Memphis”)

6. Agora, escolha uma das palavras abaixo para completar cada uma das frases seguintes (XXX significa que não se deve colocar nenhuma palavra):

measure ( )

challenge ( )

XXX ( )

human ( )

article ( )

a. She concurrently addresses the history of the DDC in her paper and describes how the two systems were developed, oftentimes at odds with one another \_\_\_\_.

b. In another \_\_\_\_, Line speculated that the dramatic difference stemmed from less variation between serials used by researchers than variability between serials used by the borrowing public at large.

c. Baccalaureate graduates now help contribute to graduation totals for community colleges and represent another \_\_\_\_\_ of success.

d. School systems can look forward to another major \_\_\_\_\_, new tests pegged at the Common Core.'

e. Papa had never hurt another \_\_\_\_\_ being in his whole life.

7. Agora que você já conhece melhor ‘*another*’, escreva sua própria conclusão sobre seu uso.

## ANEXO 2

### ATIVIDADE PERSUASÃO

A. Observe a letra da música “Grow up”, da banda Simple Plan e diga o quanto persuasivo você acredita que o cantor/compositor está sendo:

A letra da música Grow up pode ser vista na íntegra em <<http://www.azlyrics.com/lyrics/simpleplan/growup.html>>

B. Segundo alguns gramáticos, certas características gramaticais, quando ocorrem juntas, podem exercer função persuasiva ou argumentativa, explicitando seu ponto de vista. Em termos verbais, essas características aparecem predominantemente pelo uso de infinitivos, gerúndios, modais, verbos de comando e orações condicionais. Você consegue identificar essas características na letra da música que acabou de ouvir?

infinitivos:

gerúndios:

modais:

verbos de comando:

orações condicionais:

C. E no seguinte e-mail, que eu recebi da fundação ONE? Quanto você o considera persuasivo? Sublinhe as marcas de persuasão:

*Hi,*

*I was only nine months old when my family fled conflict in Somalia. After walking for 15 days, we entered the Dadaab camp in Kenya - you may not have heard of it, but it is the largest refugee camp in the world. There I received a basic education in classes with up to 160 other children. When it rained, we had no roof over our head, but we knew that staying in school was our only hope for a better future.*

*Without education for all refugee children, an entire generation will be lost. That is why I use my voice to speak up for all refugee children and ask world leaders to do more to help. Please join me and sign ONE's petition to make sure all refugee children get an education. One click will add your name.*

C.1: Quais características você conclui serem persuasivas quando utilizadas juntas?

D. Agora escreva uma pequena carta tentando persuadir seu leitor a comprar um livro de sua escolha.

# O entrecruzamento de vozes na canção ideologia: a construção do sentido pelo processo dialógico

Ronilson Ferreira dos Santos<sup>1</sup>

Fabíola Nóbrega Silva<sup>2</sup>

## Considerações iniciais

Este trabalho estuda a construção do sentido no gênero canção em face do cruzamento de vozes que ocorre no texto verbal. O corpus escolhido compreende a primeira canção intitulada Ideologia (Cazuza e Frejat) do terceiro disco solo de Cazuza. Esta canção faz parte do capítulo de análises da tese classificado como Liberdade: geração 80. Em particular, nessa canção, é construído o sentido ideológico que emerge de um contexto político e se estabiliza na singularidade do sujeito.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é apresentar uma análise dialógica do discurso visando à construção do sentido a partir do cruzamento da voz do sujeito enunciatador com outras vozes que se cruzam no fio discursivo do texto-canção.

Para tanto, revisitar o contexto político dos Anos 80 alicerça a compreensão da concepção ideológica que se constitui na canção pelas vozes que discursam. De mesmo modo, apresentar algumas concepções teóricas que norteiam a linguagem com base nas considerações de Bakhtin e o Círculo como alicerce para a análise do texto.

Por fim, trazer à discussão a canção Ideologia de Cazuza como objeto de análise em face do processo dialógico que aponta para a construção do sentido assentado nas vozes que se cruzam no texto.

## 1. E assim caminha a humanidade nos anos 80

Os anos 80 trouxeram uma abertura às linguagens, o Brasil vinha se restabelecendo de uma Ditadura que proibia a “liberdade de expressão”, de dizer sobre aquilo que se via e sentia, mas a palavra ganhou poder, leia-se: “Por que a gente é assim?”, e dissemos de outro modo: pela vertente do rock.

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade Maurício de Nassau-JP. E-mail: fsantosronilson@gmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Faculdade Maurício de Nassau-JP. E-mail: fabiolanobrega27@gmail.com

O discurso dos Anos 80 era contestador e revelador. Eram vozes que colocavam a cabeça do lado de fora da janela para dizer ao Brasil que o “novo” chegava. Essa efervescência revelava-se com as canções da Blitz, dos Paralamas do Sucesso, do Ultraje a Rigor, do RPM e do Barão Vermelho etc.. Mas foi pela voz de Cazuza que a canção Ideologia disse da ação de um sujeito diante de um processo democrático.

A liberdade democrática trouxe para o corpo e para as relações uma liberdade no prazer. Os versos ditavam a linguagem que norteava as relações afetivas centradas no momento, no aproveitar a vida, no prazer. Mas essa mesma efervescência trouxe o advento do medo, da doença e da morte. Surgiu a AIDS como “freio” à instabilidade emocional que se instaurara nos jovens dessa década.

Sendo os Anos 80 a dialética dos enunciados, o referencial de Liberdade foi marcado nas canções cauzianas, não como protesto, mas como reflexão e indignação de um sujeito social que vive num país com alto índice de corrupção; outro achado concentra-se nas Relações afetivas, em que o amor acompanha a efemeridade do tempo que a própria condição de liberdade propiciava, dando a esse sentimento um conceito voltado para “viver o momento”; por último a Morte enquanto discurso de uma dor silenciosa, angustiante, reflexiva sobre aquilo que estava por vir, marcado no próprio flagelo do artista.

## 2. Considerações discursivas

Bakhtin e o Círculo iniciam seus estudos sobre a palavra marcando uma oposição ao Estruturalismo ao dizer que uma palavra adormecida em dicionário não é uma realidade do falante para seus propósitos comunicacionais, como apontam Flores e Teixeira (2005).

Para o pensamento bakhtiniano, ao pronunciarmos as palavras estamos emitindo verdades e mentiras, posições e contrariedades, afirmações e negações, desejos, sonhos, raivas etc. porque todas essas enunciações estão impregnadas de conteúdo ideológico que não pode ser abstraído de um dicionário.

As argumentações de Bakhtin e do Círculo enfatizam a ausência da atividade dialógica nas formulações do Estruturalismo, pois a língua é mutável, se constrói nas enunciações e nos contextos nos quais estão inseridos os sujeitos sociais, por isso eles tomam posições firmes nas considerações que essa corrente fez sobre a língua.

Centrado no subjetivismo idealista, Bakhtin/Volochínov (1997) nega a teoria da expressão e coloca que o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior e se situa no meio social que envolve o indivíduo.

Acrescenta ainda que toda **enunciação** humana, mesmo a mais primitiva, é organizada fora do indivíduo pelas condições externas do meio social. Mesmo que realizada de forma individual, a

enunciação humana é sempre um ato social e produto da interação social, por isso ela será sempre produto dessa interação que envolve os interlocutores num dado momento discursivo, portanto,

com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 112).

Compreendemos, então, que a **palavra** circula entre os interlocutores variando de acordo com a escala hierárquica, digamos assim, do grupo social que abriga um determinado sujeito, o que quer dizer que a palavra procede de alguém e vai para alguém constituída de atmosferas que engendram o discurso no momento da sua enunciação.

O estudo da linguagem, centrado no pensamento bakhtiniano, aponta a palavra enquanto signo ideológico que reflete a realidade e vai adquirindo ao longo das enunciações uma função ideológica, segundo Ponzio (2008). Portanto, interessa-nos administrar o conceito de signo como o caminho por onde passa a ideologia que efetiva o sentido que emerge das relações dialógicas pautadas na canção.

Interessa-nos, aqui, a ideologia pela vertente política que aponta a sociedade pelo regime do domínio capitalista e explica a história pelas ações produtivas que determinam o pensar social e histórico de um povo, como se posiciona Chauí (1994).

A **Ideologia** oficial é tida como dominante por implantar uma concepção única de produção de mundo, é o que se classifica como “falsa consciência” por ocultar a realidade social e legitimar o poder político como direcionador do mundo das ideias, pontua Bakhtin/Volochínov (1997). Mas aos olhos dos estudiosos da linguagem, a Ideologia Oficial é relativamente estável quanto ao conteúdo, em contrapartida, a do Cotidiano está centrada no acontecimento e por isso é instável.

Então, nessa dialética ideológica, Bakhtin e o Círculo coadunam as duas para formar um contexto ideológico completo e único, tendo em vista o processo de produção e reprodução social.

Constatamos, então, que a palavra é absorvida por uma função de signo, pois tudo é criado por ela, é o modo mais puro e sensível de relação social. E acrescenta que todo signo resulta de um processo de interação, por isso são capazes de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Outro aspecto do signo defendido Por Bakhtin (1997) e o Círculo diz respeito ao conteúdo e ao índice de valor que atinge todo o conteúdo. À medida que uma sociedade se desenvolve, objetos ganham valor social num determinado grupo social e origina o signo.

Entre o horizonte social do grupo e o signo estão às condições socioeconômicas do mesmo. Dessa maneira, o signo só adquire domínio da ideologia se adquirir um valor social, a partir de um ponto de vista valorativo.

Para que esse valor seja apreendido, implica dizer que o signo não só reflete o mundo como também o refrata, pois ele traz a materialidade do mundo, conforme Faraco (2009). Refratar consiste em descrever o mundo a partir da dinamicidade histórica e da heterogeneidade das experiências desenvolvidas pelos grupos humanos.

Então, refratar significa dizer que não apenas descrevemos o mundo, mas construímos diversas interpretações dele, como afirma Faraco (2008). Essas construções resultam da história e das experiências dos grupos humanos em face às inúmeras contradições e confrontos de valorizações e interesses sociais.

Nesse sentido, realiza-se num vasto espaço de lutas entre vozes sociais em que atuam as forças centrípetas, aquelas que impõem uma centralização verboaxiológica e as forças centrífugas que embatem as tendências centralizadoras por meio de vários processos, como o riso, a paródia, a ironia e outros.

Neste contexto, Faraco esclarece:

A reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); momologizar (dar a última palavra; tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo. (FARACO, 2009, p. 53).

As forças sociais que operam nesse conceito não correspondem ao propósito da Física, mas as mesmas atuam como uma referência para o campo da linguagem no que diz respeito à função signica que a palavra adquire nas enunciações.

Relacionando com o olhar bakhtiniano, essa força reside nos propósitos da força dominante ideológica, centrado nas instituições que promovem as ideias e traz o homem para o seu centro de interesse.

Para Bakhtin e o Círculo é a força que separa os estratos da estratificação social, é a que produz, é a força verbalizada, é a ideia acometida da ideia centrípeta, pois, sendo o texto um tecido de muitas vozes, de textos ou de discursos que se cruzam, se completam, respondem ou polemizam entre si no interior do texto e por último o caráter ideológico dos discursos., a linguagem está inserida sempre numa situação social que resgata o histórico e o ideológico para o discurso adquira comunicabilidade.

Para tanto, é fundamental que exista presente sujeitos sociais que estejam inseridos em um determinado grupo social socialmente organizado num contexto cultural, pois essa referência é essencial para que a ideologia se revele nos discursos. E inferimos também a importância da alteridade



Nesse sentido, o sujeito em Bakhtin é um ser social que se constitui num conjunto de diferentes e variadas relações sociais. Primeiro a experiência verbal individual do homem que evoluiu a partir do processo da interação contínua e permanente com os enunciados dos outros e segundo que o seu objeto não é original, ele já foi expresso em enunciados de outros, é o lugar que marca um posicionamento sobre diferentes situações temáticas, o que gera o dialogismo.

É notório destacar a relação do sujeito com o outro que marca a alteridade como elemento que constitui os indivíduos. E aqui destacamos a alteridade como referência mítica através de Dionísio, que representa aquilo que, no interior da própria vida, segundo Vernant (apud AMORIM, 2005), marca o disfarce, a embriaguez, a máscara, o jogo, o delírio enquanto vias de acesso ao estranhamento, é um Deus que chega; manifesta-se e vem se fazer reconhecer pelo outro a partir do processo dialógico.

Sendo o dialogismo o funcionamento real da linguagem, o mesmo é o princípio constitutivo do enunciado, pois este é uma réplica de outro já dito, pois há vozes que marcam o direito e o avesso do discurso, fio que estabelece as relações nos mais variados níveis, seja de concordância, discordância, polêmica, contratual, paz, intriga, conciliação, fofoca etc.

O segundo conceito compreende as mais variadas maneiras, externas e internas, de mostrar outras vozes que circulam nos discursos. Isso implica dizer que há formas de absorver o discurso alheio, seja como discurso objetivado, como diz Bakhtin (1997), no qual se mostra claramente o discurso do Outro; seja pelo discurso bivocal, o qual não mostra claramente o discurso do Outro.

Neste discurso as vozes se cruzam, estão enunciadas, mas não são totalmente nítidas, apreendidas. Tal fato tem como características o discurso indireto livre, polêmica clara e velada, paródia e estilização e estilo.

A tomada de posição, de defesa sobre um determinado fato ou tema de forma contundente, condiciona a uma polêmica clara, onde as vozes dialogam sempre em oposição ao ponto de vista da outra. Já a polêmica velada não aparece tão explícita nas vozes que dialogam, mas ela pode ser colocada a partir de uma ironia ou indiferença na fala do falante e quase sempre numa posição defensiva ativa.

### **3. Ideologia, eu quero uma para discursar**

O procedimento metodológico para a análise da canção concentra-se no sujeito enunciativo, que aqui nomeamos de EU, em quatro momentos discursivos: o eu político; o eu convertido; o eu dionisíaco; o eu diluído e o eu exotópico.

**Ideologia (Cazuza/Frejat)**

Meu partido  
É um coração partido  
E as ilusões estão todas perdidas  
Os meus sonhos foram todos vendidos  
Tão baratos que eu nem acredito  
Eu nem acredito...

Meus heróis morreram de overdose  
Meus inimigos estão no poder  
Ideologia  
Eu quero uma pra viver  
Eu quero uma pra viver

O meu prazer  
Agora é risco de vida  
Meu sex and drugs não tem nenhum rock 'n' roll  
Eu vou pagar a conta do analista  
Pra nunca mais ter que saber quem eu sou  
Pois aquele garoto que ia mudar o mundo  
(Mudar o mundo)  
Agora assiste a tudo em cima do muro.

Ao enunciar *Meu partido é um coração partido*, apreende-se do signo *partido* uma extensão semântico-ideológica pelo fato de representar uma organização com propósito de influenciar, dominar em razão de um poder administrativo, bem como no sentido humanizado, só que de forma negativa, de tal sorte que na voz do enunciador há uma desconstrução ideológica quando enuncia *partido* com valor semântico-ideológico de decepção, firmando, deste modo, a desestruturação de um sonho, de um ideal em favor de um novo país.

Nesse sentido, o sonho de um país justo para os cidadãos tornou-se *barato*, ou seja, mercadoria sem valor e qualidade porque há na extensão significativa desse signo a atuação de uma força centrípeta que aponta para uma tensão que se configura na força centrípeta. O que quer dizer que pela voz do sujeito entendemos uma visão dominadora de um grupo que se esfacelou em partidos para beneficiar-se do poder, gerando, por conseguinte, a frustração desse sujeito.

Resta, portanto, *frequentar as festas do Grand Mond* que, dada a significação dicionarizada, representa a alta sociedade, porém apreendemos um discurso velado já que o enunciador tem uma posição defensiva ativa porque Grand Mond também foi uma boate gay em São Paulo frequentada pela alta sociedade e foi lá que ele se esquivou. Apreende-se, por isso, um eu convertido, pois até pouco tempo lutava por um ideal e depois volta ao seio da burguesia que é indiferente à situação, o que mostra um sujeito centrifugado ideologicamente pelo poder.

Ademais, o encontramos desacreditado ao enunciar que seus *heróis morreram de overdose* e que seus *inimigos estão no poder*. Há em sua voz os ídolos de uma época que tinham um discurso contestador, revolucionário e que alimentavam os ideais sócio ideológicos dos jovens, só que esses *heróis* foram derrotados para a *droga* que é também um produto capitalista que, findada a relevância discursiva, estende-se para o *poder*, lugar ocupado pelos *inimigos* dos jovens sonhadores.

Apreendemos, então, a consciência da perda, logo há a subversão do sonho pelo poder e, conseqüentemente, a liberdade é colocada num processo de gradação negativa, de um lado: heróis, artistas e derrota; do outro: inimigos, políticos, vencedores.

Em seguida há o grito de socorro em *Ideologia, eu quero uma pra viver*. Do ponto de vista morfo-lexical, uma deixa de ser um artigo indefinido para determinar a vontade ideológica do enunciador, que é desejo, que é procura por um novo estilo de vida que lhe fora negado. Enfim, apreendemos dessa voz valores morais e conceitos pessoais que apontam para uma escolha, um lado que se vai estar numa sociedade plena de desigualdades.

Como se não bastasse, o sujeito traz em sua voz um eu dionisíaco, que é um Deus que chega; manifesta-se pelo prazer e apresenta-se sempre sob a máscara do estrangeiro; já que é um Deus que vem de fora e chega em nós através do outro, o que fica evidenciado nos versos *O meu prazer agora é risco de vida* e que *sexo e drogas* não tem mais *nenhum rock'n'roll*. É evidente que há um limite para o prazer, pois como resultado do contexto histórico dos Anos 80, a AIDS surgiu como “freio” à instabilidade emocional que se instaurara nos jovens dessa década, aprisionando, assim, a liberdade das relações. Ou seja, há o *sexo*, há a *droga*, mas o *rock*, enquanto movimento que mudou o comportamento de toda uma geração, não existe mais e o eu dionisíaco é eliminado.

Resta, portanto, encontrar-se, daí dizer que vai *pagar a conta do analista pra nunca mais ter que saber quem* ele é. Desse modo, se tomarmos o valor morfo-lexical, de *pagar*, instituímos apenas o significado de findar, terminar, mas em razão do contexto sócio histórico que nutre a voz do sujeito, compreendemos que há uma negação do inconsciente, pois a voz pontua que, ao não permitir a memória, reprime-se as experiências e se nega as sensações, e, dessa forma, o eu dilui-se ideologicamente.

Por fim, encontramos um eu deslocado nos versos *aquele garoto que ia mudar o mundo (Mudar o mundo), agora assiste a tudo em cima do muro*. Se tomarmos o signo *muro*, trazemos a voz de abordagens históricas que teve o *muro* como referência política, como a queda do muro de Berlim, cuja operacionalidade foi em favor de conflitos ideológicos que reprimiam um povo, e essa é uma voz que chega para dialogar com o *muro* do sujeito enunciador que serve, não de escolha de qual lado quer ficar, mas de indecisão. O processo dialógico revela um eu medroso, vencido, singular, mas não para compreender o outro e estabelecer uma ação, mas para justificar a força de um sistema político que anula ideologicamente os sujeitos.

## Considerações finais

Há na canção um entrecruzamento de vozes nos enunciados que mostra um sujeito enunciator marcado socialmente, historicamente e culturalmente, o que faz com que esses dizeres ressignifiquem o sonho a partir de uma ideologia (im)posta nas consciências dos sujeitos diante de situações reais da vida que atravessam o tempo.

## Referências bibliográficas

- AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARAÚJO, L. e ECHEVERRIA, R. Preciso dizer que te amo. São Paulo: Globo, 2000.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal (Trad. Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M., VOLOSCHINNOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.
- FARACO, C. A. Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.
- VOLOSHINOV, V.N./BAKHTIN, M. Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre poética sociológica), 1926.

# Proposta de teste de memória de trabalho em Libras

Elena Ortiz Preuss<sup>1</sup>

Newton da Rocha Nogueira<sup>2</sup>

## 1. Introdução

O sistema de memória de Trabalho (doravante MT) é a capacidade limitada de armazenamento temporário e a manipulação de informação para execução de tarefas complexas como a linguagem, a aprendizagem e o raciocínio (ALLOWAY; GATHERCOLE; ADAMS; WILLIS, 2005). Esse construto cognitivo tem se mostrado de extrema relevância no desenvolvimento e uso linguístico, havendo evidências de associação entre maior capacidade de memória de trabalho (doravante CMT) e melhor desempenho na L2 (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016).

Uma das formas mais comuns de se avaliar a MT é por meio da medição de sua capacidade, a qual, conforme Just e Carpenter (1992), corresponde à quantidade máxima de ativação de elementos disponíveis na MT para sustentar as suas funções de processamento e armazenamento. Existem várias tarefas para avaliar a CMT (*operation span, reading span, alpha span, digit span, etc*) as quais empregam estímulos numéricos e verbais (que podem ser palavra, frase, proposição, estrutura sintática, entre outros) e abrangem as capacidades de processamento e armazenamento de informações, além dos componentes da MT (alça fonológica, executivo central, etc) (JUFFS; HARRINGTON, 2011). Entretanto, não há ainda testes de CMT que usem estímulos em língua brasileira de sinais, a Libras. Em vista disso, estudamos testes de CMT e elaboramos uma proposta de tarefa de CMT em Libras, a qual foi aplicada, dentro de um estudo piloto, a fim de avaliar sua validade e confiabilidade.

Neste artigo, portanto, apresentamos o trabalho realizado e discutimos seus resultados. Para isso, inicialmente, será feita uma breve exposição da fundamentação teórica sobre MT. Em seguida, serão expostos os procedimentos metodológicos adotados no estudo. Posteriormente, serão apresentados e analisados os dados, a partir dos quais tecemos as considerações finais.

1 Doutora em Estudos Linguísticos. Docente do Programa de Pós-graduação e Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG, Goiânia, Goiás, Brasil (elena.ortizp@yahoo.com.br).

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (newtonogueira@hotmail.com).

## 2. Fundamentação teórica

A MT, atualmente considerada como um componente da aptidão linguística (SANZ, LIN, LADO, STAFFORD e BOWDEN, 2014), é um sistema de retenção e processamento de informações enquanto se realiza uma tarefa cognitiva complexa (compreensão, aprendizagem e raciocínio, por exemplo) (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011; JUFFS; HARRINGTON, 2011). Em relação à sua estrutura e funcionamento, existem diferentes modelos, sendo que o mais difundido é o multicomponencial (BADDELEY, 2002; 2011), que prevê um sistema principal, denominado de executivo central, que coordena o trabalho de três subsistemas escravos, a alça fonológica (responsável pela manutenção de informações acústicas), o esboço visuoespacial (responsável pela manutenção de informações visuais e espaciais) e o buffer episódico (responsável pela interface entre os subsistemas e a memória de longo prazo de modo a integrar as informações) (BADDELEY, 2011). De acordo com a Figura 1, note-se que esses multicomponentes integram um sistema de informações fluidas que são ativadas do sistema cristalizado de memórias de longo prazo (MLP).



Figura 1. Modelo de memória de trabalho (BADDELEY, 2002, p. 93)

Segundo Juffs e Harrington (2011), a Memória visual e espacial tem recebido menos atenção dos pesquisadores da linguagem, refletindo em parte o papel dominante que a informação fonológica desempenha no processamento de fala e linguagem escrita. Os autores dizem que a informação fonológica é especialmente importante em línguas de base alfabética, em que a maioria das pesquisas de CMT tem sido realizada, entretanto, isso pode não ser o caso de outros tipos de línguas, como a chinesa, para a qual, de acordo com Tong e McBride-Chang (2010), as habilidades visuo-ortográficas são importantes no processamento. Sob essa perspectiva, acreditamos que testes de MT, envolvendo sinais como estímulos, podem ajudar a verificar a funcionalidade do modelo de MT com multicomponentes (BADDELEY, 2000) em usuários de língua de sinais (CORINA; KNAPP, 2006; EMMOREY, et. al., 2008). Cabe mencionar que, conforme Stokoe (1960), na língua de sinais, a

codificação fonológica é baseada em parâmetros manuais (por exemplo, configuração manual, local de articulação no corpo, movimento e orientação mão) e não em características orais.

### 3. Método

Esta pesquisa se insere no paradigma de pesquisa semi experimental, que determina um objeto de estudo, seleciona as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo e define as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz sobre o objeto. Nesta subseção serão descritos os participantes, os instrumentos de coleta de dados e procedimentos de coleta e análise de dados.

#### 3.1 Participantes

Foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa 5 ouvintes (sendo 2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) e 5 surdos (sendo 1 do sexo feminino e 4 do sexo masculino) fluentes em língua brasileira de sinais. Todos os participantes eram maiores de idade e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constam as informações referentes ao estudo proposto. O convite para participar da pesquisa, os esclarecimentos e a assinatura do TCLE foram realizados na Faculdade de Letras da UFG. A identidade dos informantes foi preservada através da utilização de códigos numéricos na análise dos dados.

#### 3.2 Instrumentos

1- **Questionário de histórico de linguagem e autoavaliação da proficiência linguística**, para obtermos dados dos participantes que contribuíssem para a definição de seu perfil.

2- **Testes de Memória de Trabalho** – Foram realizados 2 testes já conhecidos (*digit span* e *operation span*), através do software e-prime 2.0, e o teste Libras *span*, que por razões operacionais e técnicas não pode ser aplicado no e-prime, mas sim no programa Movie Maker. Optamos por realizar dois testes conhecidos para que pudéssemos ter parâmetros de comparação com o teste em Libras. Ressalte-se que o *digit span* enfatiza a capacidade de armazenamento e o *operation span* abrange armazenamento e processamento de informações, como se pode observar a seguir:

***Digit span*** – A tarefa consistia na apresentação de números, distribuídos ao longo de 16 blocos. O experimento começa com blocos de 2 números e, a cada 2 blocos, um número é acrescentado, chegando a 8 números por bloco. Os números de cada bloco são apresentados um por vez, no monitor, e o participante deve, no final do bloco, repeti-los em ordem crescente. Por exemplo: se aparecem os números 7, 2, 4, o participante, na hora de recordar, deve dizer 2,4,7.

***Operation span*** – A tarefa consistia na apresentação de equações matemáticas distribuídas ao longo de 12 blocos. O experimento começa com bloco de 1 equação, e a cada bloco, mais 1 equação é acrescida, chegando a 12 equações por bloco. As equações de cada

bloco são apresentadas, uma por vez, no monitor, e o participante deve imediatamente indicar a resposta da equação, clicando no botão correspondente, e, ao mesmo tempo, memorizar o último número de cada equação para, no momento de recordar, dizer todos os números memorizados ao longo do bloco. Por exemplo: se aparece a equação  $3 + 2$ , o participante deve clicar a tecla correspondente ao número 5 e memorizar o número 2.

**Libras span** – A tarefa consiste na apresentação de sinais em Libras, os quais foram proporcionalmente distribuídos em 16 blocos de testes, e apresentados um de cada vez. O experimento começa com 2 blocos com 2 sinais até os últimos 2 blocos com 8 sinais. Os participantes devem prestar atenção aos sinais e no momento de recordar, dizer os sinais de cada bloco na ordem em que apareceram. Cabe mencionar que, na elaboração do teste, alguns critérios foram seguidos ao selecionar os 80 sinais: a) que fossem sinais simples, ou seja, cada significado compreendesse somente a um sinal, por exemplo: CASA, BOLA, TRABALHAR; b) que fossem sinais de uso mais frequente em Libras, para isso, a partir de narrativas surdas postadas em redes sociais, selecionamos os sinais e os submetemos a um teste de julgamento de frequência por membros da comunidade surda (surdos, professores, intérpretes, bilíngues, etc), que foram solicitados a indicar, numa escala de 1 (pouco frequente) a 5 (muito frequente), o grau de frequência de cada sinal, sendo constatado que os sinais selecionados obtiveram uma média de 4,24 na escala, por isso foram considerados frequentes; c) controle da quantidade de sinais com diferentes parâmetros de configuração, sendo 20 sinais com movimento (MOV) circular, 20 sinais com a configuração de mão (CM) com a palma da mão aberta, com todos os dedos juntos, 20 sinais com a orientação (OR) da palma da mão virada para o sinalizador e 20 sinais realizado no espaço neutro (N).

O índice de capacidade de memória de trabalho de todos os testes correspondeu ao número de itens dos dois blocos lembrados corretamente e em sequência (por exemplo, se acertou os dois blocos de 3 sinais e acertou somente um dos blocos de 4 sinais, então o índice de CMT seria 3).

### 3.3 *Procedimentos de coleta e análise de dados*

Na realização da coleta de dados, inicialmente, foi feito um contato inicial com os participantes, convidando-os a participar da pesquisa e dando-lhes os esclarecimentos necessários. Após a assinatura do TCLE, foram agendados os dias de coleta e entregue o questionário para preenchimento com dados pessoais e informações sobre o histórico linguístico e nível de proficiência dos participantes. As coletas abrangiam a realização dos 3 testes de MT: *digit span*, *operation span* e *libras span*.

Depois da finalização das coletas, os dados foram sistematizados, tabulados em planilhas do Excel e analisados estatisticamente, utilizando-se o *software* SPSS 1.8. Nas análises, optamos por comparar os dados de surdos e ouvintes, a fim de observar se essa condição geraria diferenças significativas nos resultados.



#### 4. Análise de dados e discussão

As análises envolveram estatística descritiva para identificar médias e desvio padrão, inferencial para observar diferenças significativas entre médias, e correlacional para verificar possíveis associações entre variáveis. Nos testes de normalidade da amostra constatamos que os dados não estavam numa distribuição normal, de modo que, nas análises estatísticas inferenciais, foram usados testes não paramétricos de Wilcoxon, nas comparações intrassujeitos, e de Mann-Whitney, nas comparações intersujeitos. A Tabela 1 expõe as médias e desvio padrão, identificados em cada um dos testes de MT.

Tabela 1. Médias e Desvio padrão nos três testes de MT

Grupos		<i>DigitSpan</i>	<i>OperationSpan</i>	<i>LibrasSpan</i>
Ouvintes N=5	Média	7,40	1,60	4,60
	(DP)	(1,34)	(1,34)	(0,89)
Surdos N=5	Média	4,20	0,60	3,20
	(DP)	(0,83)	(0,54)	(0,44)

Conforme Tabela 1, o índice *span* correspondente à média da capacidade da memória de trabalho dos participantes ouvintes no *digit span* ( $M=7,40$ ) foi superior aos demais testes e a média do Libras *span* ( $M=4,60$ ) foi maior do que o *operation span* ( $M=1,60$ ). Os participantes surdos também tiveram o mesmo comportamento que os ouvintes, tendo maior índice de CMT no *digit span* ( $M=4,20$ ) e o menor índice de CMT no *operation span* ( $M=0,60$ ), mas os escores das médias foram menores na comparação com os ouvintes. No *digit span* a diferença entre as médias de surdos ( $M=4,20$ ) e ouvintes ( $M=7,40$ ) foi de 3,20 pontos, mas no teste em Libras essa diferença diminuiu para 1,4 pontos ( $M=4,60$  dos ouvintes e  $M=3,20$  dos surdos), ou seja, quando o teste usa sinais, o desempenho entre surdos e ouvintes se torna mais parecido.

Ademais, é importante destacar que a diferença de médias entre o *digit span* ( $M=4,20$ ) e o Libras *span* ( $M=3,20$ ) dos surdos (1 ponto) foi menor que a dos ouvintes (2,8 pontos) e que em todos os testes, o desvio padrão (DP) dos participantes surdos em relação aos participantes ouvintes é menor, mostrando que o comportamento dos surdos parece ser mais homogêneo.

Cabe mencionar que embora o *digit span* e o *operation span* envolvem retenção de número e o Libras *span* envolve a retenção de sinais, o *operation span* é um teste de maior complexidade, porque o participante deve efetuar um cálculo e ao mesmo tempo reter o algarismo final da equação, isto é, abrange armazenamento e processamento de informação. Nesse sentido, em termos de demanda cognitiva o *digit span* e o Libras *span* são mais próximos, porque só requerem que o participante lembre os elementos (números ou sinais) na ordem em que aparecem em cada bloco. Esses dados mostram que o teste em Libras também pode medir adequadamente a CMT. A Tabela 2 expõe as análises inferenciais de comparações intrassujeitos.

Tabela 2. Análises Inferenciais Intrassujeitos

Grupo	Comparação	Z	p
Ouvinte	LibrasSpan x DigitSpan	-1,890	0,059
	OperationSpan x DigitSpan	-2,032	<b>0,042</b>
	OperationSpan x LibrasSpan	-2,041	<b>0,041</b>
Surdo	LibrasSpan x DigitSpan	-1,890	0,059
	OperationSpan x DigitSpan	-2,032	<b>0,042</b>
	OperationSpan x LibrasSpan	-2,070	<b>0,038</b>

De acordo com a Tabela 2, ao se contrastar os resultados dos testes em cada grupo de sujeito internamente, usando o teste não paramétrico de Wilcoxon constatamos que houve diferença significativa nas comparações entre o *operation span* e o *digit span* ( $p=0,042$  em ouvintes e surdos) e entre o *operation span* e o *Libras span* ( $p=0,041$  em ouvintes;  $p=0,038$  em surdos), mas entre o *digit span* e o *Libras span*, a diferença não foi significativa estatisticamente.

Cabe salientar que o *Libras span* e o *digit span* são mais semelhantes, já que ambos medem a capacidade de armazenamento, ao passo que o *operation span* mede armazenamento e processamento. Assim, a não existência de diferença significativa entre *Libras span* e *digit span* indica que esses testes são compatíveis e que o *Libras span* parece ter potencial para medir adequadamente a CMT dos participantes, pelo menos em termos de armazenamento, assim como o faz o *digit span*.

A Tabela 3 expõe as análises inferenciais de comparações intersujeitos.

Tabela 3. Análises Inferenciais Intersujeitos

Tarefa	U	Z	p
LibrasSpan	1,50	-2,451	<b>0,014</b>
DigitSpan	1,00	-2,520	<b>0,012</b>
OperationSpan	7,00	-1,247	0,212

De acordo com a Tabela 3, a partir do contraste entre as médias dos grupos (surdos x ouvintes), usando-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney, constatamos que houve diferença significativas entre os grupos nos testes *digit span* ( $p=0,012$ ) e *Libras span* ( $p=0,014$ ). As médias dos ouvintes foram superiores, mas a diferença entre os índices *span* de surdos e ouvintes diminui no *Libras span* (1,40 pontos de diferença), ou seja, este teste pode ser mais positivo na mensuração da CMT dos surdos, que podem se apoiar no esboço visuo-espacial além da alça fonológica, o que seria mais compatível com a natureza da língua de sinais.

Não temos elementos suficientes para identificar a razão dessa diferença, mas isso também pode ser um indício da compatibilidade entre esses testes, indicando o potencial do Libras *span* para medir CMT. Por outro lado, a vantagem dos ouvintes sobre os surdos no índice *span* também foi problematizada por Boutla et. al. (2004), os quais conjecturam, entre outros aspectos, tratar-se de um efeito de modalidade linguística. Para os autores, “ouvintes e surdos usuários de Língua Americana de Sinais possuem CMT equiparável, durante o uso linguístico, indicando habilidades similares para manter e manipular informação” (BOUTLA, et. al., 2004, p. 997) <sup>3</sup>. Ressaltamos que esse argumento já havia sido defendido por Wilson et. al. (1997) ao afirmarem que “a modalidade linguística modela a arquitetura da memória de trabalho” (WILSON, et. al. 1997, p. 150) <sup>4</sup>.

Além dos testes de comparação de médias, realizamos testes de correlação, a fim de identificar possíveis associações entre variáveis (dados dos participantes e testes de CMT). Identificamos correlação entre sexo e índice *span* na tarefa em Libras, no grupo de ouvintes ( $r=-0,919$ ,  $p=0,028$ ), evidenciando que as mulheres apresentaram os maiores índices *span*. O Gráfico 1 ilustra essa correlação. Note-se que na tabulação dos dados o sexo feminino correspondia ao código 0 (zero) e o masculino correspondia ao código 1 (um), portanto, conforme o gráfico, os maiores índices *span* foram de mulheres (5 e 6).

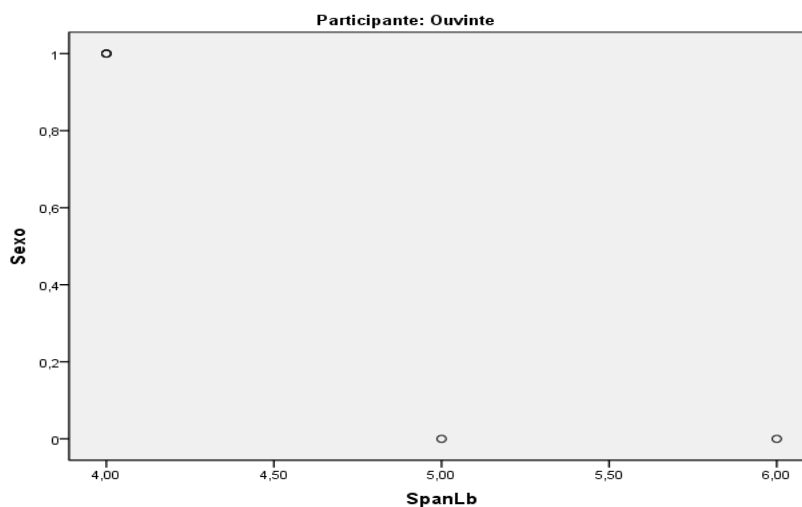


Gráfico 1. Correlação entre sexo e o desempenho de ouvintes no Libras *span*

Outra correlação observada foi entre idade e índice *span* na tarefa de dígitos, no grupo de surdos ( $r=-0,888$ ,  $p=0,044$ ), evidenciando que quanto menor a idade, maior era o índice *span*.

<sup>3</sup> Tradução nossa para: ...*hearing speakers and deaf ASL users have comparable working memory resources during language use, indicating similar abilities to maintain and manipulate linguistic information.*

<sup>4</sup> Tradução nossa para: ...*Results indicates that language modality shapes the architecture of working memory.*

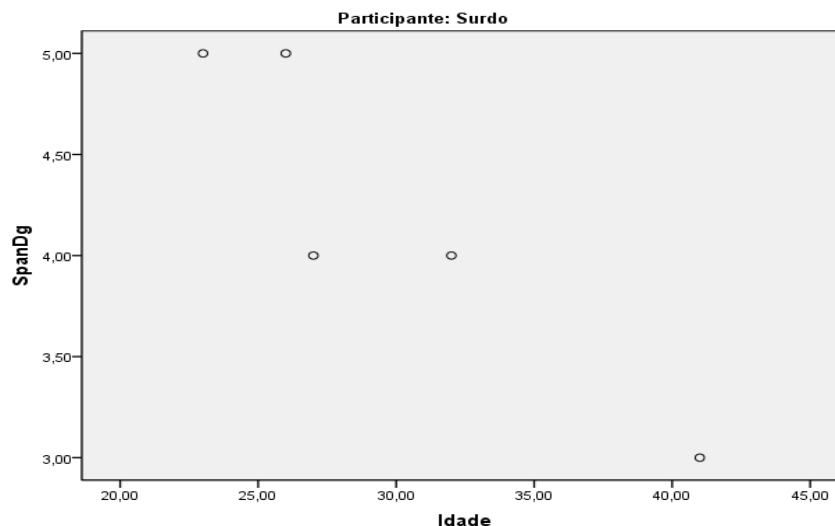


Gráfico 2. Correlação entre idade e o desempenho de surdos no *digit span*

Em virtude do tamanho da amostra não é possível conjecturar sobre as razões dessas associações, mas trata-se de um tema que precisa ser levado em consideração em pesquisas futuras.

## 5. Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo propor um teste de memória de trabalho em Língua Brasileira de Sinais (Libras *span*), baseado e comparado com testes já existentes em línguas orais, (*digit span* e *operation span*), para avaliar sua validade e confiabilidade.

Em geral, os resultados mostraram que o Libras *span*, criado tendo como base o *digit span*, mostrou-se adequado para medir a CMT, uma vez que seus resultados foram compatíveis com os obtidos pelo *digit span*. Além disso, constatamos que o desempenho de surdos e ouvintes se torna mais similar em teste com sinais, isso significa que os surdos parecem ser mais bem contemplados pelo teste em Libras. Ainda com relação às características individuais e desempenho nos testes, observamos que houve associação entre idade e *digit span*, no desempenho dos surdos (quanto mais jovem, maior é o índice *span*), e entre sexo e libras *span* no desempenho de ouvintes (maiores índices *span* das mulheres).

Apesar da necessidade de ajustes técnicos na seleção de alguns sinais e da inserção do teste no software e-prime 2.0 para medir acurácia e tempo de resposta, os resultados mostram que o Libras *span* tem potencial de medir adequadamente a CMT, no que se refere a sua capacidade de armazenamento. Entretanto, para que o teste em Libras possa medir a capacidade de processamento, é preciso aumentar a sua complexidade, equiparando-o a um teste do tipo do *operation span*.

Cabe mencionar que uma nova adaptação do teste, acrescido de uma tarefa paralela de processamento e armazenamento já está em andamento.

## Referências

- ALLOWAY, T. P.; GATHERCOLE, S. E.; ADAMS, A. M.; WILLIS, C. Working memory abilities in children with special educational needs. *Education & Child Psychology*, v. 22, n. 2, p. 56-67. 2005.
- BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BADDELEY, A. D. Is working memory still working? *European psychologist*. v. 7, n. 2, p. 85–97. 2002.
- BOUTLA, M.; SUPALLA, T.; NEWPORT, E. L.; BAVELIER, D. Short-term memory span: insights from sign language. *Nature Neuroscience*. v. 7, p. 997–1002. 2004.
- CORINA, D. P.; KNAP, H. P. Psycholinguistics and Neurolinguistic Perspectives of Sign Languages. In: TRAXLER, M. J.; GERNSBACHER, M. A. (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. 2ª ed. San Diego: Academic Press Elsevier, 2006, p. 1001-1024.
- EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. Bimodal bilingualism. *Bilingualism, L&C*, v. 11, n. 1, p. 43-61. 2008.
- ENGLE, R. W. Role of Working-Memory Capacity in Cognitive Control. *Current Anthropology*. v. 51, s. 1, p.17-26. 2010.
- ENGLE, R. W. Working Memory Capacity as Executive Attention. *Current Directions in Psychological Science*. v. 11, n. 1, p. 19-23. 2002.
- EYSENCK, M. W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 54-82.
- IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- JUFFS, A.; HARRINGTON, M. Aspects of working memory in L2 learning. *Language Teaching*. n, 44, v. 2, CUP, p. 137-166, 2011.
- JUST, A. M.; CARPENTER, P. A. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. *Psychological Review*, v. 99, n. 1, p. 122-149. 1992.
- KRAMER, R. *Effects of bilingualism on inhibitory control and working memory: a study with early and late bilinguals*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura correspondente. Florianópolis: UFSC, 2011. 201 p.
- ORTIZ-PREUSS, E.; SANZ, C. Aquisição de L2: Interação entre variáveis externas e internas. In: ORTIZ-PREUSS, E; COUTO, E. K. N. N. do; RAMOS, R. M. do. (orgs.). *Múltiplos olhares e Linguística e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2016, p.121-134.
- ORTIZ-PREUSS, E. Acesso lexical e produção de fala bilíngue: o processo de seleção linguística. *Organon*. Porto Alegre, n. 51, p.81-101, 2011.
- WILSON, M; BETTGER, J.G; NICULAE, I; KLIMA, E.S. Modality of language shapes working memory: evidence from digit span and spatial span in ASL signers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Educations*. v. 2, p.150–160. 1997.

# Integração conceptual e tabu: a nomenclatura popular dada aos órgãos sexuais

Patrícia Oliveira de Freitas<sup>1</sup>

Sandra Pereira Bernardo<sup>2</sup>

Fernanda Carneiro Cavalcanti<sup>3</sup>

## Introdução

Neste trabalho, apresenta-se uma análise do papel da mesclagem conceptual na conceptualização de piadas com emprego de nomenclatura popular das partes erógenas do corpo humano, delimitando-se aos nomes referentes à vulva e ao pênis. A principal motivação para este estudo sucedeu de listas<sup>4</sup> disponíveis na internet que demonstram a criatividade na construção de novos sentidos para os nomes dados aos referidos órgãos. Essas listas abarcam não apenas os nomes concernentes à vulva e ao pênis, objetos de estudo desta pesquisa, mas também os nomes conferidos aos testículos, ao ânus e aos seios.

Advoga-se, com base na abordagem cognitiva, que o significado linguístico é baseado no uso e na experiência, rejeitando a análise do significado linguístico fora de um contexto discursivo e social. Por conta disso, inicialmente, empreendeu-se o desafio de situar o cenário no qual os nomes pudessem ser utilizados, uma vez que tais listas apresentavam palavras soltas e separadas por órgão. Assim, tornou-se imprescindível partir de um contexto em que esses nomes fossem usados, isto é, priorizou-se a transposição das listas capturadas da internet para a circunstância de uso dentro de um cenário específico e contextual, na medida em que o uso linguístico é um fator fundamental para abordagem que se adota neste trabalho.

A utilização do arcabouço teórico proposto pela Linguística Cognitiva (LC), para respaldar a pesquisa, justifica-se por se tratar de uma abordagem de análise das línguas naturais que considera a linguagem como *um instrumento de organização, processamento e transmissão de informação* (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007, p. 3), em que as bases experiencial e conceptual das categorias linguísticas assumem lugar de primazia nas análises. Para os linguistas adeptos da

1 Mestra em Linguística, UERJ.

2 Doutora em Linguística, UERJ.

3 Doutora em Linguística, UERJ.

4 [http://desciclopedia.org/wiki/Deslistas:Nomes\\_populares\\_para\\_a\\_vagina](http://desciclopedia.org/wiki/Deslistas:Nomes_populares_para_a_vagina)  
[http://desciclopedia.org/wiki/Deslistas:Nomes\\_populares\\_para\\_o\\_p%C3%AAnis](http://desciclopedia.org/wiki/Deslistas:Nomes_populares_para_o_p%C3%AAnis)

LC, cognição e experiência estão integradas, de modo a relacionar o conhecimento a uma cognição constitutivamente corporificada.

É nesse sentido que a relação existente entre o sistema cognitivo, a linguagem e a cultura dizem respeito, de certa forma, ao significado, tanto no processo de construção quanto na comunicação. Um ponto de partida para o entrecruzamento dos conceitos supracitados, como salienta Kövecses (2006, p.3), é que o “significado, em suas diferentes facetas, é um aspecto crucial da mente, da linguagem e da cultura”. A Linguística Cognitiva, portanto, é um aparato teórico que lida com a construção do significado numa perspectiva linguística, social e cultural.

Tendo em vista a fundamentação teórica adotada, duas hipóteses gerais norteiam esta análise: (i) a mesclagem é o processo que permitiria a união de vários domínios cognitivos que revelariam criatividade do pensamento de modo a lidar com tabus, criando eufemismos para contornar o significado, suscitando a aceitação social do vocábulo tabuizado; e (ii) alguns desses processos cognitivos tenderiam a se repetir de forma relativamente estável, quando acionado o *frame* relativo a órgãos sexuais.

Espera-se, assim, contribuir para os estudos cognitivistas sobre o processo de construção de sentidos, apoiando-se na ideia holística de que se deve observar o funcionamento de estruturas do conhecimento que subjazem à linguagem, responsáveis pelo acionamento de rotinas cognitivas.

## 1. A integração conceptual

A Integração (ou Mesclagem) Conceptual é um processo cognitivo que lida diretamente com a imaginação. Apesar de parecer uma coisa simples, sua automaticidade ocorre de forma implícita, sem que o falante se dê conta do complexo de relações que ocorre no seu sistema conceptual. Trata-se de “uma operação mental que pode ser considerada a origem da nossa aptidão para inventar novos signos” (FERRARI, 2011, p.120).

Esse processo imaginativo, renegado pelas abordagens filosóficas ocidentais, especialmente no que tange à racionalidade, foi inserido no quadro teórico da razão de forma a romper com a guinada objetivista precedente, que, segundo Johnson (1987), ofuscou a admissão do aspecto imaginativo nos pressupostos teóricos dos estudos sobre a cognição.

Assim, ao inseri-lo, postula-se que, por meio dessa faculdade da imagem e representação mental, a mesclagem é possível devido ao processamento de três operações cognitivas que mantêm uma relação mútua: (a) o reconhecimento de *Identities*, em que se incluem suas equivalências e suas oposições, (b) a *Integração*, o novo sentido dessas identidades e (c) a *Imaginação*, sem a qual os eventos anteriores não conseguem se constituir, responsável pela ativação do cenário mental das crenças e dos eventos em que se inclui a contrafactualidade.

Deve-se ressaltar que há uma relação muito próxima da Teoria da Integração Conceptual com as teorias dos Espaços Mentais e da Metáfora Conceptual, havendo, inclusive, certo consenso de que a Teoria da Integração Conceptual é vista como uma extensão da Teoria dos Espaços Mentais e como

uma sustentação mais eficaz da Teoria da Metáfora Conceptual (EVANS; GREEN, 2006, p. 421). Apesar dos vários pontos de convergência, a arquitetura da Mesclagem individualiza-se das anteriores, ao postular um complexo processo de integração entre estruturas na construção do significado, sendo isso o que *origina algo maior do que a soma das duas partes* (EVANS; GREEN, 2006, p. 421). Trata-se de uma execução mental que remete a uma operação geral e básica da cognição, o sustentáculo de como pensam os humanos.

Além disso, Fauconnier (2005 *apud* COSCARELLI, 2005, p. 292) esclarece que a peculiaridade na estrutura da teoria da Mesclagem aponta para “a capacidade de agrupar diversos espaços mentais e, a partir desse agrupamento, criar novos espaços mentais que possuem uma estrutura emergente”. Espaços mentais de diferentes domínios podem ser introduzidos mesmo que sejam conflitantes, caracterizando o que ficou conhecido como “Integração de Duplo Escopo”. Essa capacidade de integração, com a qual apenas humanos são contemplados, está presente desde o pensamento mais básico até o mais complexo, uma vez que a forma para o raciocínio imaginativo ocorre da mesma maneira.

Fauconnier e Turner (2002) esquematizaram uma rede de espaços mentais que se entrecruzam, sendo possível perceber a relação entre as diferentes esferas do conhecimento e a consequente integração dos conceitos na formação de um novo signo. Sua organização é composta estruturalmente por pelo menos quatro espaços que projetam seletivamente seus elementos constitutivos. Na Figura 1, ilustra-se a configuração desse tipo de rede de integração.

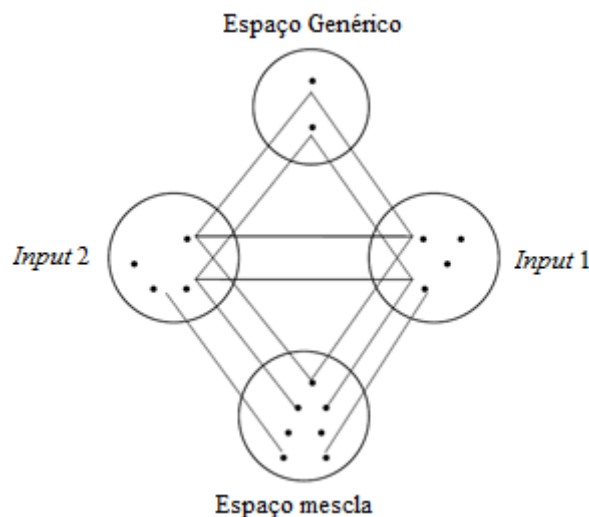


Figura 1. Rede de integração em configuração básica

Extraído e adaptado de Evans & Green, 2006, p. 405

O *Espaço Genérico* é o espaço base, cuja estrutura abstrata aponta o que os *inputs* têm em comum. É o componente da rede que estabelece os conectores das contrapartes nos espaços dos



*Inputs*, isto é, os elementos desse espaço são mapeados para dentro das contrapartes em cada um dos espaços de *input*. Por conta disso, é o espaço responsável por deixar disponível todo o processamento da rede, dada a identificação desses elementos opositivos em cada espaço de entrada.

Os *inputs* 1 e 2 (podendo haver mais) são os espaços de entrada em que seus elementos são parcialmente projetados (as contrapartes). O espaço mescla é o local para onde vão as projeções seletivas dos *inputs* 1 e 2. Nem todos os elementos são projetados para esse espaço.

O espaço mescla é a estrutura cuja formação expõe uma característica própria, que a distingue dos *inputs* anteriores, mas que, ao mesmo tempo, carrega heranças visíveis das projeções que a precederam. É um espaço mental criado para permitir a produção de novos significados a partir de aspectos relacionados dos *inputs*.

Percebe-se que um dos aspectos fundamentais da mescla é sua dinamicidade. Essa peculiaridade constitutiva sugere que todos os espaços mentais se modificam conforme vão ocorrendo o pensamento e a fala do indivíduo. A necessidade de mapeamentos e novas projeções são processos que viabilizam a conceptualização. Sendo assim, a formação de uma rede, tal como proposta pelos autores, facilita o trajeto mental percorrido até determinado ponto da significação, expresso naquele contexto e naquela necessidade comunicativa. Ela também permite a disponibilidade de acesso aos mapeamentos realizados sempre que se fizer necessário, pois da mesma forma em que o significado não reside na forma linguística, ele também não se constitui em um espaço mental específico. Todos os espaços contribuem para a integração.

Por conta desses fatores, o foco na originalidade, a qual emerge da imaginação, não é um aspecto considerável na abordagem da integração conceptual. Embora a mescla seja um empreendimento inédito, a base que sustenta a sua formação são os conhecimentos armazenados por meio da experiência, tais como os MCIs e *frames*. Uma vez formada, pode servir de *input* para outras redes de integração conceptual.

Pelo exposto, considerando-se as integrações utilizadas no cotidiano, percebe-se que domínios de conhecimento, inclusive domínios de diferentes matizes, podem se integrar em função da criação de novos significados, conservando sempre alguma herança dos *inputs* originários, como será tratado por esta pesquisa.

## **2. Mesclagem em piadas com nomes de órgãos sexuais**

Com base nos pressupostos teóricos fundamentais da Metáfora Conceptual e da Integração Conceptual, analisam-se, nesta seção, as piadas selecionadas a partir de uma perspectiva cognitiva. Duas piadas foram selecionadas via ferramenta *Google*. Nas análises, a configuração das redes de integração conceptual organizou-se da seguinte forma: as linhas contínuas mais estreitas ligam os espaços mentais abertos no processo de conceptualização e sinalizam que a ativação dos espaços está interligada, formando uma rede. As linhas contínuas mais espessas representam as projeções

estabelecidas pelos mapeamentos das contrapartes. As linhas tracejadas demonstram os elementos projetados seletivamente para o espaço mescla, tornando possível a construção de significado das narrativas jocosas. Além disso, em determinados *inputs*, o uso da palavra em VERSALETE indica o nível conceptual da palavra tabuizada, em razão de outros nomes serem utilizados para contornar o conceito tabu. Explicitada a formatação gráfica da rede de integração conceptual utilizada nesta pesquisa, passa-se à análise da piada 1.

### Piada 1

A bichinha vai ao cabeleireiro e pede:

- Hoje eu quero um corte transexual!
- Menina, você pirou de vez – comenta o cabeleireiro, indignado – Que corte maluco é esse?
- É simples... corta na frente e pica atrás!

<http://www.portaldohumor.com.br/cont/piadas/591/Corte-Transexual.html>

Último acesso em 02/05/16

Na piada 1, intenciona-se associar o tipo de corte de cabelo da cliente a práticas costumeiras aos transexuais. O principal gatilho para desenvolvimento do humor está (i) no tipo de corte de cabelo solicitado, designado por corte “corte transexual”, em que é possível perceber uma função caracterizadora no referido substantivo adjetivado, o qual envolve questões contumazes à comunidade transexual; e (ii) no conhecimento convencionalizado de que “pica” remete ao órgão sexual masculino. Dessa forma, para que ocorra a significação por parte do leitor/ouvinte, é preciso que haja o acionamento de rotinas cognitivas relacionadas a cortes de cabelo, em que expressões como “cortar na frente e picar atrás” são comuns.

Para a conceptualização da piada, ativam-se, no espaço genérico, os elementos contidos nos espaços de entrada (*input*), que podem ser acessados a qualquer momento. A estruturação das relações conceptuais entre os *inputs* enseja uma rede de escopo múltiplo, visto que os elementos dos três espaços mentais contribuem para surgimento da mescla. Desse modo, no *input* 1, figura a informação referente ao ofício do cabeleireiro em realizar o corte transexual, conforme requerido pela cliente. Esse *input* relaciona-se de forma mais direta com o *input* 2, no qual se inclui o domínio de cirurgia de mudança de sexo, uma execução comum na comunidade transexual. No *input* 3, aciona-se o conhecimento de ato sexual, especificando a relação homoafetiva presente na narrativa.

No fim da piada, com o fragmento “corta na frente e pica atrás”, o conteúdo subjacente ao tipo de corte é revelado, preenchendo a supressão da informação precedente ao fornecer um novo cenário, necessário para o estabelecimento da coerência na piada. Assim, no espaço mescla, encontra-se o remate da piada e a sinalização do fim de uma sequência representativa a partir ênfase em determinados itens lexicais. Nesse caso, a expressão “corta na frente e pica atrás” engatilha o entendimento do tipo de corte de cabelo desejado, sendo, também, o elemento que viabiliza a mudança de *frames* em prol do enquadramento dessas estruturas.

Isso porque, com base no conhecimento compartilhado de que a designação “pica” é uma forma de nomear o órgão sexual masculino, tem-se a base para o entendimento de que “pica atrás”, na narrativa, remete ao conceito de pênis em atividade sexual anal. A esse respeito, deve-se ressaltar que a contextualização prévia da cliente ao anunciar o “corte transexual”, ligado ao sexo, atrelado à especificação posterior no vocábulo “pica”, funciona como um acionamento de aspectos cognitivos e pragmáticos que fornecem ao ouvinte um monitoramento específico para o entendimento da piada. Isso implica dizer que, ao ser ativado o conceito de “pica atrás” como pênis em ato sexual anal, conforme o pedido da cliente, a expressão “corta na frente” passa a aludir à cirurgia de remoção do pênis, a que se submetem os integrantes da comunidade transexual. A Figura (2) disponibiliza a representação da rede para conceptualização da piada 1.

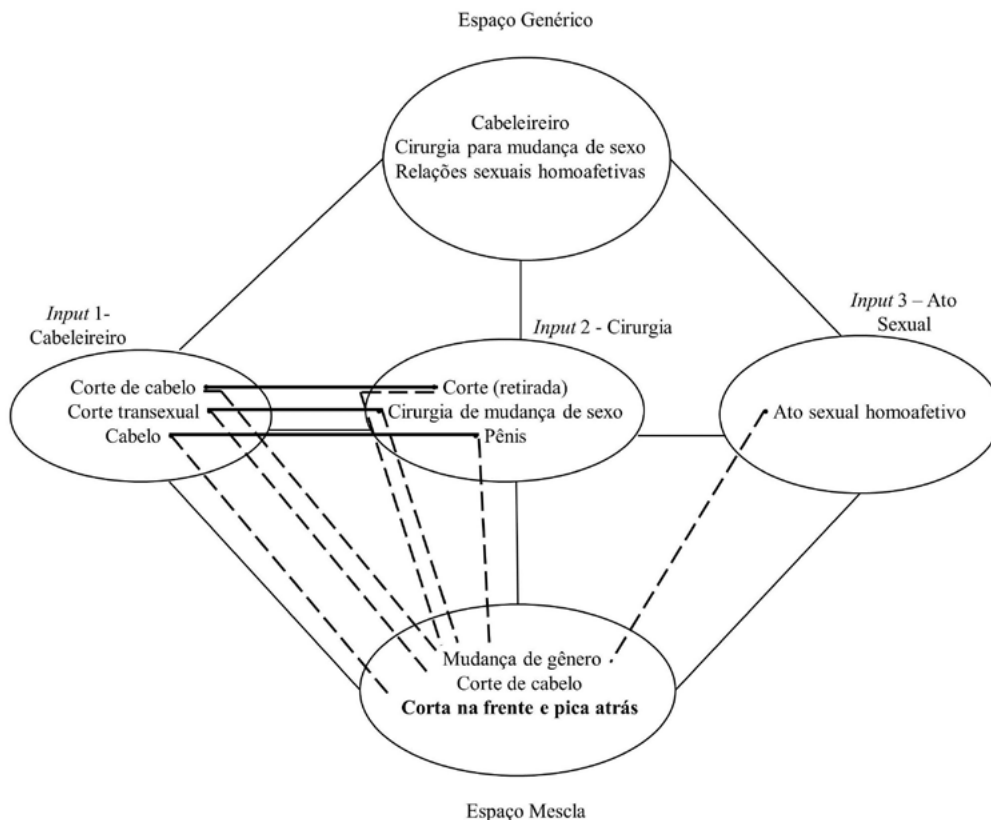


Figura 2. Rede de integração conceptual da piada 1

A compressão de certos componentes origina-se da integração de algumas relações conceptuais, as quais Fauconnier e Turner (2002) designaram Relações Vitais. Em outras palavras, essas relações, que se repetem com regularidade nos processos de mesclagem, se tratam de conectores criados para interligar os elementos das contrapartes de forma otimizada e imaginativa, a saber: TEMPO, ESPAÇO, REPRESENTAÇÃO, MUDANÇA, PAPEL-VALOR, ANALOGIA-DESANALOGIA, PARTE-TODO, CAUSA-EFEITO.

Por meio das relações vitais de ANALOGIA e DESANALOGIA, todo o enquadre final da piada 1 é instaurado, tendo em vista a descompressão em MUDANÇA na qual se altera o cenário evocado

inicialmente. Pelo domínio da experiência com cortes de cabelo introduz-se, via processamento cognitivo de mudança de *frames*, o domínio cirúrgico (“corta na frente”), e o domínio de atos sexuais (“pica atrás”). Essas relações estabelecem-se metonimicamente, visto que os referidos fragmentos identificam o órgão sexual masculino, aludindo respectivamente, à especificidade de processo operatório de remoção do pênis e ao sexo anal homoafetivo.

Além disso, no cenário subsequente ao remate, em “pica atrás”, tem-se a identificação do órgão sexual masculino em atividade sexual, o que leva o conceptualizador a inferir que o vocábulo “pica” é a REPRESENTAÇÃO do pênis, em cuja relação intra-espacial se dá a compressão em SINGULARIDADE.

## Piada 2

A mulher tinha uma perereca de estimação. Um dia a perereca morreu. A senhora ficou muito triste e disse:

- Vou embalsamar minha perereca!

Mas a perereca começou a feder e ela disse:

- Eu vou jogar esta perereca fora! – e resolveu enterrar a perereca.

Botou a bichinha numa caixa de sapatos e foi para o cemitério de animais... de ônibus.

Ao entrar no ônibus, o cobrador lhe perguntou:

- O que é que tá fedendo tanto aqui que não se pode viajar?

Ela respondeu:

- É a minha perereca, moço.

Aí ele disse:

- Então vai lá pra frente, que este fedor aqui não pode, não!

Lá na frente, o motorista não aguentando mais o cheiro disse:

- A mulher que está com a perereca fedendo, queira descer, por favor...

Desceram 14 mulheres.

[http://www.sergeicartoons.com/perereca\\_18335.htm](http://www.sergeicartoons.com/perereca_18335.htm)

Último acesso em 03/05/2016

A emergência do humor da piada de número 2 surge da associação do anfíbio “perereca” ao suposto mau cheiro da vulva. A relação estabelecida entre o animal e o órgão sexual sucede (i) da ponderação social que coíbe a menção à terminologia anatômica “vulva”, configurando-se em um tabu linguístico passível de ser contornado; e (ii) do conceito convencionalizado socialmente de que a genitália feminina exala mau cheiro e, por isso, pode-se associá-la ao odor do animal morto. Esse conhecimento prévio referente à proibição e à digressão de vocábulos tabuizados é ativado na última sentença, servindo de gatilho para a mudança de cenários e o estabelecimento do efeito cômico. Isso significa que, na narrativa, quando o motorista solicita a saída da mulher com a perereca fedendo (que, até então, é o animal), infere-se que as catorze mulheres entenderam que o seu próprio órgão genital cheirava mal.

Dessa forma, a rede de integração para a conceptualização da piada 2 dispõe, no espaço genérico, os elementos transitáveis de toda rede acerca dos domínios de ANIMAIS e de CORPO HUMANO.

Além disso, dispõem-se as metáforas conceptuais PESSOA É ANIMAL e CORPO HUMANO É ANIMAL, que viabilizam a compreensão da piada no nível global.

No *input 1*, ativa-se a informação decorrente da ativação do *frame* relativo ao animal, em que a informação sobre a condição do anfíbio é acionada. No *input 2*, apresenta-se a configuração do *frame* concernente a corpo humano, apresentando a parte da estrutura corpórea tratada na piada: a vulva e seu odor. Nesse espaço, a compressão que se estabelece é ativada metonimicamente, visto que é possível identificar a parte do corpo projetada para o espaço mescla.

Para compor o espaço mescla, projetam-se os elementos concernentes à condição morta do animal e à vulva, dispostos, respectivamente, nos *inputs* 1 e 2, em consonância com o conhecimento enciclopédico acionado pelo leitor/ouvinte de que o vocábulo “perereca” remete à genitália feminina em função do mau odor. Essa configuração remonta a uma rede de integração de escopo duplo, uma vez que os dois espaços de entrada propiciam a constituição da mescla.

Com base nas relações apontadas, convém pontuar que o complexo de relações que subjazem ao entendimento da piada, deve-se, em grande escala, à metáfora PARTE DO CORPO HUMANO É ANIMAL, já convencionalizada, que, em decorrência do uso frequente, é utilizada de forma inconsciente e natural. Desse modo, ratifica-se a ideia de que ANIMAL (juntamente com OBJETO) é tido como um dos domínios fonte mais empregados na linguagem cotidiana (BERNARDO, 2016), configurando metáforas convencionais. No caso da piada 2, ANIMAL figura o domínio fonte, de natureza concreta, que constitui a sustentação experiencial, de natureza abstrata, do domínio alvo PARTE DO CORPO HUMANO. A rede de integração conceptual, apresentada na Figura (3), demonstra o trajeto mental para a conceptualização do sentido da piada 2.

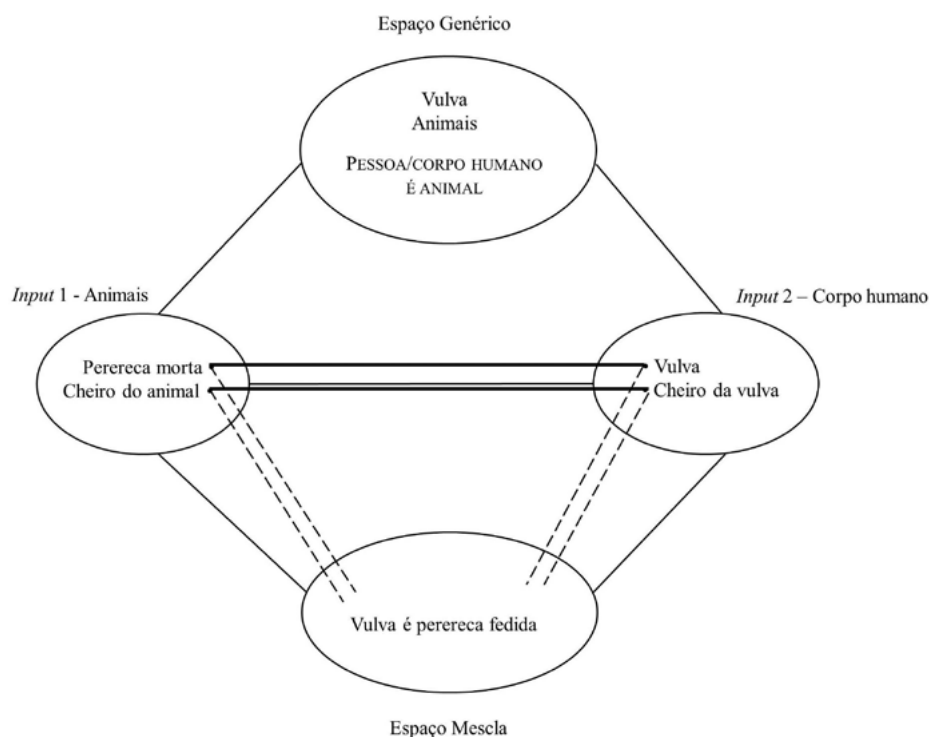


Figura 3. Rede de integração conceptual da piada 2

Com base na Figura (3), afirma-se que o remate da piada evoca a relação vital PARTE-TODO, em que se identifica a vulva como a PARTE do corpo humano (TODO) arquitetada, na piada, para a constituição do humor. Além disso, o processamento da mesclagem envolve a relação vital de REPRESENTAÇÃO, comprimida no espaço mescla em SINGULARIDADE, uma vez que o entendimento que se tem sobre a vulva é representado por meio do vocábulo “perereca”. Por ANALOGIA, comprimida na mescla por IDENTIDADE, associa-se o mau cheiro do anfíbio morto ao suposto mau cheiro da genitália das mulheres; e, por meio da relação de DESANALOGIA, descomprime-se a ideia de que “perereca” se trata do anfíbio, passando a retratar a vulva.

### 3. Considerações finais

Sob a ótica da Linguística Cognitiva (LC), este estudo apresentou uma análise semântico-cognitiva da integração conceptual no processamento de piadas que promovem o acesso a nomes populares de órgãos sexuais do corpo humano, versando, especificamente, sobre os nomes que designam a vulva e o pênis. A proposta pautou-se na ideia de que há uma ponderação de cunho moral que impede que os termos anatômicos (vulva e pênis) sejam proferidos de forma natural em uma comunidade linguística. Dessa forma, sustenta-se a ideia de que a terminologia técnica se trata de um tabu linguístico passível de ser contornado por meio de comparações esdrúxulas expressas na integração de estruturas distintas, as quais são responsáveis por suscitar o humor da piada.

Por meio da teoria adotada, em consonância com a escolha metodológica para o tratamento dos dados, observou-se que a integração conceptual é um fenômeno que conecta diversos processos cognitivos que propiciam a habilidade humanamente imaginativa de se contornar o tabu de forma criativa. Além disso, percebeu-se que a utilização de designações não anatômicas para os órgãos sexuais, de ordem metonímico-metafórica, expressa uma regularidade desses processos cognitivos na associação de objetos concretos aos órgãos sexuais, passando a uma natureza abstrata. Esse fato ratifica a ideia basilar, nos estudos em LC, de que os conceitos de base metafórica constituem-se a partir das experiências contínuas do corpo no espaço.

A esse respeito, destaca-se que as relações vitais ativadas, especificamente, nas designações metafóricas para os órgãos sexuais, hipotetizadas nesta análise como formas de se evitar a palavra tabuizada, ocorrem de forma relativamente estável. Em todas as piadas submetidas à análise, observou-se a ativação recorrente das seguintes relações: (i) REPRESENTAÇÃO, tendo em vista a relação de uma entidade que representa o órgão sexual; e (ii) ANALOGIA, já que a nova significação enquadra as identidades das estruturas precedentes, sendo, por conta disso, análogas.

Já as relações de CAUSA-EFEITO, DESANALOGIA, PAPEL-VALOR E PARTE-TODO atuam majoritariamente no âmbito discursivo-pragmático, isto é, são relações vitais que auxiliam no contexto em que os nomes estão inseridos. Dito de outra forma, essas relações são mais gerais, que não operam estritamente na designação em si, mas no entendimento da situação.

Em vista do que foi produzido, confirmam-se as hipóteses iniciais de que a mesclagem é o processo que viabiliza a união de vários domínios cognitivos os quais revelam criatividade do pensamento no enfrentamento de tabu e que, quando acionado o *frame* relativo a ÓRGÃOS SEXUAIS, alguns desses processos cognitivos se repetem de forma relativamente estável, a exemplo das relações vitais supracitadas. Portanto, ratifica-se a ideia de que o processamento da mesclagem conceptual possibilita a construção de sentidos de piadas com acesso a nomes populares para vulva e pênis.

## Referências bibliográficas

- COSCARRELLI, C. V. Entrevista: Uma conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5. n.2. 2005. p.291-303. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000200012>
- EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics, an Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.
- FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GEERAERTS, D; CUYCKENS, H. *Introducing Cognitive Linguistics*. In: GEERAERTS, R; CUYCKENS, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, 2007. p. 351-376
- JOHNSON, M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- KÖVECSES, Z. *Language, Mind and Culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

# Revista do Ensino e imaginário: a construção da docência em Minas Gerais

Thaís Reis de Assis<sup>1</sup>

Vanise Gomes de Medeiros<sup>2</sup>

O seguinte trabalho consiste em um recorte realizado numa pesquisa de doutorado em andamento, acerca do ensino de Língua Pátria, Leitura e Escrita nos Grupos Escolares de Minas Gerais durante a I República<sup>3</sup>. Neste artigo o olhar volta-se para a construção do imaginário sobre a docência na educação primária.

Com o fim do Império as elites dirigentes pretendiam que os súditos se tornassem cidadãos e novos sentidos fossem construídos em torno de valores republicanos. A escola primária pública foi objeto de um projeto que consolidava a política social da burguesia através dos Grupos Escolares. Havia a necessidade de sujeitos que representassem o ideal republicano e perpetuassem seus sentidos sendo esta tarefa atribuída, no caso em estudo, as docentes.

Mediante a estas condições de produção brevemente expostas objetiva-se analisar a construção do imaginário e os efeitos de sentido sobre o ser e o fazer docente nos grupos escolares de Minas Gerais através de um impresso pedagógico oficial, no caso a Revista do Ensino. A análise toma como corpus duas imagens publicadas nesta revista, mais especificamente na edição número 23 de outubro de 1927. Para tal utiliza-se como suporte teórico a Análise de Discurso (AD) e para compreensão das condições de produção busca-se subsídio na História da Educação.

Inicialmente faremos algumas breves considerações sobre a AD e o imaginário para posteriormente adentrarmos nas condições de produção e nos sentidos produzidos pela Revista do Ensino sobre a docência.

1 Licenciada em Pedagogia, doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais- Campus Rio Pomba.

2 Doutora em Letras, Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense.

3 Periodização adotada por estudiosos, sobretudo da História, que se inicia com a proclamação da República no ano de 1889 e se finda na Revolução de 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder.



## **Análise do discurso e imaginário**

A análise de discurso francesa, fundada por Michel Pêcheux traz a tona o discurso sendo envolto pela língua, pela história e pelo sujeito. Ela também propicia a leitura da materialidade discursiva que é de natureza pluridimensional, linguística, ideológica, histórica e social (GARCIA, 2003) para entender o fenômeno da linguagem onde

a fala, o sujeito, as relações sociais – exclusões operadas por Saussure – são trazidas para as discussões linguísticas. Os estudos até então limitados a uma “linguística da língua” passam a considerar a sua dualidade constitutiva, isto é, seu caráter ao mesmo tempo formal e atravessado pelo social, pela história e, conseqüentemente pela ideologia (FLORÊNCIO *et al*, 2009, p.20-21).

Para compreender este sujeito - afetado pela língua, interpelado pela ideologia, determinado pelo inconsciente e inserido na história - Pêcheux buscou amparo em distintas fontes. Na Psicanálise lacaniana se deparou com o sujeito descentrado. No materialismo histórico, mais precisamente em Althusser, se defrontou com o sujeito assujeitado e interpelado pela ideologia (FERREIRA, 2005) que seria uma representação imaginária dos indivíduos e de suas condições de existência (ALTHUSSER, 1974). A ideologia trata ainda um modo de produção social que não é neutro ou natural (ORLANDI, 1994). Materializa-se na língua e “não é consciente, mas está presente em toda manifestação do sujeito, permitindo sua identificação com a formação discursiva que o domina.” (GLOSSÁRIO DE TERMOS DE ANÁLISE DO DISCURSO, s/d, s/p)

A ideologia seria o mecanismo imaginário que provoca o efeito do óbvio, fornece evidências, mascara o efeito de transparência da linguagem, naturaliza sentidos, cria a ilusão da centralidade e da originalidade do dizer. É constitutiva da relação do mundo com a linguagem (ORLANDI, 1994), colocando-se para o sujeito conforme as posições sociais as quais ocupa.

Estas posições ocupadas são denominadas formações imaginárias e tratam-se de mecanismos de projeção e funcionamento discursivos que permitem passar de uma situação sociologicamente descritível para a posição de sujeitos discursivamente significativa (ORLANDI, 1994, p 56). Ressalta-se que uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos. Assim não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas ( GLOSSÁRIO DE TERMOS DE ANÁLISE DO DISCURSO, s/d, s/p). Ainda segundo o glossário de termos de análise do discurso

a partir do conceito lacaniano de imaginário, Pêcheux (1975) define que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. (...) se manifestam (...) através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso (...) ocorre um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. (s/d, s/p)

O sujeito enuncia a partir de uma memória, filiado a uma formação discursiva (FD) onde ocorre o assujeitamento e nascem os sentidos. As FD são “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes determina o que pode e o que deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

A FD “é constitutiva de uma formação ideológica que determinará qual efeito de sentido prevalecerá em detrimento de outros” (GARCIA, 2003, p. 130). Deve ainda ser “entendida como dois ou mais discursos em um só (...) sendo uma unidade dividida e heterogênea, seu contorno sendo fundamentalmente instável, pois não há limites rígidos a separar os elementos internos de seu saber daqueles que lhe são exteriores.” (GARCIA, p. 135). Assim “ao dizer desse lugar imaginário e identificado à formação discursiva o sujeito materializa sua inscrição na história, mostra um percurso de sentidos na língua e ao mesmo tempo, se coloca a mercê do jogo de significantes” (MARIANI, 2003, p.70).

“A constituição do sujeito se dá juntamente com a constituição de sentido no discurso e ambos os processos se articulam simultaneamente pela interpelação ideológica” (ZOPPI- FONTANA, 2005, p. 52). Assim o imaginário constitui a instauração/ manifestação/ legitimação dos sentidos da/na língua (BORGES, 2012, p. 65). Mediante a tais prerrogativas abaixo será apresentada as condições de produção que atravessam o corpus em estudo.

### **De súditos a cidadãos: a república e seus sentidos**

Durante o Império a organização do ensino primário brasileiro efetivou-se, quase que exclusivamente, por meio das escolas isoladas que funcionavam sobre precário controle do Estado. Materializavam-se numa turma de alunos de idade bastante variada sendo subdividida de acordo com o adiantamento daqueles que a frequentavam. Nestas instituições

o ensino elementar era ministrado a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. Esta ausência de homogeneidade fazia com o professor ensinasse diferentes conteúdos em uma mesma sala tornando o ensino particular, individualizado e pouco eficiente. (SAVIANI et al,2004, p. 24).

O processo de criação e estabelecimento de uma escola isolada era simples. “Bastava que um professor (titulado ou não) ou um grupo de moradores de uma determinada localidade (...) solicitasse a criação de uma cadeira de instrução primária no local” (FARIA FILHO, 2014, p. 34). Depois de fundadas, estas escolas funcionavam sob a responsabilidade de um único professor, que se tornava efetivo dono de sua cadeira<sup>4</sup>. A manutenção desta cadeira e a frequência dos alunos as aulas dependia da confiança que a família depositava no professor que deveria ser portador de princípios morais e competência.

4 De acordo com Faria Filho (2014, p. 28) a cadeira, era a forma jurídico-institucional de existência de uma turma de ensino primário.

No entanto a precariedade destes estabelecimentos de ensino e a falta de um plano definido faziam com que o contingente de analfabetos aumentasse e não atendesse aos preceitos republicanos em voga no início do século XX. Fazia-se necessária uma instituição onde

a educação e a instrução primária fossem vistas com uma das mais poderosas armas no combate às supostas consequências maléficas deixadas pelo Império e pelo trabalho escravo: apatia do povo frente a vida pública (e a república de uma maneira geral), a aversão ao trabalho manual, dentre outros. (FARIA FILHO, 2014, p. 34)

As elites dominantes construíram um projeto de controle e homogeneização cultural que propunha substituir as representações do mundo doméstico e religioso e aproximar-se de uma cultura urbana. Neste âmbito

a política educacional dos republicanos buscou preparar o homem adequado ao processo de consolidação do capitalismo, para que os aspectos relacionados com a disciplina, o respeito à hierarquia e à autoridade, o controle rigoroso das atividades e o uso produtivo do tempo, bem como os demais valores decorrentes de uma prática com base nesses elementos, constituíram-se em “ingredientes” permanentes do cotidiano escolar (CORSETI, 2002, p.2).

A alternativa proposta foram os grupos escolares que vão se consolidando e sendo construídos em ritmo diferenciado nos vários estados brasileiros. Em Minas Gerais, foi na gestão de João Pinheiro (1906) que a instrução pública passou por uma reforma que veio contemplar a formação do professorado e a criação dos Grupos Escolares. Tal reforma criou as condições necessárias para trazer para a escola primária uma série de mudanças pedagógicas tais como: classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem o que tornava o trabalho docente mais eficiente e contribuía para universalização da instrução elementar; a construção de um espaço exclusivo para a educação escolar; adoção do método intuitivo; uso de novos materiais escolares, coedução entre meninos e meninas; novos profissionais como é o caso dos diretores escolares.

A docência já existia anteriormente, no entanto ao longo da I República um novo imaginário sobre ela vai sendo construído. Assim como Orlandi acreditamos que “a imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”. (2009, p. 42)

Falar sobre os efeitos de sentidos produzidos pela escola junto à sociedade na I República é falar sobre as professoras. Uso o termo professoras, uma vez que a quase totalidade do corpo docente era composta por mulheres e a permanência destas na educação primária, era justificada como maneira de seguir uma carreira digna, sendo útil à pátria (FARIA FILHO, 2014). “O discurso oficial já apontava a mulher como elemento moralizador da sociedade e fundamental no processo de disciplinarização do povo” (GOUVEA, ROSA apud BICCAS, 2008, p. 34). O magistério significava uma das poucas formas socialmente valorizadas ou respeitadas para as mulheres de acesso a um trabalho remunerado fora do lar. Nesse período, a mulher foi convocada para a instrução pública, marcando a docência como

função tipicamente feminina. Mesmo recebendo salários baixos comparados as demais categorias trabalhadoras, ser professora significava ocupar uma posição de destaque e importância, próxima a de grupos sociais e profissionais de grande prestígio (FARIA FILHO, 2014).

O Regulamento da Instrução Primária de 1906 traz importantes orientações que permitem compreender as exigências para ser professora naquele período. De acordo com este, o cargo de professora seria designado a quem tivesse no mínimo 18 anos de idade, moralidade e isenção de crimes, com apresentação de atestado judicial, policial ou de pessoas fidedignas; isenção de moléstia contagiosa, competência profissional, intelectual e moral. Era dever de uma professora apresentar-se a escola pontualmente e decentemente, proceder aos exercícios escolares em conformidade com o regimento interno, manter o silêncio, não se retirar da escola senão esgotadas as horas destinadas às aulas, comunicar as faltas dos alunos, zelar pela conservação do material escolar, remeter boletins a Secretaria de Interior no primeiro dia de cada mês e ao fim de cada semestre letivo. Também deveriam atender a atributos relativos à personalidade devendo ser bondosa com seus alunos e, ao mesmo tempo, disciplinadora.

O projeto republicano vislumbrava por meio da docência “moldar práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se ocupavam da instrução primária” (FARIA FILHO, 2014, p. 152). Um importante instrumento linguístico utilizado na produção destes sentidos em Minas Gerais foi a Revista do Ensino. Abaixo apresentaremos aspectos pertinentes a esta publicação e seu papel na construção de uma nova docência.

### **Revista do Ensino e a construção da docência**

A Revista do Ensino foi “um impresso pedagógico oficial de educação direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais” (BICCAS, 2008, p. 15). Sua primeira edição se deu em 1892 sendo logo em seguida desativada. Em 1925 a Revista é novamente publicada circulando até o primeiro semestre de 1940. Durante a II Guerra Mundial foi suspensa retornando em 1946 sendo a partir de então distribuída ininterruptamente até 1971 (BICCAS, 2008). É considerada como “o impresso pedagógico oficial mais representativo da história da educação mineira, não só pelo seu longo ciclo de vida, mas pelo papel significativo no processo de formação de seus professores e de conformação do campo educacional mineiro” (BICCAS, 2008, p. 15).

Tinha por intuito preencher as lacunas na formação cultural e pedagógica dos docentes; propiciar informação a estes sujeitos; ser um elo com os professores isolados geograficamente nas distintas regiões do estado; modelizar práticas; apresentar inovações pedagógicas; fornecer um panorama regional, nacional e internacional expondo estudos e teorias acerca da educação; além de ser uma forma de tomada de consciência sobre os deveres e a importância do trabalho realizado nos grupos escolares. Transformou-se em uma importante estratégia para ganhar a adesão a proposta

escolanovista que estava sendo anunciada e foi destinada a orientar, estimular e informar os funcionários do ensino (BICCAS, 2015).

Ao longo dos anos em que foi publicada a Revista do Ensino criou um imaginário sobre ser docente, uma representação “autorizada” de professor, tomando-o como agente responsável pela implementação das diretrizes e das propostas educativas e pedagógicas. Trazia em suas páginas ideias e pensamentos pedagógicos modernos que estivessem de acordo com os sentidos republicanos em voga. Ao tomar a Revista do Ensino como corpus a temos como objeto de interpretação que “condiciona e ordena a percepção do leitor, propondo-lhe modos e procedimentos para apropriar-se das informações num sentido determinado e não em qualquer sentido” (BICCAS, 2008, p. 13).

Ao lermos distintas publicações da Revista do Ensino é perceptível a preocupação dos editores com as práticas docentes, sobretudo aquelas que seriam permitidas consoantes aos preceitos republicanos de ordem e progresso. Abaixo apresentamos uma sequência discursiva (SD) extraída da edição número 23 de outubro de 1927. Trata-se de um número especial comemorativo ao primeiro centenário do ensino primário no Brasil<sup>5</sup>. A SD em questão está localizada nas páginas 520 e 521<sup>6</sup> sendo uma página inteira dedicada a impressão da imagem que ilustra a escola antiga e outra página para a representação da escola moderna.

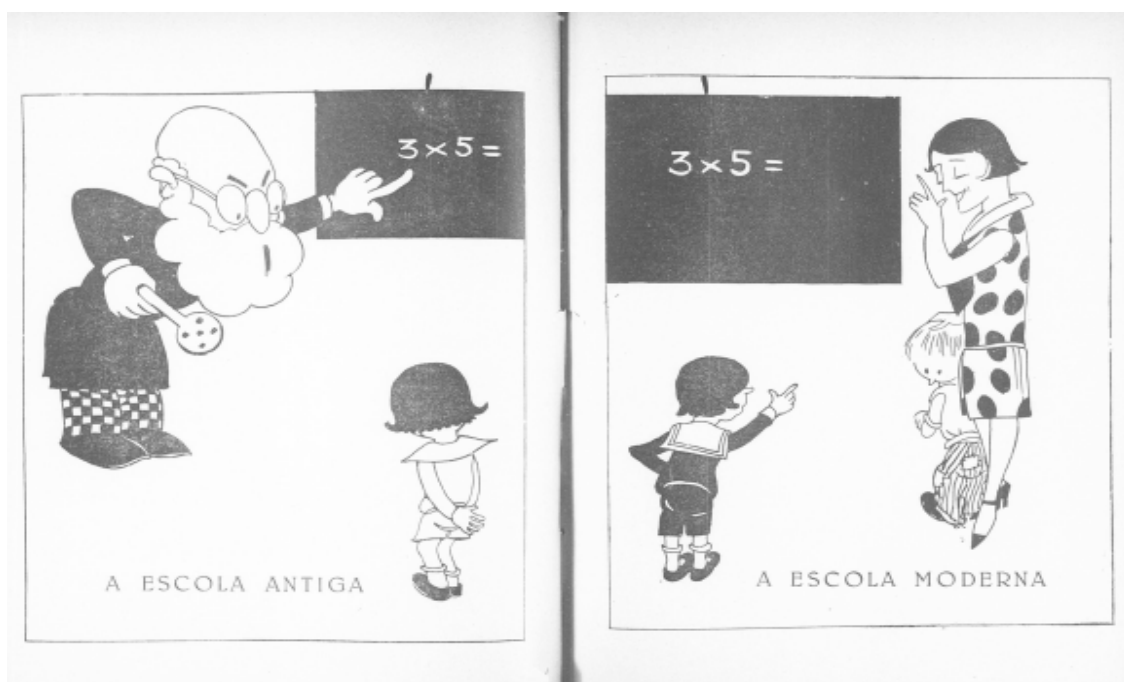


Figura 1. Escola antiga x Escola Nova. Fonte: Revista do Ensino, 1929

5 Em 15 de outubro de 1826 Dom Pedro I assinou o decreto criando escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil.

6 A Revista do Ensino possuía como particularidade a numeração contínua de suas páginas de um exemplar para o outro dentro de um mesmo ano.

A SD apresenta a ilustração de uma aula de matemática onde o conteúdo abordado seria uma operação de multiplicação. A primeira colocação a ser feita diz respeito a forma como as imagens estão organizadas na revista. Os editores quiseram, através da disposição das ilustrações, propiciar um comparativo entre a “escola antiga” e a “escola moderna” bem como demonstrar a ordem cronológica como estes tipos escolares ocorreram – primeiramente o antigo e posteriormente o moderno. Ambas as denominações dos tipos escolares são antecedidas pelo artigo definido “a” que demarca e não se refere a uma escola qualquer, mas a um tipo específico que alude ao passado e ao futuro da educação no Brasil.

Na primeira figura ocorre a representação- pelo viés da Revista do Ensino- do que seria a “escola antiga”. Chama à atenção a denominação “antiga”, como forma de caracterizar o modelo escolar que vigorou ao longo do período imperial. Os sentidos são orquestrados para questionar as formas de ensino advindas do Império e associá-las a memória trazida pelo vocábulo antigo: arcaico, antiquado, anterior, que aconteceu no passado ou em tempos remotos. Até mesmo ilustração da figura docente está vinculada ao antigo e antiquado: um homem idoso, com barba longa e branca, careca, com trajes não condescendes a moda do período. A feição do professor e a palmatória- instrumento utilizado para penalizar- em uma de suas mãos associam a forma de ensino “antiga” a um processo doloroso, onde a aprendizagem se dava por meio de castigos físicos e medo. O aluno da figura está acuado demonstrando medo e vergonha ora por não saber/compreender a lição que está sendo explicada ora pela atitude do professor ao ensinar. É interessante notar ainda que o quadro negro onde a lição está transcrita é representado de tamanhos distintos nas figuras. No caso da “escola antiga” ele é menor nos dando a ideia de que as atividades que aconteciam neste tipo escolar centravam muito mais na disciplina, repressão e castigos do que no ensino do conteúdo ao aluno.

Já a segunda figura da SD expõe a visão da “escola moderna” para a publicação em estudo. O adjetivo moderno traz consigo um já dito que nos remete àquilo que rompe com o passado e a tradição para trazer a evolução dos tempos- uma das principais premissas republicanas. Os editores utilizam “moderna” ao invés de “nova” para identificar a proposta educativa. Uma justificativa para uso de tal denominação é a necessidade de se criar sentidos que legitimem o modelo escolar proposto pelo governo republicano associando-o a novos tempos e mudanças. A opção pelo uso da “escola moderna” ao invés de “escola nova” também está ligada à necessidade construção de sentidos que solidificassem o projeto escolar republicano e ao mesmo tempo possibilitassem a distinção entre este modelo e as metodologias de ensino a serem utilizadas nos Grupos Escolares – no caso os pressupostos Escola Novistas.

Na “escola moderna” são representados dois alunos: o primeiro deles bem vestido, com atitude ativa ao longo da lição de matemática – alusão ao método intuitivo onde o estudante teria participação ao longo do processo de ensino aprendizagem- fruto do processo de renovação pedagógica no início do século XX. O segundo discente é uma criança pobre que frequenta as aulas com trajes remendados. Aparece estar deslumbrado com a vivência em um Grupo Escolar – templo do saber - ao mesmo tempo em que admira o conhecimento apresentado pelo colega que responde a indagação da professora. A presença destes dois alunos na “escola moderna” legitima e cria a evidência de uma

educação para todos onde os ricos e pobres conviveriam e aprenderiam igualmente num mesmo espaço pensado para esta finalidade.

A imagem da docência harmoniza com a modernidade e a jovialidade dos Grupos Escolares enquanto modelo de instituição de ensino. A professora é representada por uma jovem mulher, vestida com trajes contemporâneos ao período. A ilustração da “escola moderna” legitima a figura feminina como preferencial e naturaliza o ser docente como atividade profissional permitida as mulheres. A professora “moderna” para a Revista do Ensino deveria ser paciente, carinhosa e amável. Estes adjetivos são perceptíveis na ilustração por duas ações realizadas simultaneamente pela docente: acarinhar os cabelos de uma criança carente e a explicação da lição ao outro aluno. A professora tem traços faciais que remetem a alegria por desempenhar tal tarefa, amabilidade e satisfação em repassar os conteúdos auxiliando na formação de cidadãos republicanos e para o futuro da Pátria. A gravura simula a aplicação do método intuitivo no desenrolar da lição mostrando como os pressupostos republicanos proporcionam uma escola moderna e possível a todos. A imagem simboliza ainda a identificação da professora com “a escola moderna” tendo em vista que a mesma utiliza no cotidiano de suas lições métodos de ensino adequados e adota uma postura consoante aos ideais republicanos.

### **Algumas considerações**

A Revista do Ensino foi um dispositivo pedagógico capaz de modelar ritos e práticas ao longo da I República em Minas Gerais. Foi um mecanismo de difusão de sentidos acerca da “escola moderna”, das práticas de ensino permitidas e do discurso autorizado nos Grupos Escolares. Tratou-se de um importante instrumento linguístico de formação de professores em exercício sendo capaz de criar evidências e naturalizar sentidos.

Uma de suas frentes de trabalho foi a criação de um imaginário sobre o ser docente produzindo sentidos que influenciaram individualmente e coletivamente. O exercício da docência naturalizou-se como profissão permitida e aceita para as mulheres. Na SD analisada é perceptível como o discurso pedagógico se estruturou, depreciando e desconstruindo as práticas educativas adotadas nas escolas isoladas ao longo do Império e enfatizando a necessidade de novos tempos, de ruptura, de aprendizagem e adoção métodos modernos.

Muito ainda há para se desvelar sobre a Revista do Ensino e a construção de sentidos republicanos junto a escola primária. Sugere-se aos interessados estudos mais aprofundados sobre o tema.

### **Referências bibliográficas**

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução Joaquim José M. Ramos. Portugal: Editorial Presença; Brasil Ed. Martins Fontes, 1974.  
BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação* Revista do Ensino em Minas Gerais. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

- BORGES, Guilherme Figueira. Relações entre língua e o real da história na análise de discurso. In: *Temporis (ação)*, v.12, n.1, jan./dez 2012, 60-72.
- CORSETTI, Berenice. Política e organização educacional no Rio Grande do Sul (1889-1930) – A Escola Pública, a formação de professores e o controle disciplinar. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira*, 2, 2002, Natal. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0379.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2017.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise do discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-21.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios – Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte (1916- 1918)*. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- FLORENCIO, Ana Maria Gama et al. *Análise do discurso: fundamentos & práticas*. Maceió/Alagoas: Edufal, 2009.
- GARCIA, T. M. A análise do discurso francesa: uma introdução nada irônica. In: *Working Papers em Linguistics*, n. 7, Florianópolis: Ufsc, 2003, p. 121-140.
- GLOSSÁRIO DE TERMOS DA ANÁLISE DE DISCURSO. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/glossario-de-terminos-do-discursopdf.html>. Acesso em 02 de novembro de 2016.
- MARIANI, Bethânia. Subjetividade e imaginário linguístico. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Volume 3, número especial. Tubarão: Santa Catarina, 2003, p 55- 72.
- MINAS GERAIS. Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906. Aprova o regulamento da instrução primária e Normal do Estado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823>. Acesso em 24 de abril de 2017.
- ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: *Em Aberto*, n.61, ano 14. Brasília: INEP, jan./mar. 1994, 53-59.
- \_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 4 ed. São Paulo: Unicamp, 2009.
- REVISTA DO ENSINO*. Belo Horizonte: Diretoria da Instrução, n. 23, out. 1927.
- SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de, SOUZA, Rosa de Fátima; VALDEMARIM, Vera Teresa. . *O legado educacional do século XX no Brasil*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ZOPPI- FONTANA, Mônica. Objetos paradoxais e ideologia. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, p.41-59, junho, 2005.



# Língua e refúgio: o ensino de português para refugiados no Rio de Janeiro e o efeito identitário como desafio para a composição dos materiais didáticos

Morgana Maria Pessoa Soares<sup>1</sup>

## Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é avançar na discussão, propondo considerações ao ensino de Língua Portuguesa para refugiados, objeto de trabalho do projeto de extensão “Português para Refugiados” (PR) do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenado pela Professora Doutora Poliana Coeli Arantes<sup>2</sup>, que tem como principal objetivo o ensino do português como língua não materna para refugiados, acolhidos pela instituição Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, parceira neste projeto. Treze professores voluntários dão aulas para cerca de cem alunos, divididos atualmente em sete turmas, que utilizam como línguas mediadoras o francês, o inglês e o espanhol.

Essas turmas, entretanto, não comportam sempre as mesmas pessoas, uma vez que a movimentação dos alunos é regida pela constante chegada de novos refugiados e solicitantes, bem como pela ausência dos que por este ou outro motivo não podem comparecer a todas as aulas. Por isso, os materiais utilizados não seguem uma linearidade, como veremos adiante, mas atendem à demanda e necessidades imediatas, permitindo a aplicação das atividades didáticas a qualquer tempo e em qualquer contexto.

Além das aulas, que acontecem duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras pela manhã, o projeto PR reúne mestres, doutores, pós-graduandos e professores de línguas uma a duas vezes por mês, com o intuito de discutir e programar o curso e produzir materiais didáticos. Neste grupo, do qual faço parte, pretendemos reunir estes materiais em um livro a ser utilizado no curso a partir de 2017.

1 Mestre e Doutoranda em Linguística, ênfase em Análise do Discurso (AD), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – 2015/2018. Orientada pelo Professor Doutor Bruno Deusdará.

2 Professora Adjunta de Língua e Literatura Alemã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora da pós-graduação em Letras na mesma instituição. Licenciada em português/alemão, mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, com experiência em ensino de língua portuguesa como língua não materna na Friedrich-Schiller Universität Jena, Alemanha e bolsista CAPES/DAAD de doutorado sanduíche na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Coordenadora do Projeto de Extensão “Português para Refugiados”, inscrito no Departamento de Extensão da UERJ.

O que nos instiga, além da questão humanitária que emerge urgente em nosso tempo, é o reconhecimento de que são pessoas que, independentemente da identidade a elas atribuídas através da língua de acolhimento, precisam se comunicar rapidamente com a sociedade para dar continuidade as suas vidas. Apesar de serem sobreviventes de suas terras natais em conflitos, precisam também sobreviver no nosso país, sobretudo trabalhando. Sem conseguir se comunicar em português, além de todas as barreiras culturais que encontram, precisam enfrentar mais a da língua.

Neste sentido, vale lembrar que a língua materna, na maioria dos casos dos refugiados que chegam ao Rio de Janeiro, é o único bem que trazem e que lhes manterão as boas lembranças de tempos de paz. A psicanalista Caterina Koltai<sup>3</sup> (2013), em seus estudos sobre o trauma decorrente dos deslocamentos forçados, citando J. Hassoun (1993) lembra que:

...a língua materna é a dos prazeres da boca que nos acompanham vida afora, através dos quais entramos em contato com o mundo exterior e simbolizamos o que somos capazes de perceber através da miope neblina de nossa compreensão infantil. Podemos dizer que a língua materna é aquela de uma comida da infância que vem acompanhada por uma palavra incomparável e que pode produzir pertencimento, fruto do reconhecimento. (2013, p. 134)

Chegar a uma terra desconhecida, para onde foi sem querer ir, forçado por uma situação que punha sua vida em risco, deixando para trás a pátria, os amigos, os parentes, bens, enfim, tudo o que se teve, é certamente, um trauma difícil de superar. Mais ainda quando seu único bem trazido, a língua que se fala, deve ser posta em segundo plano, para que se sobreviva mais uma vez.

## Língua bastarda

É fundamental lembrar que o refugiado assim está identificado numa situação temporária, ninguém é refugiado para sempre. Ao chegar ao país, o migrante se encontra na condição de indocumentado<sup>4</sup> (ACNUR, 2016), pelo menos até que faça sua solicitação de refúgio que, quando aceita, lhe fornece o status de refugiado, com os direitos inerentes a esta condição. O refúgio é fornecido por um período de tempo, sempre visando uma solução duradoura (ACNUR, 2016), como a integração, a repatriação voluntária ou o reassentamento. Como vemos, estas pessoas que atendemos no projeto PR estão refugiadas no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em uma situação temporária. Seu desejo maior durante este período é retornar ao seu país de origem, é claro, numa situação de paz. Nenhum deles sabe ao certo o que vai acontecer em suas vidas, se voltarão ou se serão integrados e

3 Socióloga, psicanalista, mestre em sociologia pela Sorbonne e doutora em psicologia clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da graduação e pós-graduação da faculdade de ciências sociais da Puc-SP, autora do livro *psicanálise e política: o estrangeiro*, pela editora escuta.

4 Situação ilegal, se persistente.

terão visto de permanência, depois de quatro anos<sup>5</sup>. Percebemos este desejo de retorno, por exemplo, nas palavras de uma refugiada congoleza<sup>6</sup>, atendida pelo projeto:

Não temos muito mais tempo para falar sobre isso, mas no **meu país** tem muita guerra, muitos grupos rebeldes e **é muito difícil de ficar lá**, porque todo dia muitas pessoas morrem. Todos os dias, no **meu país**, tem as mulheres que são estupradas, todo dia... O **meu país** é o país no mundo que tem maior violência contra a mulher. As pessoas no mundo falam que o **meu país** é a capital do estupro. É uma coisa muito difícil pra gente. Hoje em **meu país**, ele está usando essa arma. Eu acabei de falar aqui que o corpo da mulher é sagrado e hoje em dia os rebeldes estão usando isso como uma arma, a violência, o estupro. Por isso que as pessoas estão fugindo. Não importa se é para um país rico ou pobre, o importante é sair porque ficar pode significar a morte. (Congoleza-1)

Nas expressões grifadas observamos duas situações: o Congo, apesar de toda a violência, é o país da nossa refugiada, sua nação, onde ela não está porque “é muito difícil de ficar lá”. Não nos esqueçamos que, se para nós, o trecho lido acima é um relato, para ela é lembrança retratada em língua bastarda, na qual, provavelmente, não será possível expressar o todo o horror vivido por ela e seus compatriotas.

Em outro trecho de seu depoimento, esta congoleza nos conta como são as relações entre as mulheres de sua comunidade e os filhos de todas. Diz que não existe, como aqui no Brasil, problemas em bater numa criança e que para ela, é difícil de entender que este ato aqui possa levá-la à cadeia. Em sua comunidade, todas as mulheres são responsáveis pela educação de todas as crianças, podendo agir como for necessário, independentemente de ser ou não a mãe, inclusive bater e colocar de castigo. Algumas estranhezas para as quais procuramos palavras que as signifiquem, mas que nem sempre encontramos, como no caso das relações de parentesco.

Eu não posso falar que aquele ali é o filho do meu irmão, ele é meu filho; a gente são irmãos, vocês são uma família, não tem mais diferença, ela pode ser a filha da minha tia, ela é minha irmã, minha irmã mesmo, de sangue. Eu não posso fazer esta diferença, na África é assim. A gente come junto, a gente se faz os presentes, nossos presentes são, tipo, eu vou procurar um emprego, graças a deus eu consigo um emprego bom, eu to recebendo uma boa salário, então esse salário não é só para mim, esse salário é para nós, quando eu recebo, na minha cabeça eu sei que eu tenho que dividir na família, tenho que dar a pessoa, o que ele precisa, quando ele chega, eu não posso mandar ele embora não. Quando ele chega eu recebe, oferece a comida, a gente come junto. (Congoleza-1)

As diferenças linguístico-culturais entre brasileiros e congolezes são grandes, assim como entre nós e outros refugiados de origens outras, como os sírios, afegãos ou mesmo alguns latino-americanos. Entre eles também. Unidos pela necessidade de aprender o português o mais rapidamente possível, os refugiados enfrentam, ainda, o preconceito e a segregação linguística. Mesmo que sejam

5 Tempo necessário de residência no Brasil para um estrangeiro solicitar permanência no país.

6 Omiti o nome da refugiada para preservá-la.

formados advogados, médicos etc. em seus países, ainda levará um tempo enorme para que a língua aprendida lhes forneça adequação para o exercício de suas profissões. Num curto prazo e com o que é possível aprender em dois meses de curso, o refugiado, a exemplo de brasileiros com pouco letramento, só conseguem empregos de nível fundamental básico. Como precisam trabalhar para ganhar algum dinheiro, tão logo conseguem um emprego (ou bico) não conseguem mais conciliar os horários de trabalho e curso e deixam de frequentar as aulas.

A maior parte das pessoas atendidas pelo projeto PR vem da África, e desta, a maioria é congoleza. Na República Democrática do Congo (RDC) são falados inúmeros dialetos, variantes do tronco banto. A língua oficial é o francês, mas a maior parte da população, de diversas etnias, se comunica em Lingala (ou Ningala) ou em Kikonco. Mesmo aqui no Brasil, entre eles, é nestas línguas que preferem se comunicar. Àquela língua que, apesar oficial não é a materna nem a preferida de um povo, podemos chamar de bastarda. Porém, a convivência com esta situação de multilinguismo certamente é um ponto favorável para a aquisição do Português pelos congolezes, ainda que a nossa seja para eles, a exemplo do francês, mais uma língua bastarda.

## Identidade retalhada

O movimento de migração é também um movimento de identidades, uma mudança no paradigma “eu”, como sujeito. O “eu” que enuncia na língua materna não é o mesmo que enuncia na estrangeira, principalmente quando a língua estrangeira sequer foi uma escolha. Muitos africanos que hoje se encontram na condição de refugiados no Rio de Janeiro não escolheram o país para onde ir. Em meio ao desespero da diáspora, qualquer porão de navio que levasse para longe da zona de morte era bem-vindo. Muito só ficaram sabendo que estavam no Brasil ao chegarem aqui. Revuz (2006) nos elucidava:

A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam “eu sou frio” e os russos “a mim, 25 anos”, é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se estiliza ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo. (REVUZ, 2006, p. 223)

No caso dos nossos refugiados, que aprendem LP apenas o suficiente para se comunicarem em suas urgências, a mudança paradigmática do “eu”, além de culturalmente traumática, se acomoda na insuficiência de uma provável fossilização da interlíngua, gerando uma variante do Português do Brasil (PB).

A comunicação linguística se realiza através da enunciação. Ao serem capazes de enunciar em PB, os refugiados adentram a rede rizomática (Cf: Deleuze e Gattari, 1995) da discursividade que assujeita através da língua (Orlandi, 2007). Ao mesmo tempo em que estamos sujeitos à língua, somos sujeitos dela. Se até então, o congolês refugiado era sujeito e assujeitado da Lingala, passa a ser do PB. Entretanto, uma e outra língua são distintas em forma e em formações e práticas discursivas, que aqui entendemos, a primeira como o que pode e deve ser dito dentro de uma dada conjuntura (cf. Charaudeau & Maingueneau, 2004), e a segunda, como a relação entre as formações e as comunidades discursivas que a produzem (Maingueneau, 1997, p. 56) e que são por elas produzidas, em relação de circularidade.

O referido conceito nos permite considerar que a aquisição de uma língua – função que se expressa por intermédio da produção de textos – supõe a inscrição do falante em uma comunidade que será responsável por tal produção e que ganhará legitimidade por meio desses textos que é capaz de produzir e de fazer circular. Tal circularidade é absolutamente desejável quando lidamos com sujeitos cuja marca central é precisamente a de serem refugiados, situação na qual se explicita de modo contundente a indissociabilidade entre o exercício da língua e o direito – a ser conquistado pelo sujeito – de participação como integrante de grupo(s). (ARANTES, DEUSDARÁ e ROCHA, 2016)

Os refugiados, acomodados em suas comunidades<sup>7</sup> formadas, e a partir do CPF, vão consolidando uma variante linguística cujas formações e práticas discursivas estarão em conformidade com suas realidades e lhes resguardarão direitos, na medida em que a partir delas se reterritorializam<sup>8</sup>. Uma reterritorialização presume uma desterritorialização que, no caso dos nossos protagonistas, além de físico-geográfica, também se refere à língua, a partir da qual somos identificados, e, se a língua nos identifica, a perda da língua, que podemos entender como o desuso, acarretará um movimento em nossos pertencimentos. A estes movimentos, Deleuze e Gattari (1996) chamam de subjetividade desterritorializada.

Falando um pouco mais sobre a identidade retalhada, a imagem que se forma é a de uma colagem de fragmentos, alguns trazidos da origem, outros adquiridos nos movimentos de territorialização e desterritorialização, e outros, ainda, emprestados do momento em que se encontra o elemento assujeitado. Tomaz Tadeu da Silva (2013) também menciona a movimentação que produz identidades, referindo-se em especial, às populações em diáspora, chamando de hibridismo identitário o produto subjetivo destas movimentações:

O hibridismo, por exemplo, tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a junção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas,

7 No Rio de Janeiro, o bairro Brás de Pina é endereço de uma grande população congoleza.

8 O conceito de territorialidade está expresso em Deleuze & Gattari, 1996.

divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2013, p.87)

Embora guardem traços de suas identidades originais, alguns (incontáveis) fragmentos se perderam no caminho ou ainda se perderão durante o período de refúgio, mas, afinal, quem precisa de Identidade? Stuart Hall (2013) é quem nos faz esta pergunta, lembrando que a discussão acerca da identidade vem permeando a modernidade que, se por um lado tece críticas sobre o termo e sobre a própria discussão, por outro amplia cada vez mais as abordagens sobre o tema, por vezes renomeando e atribuindo sua formação a diversos mecanismos. Nós, como já mencionei neste artigo, prefiro associar identidade às formações e práticas discursivas, o que significa dizer que entendemos as identidades não como unidades fixas, mas como lugares de posicionamento de um sujeito assujeitado por meios diversos.

## Finalizando

A República Democrática do Congo (anteriormente, Zaire) é um país da África meridional que tem Rwanda como fronteira leste. Esta fronteira, apesar de estar politicamente traçada, não reflete o que a população dos dois territórios aceita. A identidade nacional não tem o mesmo valor que aqui no Brasil, por exemplo. Por lá, é mais significativa a etnia (se é Tutsi ou Hútus na Rwanda e Bantôs, na RDC) do que a nacionalidade, e esta relação identitária é o que causou na década de 1990, ao genocídio de Rwanda, em que mais de meio milhão de pessoas foram mortas brutalmente e outras duzentas mil fugiram, principalmente, para o leste do Congo, intensificando os conflitos em RDC e gerando novos. Por isso, muitos refugiados congolezes que aqui estão, sequer reconhecem o conflito no qual estão envolvidos como sendo seus, mas sim dos ruandeses que, segundo eles se amparam no Congo no presidente congolês Kabila, que é por muitos considerados um ruandês e acusado de fornecer armas aos rebeldes.

Estas pessoas, que hoje acolhemos e identificamos como refugiados congolezes, já vêm, de longa data num processo de desterritorialização e reterritorialização, num incessante movimento de resistência, no mínimo desde que aquela região esteve sob o domínio do Império Alemão, ainda no século XIX, e, posteriormente, entregue à Bélgica, que lhes impôs o francês como língua oficial, em detrimento de todas as outras faladas (muitas ágrafas) por aqueles povos. Assim, entendemos que a língua trazida como único patrimônio cultural estes cidadãos, constitui-se em importante elemento de resistência e deve ser levada em conta na elaboração das atividades do Curso de Português para Refugiados.

## Referências

- ARANTES, Poliana C., DEUSDARÁ, Bruno, e ROCHA, Décio. **Ensino de línguas com refugiados: implicações éticas, políticas e conceituais em tempos de biopoder**. Rio de Janeiro: Prelo, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRITO, Mari dos R. **Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada**. Revista Alegrar, nº 9. 2012. Disponível em: <<http://www.alegrar.com.br>>. Acesso em 02/03/2016.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012;
- CUNHA, Maria Jandira C. *et al.* **Migração e Identidade: olhares sobre o tema**. São Paulo: Centauro, 2007;
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1995-1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- KOLTAI, Catarina. **Traumas decorrentes dos deslocamentos forçados**. Revista Diversitas, nº 1, 2013. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br>> Acesso em 05/05/2016.
- LARA, Gláucia P. e LIMBERTI, Rita P. (orgs). **Discurso e Desigualdade Social**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**, Campinas: Pontes, 1997.
- MEMMI, Albert. **Retrato do Descolonizado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- REVUZ, Christine. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio**. In. SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SAMPAIO, Simone S. **Foucault e a resistência**. Goiânia: Editora UFG, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

## Eletrônicos

- Alto Comissariado da ONU para refugiados (ACNUR). Disponível em: <<http://www.acnur.org>>. Inúmeros acessos em 2015 e 2016.
- Instituição CÁRITAS Arquidiocesana. Disponível em: <<http://www.caritas-rj.org.br>> Inúmeros acessos em 2015 e 2016.

# Análise construcional de orações relativas passivas e adjetivos de particípio nominal

Arthur Rasec Cavalcante de Lira<sup>1</sup>

## 1. Introdução

A tradição gramatical aponta que a voz passiva analítica é composta pelos verbos “ser” ou “estar”, seguidos pelo particípio do verbo principal e o agente da passiva. Como exemplo, podemos citar (1): “jovens **que foram transformados por Jesus**” (*Corpus D&G/Natal*, 1998, p. 136). Vemos que o agente (Jesus) aparece na posição final da sentença, dando lugar ao paciente (jovens), que ocupa a posição proeminente.

Em (1), notamos a incorporação um elemento que não é tradicional de voz passiva, o pronome relativo “que”. Nesse estudo, investigamos a ocorrência desses dois fenômenos concomitantes, a oração relativa e a voz passiva. Demos o nome de Construção Relativa Passiva (CRP).

A oração relativa está sempre ligada a um referente codificado num sintagma nominal e é chamada tradicionalmente de oração subordinada adjetiva. Ela é iniciada por um pronome relativo e tem valor de adjetivo, pois age como um modificador nominal, que pode ser restritivo ou explicativo, segundo Rocha Lima (2011). Aqui, nos deteremos às ocorrências em que as orações relativas estão ligadas diretamente ao referente, ou seja, são restritivas.

Ainda pela tradição, sabemos que há orações adjetivas reduzidas, compostas por verbos no infinitivo, gerúndio, particípio presente e particípio passado, como em (2): “uma gruta **habitada por pingüins**” (*Corpus D&G/Natal*, 1998, p. 149). No exemplo, a ação de habitar é reduzida de uma oração relativa (que foi habitada) para um adjetivo deverbal (habitada).

Nesse trabalho chamaremos as orações reduzidas de Adjetivo de Particípio Nominal (APN), baseando-nos no conceito de Mário Perini, que diferencia dois particípios, verbal e nominal.

O APN é aquele que é derivado de um verbo no particípio passado, mas tem função nominal, pois varia em gênero e número, aceita sufixos graduadores e intensificadores antepostos, ao contrário do particípio verbal (PERINI, 2015).

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos da Linguagem, UFRN. Bolsista CAPES. Licenciado em Letras - Português e Inglês.  
E-mail: arthurraseclira@gmail.com.



Em (2), o adjetivo “habitada” concorda em gênero (feminino) e número (plural) com o seu referente (gruta). Seria possível inserir sufixos graduadores (habitadíssimas) e intensificadores antepostos (tão habitada). Não é possível fazer tais intervenções com o particípio verbal (habitado), que possui forma idêntica do particípio nominal. Podemos comprovar isso com o exemplo dado por Perini: “O menino **tinha matado** o gato” (p. 45).

Partimos da hipótese de Haiman (1983) de que formas distintas codificam significados diferentes. Por isso, consideramos que CRP e APN não são intercambiáveis, uma vez que a substituição de uma pela outra causa mudança semântica.

Assim, sabendo que as propriedades formais das duas construções são distintas, buscamos neste trabalho responder as seguintes perguntas: quais contextos justificam o uso da construção relativa na voz passiva (CRP) e do adjetivo derivado de particípio nominal (APN)? Pode-se afirmar que há relações de herança entre essas formas? E como estão constituídas as redes construcionais das CRP e dos APN?

Buscamos respostas a tais questionamentos no aporte teórico-metodológico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), em Croft (2001), Traugott & Trousdale (2013) e Bybee (2016 [2010]).

O *corpus* utilizado é o *Discurso & Gramática*: a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998). Ele é composto por 100 textos escritos e 100 orais, divididos igualmente em cinco tipos: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião.

Os 20 informantes foram separados de acordo com o nível de escolaridade: ensino superior, ensino médio, oitava série do ensino fundamental (atual nono ano), quarta série (atual quinto ano) e alfabetização (atual primeiro ano). A idade dos participantes é equivalente à escolaridade.

Esse trabalho está organizado em cinco seções, incluindo a introdução. A segunda seção contém os conceitos-chave para a análise, de acordo com o referencial teórico. A terceira aborda os contextos de uso das construções relativas e adjetivas. A seção quatro é destinada à discussão sobre as redes construcionais e possíveis elos de herança entre as estruturas descritas nesse artigo. E na última parte, temos as considerações finais.

## 2. Conceitos-chave

A *Linguística Funcional Centrada no Uso* é uma vertente da corrente funcional norte-americana “cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística” (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 17). Isso quer dizer que não observamos as construções apenas por suas formas de modo autônomo, como fazem os gerativistas, mas sempre buscamos relacioná-las às circunstâncias em que são empregadas, uma vez que o sentido é dependente do contexto.

Para a LFCU, a língua é vista como um sistema adaptativo complexo em que convivem juntas a regularidade da estrutura e a variação das necessidades comunicativas, tal como uma duna de areia, que é relativamente estável, pois sofre mudanças por pressões externas (BYBEE, 2016 [2010]).

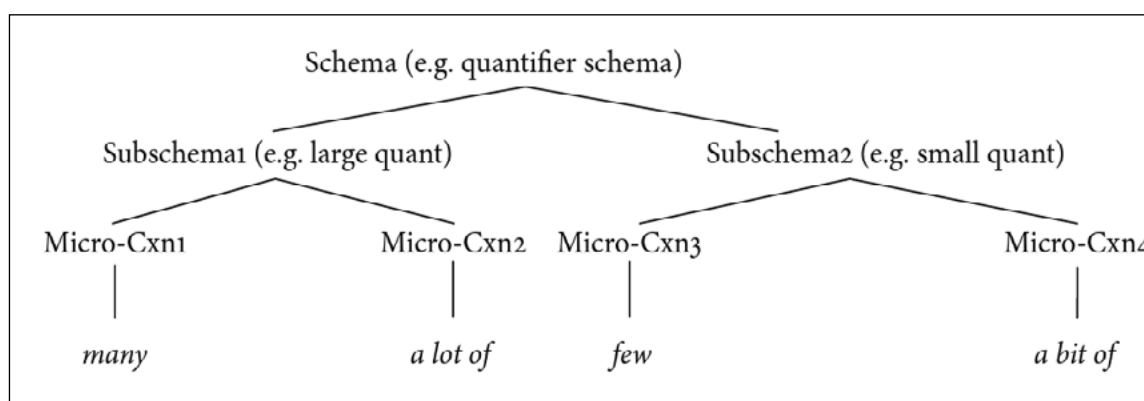
São utilizadas contribuições da Gramática de Construções (GC) para explicar fenômenos linguísticos que possuem motivações cognitivas associadas aos níveis gramaticais, como aspectos semântico-cognitivos (neoanálise) e discursivo-pragmáticos (inferência pragmática).

A GC é uma sub-área da linguística cognitiva que surgiu a partir do estudo de Charles Fillmore sobre idiomatismos, de 1988. Hoje, considerada uma corrente teórico-metodológica, a GC apresenta uma visão de língua interligada, cuja unidade fundamental é a construção.

“Construções são objetos de representação sintática que também contém informação semântica e até fonológica [...]. Em outras palavras, construções são como itens lexicais no modelo composicional: elas juntam informações idiossincráticas ou fonológicas arbitrárias, sintáticas e semânticas” (FILLMORE *et al.*, 1988 *apud* CROFT, 2001, p. 16 [tradução nossa])<sup>2</sup>.

Assim, consideramos quaisquer estruturas gramaticais como construções, pois são unidades simbólicas que estabelecem um pareamento entre forma e significado. Juntas, elas formam uma rede taxonômica que representam o conhecimento do falante sobre as convenções de sua língua. Nessa rede, cada construção constitui um nó, que se liga a outros nós por hierarquia taxonômica (CROFT, 2001).

Quanto mais genéricos, mais se aproximam do alto da rede. À medida que são mais específicos, descem na hierarquia, que é dividida em quatro níveis (esquema geral, sub-esquema, micro-construção e construto), conforme o modelo de Traugott & Trousdale (2013, p. 16), a seguir:



**Figura 1.** Gradiência de relações hierárquicas entre construções

2 "Constructions are objects of syntactic representation that also contain semantic and even phonological information [...]. In other words, constructions are like lexical items in the componential model: they link together idiosyncratic or arbitrary phonological, syntactic, and semantic information".

“Um esquema é uma generalização taxonômica de categorias” (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 13 [*tradução nossa*])<sup>3</sup>. Vemos, na figura 1, o esquema geral “Quantificador”, que abrange os sub-esquemas que determinam “Grande Quantidade” e “Pequena Quantidade”. Enquanto o esquema geral é abrangente, como [SV], que pode ser representado por qualquer sintagma verbal, o sub-esquema é mais específico, pois possui generalidade intermediária (LANGACKER, 2008). É o caso da representação de uma oração passiva [SV]<sub>Pass</sub>, que apesar de permitir muitas formas, impede a realização de orações ativas ou reflexivas.

Já as microconstruções são mais restritas. Elas esquematizam formas mais preenchidas, como [Pro]<sub>Rel</sub>[SV]<sub>Pass</sub>[SP]<sub>Ag</sub>. Essa estrutura é mais específica e só pode ser preenchida por um pronome relativo no primeiro espaço, uma oração relativa no segundo e um sintagma preposicionado agentivo no terceiro. Caso um dos espaços não seja preenchido, teremos outra microconstrução. Podemos ver com mais clareza na figura 1, que aponta quatro formas de representar quantidade (Micro-Cxn1-4).

A realização efetiva da microconstrução é o construto. Na figura 1, a linha inferior é a dos construtos, que contém os quantificadores usados de fato pelos falantes: “many” (muito), “a lot of” (um tanto de), “few” (pouco), “a bit of” (um pouco de).

No exemplo (3), “da menina **que foi queimada pelos seqüestradores**” (*Corpus D&G/Natal*, 1998, p. 151), a parte em negrito é o construto da microconstrução [Pro]<sub>Rel</sub>[SV]<sub>Pass</sub>[SP]<sub>Ag</sub>.

Cabe ressaltar que algumas construções possuem múltiplos parentes, o que faz com que herdem traços de outras, dominantes e mais esquemáticas na hierarquia. Elas são chamadas de construções irmãs.

### 3. Contextos de uso

As orações relativas e os adjetivos possuem propriedades morfológicas e semânticas em comum: podem ter a mesma base lexical e sentido equivalente, além de funcionarem como modificadores nominais, como em (4) “a comida **que foi retirada** das mochilas” (*Corpus D&G/Natal*, 1998, p. 148). A parte em destaque poderia ser substituída pelo adjetivo “retirada”.

Vistas tais similaridades, pode-se pensar chamá-los de sinônimos. No entanto, ao observarmos os contextos de uso de cada uma das formas, verificamos que há motivações semânticas, pragmáticas ou mesmo de convencionalização de determinadas estruturas que levam o falante/escrevente a optar por uma em detrimento da outra (BISPO; SILVA, 2015).

Voltemos ao exemplo (4). Quando usamos a forma oracional para se referir à comida, estamos dando ênfase à ação de subtrair o alimento das mochilas dos jovens por parte dos organizadores do acampamento evangélico ao qual o informante se refere. Somente a oração não é suficiente para conferir-nos todas essas informações co-textuais.

3 "A schema is a taxonomic generalization of categories".

Há intenção em marcar a retirada da comida como algo negativo para o enunciador. Pretende-se desviar a atenção do leitor, do conteúdo para a ação realizada. Isso só é observável pelo contexto.

Já em (5), “um pobre **exibido**” (*Corpus D&G/Natal*, 1998, p. 75), a ênfase recai sobre a qualidade do indivíduo (aquele que gosta de chamar a atenção para si). O adjetivo serve como um modificador restritivo, diferenciando o seu referente de outros (envergonhado, por exemplo).

Ao tentar substituí-lo por uma oração relativa, teríamos mudança de sentido. Em “que foi exibido”, o pobre deixa de ser ativo (no sentido de ter vontade de agir) para ser submisso a outro que detém o controle da ação de mostrar, como um manequim numa vitrine.

Desse modo, vemos que orações relativas passivas são empregadas para realçar a ação que foi realizada por alguém e destituir o tópico anterior (o referente). Em contrapartida, os adjetivos derivados de particípio passado mantêm o tópico anterior, dando-lhe atributos restritivos. Portanto, a troca de um pelo outro pode ocasionar mudança semântica e é possível gerar um equívoco de interpretação.

#### 4. Análise construcional

A partir da verificação dos construtos no *corpus*, construímos as redes construcionais das orações relativas passivas e dos adjetivos de particípio passado.

Ambas apresentam uma variante, que é o acréscimo do sintagma preposicionado agentivo na posição final. Assim, quatro microconstruções foram necessárias para representar os 141 construtos, os quais foram organizados nas seguintes redes: a primeira, das CRP; e a segunda, dos APN.

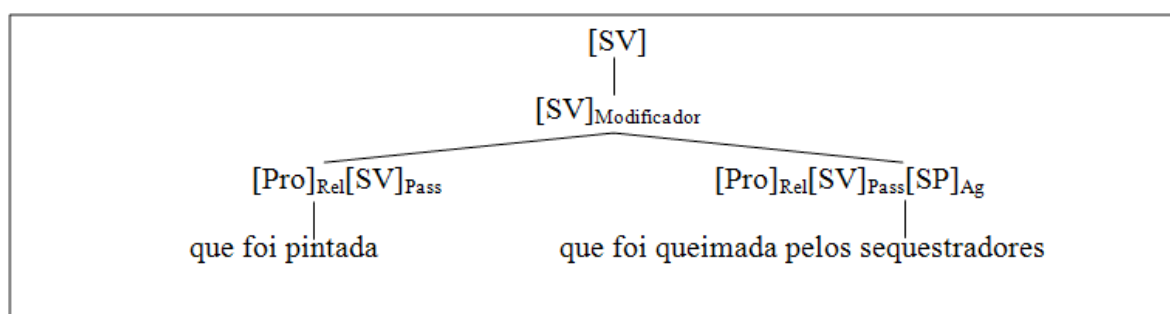
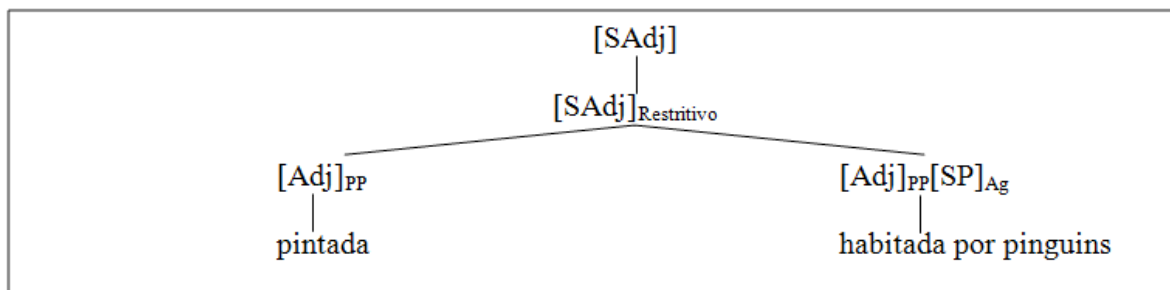


Figura 2. Rede construcional das Construções Relativas Passivas

Vemos na figura (2) que as microconstruções formadas por oração relativa na voz passiva possuem um núcleo comum: o esquema geral de base verbal. Isso atribui dinamicidade aos construtos, que denotam processos realizados por agentes omitidos (no primeiro, quem pintou) ou explícitos (no segundo, quem queimou).



**Figura 3.** Rede construcional dos Adjetivos de Particípio Nominal

A figura (3) apresenta uma diferença em relação à anterior: possui base adjetival, o que atribui estaticidade ao referente. Também é interessante frisar que o adjetivo deverbal de particípio passado é uma categoria híbrida, tendo características nominais (pode substituir o nome referente) e verbais (possui desinência de particípio passado).

Os construtos exemplificados na rede não retomam o processo realizado, mas o produto final. No caso, uma porta que passou por pintura e uma gruta cujos moradores eram pinguins.

A partir da análise das duas redes, percebemos que os APN herdaram os traços verbais das CRP, em relação à construção passiva, que é a desinência verbal de particípio passado. Contudo, os adjetivos são mais econômicos na forma, uma vez que têm menos informação linguística a transmitir, um atributo do nome referente.

## 5. Considerações finais

Abordamos, neste artigo, a competição entre duas estruturas linguísticas presentes no português contemporâneo do Brasil. Utilizamos os conceitos de construção, redes construcionais e elos de herança da Gramática de Construções para realizar a análise dos dados.

Concluimos que, de fato, as formas distintas (CRP e APN) denotam sentidos distintos e que possuem origens diferentes. Mas, notamos que os adjetivos deverbais de particípio passado herdaram traços das construções passivas, que nos permite a retomada do verbo que deu origem ao nome.

Também é relevante dizer que a sintaxe isolada é incapaz de revelar o real sentido contido nas construções linguísticas, mas são as informações semânticas, pragmáticas e discursivas que permitem a descrição real das formas estudadas. Isso nos leva a conhecer as motivações que induzem os falantes/ouvintes a utilizarem tais formas que dizemos estar em competição.

Essa é apenas uma parte de um estudo mais profundo em nível de mestrado (dissertação) que está em andamento sobre as motivações competidoras entre as construções relativas passivas e os adjetivos deverbais de particípio passado.

Observamos que a distinção de Perini (2015) quanto aos participios verbal e nominal é relevante. Mas, ao final deste artigo, decidimos por adotar doravante o nome adjetivo de particípio passado (APP), e não mais “nominal”, visando diferenciá-lo do particípio presente, como em “deficiente”, “ardente” e “reluzente”, que também é nominal.

## Referências bibliográficas

- BISPO, E.B.; SILVA, J.R. *Análise Linguística em perspectiva funcional*. 2015 (no prelo).
- BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. (tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha). São Paulo: Cortez, 2016.
- CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- HAIMAN, J. Iconic and economic motivation. In: *Language*, v. 59, n. 4, p. 781-819, 1983.
- FURTADO DA CUNHA, M.A. *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRRN, 1998.
- LANGACKER, R.W. *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
- LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MARTELOTTA, M.E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: *Linguística funcional: teoria e prática*. (Orgs.) FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- PERINI, M.A. Os dois participios e a análise da construção passiva no português brasileiro. In: *A gramática da oração: diferentes olhares*. (Org.) FURTADO DA CUNHA, M. A. Natal: EDUFRRN, 2015.
- TRAUGOTT, E.C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

# Das tensões, mudanças e conservação na língua portuguesa face às tecnologias comunicacionais

Tania M G Shepherd<sup>1</sup>

Tânia M G Saliés<sup>2</sup>

## I. Introdução

O presente trabalho faz reflexões sobre as tensões, mudanças e conservação operadas na língua portuguesa, quando é usada digitalmente. O argumento defendido aqui é que as práticas digitais, embora consideradas por alguns como indicativos de uma crise na linguagem utilizada online, podem ser vistas como instâncias de configurações de registro (Halliday, 2004; Finnegan, 2004) e, por consequência, de afiliação e identidade.

As novas tecnologias sempre impactaram práticas sociais e dessa forma sempre foram recebidas com um misto de desconfiança. A invenção da imprensa, por exemplo, segundo Baron (2001), levou Johannes Trithemius a escrever *De Laude Scriptorum* em 1492. Nessa obra, ele previa a morte rápida dos livros impressos, os quais careciam da confiabilidade que era então atribuída às cópias a mão. A introdução do telefone no dia a dia das práticas sociais no século XIX, deixou a população insegura porque não sabia como lidar com o invento; levou-se algum tempo para entender como iniciar e terminar as conversas. Ademais, as previsões que se faziam à época eram de impacto negativo do telefone nas interações face a face; o telefone iria substituí-las, levando-as a uma possível extinção.

No Século XX, como diz Crystal (2001), o rádio foi visto muito como um instrumento de manipulação ideológica. Os historiadores da comunicação argumentam que, na verdade, o rádio conseguiu ajudar a fortalecer um sentido de pertencimento, ao criar novas linguagens para públicos específicos tais como a narração de acontecimentos históricos e de jogos ou a transmissão de programas musicais, para exemplificar alguns dos nichos de audiência que o rádio veio criar.

A lista de novas tecnologias de comunicação nos séculos XX e XXI é imensa. A grande rede de computadores chegou em 1991. Pesquisar no Google chegou mais tarde, em 1999. As mensagens de texto (SMS) síncronas foram possíveis na virada do milênio. Os Blogs (diários

1 Professora associada, Língua inglesa, UERJ. Bolsista Prociencia UERJ/FAPERJ.

2 Professora associada, Estudos da Linguagem, UERJ. Coordenadora do Programa Prodocencia, CAPES.

personais) surgiram em 2003; o Facebook 2004; o YouTube em 2005, o Twitter, em 2006 e mais recentemente, em 2010, o WhatsApp.

Essas novas tecnologias digitais que ancoram as redes sociais influenciam a linguagem de modos específicos, pois contêm restrições sobre o que se pode ou não fazer. As restrições têm a ver especialmente com o formato/extensão do que se escreve: até 140 caracteres no Twitter, até 2000 caracteres no WhatsApp. Entretanto, as tecnologias não controlam as formas de escrita. Não são as tecnologias que regulam, por exemplo, se vamos usar a norma culta da língua portuguesa ou o internetês/digitalês, uma variedade abreviada, com pontuação e ortografia pouco ortodoxas. Da mesma forma, as novas tecnologias não motivam “pressões desestabilizadoras” (TEIXEIRA, 2007) à língua portuguesa ou servem de instrumento para o Português ser “assassinado às tecladas” (SILVA, 2005).

Esperava-se que os comentários críticos sobre o internetês tivessem ficado restritos ao início do século XXI, quando as redes sociais passaram a fazer parte da vida online. O debate sobre a pretensa influência perniciosa da internet continua na mídia como em *Linguagem de internet preocupa educadores. Escolas buscam estratégias para atrair a atenção dos alunos para escrita e literatura* (Estado de São Paulo 23.08.2010) ou apenas há dois anos, *Uso do internetês pode prejudicar futuro profissional’, diz especialista. Prejuízos do uso compulsivo da internet para jovens* (Gazeta do Povo, Blog Educação e mídia 22.09.2015). Partem também da mídia críticas sobre os componentes do internetês. “A grafia fonética (axo, xato) já é defendida por muita gente, mas essa **brincadeira** pode criar vícios irreversíveis. Em textos oficiais, todos nós devemos seguir o sistema ortográfico vigente, que é baseado não só na fonética mas também na etimologia (origem das palavras)” (NOGUEIRA, 2014, nosso grifo).

O apocalipse prenunciado pela mídia impressa, na realidade, é perpassado por 3 crenças ou mitos (TAGG, 2016), a saber:

1. todos os jovens adultos de menos de 21 anos usam o internetês.
2. o internetês é um código fixo ao qual somente os jovens têm acesso e os adultos não. Ou seja, saber internetês é um passe livre para entrar em salas de bate papo. Daí a profusão de glossários de internetês na web, pequenos dicionários de bolso que são um ‘passaporte’ para maiores de 21 anos ingressarem nessas salas. Bastaria saber um conjunto de estratégias ortográficas, para entender e participar de interações em salas de bate-papo.
3. O internetês e a norma culta estão em competição. O que se pensa é que o uso do internetês irá inevitavelmente se sobrepor à norma culta da língua falada localmente. Em outras palavras: conhecemos a conjunção/pronome relativo QUE, mas se usarmos a letra Q para substituí-los com frequência, passaremos a grafá-los somente com a letra Q, independentemente dos textos que produzirmos.

Na realidade, nem o internetês é prerrogativa dos jovens, nem saber internetês dá livre acesso às salas de bate-papo. Não se tecla somente internetês nas salas de bate-papo, e nem a grafia abreviada das palavras irá tomar o lugar da ortografia oficial.



Argumentamos neste trabalho que as variedades produzidas por internautas convivem de forma salutar com o português ‘oficial’. Essa convivência pode ser explicada através de dois conceitos linguísticos: o conceito de Contexto de Situação e o conceito de Atos de Identidade, os quais passaremos a discutir abaixo.

## II. A Linguagem e seus Registros

Muitos dos trabalhos sobre distensões da linguagem em meios digitais invariavelmente parecem se esquecer de algo que já era proposto no início do século passado, ou seja, que

[o dito e a situação estão atrelados um ao outro de forma inextricável e o contexto de situação é indispensável para entendermos as palavras] ... [a palavra sem contexto linguístico é uma mera ficção e não representa nada sozinha e, portanto, na realidade da língua viva, o dito não tem qualquer significado exceto no contexto de situação. (MALINOWSKI, 1923: 307)<sup>3</sup>

Aceitar a linguagem como situada em um contexto de situação particular, como afirmou Malinowski (1923, 1935), tem uma longa tradição acadêmica. Após Malinowski, Firth (1957) e Halliday (1975 et seq.) postularam que linguagem deve ser vista como um conjunto de práticas que surgem de necessidades comunicativas de contextos de situação. A linguagem produzida adquire significado apenas em um dado contexto de situação e através dele. Isso explica como as mesmas palavras podem ter muitos significados diferentes, dependendo do contexto de situação em que foram produzidas. Ou como os mesmos interlocutores podem lançar mão de repertórios distintos de linguagem, quando em contextos situacionais distintos.

Desde há muito, Halliday (1984, et seq.) e colaboradores, explicitam as características de contexto de situação. Para Halliday, um contexto de situação é um conceito semântico, que pode ser definido como uma configuração específica de significados. Esses significados dependem daquilo sobre o que se fala e para que propósito, das relações de proximidade e afiliação maior ou menor entre os interlocutores e do modo (ou meio) a partir do qual os articulamos. A essa configuração chamamos *registro*.

Finnegan (2004: 315-318) vai mais além dizendo especificamente que somos donos de um número maior ou menor de repertórios de registros que podemos compartilhar com nossas comunidades discursivas. Esses repertórios aprendidos podem ser ativados por mudanças, ainda que pequenas, em qualquer um dos fatores situacionais. Qualquer modificação nos elementos do registro, ou seja, no lugar onde a interação ocorre, no propósito da interação, no tópico ou nas relações sociais entre os interlocutores, acarreta modificação na configuração final. O repertório linguístico de uma comunidade de fala monolíngue contém muitos registros que se distinguem uns dos outros em termos

<sup>3</sup> Nossa tradução para: ...utterance and situation are bound up inextricably with each other and the context of situation is indispensable for the understanding of words... a word without linguistic context is a mere figment and stands for nothing by itself, so in the reality of a spoken living tongue, the utterance has no meaning except in the context of situation. (MALINOWSKI, 1923: 307)

absolutos ou relativos. Cada registro é marcado por um conjunto de características lexicogramaticais, fonológicas e/ou semânticas. A soma dessas características, que formam padrões de uso para uma determinada situação, vão determinar o registro (op.cit: 335). As gírias, os jargões e a linguagem especializada por exemplo, de acordo com Finnegan (op. cit.: 321), ocupam um lugar legítimo no repertório linguístico de uma comunidade discursiva.

Vemos no exemplo 1 um pequeno exemplo do repertório de universitários de primeiro semestre de curso de Letras, compartilhando uma configuração de registro acadêmico no Moodle. Sua interação teclada assíncrona foi extraída do fórum de discussão da disciplina de Linguística. No fórum os alunos discutem conceitos que perpassam a aprendizagem de língua estrangeira, a partir de um filme de ficção.

#### **Exemplo 1 – Fórum assíncrono de discussão**

Alice: A aprendizagem da segunda língua feita por criança e por adultos é realmente distinta. Seguindo (sic) Quaresma de Figueiredo, o fator idade se distingue pela velocidade. O adulto já tem estratégias cognitivas para passar por uma língua [...]

Joana: Comentando brevemente o questionamento feito pela Marcela [...] acredito que o filme quer justamente mostrar que conforme Viktor convive no meio linguístico da língua alvo ele começa a ter input compreensível. E ele entra no período de transição de sua língua mãe para a língua alvo e sua compreensão tem uma melhora com os recursos de comparação que ele utiliza na obtenção e vocabulário da Língua Inglesa. [...]

Nos trechos acima, há evidências palpáveis de repertórios acadêmicos. Primeiro, há a tentativa de dar voz a uma autoridade (Quaresma de Figueiredo), para endossar a validade de um conceito. Além disso há o uso de nominalizações (questionamento, transição, compreensão, comparação), que sugere um desejo de compactar informações o máximo possível, uma característica do discurso acadêmico.

Em comum com fóruns de discussão, temos vários exemplos de blogs jornalísticos, que tanto no seu corpo como nos comentários usam a língua portuguesa em sua forma culta. As combatidas abreviações do internetês praticamente inexistem, como podemos constatar no blog de André Trigueiro e comentários, configurando o exemplo 2 abaixo

#### **Exemplo 2 - Sábado, 06/08/2016, às 07:29, por André Trigueiro**

A cerimônia de abertura mais verde da História

Quis o destino que a cerimônia de abertura mais ecológica da História dos Jogos acontecesse na cidade que desprezou o legado ambiental mais importante (o avanço do saneamento básico na Baía de Guanabara)

*EC: As suas ponderações são sempre um bálsamo, principalmente por conhecer a fundo as raízes da sua preocupação com o meio ambiente. Desde os tempos em que dividíamos baias na redação da Rádio JB...*

*BA: A Cerimônia foi belíssima, inteligente e tocante!*

*CS: Ecológica? Com aquela queima interminável de fogos?*

No trecho do blog citado, há evidência da variedade jornalística do texto de opinião. Há organização lógica, composta de argumento em a *cidade que desprezou o legado ambiental mais importante* e justificativa ('desprezou' o *avanço do saneamento básico na Baía de Guanabara*). Os participantes da interação ou se conhecem pelo trabalho ou pelos interesses nos assuntos de ecologia e mesmo discordando (ecológica?), o fazem de maneira polida.

Igualmente, em uma página do Facebook de uma Associação de Moradores e Amigos e um bairro do Rio de Janeiro, o uso do português nas interações entre os membros é muito mais próximo da norma culta. Uma possível explicação é que essas trocas online, mesmo se assemelhando a conversas face a face, partem de indivíduos na faixa etária de <30 anos, os quais querem ser vistos compartilhando interesses comuns (melhorias para o bairro). O contexto de situação no exemplo 3 indica relação assimétrica entre os interlocutores e a associação, a quem os primeiros recorrem para obter ajuda.

### **Exemplo 3: Associação de moradores**

Moradora C- Olá, sou moradora de (rua omitida). Várias noites sem dormir por conta dessa casa de festas que promove inúmeros bailes funk. Por favor me dêem uma luz... existe algo que eu possa fazer? Não sei o endereço.

*Associação - Pedimos que procure saber o endereço para que possamos ajudar.*

Moradora D - Barulho infernal às 3h:10 da manhã. Pela direção do som e das luzes, veio da (casa de festas) na rua (rua omitida). Este vídeo foi feito de dentro do meu apto que fica na (rua omitida) às 3:10 desta madrugada. Falta de respeito!!

Os exemplos contêm fragmentos de sentença e elipse de verbos, típicos de conversa. Há também duplicação de pontuação (!!), marca de escrita online. Entretanto, no repertório desses internautas, o registro acessado para interagir com a associação de bairros (*pedimos que procure saber o endereço para que possamos ajudar*) não contêm evidências de internetês. Daqui surge a pergunta: será que o contexto de situação no seu componente de relações interpessoais não deveria também incluir o item 'como desejamos ser vistos por nossos interlocutores'?

### **III. Na internet, a identidade se faz na escrita**

Uma das funções da linguagem é criar identidades. Usamos o plural pois entendemos que identidade não é uma propriedade estável ou inerente dos indivíduos mas um conjunto de recursos usados quando as pessoas se apresentam e expressam através da interação. Nas palavras de Bucholtz e Hall (2005), a identidade não é simplesmente um mecanismo psicológico de autoclassificação que se reflete no comportamento social das pessoas, mas algo que se constitui na (e por meio da) ação social e especialmente no (e por meio do) uso da linguagem.

À luz desse entendimento, a identidade é co-construída e negociada na interação, de acordo com o contexto de situação. Assim como o repertório de registros, o ser humano tem repertórios de

configurações de identidades (KROSKRITY, 1999), que transparecem ao usarmos estilos diferentes de linguagem. Barret (1999, p.327) chama essa habilidade que temos em maior ou menor grau de lançarmos mão de identidades com vozes estilísticas distintas de identidades polifônicas. E vai além dizendo que essa “polifonia de vozes estilísticas e as identidades que elas marcam servem para construir múltiplos significados”.

Na internet esses múltiplos significados são construídos a partir das demandas do contexto de situação e da necessidade de marcar um alinhamento ou distanciamento de um grupo. Além disso, são construídos e materializados no ato de escrever. Os significados podem atuar criativamente na construção de vários papéis identitários, inventados ou não (TAGG; SEARGENT, 2012). O uso de fontes tipográficas distintas (SEARGENT; TAGG, 2015) e de ortografias distintas (TAGG, 2012), ou mesmo de conjuntos de elementos serve para indicar orientação do internauta em favor (ou contra) conjuntos de normas e valores compartilhados. Dessa forma, as mudanças e acomodações que verificamos no uso da língua portuguesa escrita são ditadas pelos contextos de situação, pela natureza da interlocução e pela identidade configurada no contexto digital.

No exemplo 4, a conversa entre grupo de professores universitários de um setor de língua inglesa, com idade média de 59 anos, acerca de muitos tópicos, é mais uma evidência em favor de nosso argumento. Não é por desconhecer a forma culta do português que os professores lançam mão do *MDA* (mudando de assunto) e do *fdano*, fim de ano.

#### **Exemplo 4: Interação no WhatsApp**

G: MDA, acabei de ver Arrival. Espetacular.

T: Amy Adams, adoro ela.

G: Tb, convence em todos os papéis

V: Tb gostei muito do filme, apesar...

S: Hello Gals. Vai rolar o almoço de fdano?

T: Onde?

S: Local e hora, pls. Tks, preciso me organizar

Da mesma forma, um dos participantes recorre ao léxico da língua inglesa, fazendo alternância de código. No exemplo 4, portanto, há dois exemplos de alternância de código: recurso às regras tácitas do internetês e recurso à língua inglesa, disciplina ensinada pelos interactantes. LePage e Tabouret-Keller (1985) chamam esses exemplos de ‘atos de identidade’. Isto é, os participantes do diálogo do WhatsApp usam estratégias de linguagem para construir e manter afiliação a um grupo específico.

O fenômeno de lançar mão de repertórios linguísticos que criam perfis distintos revela portanto, um processo de alinhamento com determinado grupo. Ou seja, quem é esse grupo e que práticas estilísticas ele possui ao escrever em meios digitais. Além disso, revela também, de acordo com Tagg e Seargent (2015) um processo de auto-entendimento (quem sou eu neste grupo) e como posso aderir a (ou evitar) terrenos compartilhados ou me conectar conexão com o grupo.

Performar atos de identidade implica ter identidade polifônica, ou a habilidade de usar múltiplos repertórios de registros. Tal habilidade pode ser vista nos meios digitais com facilidade quando lemos, por exemplo, o moderador e dono de uma página de jogos, um jovem de 16 anos, dar as boas vindas a possíveis futuros membros da página (exemplo 5). Note-se a formalidade das boas vindas, talvez tentando sublinhar a seriedade do site.

**Exemplo 5: Boas vindas em página de jogos**

Prezado usuário,

Seja bem-vindo ao nosso fórum! Espero que você faça muitos amigos aqui e possa contribuir com nossa comunidade. Se tiver dúvidas, poste na área correspondente. Caso não saiba como criar um tópico, clique aqui para ver o tutorial.

As intervenções dos membros/jogadores, que não se conhecem *offline*, vão desde um convite para jogar que mescla variedades de português e de grafia (oeee; tamo ae)

**Exemplo 6: Escrita em página de jogos**

Postado 06 junho 2017 - 21:54

Oeee! Podem me chamar de Darky, jogo Minecraft há quase 3 anos, porem só criei uma conta no fórum hoje (risos), para quem gosta de survival e construções “tamo ae”!

até um comentário/resposta que se alinha ao resto do grupo usando internetês (advérbio *não* abreviado e emoticons :v e :/) além de jargão de jogador, *hater* e *fanboy*

**Exemplo 7: Escrita em página de jogos**

Eu n jogo mais mine desde que surgiram os cavalos, n gostei :v

acho que isso atraiu muito fanboy e muito hater ao nosso jogo, queria voltar a jogar como antigamente :/

Tanto o dono da página quanto os jogadores dos exemplos 6 e 7 pertencem a uma população de jovens jogadores. Tanto sua produção quanto a compreensão dos enunciados compartilham a língua materna (ÁVILA, COX, 2008), que é o português. Não é a idade, entretanto a única variável na produção de seus textos. Isso não é diferente em várias outras páginas de Facebook, Twitter e outras mídias que medeiam as relações interpessoais em redes sociais.

Dessa forma, mais do que olharmos com estranheza a língua portuguesa nos veículos digitais, deveríamos entender que ela é tensionada ou acomodada a partir da norma culta da língua portuguesa dependendo da configuração de contexto de situação, mas também dependendo da configuração de identidade que queiramos performar.

Em mensagem de WhatsApp dirigida a um amigo, João Pedro, de 16 anos, aluno do terceiro ano do nível médio, em vésperas de prestar vestibular, adere ao que Gonzalez (2007) já havia identificado como tendência de abreviar palavras do português com somente 3 toques. A abreviação se restringe

às falas avaliativas sobre as mensagens de seus amigos como em BLZ (beleza!), MDs d CEU, sé lko (Meu Deus do céu, você é louco), ao que um de seus amigos responde Flw jao zao (falou joãozão).

Como exemplo final de que a variedade tensionada da língua portuguesa aparece particularmente onde o nível de relacionamento entre os falantes é (ou quer ser) simétrico e onde o contexto de situação requer que essa simetria seja visível, introduzimos no exemplo 8 dois recortes de mensagens instantâneas<sup>4</sup> trocadas online por um grupo de jovens adultos, todos amigos *offline*.

**Exemplo 8: Mensagem instantânea entre jovens adultos**

<Alan>eu ia querer que alguem me exorcisasse  
<Alan>ia ser engraçadão  
<João>**xD**  
<Alan>eu sempre analiso estatisticamente o cara  
<Alan>antes de jogar  
<Alan>**xD**  
..... (intervalo mais longo)  
<Alan>eu falo uma palavra contigo e tu automaticamente fica ocupado  
<João>**xD**  
<João> tinha ido ver o jogo

Os participantes teclam **xD** para possivelmente expressar concordância ou para preservar a face, prenunciando uma justificativa ou pedido de desculpas. O significado do emoticon **xD** é compartilhado. Igualmente, no exemplo 9 abaixo, há evidências de internetês entremeado com uma base de português.

**Exemplo 9: Mensagem instantânea entre jovens pré-universitários**

<Luis> hj eu quero trair a minha namoradaaaaaaaaaa  
< Bea> ㄟ  
< Lia> han ? namorada?  
<Bea> Luis tu não vale um centavo!

Luis multiplica a vogal a, em namorada (demonstrando irritação?). Bea usa o emoticon ㄟ (para expressar ceticismo?) e Lia talvez a parafraseie em han, namorada? Para nós analistas, os significados compartilhados pelos jovens não são imediatamente transparentes. Bea finalmente avalia Luis (tu não vale um centavo). Note-se que tanto no exemplo 8 quanto no 9, o pronome tu é usado, apesar de os jovens serem todos cariocas. Tu marcaria proximidade e simetria nas relações.

Parece-nos então que usar a língua em ambientes digitais estabelece uma tensão entre a **convenção e a invenção** (KERN, 2015, p. 224). Como nos diz Kern, convenção e invenção são processos interdependentes, pois toda invenção requer recursos já convencionados e toda convenção

4 Os dados acima pertencem à doutoranda Fabiana Júlio, a quem agradecemos.

já foi, algum dia uma inovação. Etimologicamente, a palavra “**convenção**” poderia ser entendida como “chegar junto”; na realidade significa “concordar com alguma coisa”. Essa tensão é tão dinâmica quanto a própria língua, pois “se formos meramente convencionais caímos na monotonia e se formos puramente inventivos, caímos na incompreensibilidade. Juntos os dois fenômenos produzem a familiaridade necessária para nos fazer sentir incluídos e a inovação necessária para nos fazer reter a atenção. Assim sendo, qualquer invenção requer adaptação às convenções já existentes.

Nos exemplos apresentados, parece-nos predominar a presença de convenções ou tensões compartilhadas. Tanto as simplificações ortográficas como outras características do internetês partem de convenções bem estabelecidas, recursos semióticos compartilhados socialmente pela comunidade de falantes do português e que tornam as tais inovações interpretáveis. A escrita consonantal e fonética, somada a processos fonológicos de supressão de partes da palavra (como supressão do início, meio ou fim da palavra), veio ao encontro da exigência de rapidez e alinha-se com atos de pertencimento em contextos situados. O que mais salta aos olhos é a mudança estilística operada por configurações nesses contextos.

## Referências bibliográficas

- ÁVILA, M. C. de; COX, M.I.P. O “internetês” e o legado da história da escrita. *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 419-445, jul./dez. 2008.
- BARRET, R. Indexing polyphonous identity in the speech of African American drag queens, in: Bucholtz, M. et al (eds.) *Reinventing identities*. New York : Oxford University Press, 1999.
- BARON, N. S. *Alphabet to email : how written English evolved and where it's heading* . London: Routledge, 2001.
- BUCHOLTZ, M. ; HALL, K. Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*. Vol 7(4-5): 585-614., 2005.
- CRYSTAL, D. *Internet linguistics: a student guide*. London: Routledge, 2011.
- CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FINNEGAN, E. (2008) *Language: Its Structure and Use*. Boston: Thomson Higher Education, 2004, 5a ed.
- GONZALEZ, Z. M. G. *Linguística de corpus na análise do internetês*. Dissertação inédita de mestrado em Linguística Aplicada. São Paulo : Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13928>. Acessada em 12.06.2017.
- HALLIDAY, M.A.K. ‘The Context of Linguistics’. Francis P. Dineen (ed.) *Report of the Twenty-Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series in Language and Linguistics 27). pp.179-197, 1975.
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

- KERN, R. *Language, literacy and technology*. Cambridge : Cambridge University Press, 2015.
- KROSKRITY, P. V. 1999. Identity. *Journal of linguistic anthropology* 9(1-2).111-114, 1999.
- LePAGE, R.; TABOURET-KELLER, A. *Acts of identity : creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press, CUP, 1985.
- MALINOWSKI, B. 'The problem of meaning in primitive languages', in C. K. Ogden and I.A. Richards, (1923) *The Meaning of Meaning*. London: Kegan Paul (International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Method). Supplement 1, 1923.
- MALINOWSKI, B. *Coral Gardens and Their Magic*, Vol. 2. London: Allen & Unwin; New York: American Book Co., 1935.
- NOGUEIRA, S. O Internetês. *O Globo*, 21.jan.2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/o-internetes.html>> . Acesso em 12 Jun 2017.
- SEARGENT, P; TAGG, C. (eds.) *The language of social media : identity and community on the internet*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- SILVA, Deonísio da. Português assassinado a tecladas. 15 mar. 2005. Observatório da Imprensa. Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=320JDB001>> Acesso em: 05 fev. 2017.
- TEIXEIRA, Jerônimo. Riqueza da língua. *Revista Veja*, 12 set. 2007. Disponível em: <https://acervo.veja.abril.com.br/index.html#/edition/2025?page=88&section=1&word=riqueza%20da%20l%C3%ADngua> Acesso em: 10 Jun.2017.
- TAGG, C. *The Discourse of Text Messaging: Analysis of SMS Communication*, London: Continuum, 2012.
- TAGG, C. Heteroglossia in text-messaging: Performing identity and negotiating relationships in a digital space. *Journal of Sociolinguistics*. Volume 20, Issue 1 February 2016, Pages 59–85.
- TAGG, C. ; SEARGENT, P. 'Writing systems at play in Thai-English online interactions', *Writing Systems Research*, 4(2): 195–213, 2012.



# A construção de sentidos e da compreensão na interação falada: ocorrências de metaenunciação

Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa<sup>1</sup>

Sempre que construímos um texto, seja a partir de uma conversa informal ou de um artigo acadêmico, temos implicitamente um esquema de comunicação a cumprir, alguma mensagem que um emissor pretende que atinja um determinado destinatário. “Atingir”, muitas vezes, tem o sentido que fazer com que o interlocutor não apenas receba a mensagem, mas que por meio dela emita alguma reação, levante ideias, responda, ações que passam pela compreensão. Por isso, não se pode ver o texto somente como um fenômeno verbal, mas como um conjunto de ações, que interagem nessa relação verbal – cognitiva. Compreendemos um texto escrito após ler e conseguir interpretar; compreendemos o que um interlocutor pretende apontar quando respondemos ou revidamos sobre o assunto, compreendemos um comando quando escutados a ação que dele emerge, entre tantos outros exemplos que podem demonstrar evidências de que a compreensão é inerente e ao mesmo tempo imprescindível para que os enunciados assumam sua configuração ótima.

No texto falado, processado e executado simultaneamente, a construção da compreensão ocorre a partir da negociação de sentidos, na determinação e especificação de termos, na delimitação de campos semânticos. Nesse sentido, este trabalho situa-se no âmbito dos estudos da enunciação e tem como objeto a metaenunciação em interações faladas, vista como estratégia linguístico-discursiva de produção de sentidos e de construção da compreensão entre os interlocutores.

A noção de língua que permeia o trabalho é a da língua em uso, a que se manifesta em situações de comunicação, a que se constitui nos atos de enunciação. Assim, o objeto de estudo deste trabalho são os procedimentos de metaenunciação, isto é, as atividades linguístico-discursivas realizadas no ato da enunciação, nas quais o falante se reporta ao seu próprio dizer ou ao dizer de seu interlocutor, nas interações faladas.

Particularmente, na abordagem destes procedimentos, interessa a perspectiva em que constituem estratégias de produção de sentido e, ao mesmo tempo, recursos da construção da

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e professora no Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Concórdia, na área e Linguagem, códigos e suas tecnologias. Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da UPM, sob orientação do Professor Dr. José Gaston Hilgert.

compreensão. O objetivo geral foi analisar os procedimentos metaenunciativos e mostrar que esses procedimentos constituem em estratégias de produção de sentidos e de construção da compreensão entre os interlocutores.

Tratar-se-á, neste artigo, de mostrar que as atividades metaenunciativas contribuem para a busca de compreensão na interação falada, seja em situações em que se instalam problemas de compreensão entre os interlocutores e se buscam soluções para eles, seja em outras situações em que o falante recorre à metaenunciação como medida “profilática” para se antecipar ao surgimento de um eventual problema de compreensão para seu ouvinte.

Como amparo teórico, o estudo partiu dos conceitos do dialogismo bakhtiniano, da enunciação (Benveniste [2005] e Fiorin [2002]), que pressupõe “a colocação em funcionamento da língua”, na instauração do “eu - aqui – agora” no discurso (BENVENISTE, 2005) e da heterogeneidade linguística (Bakhtin [2003] e Authier-Revuz [1998;2004]). A partir da heterogeneidade linguística, perpassa pela noção de Metadiscurso, para se estabelecer as categorias da **Metaenunciação** (AUTHIER-REVUZ 1998; 2004), definidas por Authier-Revuz como “não-coincidências do dizer”.

Assim, fez-se uma apresentação teórica desses conceitos, na seção 1, aborda-se a natureza do corpus e os procedimentos de análise, na segunda seção e, na terceira seção, realiza-se a análise das ocorrências encontradas no corpus que evidenciam a busca da compreensão, a partir da base teórica estudada. Para finalizar, são tecidas as considerações finais sobre este estudo, recorte da tese de doutoramento da autora (DALLA COSTA, 2014).

## 1. Dialogismo e heterogeneidade linguística

O dialogismo é uma característica essencial da natureza da linguagem; é constitutivo de todo e qualquer discurso. É o princípio da linguagem que pressupõe que todo o discurso é constituído por discursos outros, que por sua vez são aparentes ou não nos textos, mas sempre são presentes.

A partir da perspectiva do dialogismo bakhtiniano, no ato de enunciação, a escolha de uma palavra na construção de um discurso está condicionada pelo interlocutor, ou seja, há uma espécie de negociação entre o enunciador e o enunciatário. Tal negociação, em geral, é implícita e constitutiva dos textos, mas em alguns casos pode revelar-se explicitamente, denotando outros discursos que compõem o dizer. É o caso dos procedimentos metaenunciativos que se revelam na construção do discurso.

Como o dialogismo se opõe ao caráter monológico da língua, a heterogeneidade nega a existência homogênea dela. Desse pressuposto surge a noção da heterogeneidade constitutiva, a qual é a “condição de existência do fato enunciativo”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.175). Segundo esse princípio os textos são heterogêneos por natureza, ou seja, eles só têm existência nessa perspectiva. Também há a **heterogeneidade mostrada**, que representa os diferentes modos de negociação do sujeito falante e que manifesta explicitamente a voz do outro, por meio de formas linguísticas que são perceptíveis na linearidade do discurso

A heterogeneidade mostrada ainda pode se manifestar de dois modos: como **heterogeneidade mostrada marcada**, a que aparece sempre sinalizada por marcas linguísticas ou diacríticas, usadas de forma fixa e para esse fim. Como exemplo, podemos citar a negação; o discurso relatado (discurso direto e discurso indireto); as aspas. Ou, ainda, pode se manifestar como **heterogeneidade mostrada não-marcada**, que são manifestações que não são identificáveis por formas fixas, mas por índices variados de ordem textual, para-textual ou contextual. Nesta categoria pode-se incluir: o discurso direto livre; a intertextualidade por imitação; a ironia; a pressuposição; as glosas do enunciador.

### 1.1 *A metaenunciação como forma de heterogeneidade da língua*

A metaenunciação constitui-se nas atividades linguístico-discursivas nas quais há um desdobramento do dizer, ou, como define Authier-Revuz, nas ocorrências em que “o falante, no desdobramento da sua interação, se reporta ao dizer em si e não ao dito” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.84). É integrante das atividades metadiscursivas, as quais, no processo de construção do discurso se voltam ao dizer enunciativo em si, ou seja, tratam do “dizer sobre o dizer”.

O conceito de metadiscursividade (e por conseguinte, de metaenunciação) está atrelado à noção de metalinguagem, tal como proposta por Jakobson (2005) quando institui a função metalinguística, no contexto das funções da linguagem. A partir da discussão sobre metadiscorso, Authier - Revuz (1998, p.14-15) tem uma visão particular acerca dele, que, segundo a autora “está situado em duas balizações teóricas: a da metalinguagem e a da enunciação”. Nesse sentido, afirma que:

[...] através de uma série de oposições, a configuração visada é progressivamente especificada como tendo relação:

- com metalinguagem **natural**, observável no discurso (...), o poder de reflexividade das línguas naturais, que é ao mesmo tempo “restrição”(...)
- com a metalingüística **comum** (...) que dá acesso às representações de sujeitos ao sujeito da linguagem (da língua, do sentido, da comunicação...).
- com o **metaenunciativo**, auto-representação do dizer se fazendo (...) em que o discurso sobre a prática da linguagem, emergindo desta em pontos do dizer que requerem mais dela do que um comentário, conjuga os dois planos da prática e da representação – como parte dessa prática (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.15).

Authier-Revuz (1998), por meio das formas de modalidade autonímica<sup>2</sup> que propõe, divide a enunciação em dois territórios: um que é transparente, no qual ocorre o emprego standard das palavras – o território da *coincidência*; outro que a subjaz uma inquietude crítica, que prevê um problema e, em razão disso, não pode deixar a palavra funcionar sozinha – o território da *não-coincidência*.

2 **Modalização autonímica:** o conjunto de formas - inventariáveis com algumas zonas não discretas - constitui uma forma de modalidade enunciativa”, que a autora denomina modalidade autonímica, a qual “corresponde, numa perspectiva enunciativa, à configuração semiótica da “conotação autonímica” ou do acúmulo de uso e menção” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 181).

O segundo território leva à negociação obrigatória dos enunciadores com as *não-coincidências* ou as heterogeneidades que, constitutivamente atravessam o dizer, representando-o então um ponto de *não um* na produção do sentido.

No território das não-coincidências, Authier-Revuz (1998, p.20-21) elenca as seguintes manifestações: não-coincidência interlocutiva (entre dois enunciadores); não-coincidência entre as palavras e as coisas; não-coincidência do discurso consigo mesmo (afetado pela presença em si de outros discursos); e, não-coincidência das palavras consigo mesmas (afetadas por outros sentidos, outras palavras, jogo da polissemia, etc). Estas serão as categorias utilizadas para a análise das ocorrências no *corpus*.

## 2. Procedimentos metodológicos e descrição do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído por inquéritos do Projeto NURC - Norma Urbana Linguística Culta, do tipo *diálogos entre dois informantes (D2)* - situação em que dois informantes conversam entre si sobre temas diversos, na presença de um documentador que conduz ou, eventualmente, estimula a interação.

As operações metaenunciativas analisadas foram extraídas de três inquéritos D2, pertencentes ao *corpus* do Projeto NURC/RS, transcritos e publicados por Hilgert (2009). Fez-se o levantamento dos procedimentos metaenunciativos, agrupando-os nas quatro categorias de atividades metaenunciativas (não-coincidências do dizer) propostas por Authier-Revuz (1998, 2004); descreveu-se a estrutura formal dos enunciados metaenunciativos de cada categoria e analisaram-se a função geral e as funções específicas deles nas diferentes ocorrências. Neste artigo, selecionaram-se, para análise, algumas ocorrências encontradas no *corpus* em que se evidencia a busca da compreensão no processo de interação verbal, discutidas à luz da teoria de Authier-Revuz (1998; 2004).

## 3. Construção de sentidos e da compreensão na interação falada: análise e interpretação de procedimentos metaenunciativos

Authier-Revuz (1998; 2004) identifica e discute quatro categorias metaenunciativas, denominadas pela autora como “não-coincidências do dizer”, que se constituem em **categorias funcionais**, uma vez que cada uma realiza uma função geral no processo de construção dos discursos e, no caso específico deste trabalho, no processo de construção dos enunciados nas interações.

No âmbito de cada função geral, cada operação metaenunciativa vai assumir localmente, no desdobramento da interação, uma função específica, porém sempre configurada pela função geral.

### 1.1 Não-coincidência interlocutiva

Os falantes se veem constantemente na iminência de terem de negociar suas intervenções na construção do discurso em favor de seus interesses e propósitos comunicacionais. As manifestações que se caracterizam pela **não-coincidência interlocutiva** põem em evidência, então, a **negociação como fator de evolução dos processos interacionais**.

A principal função deste tipo de operações metaenunciativas é assegurar a compreensão entre os interlocutores, por meio de uma negociação. Assim, a função geral é a de os interlocutores negociarem interativamente, de forma explícita ou não, o seu dizer (ou o seu não dizer). *Ex: como você acaba de dizer...; permita-me dizer...entende o que eu quero dizer...*

(01)

L1 acho então que a reforma do ensino et cétera tem lá o resultado de trabalho ( )

[

L2 ( )acon/

[

L1 [eu não respondo também essa pergunta porque acho que é ( ) **uma pergunta que já está sendo respondida praticamente todos os dias não é?**]... pela atual estrutura social e econômica que está aí...quer dizer não adianta se fazer teorização...se constata as coisas e...e aceita-se como são ou então vai-se...vai-se questionar...a própria estrutura que fundamentou que sedimentou o enunciado dessas proposições ...então... se eu pretendo man/ me manter coerente até o fim desse negócio ... **[então não respondo essa pergunta também a esse nível]** ... acho que ... que o ponto de vista é é ...é...dos veículos que estão sendo utilizados pra consecução dos objetivos propostos pela sociedade brasileira ... (HILGERT, 2009, p.49)

Observem-se os exemplos seguintes, nos quais também ocorrem não-coincidências interlocutivas, embora estas se voltem mais para o processo do que para os termos que garantem a interlocução:

(02)

L1 eu... **[permite?]** ... eu concordo contigo integralmente só que eu acho o seguinte... o ensino -- quero deixar bem claro -- o ensino pra mim significa simplesmente colocar à disposição das pessoas... dos homens... as chaves de compreensão da realidade...

(HILGERT, 2009, p.31)

(03)

L1 mas vê bem... ah:: **[se o Antônio Carlos me permite colocar?]** ele coloca e o que me parece MUITO importante na colocação dele é o seguinte... é de que existe um mecanismo... existe um arcabouço social... de TAL forma (...) (HILGERT, 2009, p.23-24)

Das análises observadas nas ocorrências percebe-se que a **não-coincidência interlocutiva** pode assumir as seguintes funções: a) garantir as condições de interação e compreensão entre os

interlocutores; b) estabelecer um diálogo com seu interlocutor quanto ao sentido da pergunta/colocação feita; c) prevenir equívocos a ordem interacional, a alternância de turnos, na sequência de perguntas e respostas; d) chamar a atenção para expressões utilizadas na resposta a seu interlocutor; e) refutar o processo interacional, negando-se a discorrer sobre determinado tópico discursivo; f) anunciar ao interlocutor a delimitação do tópico discursivo segundo sua escolha ou o uso de determinados termos. g) pedir permissão para tomar o turno no desencadear de uma interação.

### 3.2 *Não-coincidência entre as palavras e as coisas*

Neste território encontram-se os enunciados que “representam as buscas, hesitações, fracassos, sucessos... na produção da ‘palavra exata’, plenamente adequada à coisa”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.83). Por meio desses procedimentos, o falante se manifesta, quase sempre de forma explícita, que não lhe ocorre a formulação adequada para aquele ponto da evolução do texto, que está buscando essa formulação, que tem dúvidas e incertezas quanto à propriedade da denominação escolhida, ou que apresenta soluções aproximativas. Verifica-se nessa modalização uma ***incompatibilidade entre a palavra e a coisa a ser denominada***. Ex: se se pode dizer...; na falta de algo melhor...

Nesta categoria metaenunciativa, é importante destacar que, nesse processo de busca da denominação apropriada, o falante mostra-se atento à construção de seu texto sempre determinado por seu interlocutor a quem precisa assegurar a compreensão de seu enunciado. Depreende-se desse fato que a construção da compreensão é um processo interativo, ou seja, envolve ambos os interlocutores.

(04)

L1 – olha ... eu não sou ninguém pra julgar isso mas eu tenho lido assim VE::ja que procura mais ou menos esclarecer muito ... o o leitor e o consumidor e tudo mais faz mais ou menos a Veja eu acho que é a única revista que tem (uma) preocupação de fazer [**assim**] [**uma espécie de defesa do consumidor**] ... e:: uma época que foi muito badalada essa história de letras de CÂMBio e de:: ações do tesouro e caderneta de poupança eles fizeram um estudo bom mesmo com gente que parece que me pareceu gente boa ... e fizeram ali um quadro demonstrativo que inclusive depois as ... essas agências que têm caderneta de poupança começaram a botar. (HILGERT, 2009, p.111).

Desse modo, os segmentos metaenunciativos que compõem essa modalização, mobilizam os interlocutores em torno da presença de uma incompatibilidade entre a palavra utilizada e “a coisa” a ser denominada, como se pode observar no exemplo a seguir.

(05)

L2 - (...) a musculatura começa a ficar um pouco flácida... mas aí não retorna nunca... sem exercício... o músculo é:: ... [**como é que vou dizer pra vocês? é uma::**] [*um eLÁstico*]...em uma fibra elástica... quanto mais tu trabalhares mais ela s/ela se distende né? Se pegar essas borrachinhas de dinheiro... – **que o nome técnico é atílio e ninguém diz...** – conforme tu vais indo ela arrebenta claro... fibra muscular é isso (...)  
(HILGERT, 2009, p.67)

Das análises feitas, percebe-se que a não-coincidência entre as palavras e as coisas revela importantes características do processo de construção da conversa: a) com muita frequência, não ocorrem de imediato aos falantes as palavras com as quais querem dizer as “coisas”; b) esse fato leva-os a inserir na evolução da conversa o próprio trabalho de busca dessas palavras; c) esse trabalho é, muitas vezes, explicitamente interativo, na medida em que o falante solicita ao interlocutor ajuda na busca do termo apropriado; d) nem sempre o trabalho de busca do termo adequado ou desejado é bem sucedido; e) em razão dessa última possibilidade, encontram-se nos enunciados conversacionais muitas formulações metaenunciativas que apontam para a solução denominativa por meio de um termo aproximado; f) esse caso e até mesmo a situação extrema em que nem uma solução aproximativa é encontrada não implica necessariamente um problema de compreensão que afete a continuidade da interação, pois o conjunto do desdobramento conversacional assegura assim mesmo a intercompreensão; g) em todos esses casos em que os falantes perseguem o objetivo de um dizer apropriado para o que querem ou precisam dizer manifesta-se, em alguma perspectiva, a construção interativa dos sentidos na conversa e, portanto, a busca de compreensão mútua; h) a não-coincidência entre as palavras e as coisas na construção do discurso impõem, na evolução da conversa, a constante negociação nas escolhas lexicais e a correspondente definição dos sentidos.

### 3.3 Não-coincidência do discurso consigo mesmo

Os procedimentos metaenunciativos que representam a categoria da não-coincidência do discurso consigo mesmo, procuram atribuir seu escopo a uma outra fonte enunciativa, na medida em que, segundo Authier-Revuz (2004, p.83), “assinalam, no discurso, a presença de palavras pertencentes a um outro discurso”.

Esse procedimento metaenunciativo é, talvez, o que mais evidencia a heterogeneidade da linguagem, uma vez que a não-coincidência do discurso consigo mesmo “é concebida como constitutiva tendo como referência o dialogismo bakhtiniano (considerando que toda *palavra*, por se produzir em “meio” ao já dito de outros discursos, é habitada por um discurso outro) [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.193 – grifos da autora).

Dentre os efeitos de sentido possibilitados por essa modalização, a preservação da face do enunciador, por meio da designação de uma outra fonte enunciativa é o que se observa na maioria das ocorrências encontradas no *corpus* em estudo.

(06)

L1 – ah não comem

L2 – mas **carne de GAtO como se dizia** ((risos)) o gato do vizinho

L1 – não eu vejo pelas serventes lá da escola onde eu trabalho que são:: normalmente mulheres que ganham:: duzentos duzentos e pouco ... têm filhos e filhas que contribuem ... quer dizer rapazes que normalmente trazem um pouco mais que as moças trazem ... e elas ainda têm outros bicos LAvam fazem faxi::na ...e:: ... outras costumam quer dizer é uma série de pequenas atividades **que elas chamam de bico...**(3) e ajudam MUIto

e mesmo assim elas só comem não não comem mais feijão não comem mais arroz comem polenta ... (...) (HILGERT, 2009, p.124)

No exemplo 06, há a ocorrência de dois procedimentos metaenunciativos com as características aqui apontadas da não-coincidência do discurso consigo mesmo. O primeiro, [**como se dizia**], tem como escopo a expressão [*carne de gato*]. Já, o segundo procedimento, [**que elas chamam**], incide sobre o escopo [bico].

Na ocorrência, há as seguintes regularidades: a) nas expressões metaenunciativas há a presença de um verbo *dicendi*, diz e chamar, respectivamente; b) os escopos [carne de gato] e [bico] são formas da linguagem popular, não condizentes com um discurso formal culto; c) com a relação metaenunciativa o enunciador atribui o escopo a uma outra fonte enunciativa, estabelecendo fronteiras entre o seu discurso de falante culto e um discurso outro, representado por termos de um outro nível de linguagem.

Nas duas ocorrências existentes no segmento de fala analisado, fica explícito que há a presença de um outro discurso no interior do discurso enunciado, o que caracteriza a não-coincidência do discurso consigo mesmo.

Variações dessa forma de atividade metaenunciativa acontecem nos exemplos 07 e 08, transcritos a seguir:

(07)

L2 bom eu sou [magro e talvez de sem-vergonha] está? [**Como dizem na gíria**] porque:: não é que eu seja bom de prato mas eu como muito seguido... eu de manhã... eu tomo café de copo mas é um cafezinho legal... (...)

(HILGERT, 2009, p.58)

(08)

L1 pêlo de carneiro de vison paguei seiscentos cruzeiros ... eu acho aqui eu não

L2 pêlo todo pêlo de carneiro eu comprei lá paguei ... quatrocentos cruzeiros ... baratíssimo eu achei comprei um de:: ... como é o nome daquele bicho? ... um que uma pelezinha toda toda toda ela é crespinha

L1 [carapinha] [**eles chamam**]

L2 nã/ eu não sei como é que é eu não sei ... com gola e a barra conseguia esse casaco por esse preço ... (...)

(HILGERT, 2009, p.117)

Das análises feitas, percebem-se algumas regularidades e revela algumas funções específicas no processo de construção da conversa: a) a glosa geralmente é desencadeada por um escopo que o falante não assume como seu discurso; b) a atividade metaenunciativa funciona como uma “delimitação de fronteiras” entre o discurso do enunciador e o de outra fonte enunciativa que por aquele é trazido para o plano do enunciado; c) a principal função das glosas desta categoria é preservar



a face do falante frente a seu interlocutor, atribuindo o termo ou expressão utilizada (escopo) a outra fonte enunciativa; d) a presença de um verbo *dicendi* (dizer, chamar, falar) aparece, na maioria das ocorrências, sendo a glosa uma espécie de comentário sobre o escopo, que fica suspenso no fluxo da informação do tópico que os falantes desenvolvem na conversa; e) as diferentes formações discursivas que contribuem para a formação discursiva do enunciador, muitas vezes se exteriorizam por meio das glosas desta categoria, deixando evidenciado que o discurso é tecido por discursos outros, trazendo a heterogeneidade para o plano da enunciado.

### 3.4 Não-coincidência das palavras consigo mesmas

As palavras da língua, enquanto não usadas em situações concretas de enunciação, caracterizam-se por sua amplitude e vaguidade semânticas. Como afirma Bakhtin (2003), a palavra da língua pode ser *neutra* e não pertencente a ninguém, ou pode ser *minha palavra*, quando usada em uma situação determinada, com uma intenção discursiva, assumindo sentidos específicos

A não-coincidência das palavras com elas mesmas é manifestada em glosas que designam, como uma recusa, ou ao contrário da aceitação dos fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho. Nelas o enunciador lança mão de um termo e, logo em seguida, o refuta, procurando adequar o termo ou redefini-lo. Ex: X, é o caso de dizer... X, é a palavra!

(09)

L1 (...) então o que eu acho é o seguinte o que eu acho é o seguinte... é particularmente... **[em termos...em termos bastante particulares mesmo... é eu diria que::... a única coisa que::que nos resta é::... mantermos aquilo que eu chamo]** [a consciência íntegra]... entende? vamos ter que nós estamos vivendo há um manifestação fenomenológica que... que é irreduzível não pode ser não pode ser... questionada ela está aí... e:: então vamos conviver não é? vamos conviver (HILGERT, 2009, p.26).

Vejam outros exemplos em que a fixação de sentido é feita por meio das atividades metaenunciativas:

(10)

Doc ( ) crises internacionais

L2 os americanos ((risos))...

(...)

L2 (então vai vai) ((risos))

L1 agora vamos então vamos distinguir a pergunta de vocês... vocês querem... éh:: **[o sentido da pergunta qual é? crise em que sentido?]** Econômico social político... ah vocês não podem explicar a pergunta

L2 então va/

[

L1 não ( )

L2 vamos por etapa então (HILGERT, 2009, p.15)

Em (10), o segmento metaenunciativo [**o sentido da pergunta qual é? crise em que sentido?**] também revela uma não-coincidência das palavras consigo mesmas, uma vez que visa a fixar a pergunta, ou, mais explicitamente, o sentido da palavra [crise].

Segundo Authier-Revuz (1998, p.195), são quatro tipos de “figuras” que, pontualmente, “testemunham o encontro dos enunciadores com o equívoco que joga em suas palavras”, elementos que encontramos na análise das ocorrências desta categoria, configuradas por: a) respostas de fixação de um sentido; b) figuras do dizer alterado pelo encontro do não-um: desculpas, reservas, modalidades irrealizantes do dizer, ligadas ao jogo de um “sentido a mais” (seria preciso dizer X, X se ousar dizer...); c) o sentido estendido no não-um (X, também no sentido de q, no sentido de no sentido de q, nos dois sentidos, em todos os sentidos da palavra); d) o dizer reassegurado pelo não um, frequentemente imprevisto, do sentido (X. é o caso de dizer; X, esta é a palavra! X para falar de uma palavra preciosamente ambígua...).

Além dos elementos apontados especificamente pela autora, destacamos outros aspectos importantes revelado no *corpus*, a saber: e) a fixação de sentido é a principal função desta categoria e pode ser feita por meio de diferentes recursos: tirar o caráter polissêmico das palavras; valorizar ou desfazer a homonímia; ampliar ou restringir o sentido de um determinado termo (seja do específico para o geral, ou vice-versa); ou ainda, atribuir sentidos especiais (técnicos, metafóricos, irônicos, etc.); f) em relação a sua estrutura formal, é comum o escopo anteceder à glosa, porém, em muitos casos o escopo é uma expressão representada em um longo segmento, um contexto, não restrito a um termo ou expressão, como analisado nas outras três categorias já abordadas.

### 3.5 *A construção dos sentidos e da compreensão à luz da análise feita*

Em relação às funções gerais desenvolvidas por cada categoria das não-coincidências, dois aspectos principais precisam ser distinguidos:

I) duas dessas atividades possuem **funções interativas**, uma vez que envolvem papéis interacionais dos interlocutores. São as categorias da **não-coincidência interlocutiva**, que, como o próprio nome afirma, se voltam para a configuração e o desenvolvimento da interação. Outra, é a categoria da **não-coincidência do discurso consigo mesmo**, a qual aponta para a configuração do *ethos* do enunciador (ao afirmar implicitamente “esse discurso não é meu”). Esta última categoria, aponta ainda para uma constante preocupação do falante com a preservação de sua face de falante culto da língua portuguesa.

II) outras duas não-coincidências do dizer revelam-se como atividades metaenunciativas que estão voltadas, mais especificamente, para uma **construção de sentidos das palavras utilizadas ou a serem utilizadas pelo enunciador na construção de seus enunciados**. É o caso da **não-coincidência das palavras com as coisas**, que deixa explícito que a formulação não consiste necessariamente em arrolar termos precisos de um repertório lexical definido, mas sim termos suficientes para os fins da

compreensão do que se quer dizer. Ainda, a **não-coincidência das palavras consigo mesmas** aponta para uma necessidade de fixação de sentido, de deixar claro para o interlocutor por que utilizou determinada palavra em seu enunciado.

## Considerações finais

É possível observar pelos excertos analisados que, na manifestação de Authier-Revuz, referindo-se ao “locutor” (o falante), “sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.13). Por isso, nessa manifestação metadiscursiva “se explicita a natureza heterogênea dos textos e, por isso, da linguagem” (HILGERT, 2006, p.164).

Nesta atividade, de se voltar para o seu dizer, o falante assume dupla função na enunciação: ao mesmo tempo em que anuncia, permanece atento a seu dizer, realiza observações sobre este dizer na medida em que julga que suas construções podem causar problemas de compreensão.

Em relação às **funções gerais** desenvolvidas por cada categoria das não-coincidências, podemos dividi-las em dois grupos distintos: um grupo, formado pelas categorias da não-coincidência interlocutiva e da não-coincidência do discurso consigo mesmo, categorias estas que possuem **funções interativas**, ou seja envolvem papéis interacionais entre os interlocutores; e, um segundo grupo, que revela as atividades metaenunciativas especificamente voltadas para uma **construção de sentidos que surgem das palavras em relação ao discurso**, utilizadas pelo enunciador na construção de seus enunciados. Este último grupo é formado pelas categorias da não-coincidência das palavras com as coisas e das palavras consigo mesmas.

Em termos gerais e de uma forma abrangente, as quatro categorias buscam assegurar o sucesso do processo interativo, que decorre tanto da sintonia interlocutiva na construção dos sentidos, quanto da garantia do falante de ser compreendido pelo ouvinte.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

DALLA COSTA, Sílvia Fernanda Souza. *A metaenunciação como processo de construção de sentidos e de compreensão na interação falada*. 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 26.ed São Paulo: Cultrix, 2005.

HILGERT, José Gaston. O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In: PRETTI, Dino (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre*: diálogos entre dois informantes. Florianópolis: Insular, 2009.



# O lugar da gramática na avaliação de textos escritos por estudantes do Ensino Fundamental II

Aline Oliveira da Silva<sup>1</sup>

## 1. Introdução

É senso comum que muitas aulas de Língua Portuguesa no Brasil são cenário para atividades de ensino de uma gramática descontextualizada que não dialoga com práticas de leitura e de escrita centradas na formação crítica e reflexiva de estudantes, que se sentem, em alguns casos, reféns de um sistema de educação que mais aprisiona que liberta. Diante dessa realidade, diversos estudiosos como Antunes (2007; 2014), Bakhtin (2009), Koch; Elias (2011), Possenti (2012), entre outros, constataram e ainda constatarem que ensinar língua perpassa pela ampliação de sentido que possibilita ao sujeito compreender as relações sociais vivenciadas a partir da interação que se constitui pelo uso da língua.

Essa mudança de perspectiva dialoga com documentos oficiais, como os PCN (1997), doravante PCN, que também acreditam que o trabalho com a linguagem deve privilegiar a dimensão interacional e discursiva da língua como uma das condições plenas para a participação do indivíduo em seu meio social.

É importante salientarmos que essa dimensão interacionista proposta pelos PCN e as mudanças ocasionadas nas salas de aula brasileiras a partir da implementação desse documento oficial nas escolas são resultantes de estudos de teóricos da linguagem, como Geraldi (1984), que, desde o final da década de oitenta, ao lançar a primeira versão do livro *O texto na sala de aula*, já fazia referência à visão bakhtiniana de texto como lugar de interação, afirmando que, por meio da linguagem, o indivíduo insere-se em diversos contextos sociais.

Daí a necessidade de a escola criar condições de os estudantes utilizarem a língua para se relacionarem e oportunizar possibilidades a fim de eles desenvolverem habilidades com a escrita que possam ultrapassar o espaço escolar na perspectiva de eles terem confiança de escreverem em diversos contextos sociais. Entretanto, para que esse cenário aconteça na prática, é imperioso que sejam revistas as aulas de língua portuguesa, principalmente, aquelas em que a gramática normativa tem lugar cativo.

<sup>1</sup> Mestra em Língua e Cultura pelo programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Segundo Bakhtin (2009, p. 111), “a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo”. Desse modo, o ensino de gramática necessita acompanhar o caráter dialógico da linguagem, já que as pessoas não aprendem frases soltas, mas utilizam a linguagem no processo comunicativo que estruturam umas com as outras. Em razão de a língua, na visão bakhtiniana, apresentar-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, ela deve ser estudada do ponto de vista diacrônico. Nessa perspectiva, a forma linguística (cf. Bakhtin, *ibidem*) adquire importância a partir do momento em que se mostra variável e flexível.

A partir das reflexões propostas por Geraldi (*Ibidem*), Bakhtin e demais estudiosos a respeito da importância de um trabalho com a língua pautado na reflexividade, no uso crítico, o trabalho com os gêneros textuais fortaleceu-se à medida que houve uma compreensão acerca de que as interações sociais acontecem pautadas em um gênero específico, portanto, há a necessidade de se (re)pensar o fazer pedagógico sob essa nova perspectiva.

Assim como o ensino de gramática tem sofrido alterações, o mesmo acontece com as práticas de produção de texto escrita ou, ainda para muitos, as aulas de Redação, que recebem também os impactos dos estudos dos gêneros textuais, que, marcados por características peculiares, permitem reflexões a respeito do modo como cada texto é escrito, uma vez que cada gênero textual possui especificidades que o diferenciam dos demais. Assim, muitos professores passaram a realizar produções textuais escritas mais direcionadas a objetivos previamente traçados e não mais redações isoladas. É importante salientar que essas mudanças acontecem de maneira gradual e que, ainda hoje, há instituições de ensino que encontram dificuldades em abrir mão das redações tradicionais, que, em muitos casos, não aliam reflexividade à função social dos textos, é apenas um exercício de escrita para se pôr em prática determinado tema, como o tão exposto “minhas férias”.

Diante desse contexto, a produção textual escrita passou-se a configurar como uma das atividades presentes nas aulas de Língua Portuguesa devido à compreensão que os professores possuem acerca da importância do trabalho com o texto escrito para a formação de sujeitos mais capazes de corresponderem às exigências da sociedade. Assim, muitos realizam práticas de escrita que dialogam com as necessidades dos alunos, bem como com questões sociais presentes em diferentes espaços de letramento. Ademais, configura-se como um dos objetivos gerais dos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997, p. 28) a expansão do uso da linguagem em instâncias múltiplas, proporcionando aos alunos “assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados”. Posterior a esse momento de produção de textos, está o de análise, por parte do professor, do material elaborado pelos estudantes. Então, como proceder diante desse? Que postura assumir? Corrigir ou não os textos? Fazer ou não uma avaliação desses?

Em vista dessa problemática, este estudo objetiva analisar a correção feita, pela docente (participante da pesquisa desenvolvida por mim no mestrado), dos textos<sup>2</sup> de estudantes do Ensino Fundamental II, que também foram sujeitos da pesquisa, a fim de explicitar o lugar da gramática na avaliação dos textos dos alunos. Sendo assim, este estudo, de cunho qualitativo interpretativista, está balizado nas contribuições dos autores supracitados. O procedimento metodológico aconteceu a partir de uma revisão bibliográfica acerca da correção textual e do lugar da gramática no ensino de línguas. A partir das informações suscitadas pelas obras referendadas, analisou-se a correção da docente e os aspectos por ela evidenciadas no momento em que entrou em contato com o texto dos alunos.

## 2. A gramática na sala de aula e a aula de língua portuguesa

A língua portuguesa, assim como outras, possui uma gramática própria que a diferencia em meio a tantas particularidades. Aqui, refiro-me à “gramática 2: conjunto de regras que regulam o uso da norma culta” (ANTUNES, 2007, p. 30), visto que a autora revela diferentes visões de gramática na perspectiva de apresentar aos leitores possibilidades de uso e análise de uma gramática da língua. Diante desse contexto, muitos docentes optam, ao ensinarem a língua materna, por utilizarem essa gramática das regras, dos usos considerados aceitáveis na visão da língua socialmente prestigiada. Assim, reporto-me, ao longo deste estudo, a uma gramática descontextualizada, baseada no “decorar” regras de acentuação, fazer sabatina de verbos, na repetição exaustiva de preenchimento de lacunas com palavras corretas ou tempos verbais correspondentes, entre tantos exercícios sem reflexão dos quais muitos estudantes se tornam reféns.

Há, em diferentes escolas brasileiras, quem acredite que ensinar gramática é ensinar a preservar a língua, suas regras, um “modo único” de falar para todos, já que existe “uma norma” e quem não a segue está em desacordo com o “falar e escrever corretos”, ou seja, não sabe a gramática (normas) da sua língua. Diante disso, diversos professores, ainda hoje, mesmo depois de estudos comprovarem que esse ensino está em desacordo com a vivência do aluno, que não o proporciona mudanças significativas à sua formação social e letrada, pautam suas aulas de língua em exercícios gramaticais desmotivadores, sem reflexão crítica.

Muitos docentes, por terem tido acesso a uma formação pedagógica que não privilegiava o ensino da língua centrado na reflexão crítica, mas na exaustão repetitiva de exercícios sem nenhuma análise criteriosa acerca dos usos da língua, bem como de sua função social, mantêm suas aulas com a mesma estrutura em que aprenderam, pois muitos acreditam que, se funcionou para eles, também funcionará para seus alunos. Ademais, alguns encontram dificuldades em planejar e executar aulas sob outra perspectiva. Todavia esses professores não compreendem o “prejuízo” que estão proporcionando aos estudantes quando a estes não lhes é oferecida a oportunidade de refletir sobre sua língua de maneira crítica, compreendendo os sentidos explícitos e implícitos do uso da linguagem.

2 Aqui só será exposto um texto de um estudante por conta da extensão deste artigo.

Ainda é importante destacar que esses docentes, mesmo que indiretamente, colaboram para que muitos discentes tenham maiores dificuldades de compreender a língua a partir de uma visão interacionista. “Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da redução, da simplificação que os fatos linguísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino” (ANTUNES, *ibidem*, p. 21). Este, muitas vezes, só demarca o lugar de exclusão social em que se encontram muitos indivíduos por, nem sempre, terem acesso a reflexões sobre os usos sociais da língua. Então, em que reside o problema do ensino da gramática na aula de Língua Portuguesa?

Para Possenti (2012, p. 16), “no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola, já que, em muitas instituições de ensino, o discurso atualizou-se, porém a prática não acompanhou tal mudança”. Ainda há muitas instituições educacionais brasileiras que veem o ensino de língua a partir da visão do linguista suíço Ferdinand Saussure (2006), que concebe a língua como um produto, um conjunto de convenções e normas que os indivíduos acessam para estabelecerem comunicação uns com os outros. Daí a dificuldade de muitos (docentes e discentes) entenderem a relação dialógica de língua sugerida pelo filósofo russo e estudioso da linguagem, Mikhail Bakhtin (2009), que a define como resultante de um processo construído no uso coletivo pelos indivíduos a partir do momento em que interagem socialmente.

A visão que se tem de língua (produto social/relação dialógica) impacta o ensino de gramática na escola, residindo aí um dos problemas de como ensiná-la. A compreensão dessa percepção mantém estreita relação com a formação docente, conforme supracitado, já que o profissional da área de língua, muitas vezes, atualiza o discurso, mas mantém a prática enraizada a teorias que não dialogam com a formação social crítica do usuário da língua. É preciso que essa seja ensinada de maneira a conduzir os interactantes a perceberem que ela é um instrumento de poder, que eles necessitam usá-la de maneira clara, compreendo suas interfaces, seus contextos.

Como então proceder ao ensino de língua nas escolas? Como exercitar a gramática da língua materna, já que os alunos devem ter determinado grau de domínio da escrita e da leitura na língua que usam? A resposta a essas perguntas, segundo Possenti (2012), está na leitura e na escrita.

Para o autor,

uma das medidas para que o grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de Português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua (*Ibidem*, p. 20).

Assim, para além do ensino de uma gramática centrada em terminologias, há diferentes atividades que podem ser realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, como a prática da leitura e da escrita. Muitos docentes acreditam que, por os discentes, principalmente os do Ensino Fundamental II, já lerem na língua materna, não é mais preciso trabalhar com eles a produção de leitura, basta, para alguns, apenas realizar leituras coletivas ou individualizadas de textos, que já é o suficiente.



Para Yunes (2002), há uma complexidade enorme no que a escola entende por leitura. A começar pelo conceito tradicional de leitura, principalmente, aquele atrelado à escolarização, em que se aprendiam sílabas, depois palavras, frases, de maneira isolada sem a compreensão de um contexto. Essa situação, para muitos professores, já foi ultrapassada, mas, conforme supracitado, ainda é repetida por alguns docentes por eles terem sido assim ensinados e acreditar que tal metodologia até então funciona. O que se observa com a manutenção dessas práticas de leitura é que muitos estudantes apresentam dificuldade de compreender o que leem, pois não veem sentidos naquelas palavras e frases soltas.

Assim,

o bloqueio à leitura vai se delinear como o obstáculo mais sério a toda a aprendizagem qualificada, de tal modo que os problemas encontrados pelos estudantes – mesmo universitários – na compreensão e interpretação dos materiais de estudo, parecem advir deste fracasso de origem remota (YUNES, 2002, p. 15).

Diante desse contexto, o trabalho pedagógico de todos os professores, independente de qual disciplina leciona, mas, principalmente, os de Língua Portuguesa, é desenvolver condições de trabalho com a leitura, a partir dela e por meio dela para que os estudantes possam compreender, de fato, os diversos materiais a que tenham acesso e a importância de saberem ler para conhecerem que há diferentes sentidos para um mesmo texto. A partir dessa realidade, o ensino da gramática pode ser contextualizado, já que, de acordo com Antunes (2014, p. 25), “não existe uma gramática fora da língua”. Assim a aprender de maneira isolada não se constitui proficiência para o uso social e interacional da linguagem.

Quando todas as instituições de ensino assegurarem plenamente um dos objetivos gerais para o Ensino Fundamental, proposto pelos PCN (1997, p. 33), “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos”, os estudantes poderão compreender que a leitura é uma atividade importante e necessária, que lhes possibilitará a ampliação de conhecimento e deve ser, por isso, trabalhada com mesmo empenho e dedicação que outros eixos da aprendizagem. Assim, no lugar de focar a gramática de maneira descontextualizada, sem sujeitos, sem intenções, como ainda se vê nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se ampliar a abordagem de aspectos notacionais por meio da leitura, interpretação e análise linguística contextualizadas.

Além da leitura, outra atividade que necessita de foco no processo de ensino-aprendizagem é a escrita, visto ser esta essencial ao desenvolvimento das relações interpessoais, à inserção das pessoas no mercado de trabalho, ao ingresso dos indivíduos em instituições de ensino, à participação em concursos, seleções, via prova escrita (Redação). Segundo Bazerman (2007, p. 110), “aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros [...]”. Diante da complexidade dessa afirmação, as instituições de ensino necessitam garantir aos indivíduos o acesso à escrita, uma vez que, por meio dela, os

estudantes terão condições de melhor se inserirem no mundo letrado, interagirem com os seus pares, perceberem as intenções discursivas e assumirem um lugar de fala, pela escrita, com propriedade e segurança. Conhecer a escrita e suas possibilidades de (inter)relacionar-se é condição para o (re) conhecimento da existência do sujeito enquanto ser autônomo.

Assim, aos professores de língua cabe uma visão ampliada acerca das possibilidades de aprendizagem dessa, da gramática, via leitura e escrita de textos. É importante lembrar que muito mais que aprender regras e aplicá-las de maneira descontextualizada, o indivíduo aprende a língua e a escrevê-la tendo acesso a textos do seu convívio, que lhes revelam um padrão de escrita sem que ele precise assimilar regras para colocá-las em prática.

Diante desse contexto, os professores de língua precisam ficar atentos e serem cuidadosos em relação ao lugar reservado à gramática em suas aulas, entendendo que a concepção de língua que desenvolve é fundamental a esse exercício, de modo que haja espaço para práticas de leitura e de escrita.

### **3. Análise da produção textual escrita**

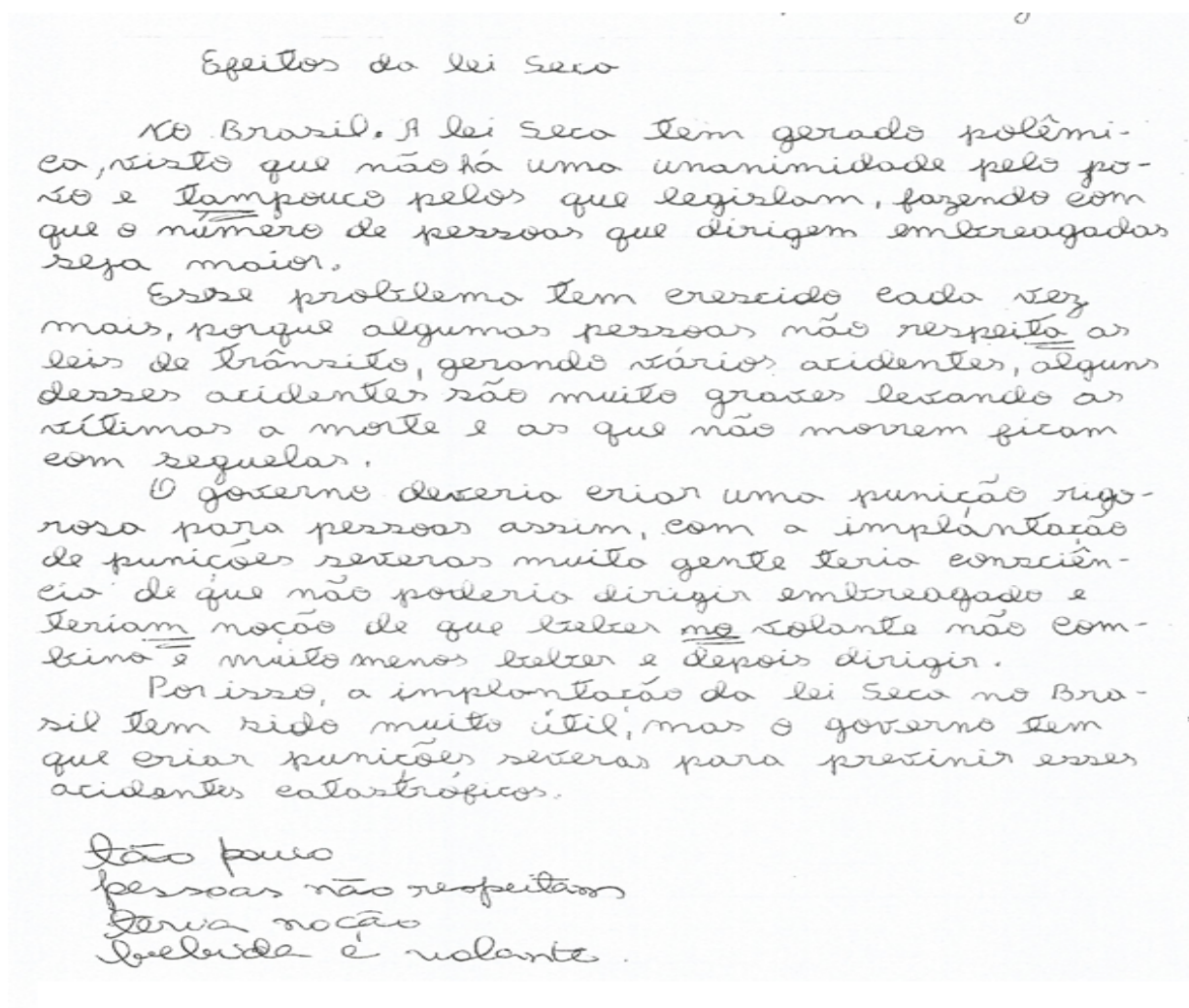
Assim como práticas de leitura, as de escrita também se configuram em muitas salas de aula de Língua Portuguesa. No entanto, diferentemente das de leitura, que podem ter objetivos de trabalho com o texto centrados em uma aula, a produção de escrita, em muitos casos, ultrapassa esse tempo, já que implica, a princípio, a interação entre quem solicitou o texto e quem o escreveu, por meio de uma correção ou avaliação, como normalmente acontece. Entretanto, como proceder a essa? O que corrigir ou avaliar nos textos dos alunos?

A pesquisa, por mim realizada durante o mestrado, buscou conhecer como acontecia o trabalho com a produção textual escrita em um colégio público, em 2014, no município de Salvador, Bahia, com estudantes que terminavam o Ensino Fundamental II, nono ano. Assim, o corpus que será aqui apresentado é fruto da coleta de dados desse estudo. Ao longo da última unidade letiva (quarta), acompanhei o desenvolvimento de sequências didáticas e planos de aula que tinham como pressuposto o trabalho com a produção de leitura e escrita. Foram então redigidos três textos: uma dissertação-argumentativa, a partir do tema do Enem 2013, “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, uma carta-aberta reivindicando mudanças estruturais nas instalações do colégio e uma resposta discursiva a uma questão sobre o uso do cérebro, a partir do módulo do Gestar, material usado em aula.

Pude observar, ao longo do período em que acompanhei o desenvolvimento da pesquisa, que a professora utilizou estratégias diferentes para abordar cada produção de escrita. Houve momentos em que ela levou textos no gênero a ser trabalhado como pretexto de leitura e também para aproximar os estudantes desse, e existiram outros em que a docente explicou o procedimento de composição do texto e deixou os alunos realizarem a produção escrita sozinhos, sem interferência. Após a escrita, todos os textos foram recolhidos ao término da produção e reentregues na aula seguinte com a correção da docente.

Em contato com os textos corrigidos dos estudantes, pude observar que não foi criado, entre as produções dos alunos e sua correção, um espaço de interlocução, uma vez que, em quase todas as produções textuais escritas, o exercício de corrigir o texto e devolvê-lo aos alunos encerrava-se no cumprimento da atividade, havendo apenas um texto que passou por uma reescrita (sendo este selecionado para exposição aqui), mas que também não foi além da correção dos itens selecionados pela docente.

Ademais, ainda observei que os aspectos pontuados pela professora foram os gramaticais, em que destacava elementos relacionados à concordância verbal, ortografia, pontuação, como podemos analisar a seguir:



Em contato com o texto corrigido do estudante, verifiquei que a professora fez uso da *correção indicativa* proposta por Serafini (2000), ao sinalizar, na produção textual do aluno, com o código “=” (sinal de igual), palavras que necessitavam ser revistas por apresentarem falha de escrita ou de concordância.

Ao fazer referência à palavra “*tampouco*” (linha três do texto), observa-se que a professora sugeriu a substituição por “tão pouco”. No entanto o uso feito da expressão “tampouco” pelo estudante estava correto, pois, no contexto: “*A lei seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo povo e tampouco pelos que legislam [...]*”, ele pretendia reforçar uma ideia negativa, o que equivale a “também não”. Ademais, em relação à concordância (outro aspecto sinalizado pela docente), foram marcadas a palavra “*respeita*” (linha sete), em que deveria ser usado o “*respeitam*” a fim de concordar com o sujeito “algumas pessoas”, conforme se lê em: “[...] *porque algumas pessoas não respeita as leis de trânsito [...]*” e “*teriam*” (linha dezesseis) em que deveria ser o “*teria*”, no singular, com o objetivo de harmonizar com o sujeito “muita gente”, exposto em: “[...] *muita gente teria consciência de que não poderia dirigir embreagado e teriam noção de que beber no volante não combina [...]*”. Ainda no que se refere ao uso do “=” (sinal de igual), a docente pontuou que o estudante deveria substituir o “*no*”, em: “[...] *beber no volante não combina [...]*” por “bebida e volante”. Aqui, constatei que não se trata de uma correção em si, mas de uma contribuição da professora, por entender que, talvez, ficasse mais claro e objetivo situar as duas palavras “bebida” e “volante” em um paralelismo sintático (KOCH; ELIAS, 2011).

Ao analisar os aspectos supracitados, constato que os itens pontuados compreendem a esfera gramatical, o que revela certo olhar da docente apenas para aspectos pontuais, não vendo o texto como possibilidade de ampliação de conhecimento, espaço de estudo, por exemplos, das relações coesivas, “das questões relativas às condições sociais de produção de circulação dos textos” (ANTUNES, 2007, p. 44).

Se fizermos uma leitura mais atenta do texto do estudante, encontraremos outros elementos que poderiam ter sido explorados pela professora a fim de que a produção tivesse sentidos ampliados para o aluno, como é o caso da apresentação de ideias a serem desenvolvidas e sustentadas com argumentos convincentes ao longo do texto. Além da reflexão a respeito da visão apresentada por ele sobre o tema em exposição.

Sem dúvida, há pontos importantes a serem vistos e analisados em uma produção textual que vão além dos gramaticais. Para muitos professores, os textos bem escritos são os que não apresentam “erros de gramática”. Essa é uma visão simplista de corrigir uma produção textual, já que “saber gramática” não garante a eficiência dos objetivos para que se escreve o que se escreve.

## Revisão do texto

### Espelhos da lei seca

No Brasil, a lei seca tem gerado polêmica, visto que não há uma unanimidade pelo país e tão pouco todos que legislam, fazendo com que o número de pessoas que dirigem embriagadas seja maior.

Esse problema tem crescido cada vez mais, porque algumas pessoas não respeitam as leis de trânsito, gerando vários acidentes, alguns desses acidentes são muito graves causando as vítimas a morte e os que não morrem ficam com sequelas.

O governo deveria criar uma punição rigorosa para pessoas assim, com a implantação de punições severas, muita gente teria consciência de que não poderia dirigir embriagado e teria noção de que bebida e volante não combina e muito menos beber e depois dirigir.

Por isso, a implantação da lei seca no Brasil tem sido muito útil, mas o governo tem que criar punições severas para prevenir esses acidentes catastróficos.

Em contato com o texto corrigido do estudante, constatei que ele foi além dos aspectos apresentados pela docente ao perceber que outros itens precisavam de revisão. Assim, verifico que, apesar de a docente não ter feito nenhuma referência à pontuação inicial usada pelo aluno em “No Brasil. A lei seca [...]”, o aluno a modificou na versão escrita após a correção da professora, em que lemos: “No Brasil, a lei seca tem gerado [...]”. Esse aspecto é significativo, pois, conforme pontua Ruiz (2001), o estudante compreende que pode ressignificar sua produção textual no momento da reescrita. Ademais, o aluno realizou todas as mudanças pontuadas pela docente e não percebeu a necessidade de fazer a concordância ao trocar “beber no volante” por “bebida e volante”, ficando o trecho: “[...] teria noção de que bebida e volante não combina [...]”.

Assim, vimos que nem sempre a segunda versão do texto apresenta modificações. Isso é decorrente do posicionamento assumido pela docente ao optar por um tipo de correção e não por outro. A leitura que a professora faz do texto do estudante o levará a fazer uma leitura da leitura da docente, conduzindo, assim, sua reescrita do texto. Então, se a professora não colabora com uma perspectiva de mudança, esta tende a não se concretizar.

Considero importante destacar que a escolha da correção (classificatória) feita pela docente não contemplou o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, já que essas não os conduziram à reflexão sobre o processo de escrita, os mecanismos necessários à organização das ideias, à clareza e à coesão do texto. Ademais, essa opção não dialoga com uma visão de língua interacional que vê, na relação aluno-professor, espaços múltiplos de aprendizagem.

## Considerações finais

A aula de Língua Portuguesa, concebida como espaço também de aprendizagens, necessita garantir aos estudantes um trabalho com a linguagem que privilegie a dimensão interacionista e discursiva da língua como uma das condições plenas para a participação do indivíduo em seu meio social. Desse modo, o trabalho com a produção textual escrita não pode se desassociar dessa visão de língua, nem tão pouco ser concebida de maneira isolada, sem objetivos específicos que orientem os estudantes no momento da escrita. É importante que os alunos entendam por que escrevem o que escrevem. Assim, terão condições de organizar melhor as ideias em vista de atingir os objetivos da produção.

No que se refere aos aspectos gramaticais, levados em consideração na análise dos textos, no momento da correção, é importante que eles sejam pontuados sim, mas que não sejam os únicos itens corrigidos pela professora. É necessário que a produção de texto escrita seja compreendida como espaço de interlocução entre os sujeitos, momento em que se aprende a escrever a partir das contribuições do interlocutor, nesse caso, da professora. Ainda é imperioso, no trabalho com a produção textual escrita, discutir-se a respeito do sentido do texto que se escreve para a situação social a que se destina.

A partir da compreensão do ensino de língua, pautado em uma visão interacionista, é possível a mudança de perspectiva em relação ao ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Gramática Contextualizada*: limpando “o pó da ideias simples”. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

- BAZERMAN, Charles. HOFFNAGEL, Judith Chambliss e DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: as estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. Adapt. Ana Maria Marcondes Garcia. 10 ed. São Paulo: Globo, 2000.
- YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

# ***Encapsulamento entre gêneros em prova de redação: reflexões sobre o processo de didatização de gêneros textuais***

Milene Bazarim<sup>1</sup>

Laura Dourado Loula Régis<sup>2</sup>

## **Introdução**

Os resultados preliminares do projeto de pesquisa “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos”<sup>3</sup> e, mais especificamente, os registros gerados no curso de extensão “Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental”, oferecido a professores de Educação Básica da rede municipal de Campina Grande – PB, em 2016, revelam a urgência de reflexão a partir dos seguintes questionamentos: os professores da Educação Básica já se apropriaram satisfatoriamente do conceito teórico de gênero textual? Há conflitos entre as concepções de suporte, tipo e gênero textual? As dificuldades na apropriação desses conceitos provocam desalinhamentos na didatização? Como se dá o processo de didatização dos gêneros? Quais tensões emergem nesse processo? Os professores percebem a mixagem e o *encapsulamento entre gêneros textuais*?

Embora haja concordância sobre a ‘democratização’ do conceito de gênero textual (e discursivo), com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e demais documentos oficiais, reiteradas discussões teórico-metodológicas no âmbito acadêmico, e milhares de publicações sobre o tema, a apropriação desse conceito e de suas implicações para as práticas docentes parecem não ter ainda se efetivado de maneira satisfatória (HILA, 2009; MIRANDA, 2014).

1 Professora Assistente da Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, *Campus* Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Av. Aprígio Veloso, 882 – Bodocongó, CEP.: 58.429-140 - Campina Grande – PB, Tel.: (83) 2101-1221. Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP. milene.bazarim@gmail.com

2 Professora Assistente da Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, *Campus* Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Av. Aprígio Veloso, 882 – Bodocongó, CEP.: 58.429-140 - Campina Grande – PB, Tel.: (83) 2101-1221. Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. douradoloula@gmail.com

3 Os exemplos levados ao curso fazem parte dos registros que estão sendo analisados, pela Profª. Milene Bazarim, no âmbito do projeto “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso” vinculado ao grupo de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” da UAL/UFCG.



Pelo menos é o que confirmam as dúvidas e conflitos teóricos apresentados pelos professores da educação básica no referido curso de extensão. A partir concepção de gênero textual, de modelo didático de gênero e de sequência didática do interacionismo sociodiscursivo (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MIRANDA, 2015), doravante ISD, as ações desenvolvidas nesse curso evidenciam desalinhamentos e tensões no processo de didatização, compreendido aqui como um processo de transformação de saberes nas/pelas práticas institucionais (RAFAEL, 2001).

Desse modo, embora todos os questionamentos acima sejam merecedores de uma discussão detida e prolongada nos diversos segmentos educacionais, neste trabalho, iremos nos centrar, especificamente, na dificuldade das cursistas em perceber a mixagem (SIGNORINI, 2001) de dois gêneros textuais: a prova de redação (gênero escolar, gênero catalisador<sup>4</sup>) e a notícia (gênero solicitado na proposta de produção), bem como que o gênero prova de redação *encapsula* o gênero notícia.

Inicialmente, faremos uma breve contextualização da pesquisa; a seguir, discutimos brevemente alguns dos conceitos mobilizados (gênero textual, hibridismo, mixagem, encapsulamento, sobreposição e solidarização); posteriormente, apresentados os resultados da análise; a partir desses resultados preliminares, encerramos o presente artigo com alguns encaminhamentos nas considerações finais.

## Contextualização da pesquisa

Este trabalho, que se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada, constitui-se como estudo de caso feito a partir de uma pesquisa-ação. Os registros analisados, como já dito, foram gerados, no período de julho a dezembro de 2016, no curso de extensão *Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental*, uma ação formativa destinada a professores dos anos iniciais e a professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campina Grande - PB, bem como a graduandos de Letras e Pedagogia da UFCG.

A oferta desse curso faz parte de um conjunto de ações de estudo, extensão e pesquisa, com início no segundo semestre de 2015, que tinha como preocupação central refletir sobre a relação entre a pesquisa sobre gênero textual e seu ensino, discutindo necessidades e desafios para pesquisadores e professores.

Como principais razões para o estudo dessa relação, foram destacadas as seguintes: a) a existência de diferentes perspectivas de descrição para o ensino a partir de gênero textual; b) a compreensão de que a presença saliente dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa nem sempre garante trabalhos fundamentados em pressupostos claros; c) a constatação de que a ênfase no ensino a partir de gêneros textuais tem gerado a fuga do ensino da gramática, com desequilíbrio entre o estudo da diversidade textual e o estudo do componente linguístico dos gêneros (MIRANDA, 2015).

4 Nos termos propostos por Signorini (2006), os gêneros catalisadores “favoreceram o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação.” (SIGNORINI, 2006, p.8). Os gêneros catalisadores, portanto, não são objeto de instrução nem o foco do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica.

O objetivo geral, os específicos e os conteúdos norteadores do curso em questão aparecem discriminados no Quadro I:

Quadro I. Objetivos geral, específicos e conteúdo do Curso de extensão  
*Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental*

Objetivo geral
Subsidiar teórica e metodologicamente professores do Ensino Fundamental para a prática de ensino de língua portuguesa a partir da Sequência Didática de Gênero (SDG).
Objetivos específicos
1. Compreender a natureza do processo de didatização dos gêneros utilizando a SDG como instrumento didático. 2. Discutir a noção de gêneros textuais a partir das necessidades do processo de didatização. 3. Analisar e produzir uma SDG a ser aplicada no Ensino Fundamental. 4. Refletir sobre a problemática do ensino de gênero nos diferentes eixos do ensino de LP.
Conteúdo
Processo de didatização e elaboração de sequência didática de gênero (SDG). Noções de gêneros textuais. Ensino de gêneros textuais e eixos de ensino de Língua Portuguesa. Análise e propostas de atividades didáticas com ensino dos eixos de leitura, escrita e análise linguística.

É oportuno ainda informar que o curso de extensão foi dividido em dois módulos<sup>5</sup>, de 45 horas. Os registros considerados neste trabalho referem-se ao Módulo I, mais especificamente, aos Encontros VII e VIII.

### Sobre o *encapsulamento* entre gêneros textuais

Para o ISD, os gêneros de texto são “reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 249). Enquanto “construtos existentes *antes de* nossas *ações*, mas necessários para elas”, os gêneros textuais encontram-se indexados às ações de linguagem, constituem uma “espécie de reservatório de modelos de referência”, “são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada ação” (MACHADO, 2005, p. 250). (BAZARIM; PEREIRA [no prelo])

5 Participaram como ministrantes dos dois módulos do curso de extensão as seguintes professoras: Dra. Maria Augusta Reinaldo (UAL/UFCG/CG), Dra. Maria de Fátima Alves (UAED/UFCG/CG), Dra. Laura Dourado Loula Régis (UAL/UFCG/CG), Ma. Milene Bazarim (UAL /UFCG/CG) e Ma. Camilla Maria Martins Dutra (DL/UEPB).

Para além do processo de *hibridização*: “mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado” (BAKHTIN, 1998, p. 156), a partir do qual se pode perceber a presença de aspectos associados à língua falada na escrita nos gêneros, Signorini (2001) propõe que o hibridismo pode ser verificado em nível do processo de textualização:

(...) no/pelo imbricamento, conjunção, ou “mixagem” – para usar um termo de Street (1984), não só de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também, de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais”. (SIGNORINI, 2001, p.99)

Desse modo, o caráter híbrido, previsto no próprio processo de constituição de um determinado gênero, pode ser verificado também quando da mixagem de dois gêneros textuais, não se restringindo apenas à identificação de aspectos da fala na escrita ou vice-versa. De forma aproximada e complementar ao conceito de *mixagem de gêneros*, poderíamos propor a noção de *encapsulamento entre gêneros textuais*. A discussão em torno dessa noção sugere a retomada do conceito de *encapsulamento* da área de programação e da Linguística Textual.

Para a programação orientada a objetos, o *encapsulamento* é um dos conceitos fundamentais:

O *encapsulamento*, também referido como ocultamento de informações, consiste em separar os aspectos externos de um objeto, os quais são acessíveis a outros objetos, dos detalhes internos de sua implementação, os quais permanecem ocultos para os outros objetos. (CASAGRANDE, 2012)

Nesta perspectiva, *encapsular* consiste em uma técnica que faz com que detalhes internos do funcionamento dos métodos de uma classe permaneçam ocultos para os objetos.

Já para a Linguística Textual, o conceito de *encapsulamento* estaria restrito à materialidade linguística, na construção das redes de referenciação (referente e elemento coesivo), por exemplo: “*Encapsulamento* anafórico é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente o texto”. (CONTE, 2003, p.177)

Para Koch (2004),

É uma função própria particularmente das nominalizações que, conforme o mencionado, sumarizam as informações-suporte contidas em segmentos precedentes de texto, *encapsulando-as* sobre a forma de uma expressão nominal e transformando-as em objetos-de-discurso. (KOCH, 2004, p.70)

Apesar da apropriação do termo, não há equivalência de conceitos entre o *encapsulamento* da programação, da Linguística Textual e o de *encapsulamento entre gêneros textuais*.

Compreendemos, pois, que o processo *encapsulamento entre gêneros* extrapola a relação entre informações e termos de um mesmo texto e atinge a relação intergenérica. Nesse sentido, entendemos que há *encapsulamento* quando, na *mixagem* de dois ou mais gêneros, prevalecem os parâmetros situacionais/condições de produção de um.

Nos registros analisados, a prevalência dos parâmetros situacionais/condições de produção do gênero prova em relação ao gênero notícia está relacionada a *sobreposição* de saberes sobre ensinar e aprender língua. Assim, quando há a sobreposição dos saberes relacionados ao paradigma tradicional de ensino em relação aos paradigmas inovadores, por exemplo, um gênero da esfera escolar *encapsula* os demais gêneros, a ponto destes serem reduzidos somente ao aspecto formal/estrutural.

Para propor essa definição de *encapsulamento*, precisamos recuperar as contribuições de Rafael (2001, 2002) a respeito dos efeitos comuns ao processo de didatização: *solidarização* e *sobreposição* de termos e/ou noções teóricas. A partir da análise do *corpus* de sua pesquisa, Rafael (2001, 2002) concluiu que houve *solidarização* “quando o uso de termos e/ou de noções teóricas vindos de pelo menos duas fontes diferentes de conhecimentos de referência para analisar um fato linguístico” não incorreu em erros ou contradição teórica e que houve *sobreposição* “quando estagiários e/ou professoras colocaram lado a lado termos advindos de fontes, também diferentes, mas que, ao contrário da situação anterior, geraram uma contradição teórica ou não equivalência de sentido entre os termos.” (RAFAEL, 2002, p. 128-129). Neste trabalho, no entanto, essas noções foram ampliadas para dar conta dos saberes relacionados aos paradigmas de ensino de língua.

### **Tensões na percepção da *mixagem* e *encapsulamento entre gêneros***

Norteados pelos objetivos e conteúdos do curso de extensão expostos no Quadro I, no sétimo e oitavo encontros, foi introduzida a discussão sobre a problemática do gênero como megainstrumento/ferramenta para o ensino de língua (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

A fim de identificar a percepção das cursistas sobre alguns desalinhamentos que podem surgir no processo de didatização dos gêneros textuais, foi realizada a análise de duas provas de redação. A discussão sobre a entrada do gênero textual na escola foi norteadada pela leitura do artigo “Gêneros textuais na escola” (COSCARRELLI, 2007).

No Quadro II, a seguir, os objetivos, conteúdos e etapas de execução das ações desse encontro podem ser melhor visualizadas.

Quadro II. Objetivos, conteúdo e metodologia do Encontro VII (Módulo I) do Curso de extensão

*Didatização de gêneros textuais no ensino fundamental*

ENCONTRO VII (MÓDULO I), EM 01/09/2016			
Objetivo geral	Objetivos específicos	Conteúdo	Metodologia
Discutir a problemática do gênero como objeto de ensino	1) Analisar duas provas de produção de texto a fim de identificar alguns problemas que podem surgir na didatização de gêneros textuais; 2) Ler e discutir o artigo “Gêneros textuais na escola” (COSCARELLI, 2007); 3) (Re)discutir os resultados de análise a partir da leitura de Coscarelli (2007); 4) Selecionar o gênero textual a partir do qual será feita a sequência didática de gênero (SDG).	Introdução às noções teóricas de gênero textual e aos problemas envolvidos na didatização	<b>Análise das duas provas.</b> <u>Primeira etapa</u> : Análise de atividades de produção de texto propostas em materiais didáticos a fim de identificar alguns problemas que podem surgir na didatização de gêneros textuais. <u>Segunda etapa</u> : Apresentação e discussão da análise. <u>Terceira etapa</u> : Leitura de Coscarelli (2007). Após a leitura do artigo, as cursistas responderam a uma atividade com alguns questionamentos. <u>Quarta etapa</u> : Discussão de Coscarelli e (re)visão dos resultados apresentados na primeira etapa. <u>Quinta etapa</u> : Definição do gênero textual a ser didatizado.

Refletiu-se, de modo particular, no oitavo encontro, sobre o contexto de produção escolar dos gêneros e sua interferência na atividade de produção textual. Discutiu-se, especificamente, a partir da análise de duas provas, o *encapsulamento* do gênero prova de redação em relação ao gênero notícia e a perda da funcionalidade do gênero notícia. Por último, foram retomadas, para análise, com base em um roteiro entregue pelas professoras ministrantes, as propostas das atividades elaboradas pelas cursistas no Encontro 1.

As figuras 1 e 2 referem-se a uma das propostas de produção de textos apresentadas no curso<sup>6</sup> nos Encontros VII e VIII:

<sup>6</sup> A outra proposta exemplificada, não considerada neste trabalho, corresponde a uma carta do leitor.

AVALIAÇÃO OFICIAL DE REDAÇÃO / 1º. Trimestre – AV1		
Aluno (a):		VALOR TOTAL: 1.0
Nº:	Série: 2º. A	Data: 24/02/2015.
<b>INSTRUÇÕES GERAIS:</b> 1) Duração da avaliação: 100 minutos. 2) Esta avaliação contém: 01 (uma) proposta de produção de texto. 3) Leia atentamente a proposta e as instruções específicas. 4) Utilize somente caneta azul ou preta. 5) Não é permitido o uso de dicionário. 6) Não é permitido o uso de corretivo. 7) Não é permitido portar (mesmo que esteja desligado) e/ou utilizar, aparelhos de comunicação móvel e calculadoras. Se isso ocorrer, o aparelho será retirado e o aluno ficará com "zero" na avaliação. 10) O uso do rascunho, na produção textual, é obrigatório. <p style="text-align: right;">BOA AVALIAÇÃO!</p>		
<p><i>Querido(a) aluno(a),</i></p> <p><i>Mais um ano se iniciou e esta avaliação continua sendo um momento importante para você e para mim, pois, de acordo com o seu desempenho, saberemos quais são as suas dificuldades na produção de uma notícia (texto com estrutura narrativa). A partir desse resultado, poderemos sugerir atividades para ampliar suas habilidades de escrita.</i></p> <p><i>Assim, é importante que você se empenhe na produção do texto! É preciso ler (e compreender) a proposta de produção, as instruções específicas, organizar e controlar o seu tempo, produzir a primeira versão no rascunho, revisar o rascunho com atenção antes de passar a limpo (recomenda-se a leitura atenta dos critérios de correção para que você verifique se o seu texto está de acordo com tais critérios).</i></p> <p>•<sup>es</sup> Recomenda-se que você utilize seu tempo da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ 10 minutos para a leitura da proposta, instruções e dos textos de apoio;</li><li>✓ 40 minutos para elaboração da primeira versão do texto (rascunho);</li><li>✓ 20 minutos para leitura e revisão da primeira versão do texto;</li><li>✓ 30 minutos para escrita da versão definitiva do texto.</li></ul> <p style="text-align: right;"><i>Bom trabalho!</i> <i>Prof. xxxxx</i></p>		

Figura 1. Proposta de redação 1.

<p><b>PROPOSTA</b></p> <p>Com base nas informações dos textos 1, 2 e 3, a seguir, e nas instruções específicas, produza <b>uma notícia</b>.</p> <p><u>Texto 1</u></p> <p>1) Nome completo: Maria da Silva</p> <p>2) Turma: 3º ano A, Ensino Médio, Colégio xxxxx</p> <p>3) Por que você decidiu fazer o ENEM em 2014 se ainda estava no segundo ano do Ensino Médio?</p> <p>O ENEM consiste em uma prova que exige concentração e monitoramento. Para fins de treino, decidi conhecer a prova um ano antes de me formar, assim não teria grandes problemas de interpretação nem de gestão de tempo por questão. Estar ciente de como funciona o processo de avaliação, correção e inscrição nos sistemas também foi uma etapa importante do processo, pois pude me aproximar mais da realidade enfrentada por um vestibulando.</p> <p>4) O tema da prova de Redação foi “publicidade infantil em questão no Brasil”. Quais os pontos positivos e negativos desse tema?</p>
--

Figura 2. Proposta de redação 2.

Às cursistas, foram fornecidas informações gerais acerca do contexto da prova: 1) trata-se um exemplo proveniente uma escola privada do estado de São Paulo, na qual há aulas específicas para redação (2 aulas por semana); 2) nessa escola, as atividades eram organizadas em 3 trimestres; 3) por determinação da escola, eram duas provas de redação por trimestre<sup>7</sup>; 4) o gênero notícia, trabalhado com alunos da segunda série do Ensino Médio, estava previsto no material didático adotado pela escola, não se constituindo uma escolha da professora. Esclareceu-se ainda que a professora trabalhara o capítulo do material didático relacionado à linguagem jornalística e ao gênero notícia e que, antes da prova, houve a produção de uma notícia, a qual com apoio de material extra produzido pela própria professora, foi reescrita antes da prova.

Estamos considerando que nas atividades, conforme figuras 1 e 2, há uma *mixagem* dos gêneros ‘prova de redação’ e ‘notícia’ e ainda que o gênero prova *encapsula* o gênero notícia. Acreditamos que tal *encapsulamento* é resultado da sobreposição dos saberes relacionados ao paradigma tradicional de ensino em relação aos paradigmas inovadores. Embora pudesse amenizar, a ficcionalização das condições de produção na proposta não eliminaria esse *encapsulamento*, pois as condições reais de produção do gênero prova ainda se sobreporiam às do gênero notícia.

No exemplo, o professor é o único interlocutor do gênero produzido e prevalece a função da prova (examinar, conforme Luckesi, [2011]). No entanto, o texto produzido, enquanto estrutura e materialidade linguística, é o da notícia. Se considerarmos que na *mixagem* de dois ou mais gêneros prevalecem os parâmetros situacionais/condições de produção de um, neste caso específico, os parâmetros do gênero prova se sobrepõem aos do gênero notícia.

Com o propósito de conduzir as cursistas à percepção da *mixagem*, do *encapsulamento entre gêneros textuais* e demais pontos referentes ao contexto escolar de produção dos gêneros, foram fornecidas as instruções em slide, conforme a Figura 3, a seguir:

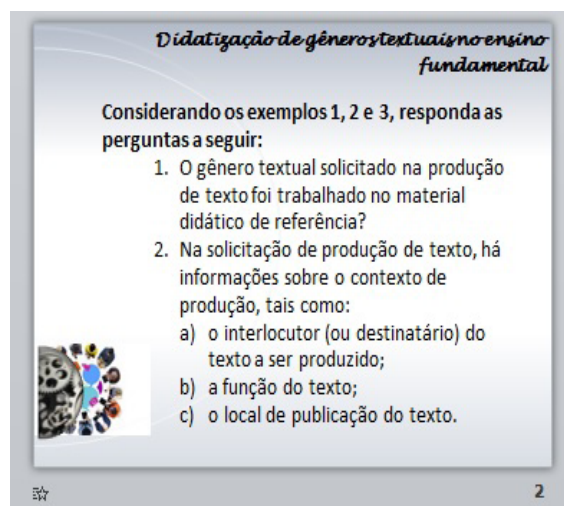


Figura 3. Slide com as instruções para análise dos Exemplos 1, 2 e 3.

7 Para cada trimestre, além das duas provas de redação, cada uma valendo 1 ponto, era atribuída uma nota de participação de até 1 ponto. A nota de redação, até 3,0 pontos, era somada a de literatura e gramática para a composição da média do trimestre de Língua Portuguesa

Na socialização das análises, ficou evidente que as cursistas: 1) identificaram que se tratava de uma prova de redação, mas não consideraram a prova como um gênero escolar/gênero catalisador; 2) não perceberam estavam explicitados os parâmetros situacionais/condições de produção do gênero prova de redação e não notícia; 3) notaram que o gênero textual a ser produzido era uma notícia e que na solicitação de produção não estavam explicitados os parâmetros situacionais/condições de produção do gênero textual notícia; 4) não conceberam os parâmetros situacionais/condições de produção da prova como fator determinante para o *encapsulamento* do gênero prova de redação em relação do gênero notícia;

A consideração da prova enquanto gênero textual se constitui, pois, como fator decisivo, nessa circunstância, para a percepção da *mixagem* de gêneros e, conseqüentemente, do processo de *encapsulamento*. Em razão de não considerarem a prova como gênero, não foi possível às cursistas perceberem a *mixagem* dos gêneros nem mesmo o processo de *encapsulamento*.

Ademais, embora tenham se atentado para a ausência de definição dos parâmetros situacionais/condições de produção do gênero notícia, o mesmo não o fizeram com o gênero ‘prova de redação’.

## Considerações finais

Apesar de estarem em um seção denominada considerações finais, as quais visam concluir o artigo, na verdade, apresentaremos apenas alguns encaminhamentos que conduzirão a nossa reflexão a partir desses resultados preliminares.

Primeiramente, tem merecido nossa atenção o fato de as cursistas, ao não compreenderem a prova como um gênero textual, apontarem para um possível esvaziamento da escola enquanto uma esfera e/ou campo de atividade humana<sup>8</sup>. Isso nos conduz a (re)pensar a escola não só como um *locus* de circulação e de (re) produção de gêneros textuais, mas também como *locus* de produção de gêneros ainda que esses gêneros não sejam as ferramentas a partir das quais se dá o ensino de Língua Portuguesa para os alunos da Educação Básica.

Esse encaminhamento se torna ainda mais pertinente quando nos referimos aos gêneros textuais catalisadores que fazem parte da rotina do professor, tais como plano de ensino, plano de aula, sequência didática, prova, projeto, relatório etc., os quais no contexto de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, precisariam se tornar também um megainstrumento e/ou ferramenta a partir dos quais se daria o ensino das capacidades de linguagem necessárias à interação na escola e à mediação do processo de ensino-aprendizagem da língua.

8 Nos termos propostos por Bakhtin (2003, p. 261): “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.”



Considerando que os gêneros textuais que se constituem como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa não são aqueles produzidos no campo de atividade humana da escola, a ficcionalização nos parece inevitável. No entanto, quais seriam os limites, até que ponto a ficcionalização acarretaria a sobreposição de saberes que pode culminar no *encapsulamento entre gêneros* textuais?

A discussão sobre os efeitos de “solidarização” e “sobreposição”, os quais são inerentes ao à didatização, no processo de formação inicial e continuada dos professores também tem sido proposta como um encaminhamento do grupo a partir desses resultados. A nossa hipótese é que ao (re)conhecer esses efeitos, os professores podem ter maior controle sobre eles, evitando *encapsulamentos* como o que foi exemplificado no curso de extensão.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4.ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *A estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAZARIM, Milene; PEREIRA, Regina Celi Mendes. *As marcas enunciativas em diferentes gêneros: o que distingue as cartas pessoais das cartas escolares?* [no prelo]
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.
- CASAGRANDE, Ludimila Monjardim. Programação orientada a objetos. *Encapsulamento: pacotes e modificadores de acesso*. 2012. Disponível em: <[https://pt.slideshare.net/ludimila\\_monjardim/poo-07encapsulamento](https://pt.slideshare.net/ludimila_monjardim/poo-07encapsulamento)>. Último acesso em: 15/jun./2017.
- CONTE, Maria-Elizabeth. *Encapsulamento anafórico*. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 177-190.
- COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Veredas on line – ENSINO*. 2/2007. Juiz de Fora: MG-UFJF, 2007, p. 78-86. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>. Último acesso em: 01/set./2016.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.
- HILA, Claudia Valéria. Ressignificando as aulas de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.
- KOCH, Ingedore G.V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O ato de avaliar a aprendizagem na escola. In: \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem*: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011, p. 263-294.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.) *Gêneros textuais, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MIRANDA, Florência. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. *Calidoscópio*. Vol.02; N.02, jul/dez 2004. Disponível em: <[revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6446/3591](http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6446/3591)>. Acesso em 22/08/2016.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In \_\_\_\_\_. LEURQUIN, E; COUTINHO, M. A.(org.) *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RAFAEL, E.L. Da Linguística à sala de aula: construção de conceitos de texto e de coesão textual. *Tese de Doutorado*. IEL/UNICAMP,2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219369>

RAFAEL, Edmilson Luiz. Reflexões em torno dos efeitos da transposição didática nas aulas de língua materna. *Revista do Gelne*. Fortaleza. v. 4, n. 1/2, p. 104-106, 2002.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In Signorini, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gêneros catalisadores, letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

# Emergência de uma TAG na aquisição de primeira língua?

Pablo Faria<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Quando entramos em contato com formalismos gramaticais, tais como a Gramática Transformacional (CHOMSKY, 1965), a Gramática Categorial (STEEDMAN, 2000) ou a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1986), entre vários outros formalismos propostos na literatura, é natural que vejamos a todos eles como alternativas meramente descritivas do fenômeno linguístico, sem correlatos estritos com o que de fato se dá na cognição. Alguns formalismos, vale ressaltar, nasceram de e compromissados com metas de plausibilidade psicológica, como é o caso dos modelos chomskyanos. No entanto, após décadas de estudos formais em que vários formalismos foram abandonados, revistos, outros criados, é difícil negar esta crescente impressão de que ainda levará tempo para que possamos avaliar e afirmar com segurança a (maior) plausibilidade deste ou daquele formalismo.

Entretanto, acredita-se que um dos caminhos para progredir nessa direção é avaliar tais formalismos em relação ao fenômeno da aquisição da linguagem. Noam Chomsky, por exemplo, afirma que a teoria linguística só pode atingir um “nível de adequação explanatória” (superando o nível de adequação descritiva) se for capaz de oferecer respostas satisfatórias aos problemas de aquisição (CHOMSKY, 1986). Em outras palavras, é preciso que a teoria não apenas descreva o conhecimento linguístico, mas que as propriedades que se postulam como componentes deste conhecimento sejam aprendíveis pela criança ou que se possam demonstrar como parte da predisposição inata da mesma. Portanto, é preciso que os formalismos dialoguem com os estudos de aquisição, fornecendo subsídios à construção de teorias de aprendizagem mais precisas e de maior alcance empírico. Neste sentido, cabe-nos perguntar onde, nos estudos de aquisição, esse diálogo com a teoria gramatical pode emergir de modo mais claro.

Numa perspectiva formal, é possível resumir as investigações sobre aquisição da primeira língua a três questões fundamentais: (a) o que é o conhecimento linguístico a ser adquirido? (b)

<sup>1</sup> Doutor em Linguística, UNICAMP. Investiga a teoria gramatical e a aquisição da linguagem a partir de uma perspectiva computacional.

como a criança adquire este conhecimento? E (c) por quais estágios (do conhecimento) ela passa durante o processo? Dada a natureza multifacetada do conhecimento linguístico, a resposta a cada uma destas questões será, evidentemente, resultado da integração de inúmeras respostas a questões pontuais, incidentes sobre diferentes aspectos da linguagem. E, também em função disto, embora estas questões estejam apresentadas segundo uma ordem lógica de necessidade, a prática investigativa nessa área mostra que é comum ir e vir de uma questão a outra, revisando respostas previamente dadas a cada uma.

O diálogo entre a teoria gramatical e os estudos de aquisição se dá de forma mais evidente nas investigações das questões (a) e (b). Substancialmente, a questão (a) é respondida através dos formalismos propostos pela teoria gramatical, na medida em que especificam as propriedades e componentes do conhecimento linguístico. Entretanto, os formalismos não especificam quais aspectos do sistema proposto devem ser aprendidos e quais aspectos seriam inatos. Uma exceção a isto seria a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1986), na medida em que princípios e parametrizações propostos seriam todos parte da dotação inata. Infelizmente, essa teoria carece de uma sistematização no nível da que se encontra noutros formalismos gramaticais. Assim, de modo geral, a teoria gramatical não discute questões de aprendibilidade relativas às propriedades e à maquinaria dos sistemas gramaticais propostos.

Cabe, portanto, às respostas à questão (b) – para além de elucidar os mecanismos de aprendizagem envolvidos – distinguir o que uma criança precisa aprender do que ela *não* precisa, isto é, propriedades da linguagem cuja presença se deve a predisposições inatas da espécie humana. Respostas à questão (c) também podem contribuir nesse sentido, na medida em que demonstrem a emergência precoce de aspectos do conhecimento linguístico: neste caso, haveria razões para considerar a hipótese de que se devem a fatores inatos. Outra possibilidade é a identificação de mudanças endógenas no conhecimento da criança, isto é, mudanças que aparentemente não têm origem direta em estímulos externos identificáveis, o que seria uma evidência de que tais mudanças derivam de propriedades intrínsecas à gramática.

Para tornar essa discussão mais concreta, tomemos como exemplo as categorias sintáticas das línguas. No que diz respeito à questão (a), seria importante compreender e especificar a natureza destes elementos da gramática, bem como suas inter-relações. Uma vez especificadas suas propriedades, pode-se partir para a questão (b), investigando através de observações empíricas e estudos experimentais se categorias sintáticas são aprendidas ou se são parte do conhecimento inato da criança e, caso sejam aprendidas, como se daria este processo. Essa questão da natureza das categorias sintáticas nos estágios iniciais tem inclusive sido motivo de intenso debate na área de aquisição (TOMASELLO, 2000a, 2000b; YANG, 2013a, 2013b).

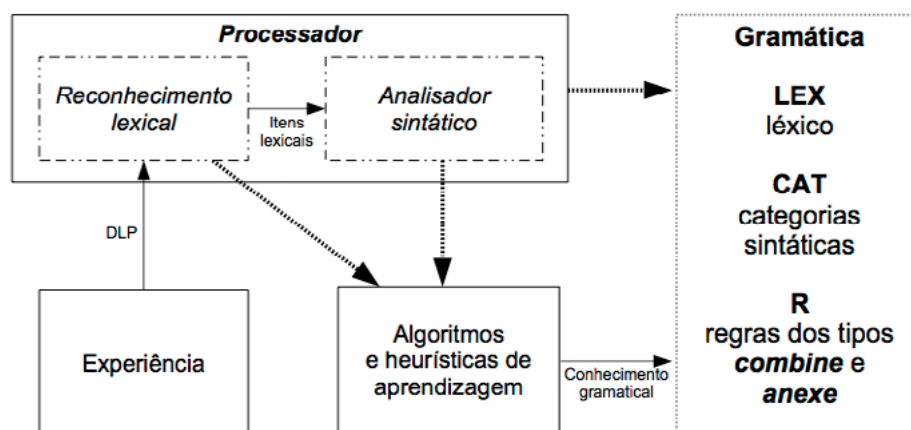
Nas seções seguintes, a aquisição de categorias sintáticas é debatida no contexto de uma modelagem computacional de aquisição de primeira língua proposta em Faria (2013). O objetivo é mostrar como um formalismo gramatical, em particular, a *Gramática de Adjunção de Árvore* – “Tree

Adjoining Grammar”, doravante TAG (JOSHI & SCHABES, 1991, 1997), encontra guarida neste modelo, aparecendo assim como uma alternativa psicologicamente plausível para representação do conhecimento gramatical do falante e da criança no processo de aquisição da linguagem. Em outras palavras, a aquisição da sintaxe das línguas pode ser vista como a gradual emergência de uma TAG, resultante da interação entre a dotação inata, na medida em que impõe uma certa estruturação aos dados de entrada, e os procedimentos de aprendizagem lexical e sintática.

O artigo se organiza da seguinte forma: na **seção 2**, é introduzido o modelo computacional, com foco nos aspectos relevantes para a presente discussão. Na **seção 3** é feita uma breve introdução à TAG, razão pela qual leitores que já conhecem este formalismo podem passar diretamente à **seção 4**. Nesta, argumentamos que a gramática adquirida pelo modelo computacional apresenta propriedades que a tornam compatível com uma TAG. Ademais, mostramos que a gramática adquirida pode ser vista como uma possível implementação da “*bare phrase structure*”, como proposta em Chomsky (1995). Na **seção 5**, são feitas breves considerações sobre a plausibilidade psicológica do modelo e sobre a aquisição sintática no modelo em relação às propostas de Tomasello (2000a, 2000b). A **seção 6** encerra o artigo com considerações finais.

## 2. Um modelo computacional de aquisição

Em Faria (2013) é proposto e implementado um modelo computacional, apelidado “IASMIM”, para simular aspectos da aquisição lexical (palavras e sentidos) e da aquisição sintática. Relativamente antiga (há modelos pelo menos desde a década de 1970), a área de modelagens computacionais de aquisição vem se desenvolvendo continuamente e abarcando os mais diversos aspectos e abordagens (ver KAPLAN *et al.*, 2008; PEARL, 2010; YANG, 2011, para uma visão geral).



**Figura 1.** Componentes do modelo de aquisição: os dados linguísticos primários (DLP), o processador (lexical e sintático), os procedimentos de aprendizagem e a gramática, composta pelo léxico (LEX), pelas categorias sintáticas (CAT) e pelas regras do processador (R), todos adquiridos.

A arquitetura do modelo é ilustrada na Figura 1. Concebido com o objetivo de integrar os diferentes aspectos envolvidos na aquisição e evitar sobreposições de papéis, cada componente tem suas próprias atribuições e não pode prescindir dos outros. A ilustração explicita o fluxo de informação (setas contínuas) entre os componentes e as dependências entre eles (setas espessas pontilhadas), para fins de processamento e aquisição. O modelo é *baseado em erro*: o aprendiz tenta processar o enunciado e apenas dispara os procedimentos de aprendizagem quando sua gramática momentânea se mostra insuficiente.

Apesar de inspirado na Gramática Gerativa, o modelo apresenta várias particularidades quanto ao modo como a informação é representada e transita entre os componentes. Por exemplo, assume-se que todas as propriedades constituintes das categorias sintáticas provém dos dados de entrada, em particular, das estruturas semântico-conceituais (cf. JACKENDOFF, 1983, 1990) que acompanham os enunciados linguísticos que compõem o corpus (i.e., a experiência do aprendiz). No modelo, estas estruturas implementam a assunção de que o aprendiz é capaz, para citar Chomsky (1965), de “representar informação estrutural sobre estes sinais” (as sentenças). Em outras palavras, assume-se que parte do dado de entrada é uma representação estruturada do sentido do enunciado, de natureza semântico-conceitual. O posterior “recorte” dessas estruturas, de modo a determinar o conteúdo de cada categoria sintática, é guiado pela morfologia da língua, por ocasião da aquisição lexical. Como ilustração, tomemos o dado de entrada em (1) a seguir:

(1) *O papai pegou um pato.*  
CAUSE(BECOME(**pegar**, INDEF(**pato**)), DEF(**papai**))

(2) *pegou* = CAUSE(BECOME(**pegar**, \_), \_)  
*o* = DEF( \_ )  
*um* = INDEF( \_ )  
*papai* = **papai**  
*pato* = **pato**

O que vemos acima é o par (enunciado, sentido<sup>2</sup>) como recebido pelo aprendiz. Caberá ao procedimento de aquisição lexical (FARIA, 2015) estabelecer o pareamento correto entre cada palavra do enunciado e a parte do sentido que lhe cabe, como mostram as entradas em (2). Para isso, o aprendiz precisará processar diversos enunciados, usando uma estratégia de aprendizagem trans-situacional. À medida em que o vocabulário do aprendiz cresce e ele se torna capaz de reconhecer todas as palavras de um enunciado, a aquisição sintática entra em cena. No modelo, assume-se que categorias sintáticas são aprendidas. A dotação “inata” do aprendiz inclui a capacidade de criar e atribuir rótulos aos itens

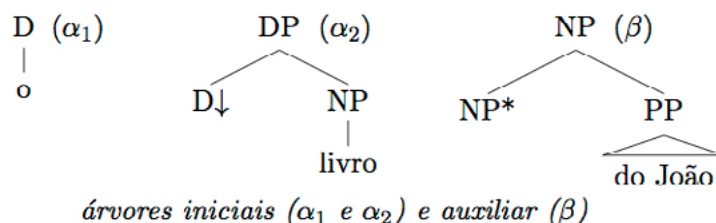
2 Para fins de simplificar a apresentação, o exemplo foca apenas nas propriedades lexicais mais básicas, deixando de fora propriedades de tempo, aspecto, entre outras. Além disso, são exibidos o que Jackendoff chama de “símbolos conceituais” (DEF, **pato**, CAUSE etc.), mas no modelo cada um corresponde a um ou mais atributos numa estrutura de traços (ver FARIA, 2013, p. 101-112) do tipo que se usa em gramáticas de unificação (SHIEBER, 1986).

lexicais e suas combinações. É capaz ainda de generalizar a partir da observação da distribuição dos itens lexicais, criando rótulos mais abstratos para conjuntos de itens que se comportam sintaticamente da mesma forma. Nestes casos, tais categorias são sub-especificadas para os atributos (semântico-conceituais) identificados como irrelevantes para a determinação de seu papel sintático.

### 3. TAG

A TAG é um formalismo gramatical para a descrição da sintaxe das línguas naturais. A breve descrição apresentada aqui é baseada em Joshi & Schabes (1991). A TAG se caracteriza por ser uma gramática moderadamente sensível ao contexto, isto é, gera uma classe de linguagens que inclui as linguagens livres de contexto e algumas linguagens sensíveis ao contexto (mas não toda a classe, daí a TAG ser considerada “moderadamente” sensível ao contexto). Diferentemente de outros formalismos, os objetos elementares de uma TAG são árvores (e não palavras), o que a torna mais exatamente um sistema gerador de árvores e não de expressões linguísticas.

Árvores elementares podem ser de dois tipos: árvores *iniciais* e árvores *auxiliares*. Árvores iniciais são árvores cujos nós de fronteira consistem de terminais e não-terminais, estes marcados para substituição (símbolo  $\downarrow$ ). Árvores auxiliares são como as iniciais, exceto por um nó não-terminal particular (marcado com “\*”) na fronteira da árvore, chamado “nó base” (“foot node”), que deve ter o mesmo rótulo do nó raiz. Numa versão “lexicalizada” da TAG, toda árvore elementar tem pelo menos um símbolo terminal (denominado “âncora”) na fronteira. Na Figura 2 temos um exemplo de cada tipo de árvore, todas lexicalizadas, visto que contém pelo menos um item terminal.



**Figura 2.** Tipos de árvores elementares na TAG.

A TAG dispõe de duas operações composicionais básicas: *substituição* e *adjunção*.<sup>3</sup> A adjunção permite derivar uma nova árvore  $\gamma$  a partir da adjunção de uma árvore auxiliar  $\beta$  a uma árvore  $\alpha$  qualquer que contenha um nó não-terminal cujo rótulo seja idêntico ao rótulo dos nós raiz e base de  $\beta$ . A substituição, por sua vez, ocorre apenas nos nós não-terminais na fronteira de uma árvore, em que um nó não-terminal  $n$  é substituído por uma árvore cujo nó raiz tem o mesmo rótulo de  $n$ . A Figura 3

<sup>3</sup> Conforme Joshi & Schabes (1991), originalmente a TAG continha apenas a operação de adjunção. Porém, segundo os autores, o acréscimo da operação de substituição permite gerar gramáticas mais compactas.

apresenta o esquema visual das duas operações, como exemplificado em Joshi & Schabes (op.cit.).

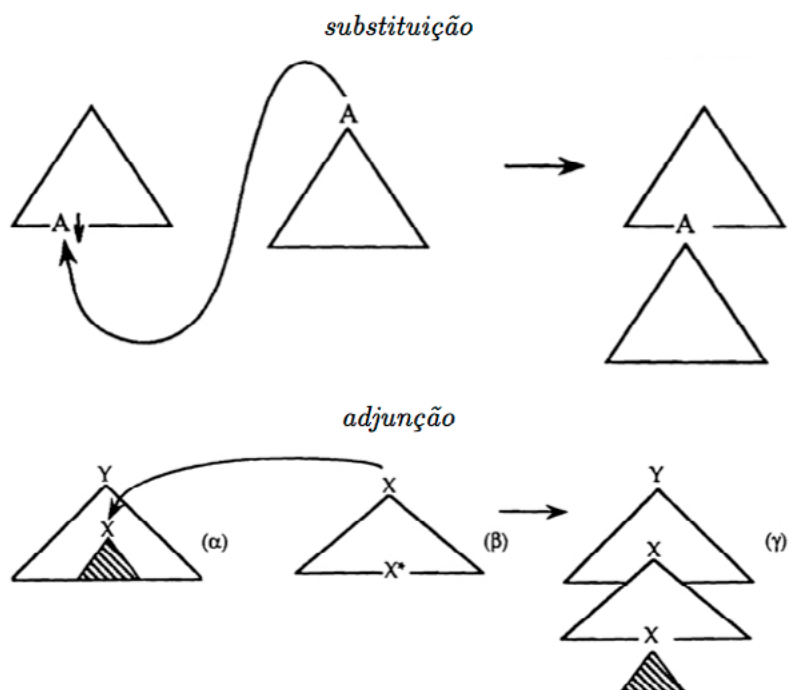


Figura 3. Operações composicionais na TAG.

Às estruturas produzidas através das operações composicionais da TAG dá-se o nome de *árvores derivadas*. Em versões tradicionais, derivações iniciam por uma árvore inicial cujo nó raiz seja  $S$ . O conjunto  $T_G$  de árvores de uma TAG  $G$  é o conjunto de árvores completas derivadas a partir de árvores iniciais tipo- $S$ . A linguagem  $L_G$  descrita por  $G$  é o conjunto de produções (sequência de terminais) de todas as árvores em  $T_G$ .

Estudos tem demonstrado o potencial da TAG para a análise linguística. Kroch & Joshi (1985), por exemplo, aplicam a TAG na análise e descrição de construções envolvendo verbos de alçamento (como com o verbo “parecer”) e de controle (como o verbo “tentar”) e ainda na análise de movimento-Qu na formação de interrogativas-Qu em inglês. Segundo os autores, a distinção entre os dois tipos de verbo é facilmente formulável na TAG e, além disso, a relação entre construções de alçamento e passivas encontra aí uma expressão formal. Os princípios de subjacência e da categoria vazia podem receber uma formulação local, devido ao modo como encaixamento é tratado na TAG ou, de modo geral, ao modo como recursão e restrições de co-ocorrência (como a subcategorização) são fatorados na TAG. Este formalismo tem sido aplicado a outros fenômenos, tais como subida de clíticos, “code switching”, aspectos de ligação (“binding”), entre outros (ABEILLÉ & RAMBOW, 2000).

#### 4. Encaixando as peças



Assumamos que a TAG pode ser considerada um modelo plausível do conhecimento gramatical de um falante. Sendo assim, a primeira pergunta que devemos fazer, enquanto estudiosos de aquisição, é: como o falante fixaria o conhecimento relativo à gramática, em particular, às árvores iniciais e auxiliares? Supor que sejam inatas não resolveria o problema, pois seria necessário apresentar evidências empíricas dessa dotação e, em todo caso, ainda seria necessário explicar como este conhecimento seria “ativado”, por assim dizer, no decorrer da aquisição, visto que a criança não o exibe desde o começo.

A opção aqui, portanto, será a de analisar como tais estruturas poderiam ser adquiridas e neste caso o modelo IASMIM apresentado acima oferece um caminho possível. Vamos retomar o dado exemplificado em (1). Além da aquisição lexical indicada ali, que implica identificar as porções do sentido do enunciado relativas a cada item lexical, o aprendiz terá que aprender como as palavras se combinam. Nesse processo, no caso do IASMIM, o aprendiz é auxiliado pelo acesso ao sentido do enunciado<sup>4</sup>, que é estruturado, como vimos. Numa situação menos idealizada, há evidências de que a criança recorre não apenas a pistas semânticas, mas também a pistas prosódicas, por exemplo, que lhe indicariam limites de constituintes no interior do enunciado (CHRISTOPHE *et al.*, 2008), e mesmo pistas sintáticas, em estágios mais tardios da aquisição. Assim, guiado pela informação semântica, o aprendiz modelado eventualmente será capaz (como parte da aquisição sintática) de reconstruir a estrutura semântico-conceitual a partir dos itens lexicais, produzindo a estrutura da Figura 3.

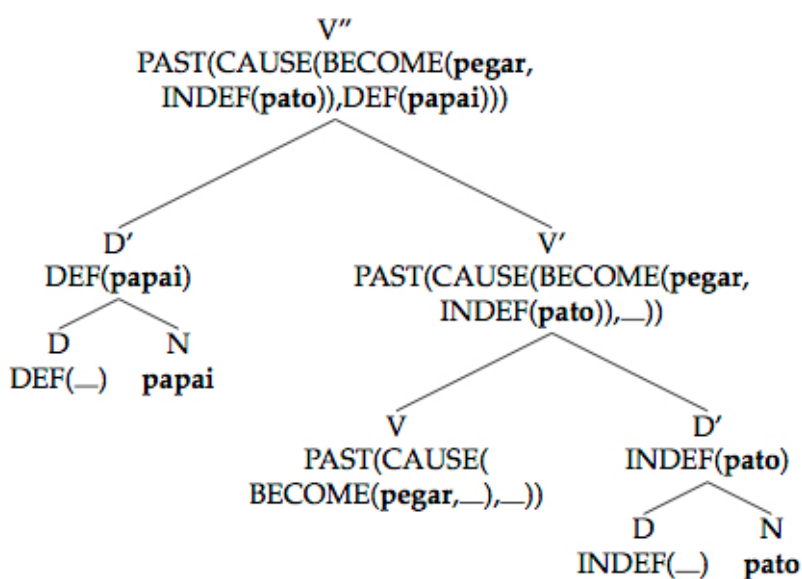
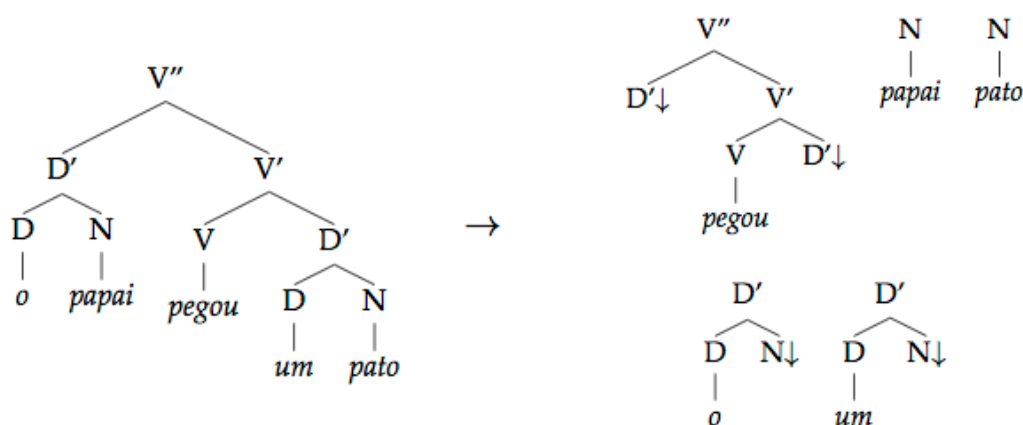


Figura 3. Visão composicional da estrutura semântica.

4 A modelagem assume que o aprendiz teria acesso ao sentido de enunciados cujos conceitos são concretos e que estes, mais tarde e em conjunto com outras fontes de informação, alavancariam (sintaticamente) a aquisição de conceitos abstratos, para os quais seria pouco plausível supor o acesso a seu sentido pela criança.

Como dito anteriormente, na aquisição/processamento sintático são criados (quando necessário) e atribuídos rótulos categoriais aos sentidos próprios aos itens lexicais e às suas combinações. Em outras palavras, a informação semântico-conceitual em cada nó da estrutura arbórea acima é o conteúdo dos rótulos sintáticos respectivos.<sup>5</sup> Note que a estrutura acima é endocêntrica: qualquer nó não-terminal da árvore domina um e apenas um nó cuja informação semântico-conceitual é *isomórfica* à do próprio nó (p.e., INDEF(**pato**) x INDEF(\_)). É esta relação entre dois nós sintáticos que determina qual termo é núcleo do sintagma.

Ademais, é possível ainda determinar relações de projeção mais distantes, como é o caso dos nós V e V'' acima: como os dois também são isomórficos, V é núcleo (não imediato) de V''. Consequentemente, o DP “o papai” poderia ser visto como um “merge secundário” a V, no sentido de Chomsky (1995). De modo geral, propomos que estruturas como a da Figura 3 podem mesmo ser vistas como implementações da noção de “bare phrase structure” em Chomsky (op.cit.), em que a propriedade “é núcleo de” pode ser estabelecida por inspeção das propriedades dos objetos sintáticos. Obtém-se, assim, um exemplo de como tais postulações teóricas teriam realização concreta.



**Figura 4.** Extração de árvores elementares próprias de uma TAG lexicalizada.

Seguindo adiante, a estrutura acima abre uma possibilidade ainda mais interessante, do ponto de vista aquisicional. Para melhor visualizá-la, consideremos a Figura 4, acima. Um procedimento simples permite extrair da árvore à esquerda as árvores elementares à direita:

(3) ***Procedimento de extração de árvores elementares***

*Para cada item lexical, (a) percorra os nós que o dominam, subindo enquanto os nós forem isomórficos, e (b) quando não puder mais subir, extraia a espinha dorsal percorrida, substituindo os nós que não fazem parte dela por nós de substituição.*

<sup>5</sup> Na Figura 3 são usados rótulos mnemônicos para facilitar a apresentação, mas no modelo rótulos são nomeados simplesmente como “N” seguido de um número sequencial, gerado automaticamente para cada novo rótulo criado (p.e., N001, N002, e assim por diante). Portanto, o modelo incorpora a assunção de que rótulos são como “ponteiros” para acesso a certos conjuntos de propriedades semântico-conceituais, nada mais.

Ao final deste procedimento, obtém-se um conjunto de árvores elementares que refletem propriedades de seleção e de subcategorização (entre outras) vinculadas diretamente aos itens lexicais por meio de seus rótulos sintáticos. Dessa forma, o falante teria acesso direto e local às várias propriedades sintáticas de uma dada categoria ao simplesmente instanciar-la, seja na derivação, seja no processamento de um enunciado.

Perceba que não há postulação de nenhuma estrutura extra ou informação *ad hoc* na gramática: está-se apenas tornando explícitas relações inerentes a estruturas gramaticais como a da Figura 3, relações que, estando disponíveis, espera-se que tenham algum papel no conhecimento gramatical do falante. Apesar de não ter sido exemplificada a questão das árvores auxiliares, próprias de relações de adjunção, cremos que sua extração se daria relativamente nas mesmas bases, através de adaptações (não necessariamente triviais) no procedimento em (3) para lidar com tais casos, em que não apenas a espinha dorsal e os nós de substituição devem ser extraídos, mas também os nós de adjunção.

## 5. Sobre plausibilidade, previsões e outros desdobramentos

É importante discutir, mesmo que brevemente, a plausibilidade do modelo apresentado aqui. De modo geral, o IASMIM foi concebido para atender a certas assunções tradicionais na área de modelagem cognitiva do processo de aquisição. Seu processador sintático, inspirado no processador implementado em Berwick (1985), embute limitações de memória de trabalho, tais como uma janela de antecipação de apenas dois itens lexicais e de apenas dois nós cíclicos. Isso significa que qualquer decisão do processador só pode ser tomada com base no item atual em análise, nos dois itens que o sucedem no enunciado e em até dois sintagmas em construção (se houver). Além disso, o aprendiz aprende com um enunciado de cada vez, sem acesso a enunciados previamente apresentados.

Por outro lado, a assunção de uma representação semântico-conceitual estruturada e disponível é passível de questionamentos importantes. Embora seja plausível supor que tenhamos capacidades conceituais que nos disponibilizam algum tipo de representação mental não-linguística da experiência, não há um consenso sobre qual seria a natureza dessa representação. Por exemplo, seria ela um conjunto hierarquizado de atributos semânticos ou seria apenas um conjunto não estruturado? No IASMIM, assume-se uma representação altamente estruturada. Porém, sem uma fundamentação mais robusta para este aspecto do modelo, tanto teórica quanto empírica, é difícil estabelecer sua plausibilidade.

Entretanto, colocando por um instante estas considerações (e outras similares) de lado, há algumas previsões interessantes a considerar. Por exemplo, se de fato o falante tem acesso a árvores elementares e às dependências que estas embutem, espera-se que o acesso a elas promova expectativas no processamento de enunciados, em termos de resolução. Tais expectativas já foram atestadas em estudos psicolinguísticos, tais como o de Clifton *et al.* (1984), entre vários outros. Além disso, se a

gramática do falante tem propriedades de uma TAG, espera-se observar mudanças de caráter dedutivo no desenvolvimento gramatical da criança, que poderíamos considerar endógenas, dado o alto grau de articulação da gramática, na medida em que uma mesma categoria está envolvida em diversas árvores elementares. Ou seja, um simples dado de entrada que leve a alguma nova generalização categorial num dado contexto pode ter seu efeito espreado para outros lugares da gramática em que a mesma categoria esteja envolvida. No sentido inverso, a observação deste tipo de mudança na gramática de uma criança seria evidência de uma gramática subjacente altamente articulada.

Todavia, esse caráter dedutivo de certos progressos no desenvolvimento do aprendiz modelado ocorreria ao lado de passos mais indutivos e graduais. Isso em função do fato de que as categorias são adquiridas a partir dos itens lexicais e com base em sua distribuição. Este fato torna o modelo capaz de refletir estágios iniciais da criança que, segundo Tomasello (2000a, 2000b), seriam menos produtivos e melhor compreendidos como “item-based”. No IASMIM, categorias sintáticas são inicialmente fortemente vinculadas a itens lexicais, se destacando destes gradualmente à medida em que são identificados os atributos semânticos irrelevantes para a sintaxe. No entanto, diferentemente das propostas de Tomasello (op.cit.), o modelo não sofre do problema de mudança qualitativa da gramática, dos estágios iniciais para os tardios: enquanto em Tomasello não é claro de que modo a criança passa de uma gramática “item-based” para uma gramática com categorias sintáticas abstratas, no IASMIM isso é resultado de um processo de generalização que é parte inerente dos procedimentos de aprendizagem.

## 6. Considerações finais

Neste artigo, exploramos as possibilidades teóricas de um modelo computacional de aquisição, no que diz respeito à aquisição de categorias sintáticas e, em especial, ao modo como uma TAG emerge no modelo enquanto representação formal do conhecimento gramatical adquirido, resultante das relações semântico-conceituais que se estabelecem entre as categorias adquiridas. Uma vez que o modelo computacional se mostre psicologicamente plausível, poderíamos argumentar que a TAG aparece como candidata ao nível de adequação explanatória, na medida em que se mostra compatível com o fenômeno da aquisição da linguagem conforme compreendido no modelo.

Não é possível, entretanto, afirmar que a TAG seja o único formalismo compatível. Talvez, outros formalismos também possam descrever satisfatoriamente o conhecimento gramatical, como apreendido pelo modelo. Para esclarecer isso são necessárias mais investigações e maior alcance empírico na modelagem, em termos dos fenômenos linguísticos tratados. Construções simples como a usada aqui para fins de ilustração são insuficientes para distinguir de modo convincente entre as várias opções teóricas. Este é um passo decisivo que esperamos dar em estudos futuros.

## Referências bibliográficas

- ABEILLÉ, A. e RAMBOW, O., eds. (2000) *Tree Adjoining Grammars: Formalisms, Linguistic Analyses and Processing*, Stanford, CA: CSLI Publications.
- BERWICK, R. C. (1985). *The Acquisition of Syntactic Knowledge*. The MIT Press, Massachusetts.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger, New York.
- CHOMSKY, N. (1995) Bare phrase structure. In: Webelhuth, G., editor. *Government and Binding theory and the Minimalist Program*. Oxford: Blackwell; p. 383-439.
- CHRISTOPHE, A., MILLOTTE, S., BERNAL, S. e LIDZ, J. (2008) Bootstrapping Lexical and Syntactic Acquisition. *Language and Speech*, Vol 51, Issue 1-2, pp. 61–75.
- CLIFTON, C., FRAZIER, L. e CONNINE, C. (1984) Lexical expectations in sentence comprehension, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Volume 23, Issue 6, Pages 696-708.
- FARIA, P. (2013). *Um modelo computacional de aquisição de primeira língua*. Doutorado, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- FARIA, P. (2015). A computational study of cross-situational lexical learning of brazilian portuguese. In *Proceedings of the Sixth Workshop on Cognitive Aspects of Computational Language Learning*, pages 45–54, Lisbon, Portugal. Association for Computational Linguistics.
- JACKENDOFF, R. (1983). *Semantics and Cognition*, volume 8. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- JACKENDOFF, R. (1990). *Semantic structures*, volume 18. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- JOSHI, A. K. e SCHABES, Y. (1991). *Tree-adjoining grammars and Lexicalized Grammars*. University of Pennsylvania Department of Computer and Information Science, Technical Report No. MSCIS-91-22.
- JOSHI, A. K. e SCHABES, Y. (1997). Tree-adjoining grammars. In Rozenberg, G. & Salomaa, A., editors, *Handbook of Formal Languages*, pages 69–123. Springer Berlin Heidelberg.
- KAPLAN, F., OUDEYER, P-Y. e BERGEN, B. (2008) Computational Models in the Debate over Language Learnability. *Infant and Child Development*, 17(1), p. 55-80.
- KROCH, A. S. e JOSHI, A. K. (1985) *The Linguistic Relevance of Tree Adjoining Grammar*, April, Technical report, Department of Computer & Information Science, University of Pennsylvania.
- PEARL, L. (2010). Using computational modeling in language acquisition research. In E. Blom and S. Unsworth, editors, *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. John Benjamins.
- SHIEBER, S. M. (1986). *An Introduction to Unification-Based Approaches to Grammar*. MIT Press, Brookline, Massachusetts, 3rd, 2003 edition.
- STEEDMAN, M. (2000). *The Syntactic Process*. MIT Press, Cambridge.
- TOMASELLO, M. (2000a). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11:61–82.

TOMASELLO, M. (2000b). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74:209–253.

YANG, C. (2011). Computational models of syntactic acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*.

YANG, C. (2013a). Ontogeny and phylogeny of language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(16), 6324-6327.

YANG, C. (2013b) Who's afraid of George Kingsley Zipf? Or: Do children and chimps have language? *Significance*, V. 10, Issue 6, pages 29-34, December.

# As políticas linguísticas e o ensino de língua inglesa: uma reflexão a partir das representações dos alunos

Camila Souza de Andrade<sup>1</sup>

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira<sup>2</sup>

## Introdução

Os efeitos da globalização iniciada no último terço do século XX exerceram grande impacto nas relações econômicas e sociais, bem como no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que os contextos interacionais plurilíngues se multiplicaram. Nesse cenário, o conhecimento de línguas estrangeiras e, principalmente, da língua inglesa tornou-se uma necessidade ainda mais evidente, a fim de se estabelecer uma interação, virtual ou presencial, além das fronteiras. O domínio de pelo menos um idioma, além de sua primeira língua, tornou-se uma necessidade básica para profissionais de diversas áreas, bem como para estudantes em formação, considerando-se os programas de mobilidade acadêmica e de internacionalização da universidade.

Se no Brasil, o conceito de política linguística não figura explicitamente nas questões relacionadas às demais orientações governamentais de interesse público, o termo é utilizado por linguistas por considerá-lo como pertencente ao âmbito dos procedimentos relativos a *polis* (*politikós*), estreitando a relação entre poder e línguas, entre as decisões políticas sobre as línguas e seu uso dentro da sociedade.

Assim, o ensino de inglês, no Brasil, vem sendo oficialmente assegurado ao longo dos anos pelos diferentes regimes políticos e suas decisões em termos de políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras. Sabemos que a Lei de Diretrizes e Base de 1971 reduziu de doze para onze anos o tempo de escolaridade básica no Brasil, e que isso provocou a diminuição do ensino de línguas no programa curricular não afetando, contudo, o tempo de ensino do inglês.

Mais recentemente, em 2005, a Lei 11.161 assegurava a oferta do ensino de espanhol, porém, em 2016, a medida provisória nº746 que trata da reforma do Ensino Médio torna obrigatório o ensino do inglês e como facultativo o ensino de outras línguas estrangeiras. Contudo, apesar de termos legislações que reconheçam a importância de se aprender o inglês, o mesmo não é valorizado no espaço escolar e nem sempre ocorre de maneira eficaz (LEFFA, 2011; SIQUEIRA, 2011; OLIVEIRA, 2011).

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Modernas (GLE) e do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Vice-Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LBPEC) da UFF.

Nesse trabalho investigamos as representações linguísticas que os alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Niterói atribuem à língua inglesa a fim de destacar sua motivação em relação ao processo de ensino-aprendizagem desse idioma. Entendemos o conceito de representações linguísticas como um conjunto de saberes sociais que são compartilhados e relativos à língua, e que essas representações possuem fortes ligações com o processo de aprendizagem, podendo fortalecê-lo ou torná-lo menos eficaz (CASTELLOTTI & MOORE, 2002).

## **Representações linguísticas e políticas linguísticas**

As pesquisas sobre representações coletivas realizadas por Durkheim em 1895 foram germinais para os estudos sobre representações. Para esse sociólogo, as representações coletivas são “o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam” (JODELET, 2001, p.34). Na década de 60, o psicólogo Serge Moscovici, influenciado pelos estudos de Durkheim, retoma a noção de representação e desenvolve uma teoria chamada Representações Sociais.

Assim, essa teoria se desenvolveu no âmbito da psicologia social com o intuito de investigar as construções coletivas de significados. Na proposta de Moscovici, as representações associam-se às práticas sociais devido ao processo interacional, e não apenas pelo envolvimento de indivíduos em grupos, como era defendido por Durkheim. Além disso, o autor acrescenta que as representações são uma forma de conhecimento que circula, se entrecruza, se cristaliza e se transforma continuamente através de palavras e gestos na sociedade. Moscovici define as representações sociais como:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (1976: xiii). (MOSCOVICI, 2007, p.21)

Jodelet (2001) acrescenta que as representações são criadas pelos indivíduos como forma de se ajustar ao mundo e se manter informado, compreender, interpretar e tomar decisões sobre o que está à nossa volta (JODELET, 2001). De acordo com a autora, as representações são fenômenos complexos e são ativadas na vida social e define representação social como:

uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p 22)

As representações não são certas e nem erradas, nem tampouco permanentes, isto é, elas são flexíveis e podem ser alteradas (CASTELLOTTI E MOORE, 2002). Expandindo um pouco mais a temática, as autoras reconhecem que as representações possibilitam que os indivíduos e os grupos se



categorizem e decidam quais características consideram relevantes na construção de sua identidade em relação aos outros.

No que concerne ao campo de estudo das representações, Sá (1998) afirma que os estudos acerca das representações sociais não se restringem apenas no âmbito da psicologia social, mas também está presente em pesquisas de disciplinas aplicadas, como educação, enfermagem e serviço social.

No campo educativo, as representações por ter relação com a linguagem, ideologia e imaginário, constituem elementos essenciais à análise dos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem (ALVES-MAZZOTTI, 2008). A autora destaca que o estudo das representações sociais pode ser favorável, pois investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que usamos para classificar e interpretar os acontecimentos da realidade.

O conceito de representação, como aponta Castelloti e Moore (2002), está cada vez mais ligado aos estudos linguísticos. Refere-se à representação que os indivíduos fazem acerca das línguas, de suas normas, características, *status* diante às outras línguas. As autoras afirmam que os estudantes projetam imagens acerca das línguas, dos países onde estas são faladas e de seus falantes, constroem também representações da língua materna e da língua estrangeira, que está sendo aprendida, e as diferenças e semelhanças entre essas línguas são associadas às estratégias que os alunos adotam no processo de aprendizagem.

Seguindo essa mesma direção, Rodrigues (2012) afirma que as representações linguísticas são construídas pelo aglomerado de imagens, posições ideológicas e crenças que determinados grupos sociais têm a respeito das línguas e das práticas linguísticas suas e dos outros. Ampliando a definição, Calvet (2004, p.163) afirma que as representações linguísticas são “a maneira como os falantes pensam as práticas, como se situam com respeito aos outros falantes e às outras práticas e como situam a sua língua com respeito às outras línguas em contato.” Ademais, o autor destaca que as representações estabelecem não só os juízos sobre as línguas e maneiras de falar, mas também são responsáveis pela criação de estereótipos e pelo desenvolvimento das próprias práticas linguísticas.

O estudo das representações linguísticas nos permite compreender a relação que os indivíduos estabelecem com sua língua, bem como com outras línguas (COSTA E PEREIRA, 2012). As autoras destacam que a análise das representações linguísticas é um fator importante para a compreensão de questões relacionadas à língua como, por exemplo, a regressão/desaparecimento de uma língua, as políticas para revitalização de línguas, segurança/insegurança linguística e as abordagens para o ensino de línguas. No que tange o ensino de línguas, as autoras destacam que uma representação favorável a respeito de uma determinada língua pode fazer com que seu ensino-aprendizagem seja mais eficaz.

Castelloti e Moore (2002) ressaltam que o estudo das representações é extremamente importante para que os educadores possam entender certos fenômenos de aprendizagem e elaborar atividades apropriadas para os alunos. As autoras afirmam que as representações devem ser vistas como uma parte inerente da aprendizagem e devem ser incorporadas nas políticas linguísticas e nas

metodologias de ensino. Além disso, elas destacam que a relação entre as políticas linguísticas e as estratégias de ensino também dependem das representações, visto que elas moldam decisões, práticas e processos de aprendizagem.

No que concerne ao conceito de política linguística, para este trabalho nos amparamos na definição proposta por Calvet (2007, p.11) que postula que a política linguística é “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”.

No que diz respeito à política educacional brasileira, atualmente contamos com mais de uma política linguística voltada para o ensino de línguas estrangeiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem que o ensino de língua inglesa é importante para o estudante na sociedade globalizada em que vivemos. Cabe aqui destacar que este documento reconhece que a língua inglesa é importante para a sociedade, mas também critica o monopólio linguístico do inglês nas escolas e menciona que as instituições de ensino devem ofertar o ensino de outras línguas estrangeiras e não apenas o ensino de inglês.

Além dos PCN, o ensino médio também é norteado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). No que concerne às habilidades comunicativas a serem desenvolvidas no ensino de LEs no ensino médio, as OCEM priorizam a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada a serem desenvolvidas ao longo dos três anos do ensino médio, como é ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 1. Competências comunicativas a serem desenvolvidas conforme a OCEM

Primeiro ano do Ensino Médio	✓ Leitura ✓ Comunicação oral ✓ Prática escrita
Segundo ano do Ensino Médio	✓ Leitura ✓ Comunicação oral ✓ Prática escrita
Terceiro ano do Ensino Médio	✓ Leitura ✓ Comunicação oral ✓ Prática escrita

Fonte: OCEM

As OCEM ressaltam que cabe a cada escola avaliar o que deve ser trabalhado levando em conta suas necessidades. Esse documento propõe que o ensino de leitura seja feito de maneira contínua e prevê que em algumas regiões o ensino desta habilidade, no terceiro ano do ensino médio, seja feito de modo mais intensivo, visto que os alunos precisarão dominar esta competência comunicativa devido aos exames de vestibulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sofreu algumas modificações no ano de 2016 e uma destas modificações estava relacionado ao ensino de língua estrangeira. Com a reforma da LDB o ensino de inglês passa a ser obrigatório na educação básica e as escolas poderão ofertar o ensino de outra língua estrangeira, preferencialmente o espanhol, porém em caráter optativo. Essa medida diverge do que é proposto nas outras políticas linguísticas e, além disso, exclui o ensino das outras línguas estrangeiras.

Dialogando com essa reforma da LDB, em 2017 foi lançada a terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que prevê o ensino apenas da língua inglesa no espaço escolar, excluindo assim, mais uma vez, as outras línguas estrangeiras do currículo da educação básica. As políticas linguísticas vigentes propõem um ensino de inglês que não seja pautado apenas na estrutura linguística, mas sim, que seja um ensino que contribua para o desenvolvimento do aluno como cidadão do mundo globalizado.

No que concerne à importância do ensino de inglês, reconhecemos que o ensino de desta língua é de fato importante, porém não concordamos com uma política linguística que exclua o ensino das outras línguas estrangeiras. Sobre essa temática, concordamos com Grin (2005) que aponta em seus estudos que não se deve apenas incentivar o ensino do inglês, pois quanto mais línguas estrangeiras o estudante souber mais ele poderá se destacar.

De qualquer modo, além de uma política linguística educacional favorável, o aprendizado de uma língua estrangeira requer motivação por parte dos aprendizes. Os pesquisadores canadenses Gardner e Lambert (1972) destacaram que a motivação, em interação com variáveis sociais e individuais, é um fator preponderante no processo de aprendizagem de línguas. Os autores definem dois tipos principais de motivação: a motivação integrativa e a motivação instrumental. A primeira é uma disposição positiva em relação ao grupo de falantes da língua estrangeira e ao desejo de interagir com eles. A segunda é mais utilitária, tem relação com os ganhos pragmáticos derivados da aprendizagem de uma língua estrangeira.

## Aspectos metodológicos

O contexto deste estudo foi uma escola pública localizada no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Selecionamos um grupo de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos, sendo 14 alunos do sexo feminino e 7 alunos do sexo masculino. Dos 21 alunos participantes da pesquisa apenas 1 aluna, é moradora do município de Itaboraí, os demais estudantes residem nos municípios de Niterói e São Gonçalo. Cabe aqui salientar que aos alunos, foi garantido o anonimato, a fim de desinibi-los e estimulá-los a responder com sinceridade.

A presente pesquisa se enquadra nos moldes da pesquisa qualitativa, pois não se propõe testar relações de causa e consequência entre fenômenos e nem gerar leis que podem ter um alto grau de generalização (BORTONI-RICARDO, 2008). Os dados aqui apresentados foram coletados a partir de

um questionário composto por trinta perguntas e foi aplicado com a ajuda da professora regente da turma e na própria sala de aula. O questionário pode ser dividido em duas partes: a primeira com o objetivo de traçar o perfil social dos alunos e a segunda de investigar as representações acerca da língua inglesa.

## Discussão dos dados

Com a reforma da LDB no ano de 2016 ficou estipulado que o ensino de inglês fosse obrigatório nas escolas. Entretanto, em algumas instituições, o ensino dessa língua já era obrigatório, como é o caso dessa escola onde a pesquisa foi realizada. A respeito disso, questionamos os alunos em relação à obrigatoriedade do ensino de inglês no espaço escolar. Alguns discentes mencionaram que gostariam que tivessem mais opções de línguas estrangeiras na escola e que eles pudessem escolher qual língua cursar. Porém a maioria afirmou que é importante o ensino obrigatório da língua inglesa no espaço escolar, pois reconhecem que essa língua é utilizada para a comunicação internacional e que nem todos os colegas fazem cursos livres.

No que diz respeito à maneira como o inglês poderia contribuir para suas vidas, os alunos atribuem ao inglês o *status* de língua global, língua internacional e língua facilitadora da comunicação mundial. Para a maioria, o aprendizado da língua inglesa é essencial para obter sucesso no mercado de trabalho.

Em relação ao contato com a língua inglesa, os alunos afirmam manter contato com o inglês fora do espaço escolar através das redes sociais, músicas e séries. No entanto, esse contato com o inglês não parece ser suficiente para esses estudantes, pois quando questionados sobre o que facilitaria o processo de aprendizagem deles a maioria assinalou que gostaria de ter mais contato com a língua e também mais tempo para se dedicar ao idioma. Diante dessa resposta, notamos que os estudantes reconhecem a falta de dedicação ao estudo da língua inglesa como fator prejudicial ao processo de aprendizagem. Mas por qual motivo esses alunos não se dedicam mais ao estudo do inglês? Se eles não trabalham, como responderam no questionário, por que não se dedicam mais ao estudo da língua? Os alunos parecem declinar de um papel mais ativo no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Quanto às línguas estrangeiras que os alunos dizem ter estudado na escola, a maioria aponta que durante seus anos de escolarização tiveram a oportunidade de aprender o espanhol no espaço escolar e, apenas, um estudante menciona ter estudado francês na escola. Esse dado nos confirma a predominância da oferta do espanhol e do inglês como línguas estrangeiras na escola. Ao contrário daquilo que propõem os PCN, o ensino de línguas no âmbito escolar parece restrito apenas ao espanhol e ao inglês.

No que diz respeito às habilidades comunicativas a serem desenvolvidas nas aulas de língua inglesa, as OCEM (2006) sugerem que o ensino seja focado nas habilidades de leitura, prática escrita e oral contextualizadas ao longo do Ensino Médio. Quando questionados acerca das habilidades mais e menos importantes, a maioria dos alunos afirma que a compreensão auditiva é a mais importante,

e a menos importante seria a produção escrita. O fato de os alunos terem a representação de que a compreensão auditiva é mais importante do que as demais interfere diretamente em sua prática ao estudar a língua, pois esses estudantes afirmaram que para estudar inglês eles costumam assistir séries e/ou filmes, escutar músicas e traduzir músicas.

Em relação ao que facilitaria o processo de aprendizagem de inglês, os alunos destacaram que gostariam de ter mais contato com a língua. Cabe aqui destacar que uma parcela bem pequena respondeu que gostaria de ter mais aulas de inglês no espaço escolar para ajudar no processo de aprendizagem da língua. Em tal caso, podemos afirmar que os estudantes, em sua maioria, não reconhecem as aulas de inglês oferecidas no ambiente escolar como facilitador da aprendizagem da língua inglesa. Essas respostas são interessantes, pois os alunos assinalaram que gostariam de ter mais contato com o idioma, no entanto eles não gostariam de ter mais aulas de inglês na escola. Os alunos acrescentaram que gostariam de utilizar a comunicação oral em língua inglesa durante as aulas e que fossem trabalhadas todas as habilidades comunicativas.

Sobre essa temática, Souza (2013) ressaltou que embora as OCEM recomendem o ensino das habilidades orais, escritas e de leitura, essa recomendação não é garantia de que o ensino de tais habilidades ocorrerá nas salas de aula. De fato, a autora estava certa, pois através das respostas dos alunos, podemos perceber que as aulas de inglês parecem ser baseadas nos moldes da pedagogia tradicional, ou seja, pautado em um ensino instrumental da língua.

A BNCC (2016) destaca que para que a disciplina de língua estrangeira ocupe seu lugar junto às demais disciplinas na formação da cidadania e que ela tenha relevância para o aluno, ela terá que enfrentar alguns obstáculos, dentre os quais: a superação de uma visão tecnicista de língua. O documento ainda destaca que o ensino de língua estrangeira na educação básica não deve se tratar de “compreender um conjunto de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, pelo uso e para o uso.” (BRASIL, 2016, p. 68).

A aula pautada nos moldes de uma visão tecnicista da linguagem faz com que os alunos não se sintam motivados com a disciplina de língua inglesa na escola. É necessário que os professores estejam atentos às questões relacionadas ao ensino de línguas e as políticas linguísticas em vigor para não estar em desacordo com as orientações e diretrizes propostas (ALMEIDA E SILVA, 2017).

Ao serem questionados como eles gostariam que fossem as aulas de inglês, os estudantes utilizaram os seguintes adjetivos: dinâmicas, motivadoras, atrativas, interativas, extrovertida. Mas como tornar as aulas mais atrativas? Quando questionados como eles gostariam que fossem as aulas de inglês, os estudantes sugeriram que as aulas de inglês fossem com músicas e filmes. Por se tratar de um público adolescente, a preferência dos discentes por esses gêneros pode estar relacionada ao entretenimento que tais gêneros proporcionam.

De um modo geral, os alunos apresentaram indícios de desmotivação com as aulas de língua inglesa no espaço escolar. Essa desmotivação nos parece relacionada com a prática docente e a frustração daquilo que os estudantes esperavam aprender nas aulas de inglês na escola. Uma possível

solução para essa incompatibilidade seria repensar as práticas docente e discente, visto que o processo de aprendizagem no contexto escolar possui dois atores de suma importância: o aluno como agente ativo e participativo do processo de sua aprendizagem e o professor como agente mediador entre o aluno e a busca por novos conhecimentos (DAHER, 2008).

## Considerações finais

Embora relativamente recente na legislação educacional brasileira, o ensino de inglês como língua estrangeira ainda não apresenta resultados compatíveis com o tempo de aprendizagem dessa língua na escola. A primeira conclusão a que chegamos é que, se as políticas linguísticas educacionais adotadas até então para a promoção do ensino do inglês na escola ainda não surtiram o efeito esperado precisamos, além de leis que garantam seu ensino, ouvir os sujeitos envolvidos no processo e rever as práticas relacionadas ao ensino dessa língua que nem é vista como tão estrangeira assim.

A análise das representações aponta a ausência de motivação e de engajamento por parte dos aprendizes em relação ao processo de aprendizagem da língua inglesa em contexto escolar. Destacamos o engajamento para salientar que ensino-aprendizagem demanda um investimento pessoal tanto do professor quanto do aluno. Porém, nem mesmo a motivação instrumental, extrínseca, favorece uma relação mais afetiva com o aprendizado da língua inglesa.

Ao apontar possíveis estratégias a serem incorporadas ao ensino da língua, os alunos sinalizaram ao professor outros caminhos que poderiam ser considerados no planejamento de atividades em sala de aula e, assim, motivá-los a aprender e a utilizar a língua estrangeira para além do ambiente escolar. Desse modo, esse estudo nos permitiu assegurar que a compreensão das representações dos alunos pode auxiliar o docente a refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre os fatores que desmotivam os alunos no processo de aprendizagem de inglês no espaço escolar.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, L.C.B., SILVA, F.M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva plurilíngue: políticas linguísticas no contexto escolar. *Interletras*, ISSN Nº 1807-1597. V. 6, Edição número 25, Abril/Setembro 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

BORTONI-RICARDO, S.. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parabolá Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental (PCNs)*. Brasília, DF, 1998.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (PCNs)*. Brasília, DF, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. OCEM/06. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2016.
- CALVET, L. J. *Por una ecoloxía das linguas do mundo*. Compostela: Edicións Laiovento, 2004.
- \_\_\_\_\_. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- COSTA, D., PEREIRA, T. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. *Revista Gragoatá*. n.32, p.171-188, 1.sem. 2012.
- CASTELLOTTI, V; MOORE, D. *Representations sociales des langues et enseignements. Conseil de l'Europe*: Strasbourg, 2002.
- DAHER, A.F.B. *Aluno e professor: protagonistas do processo de aprendizagem*. PMCG, 2008.
- GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House. 1972.
- GRIN, F. *O ensino das línguas estrangeiras como política pública*. Relatório encomendado pelo Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris, 2005. Disponível em:<(http://lingvo.org/grin/raporto\_grin\_pt.pdf)> Acesso em: 20 fev.2017.
- JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*. São Paulo: Vozes, 2005.
- OLIVEIRA, R. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- RODRIGUES, L. C. B. Atitude, Imaginários, Representação e Identidade Linguística: Aspectos Conceituais. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n. 04 – Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.
- SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 1998.
- SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chagando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SOUZA, M. M. M. F. *A avaliação da política linguística para o ensino de língua estrangeira: o impacto linguístico no programa Ciências sem fronteiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

## Anexo

### Questionário para Aluno

1. Idade:
2. Série:
3. Sexo : ( ) Feminino / ( ) Masculino
4. Bairro:
5. Cidade:
6. Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não  
Em caso afirmativo, em que atividade? \_\_\_\_\_
7. Você tem acesso a internet em casa?  
( ) Sim  
( ) Não
8. Você tem TV a cabo?  
( ) Sim  
( ) Não
9. Qual tipo de música você gosta? (Pode colocar mais de uma opção)  
( ) Funk (Exemplo: Anita, MC Marcinho, Ludmila)  
( ) Samba (Exemplo: Zeca Pagodinho, Fundo de Quintal, Jorge Aragão)  
( ) Pagode (Exemplo: Pixote, Thiaguinho, Mumuzinho)  
( ) Sertanejo (Exemplo: Jorge e Mateus, Luan Santana, Vitor e Léo)  
( ) Forró (Exemplo: Gaviões do Forró, Falamansa, Mastruz com Leite)  
( ) Axé (Exemplo: Ivete Sangalo, Cláudia leite, Chiclete com Banana)  
( ) Religiosa (Exemplo: Padre Fábio de Melo, Aline Barros, Oficina G3)  
( ) MPB (Exemplo: Djavan, Lenine, Ana Carolina)  
( ) Pop internacional (Exemplo: Lady Gaga, Rihanna, Justin Bieber )  
( ) Pop Nacional (Exemplo: Lulu Santos, Jota Quest, kid Abelha)  
( ) Bossa nova (Exemplo: Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Toquinho)  
( ) Rock internacional (Exemplo: Coldplay, Iron Mader, Bom Jovi)  
( ) Rock nacional (Exemplo: Capital Inicial, Paralamas do Sucesso, Charlie Brown)  
( ) Reggae (Exemplos: Natiruts, Chamaruts, Armandinho)  
( ) Rap (Exemplos: Gabriel O Pensador, Marcelo D2, Racionais MC)  
( ) Clássica (Exemplo: Bethowen, Bach, Mozart )  
( ) Blues/Jazz (Exemplo: BB king, Eric Clapton, Norah Jones )  
( ) Outros. Qual gênero? \_\_\_\_\_
10. Você escuta mais música em que língua?  
( ) Português  
( ) Inglês  
( ) Outra Língua. Qual? \_\_\_\_\_



11. Você costuma ir ao cinema? Quantas vezes ao ano?
- 1 a 3 vezes
  - 3 a 5 vezes
  - mais de 5 vezes
  - não vou ao cinema
12. Você costuma ir ao teatro? Quantas vezes ao ano?
- 1 a 3 vezes
  - 3 a 5 vezes
  - mais de 5 vezes
  - não vou ao teatro
13. Na sua opinião, para aprender inglês é necessário que:
- (Marque por ordem de preferência de 1 a 5, em que 1 é o mais importante e 5 o menos importante)*
- tenha boa memória
  - ser inteligente
  - não ser tímido
  - gostar de outras culturas
  - gostar de se comunicar
14. O que você acha mais importante?
- (Marque por ordem de preferência de 1 a 4, em que 1 é o mais importante e 4 o menos importante)*
- saber ler em inglês
  - saber falar em inglês
  - saber escrever em inglês
  - compreender em inglês
15. Você acha o inglês?
- fácil
  - difícil
16. Na língua inglesa você costuma:
- ler
  - ouvir músicas
  - assistir séries e filmes
  - consultar gramáticas
  - escrever nas redes sociais
  - conversar com estrangeiros
- Outros: \_\_\_\_\_
17. Para aprender a língua inglesa é fundamental estudar:
- (Marque por ordem de preferência de 1 a 3, em que 1 é o mais importante e 3 o menos importante)*
- gramática
  - pronúncia
  - vocabulário

18. Além do inglês, você já estudou outra língua estrangeira na escola?

- Não  
 Sim. Qual língua? \_\_\_\_\_

19. Por que você optou por estudar inglês no ensino médio?

- acho mais útil  
 já faço curso e acho o inglês da escola mais fácil  
 gosto do idioma  
 Outro: \_\_\_\_\_

20. Você faz ou fez curso de inglês fora da escola?

- Não  
 Sim. Caso sim, por quanto tempo? \_\_\_\_\_

21. Há alguma língua que você ache mais “bonita”?

- Não  
 Sim. Qual língua e por quê? \_\_\_\_\_

22. Há alguma língua que você ache mais “feia”?

- Não  
 Sim. Qual língua e por quê? \_\_\_\_\_

23. Há algum país que você gostaria de visitar? Por quê?

- Não  
 Sim. Qual? \_\_\_\_\_

24. Há algum país que você NÃO gostaria de visitar? Por quê?

\_\_\_\_\_

25. O que você faz para estudar o inglês?

- lista de vocabulários com traduções  
 assistir filmes/séries em inglês  
 escutar músicas  
 traduzir músicas  
 conversar com nativos através de redes sociais  
 decorar regras gramaticais

26. No que você acha que o inglês pode contribuir para a sua vida?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. Você gosta de estudar inglês?

- adoro
- detesto
- gosto
- não gosto
- é indiferente

28. Na sua opinião, o que facilitaria seu processo de aprendizagem do inglês? *(Caso seja necessário, pode marcar mais de uma opção).*

- mais vocabulário
- facilidade de entender o que é falado em inglês
- mais motivação
- ser extrovertido
- mais conhecimento de gramática
- mais tempo para me dedicar ao idioma
- mais contato com o idioma
- mais aulas de inglês na escola
- Outro: \_\_\_\_\_

29. Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de língua inglesa na escola?

---

---

---

30. O que você acha da obrigatoriedade do ensino do inglês na escola?

---

---



# O *ingliding* do falar porto-alegrense: da percepção à produção linguística

Samuel Gomes de Oliveira<sup>1</sup>

## Introdução

A variável linguística que é objeto deste estudo é o ditongo centralizado decorrente do processo de *ingliding* que, no português falado em Porto Alegre (RS), afeta vogais em sílabas tônicas (*né~néah*, *agora~agoahra*). Embora nem todos os porto-alegrenses produzam estes ditongos centralizados, e a consciência da variável seja diferente a depender do grupo social, pessoas que não pertencem à comunidade de fala de Porto Alegre percebem o *ingliding* como um estereótipo (LABOV, 2008 [1972]), que é associado a um tipo humano específico: o *magrão* porto-alegrense (BATTISTI, 2013). Para os porto-alegrenses, o *ingliding* é um marcador (LABOV, 2008 [1972]), – já que não apresenta o mesmo nível de consciência social do estereótipo, mas mesmo assim parece colaborar na composição de um estilo (OLIVEIRA, 2015) – ou índice de segunda ordem (SILVERSTEIN, 2003) – visto que, estando sujeito a um constante processo de reinterpretação, indexa tanto categorias macrosociais, como local de residência e classe social, quanto avaliações sociais (OLIVEIRA, 2016).

Este trabalho retoma os principais resultados de minha monografia, apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (OLIVEIRA, 2016), que teve orientação da Profa. Dra. Elisa Battisti. Parte-se dos resultados de percepção e de atitudes a respeito do *ingliding* (OLIVEIRA, 2015) com o intuito de avançar para análise de dados de produção linguística do processo.

## 1. O *ingliding* característico do falar de Porto Alegre (RS)

*Ingliding* é um processo fonético em que há a transformação perceptível de uma vogal simples em um ditongo centralizado. Donegan (1978) explica que, no *ingliding*, um *glide* se cria pela perda de tensão e abaixamento da vogal ao final de sua produção. A Figura 1 ilustra, com exemplos do português, o *ingliding*.

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos da Linguagem (Sociolinguística) do PPG/Letras da UFRGS e bolsista CNPq. E-mail: samuelgdo@gmail.com.

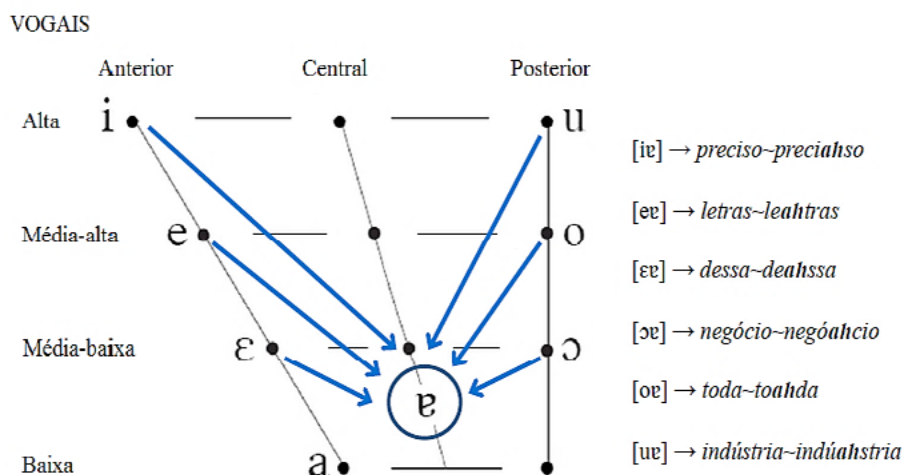


Figura 1 – Representação de *ingliding* sobre o trapézio das vogais

Fonte: Oliveira (2016, p. 33)

O *ingliding* do português de Porto Alegre não resulta de ditongação assimilatória (BATTISTI, 2013) e pode ter motivação entoacional. Em Battisti e Oliveira (2014), dados de uma comunicadora de rádio porto-alegrense de 55 anos, tomada como protótipo do padrão com *ingliding*, foram analisados acusticamente. Verificou-se que as realizações com ditongação centralizada percebida ocorrem em vogais alongadas, que são proeminentes e estão em final de constituinte prosódico, frequentemente no final de frases entoacionais. Isso pode indicar uma motivação para o surgimento de *ingliding*: a marcação de limite de frase entoacional. Além disso, observou-se, em números brutos, maior ocorrência de *ingliding* nas vogais médias baixas para os dados de fala da falante prototípica.

Em etapa seguinte da pesquisa, realizei estudo de percepção e atitudes a respeito do *ingliding* em Porto Alegre (OLIVEIRA, 2015). Foram aplicados dois instrumentos a oito participantes, nativos porto-alegrenses, sendo um do sexo masculino e um do sexo feminino para cada uma das quatro zonas da cidade (Central, Norte, Leste e Sul)<sup>2</sup>. Os instrumentos replicaram a técnica de falsos pares (LAMBERT *et al.*, 1960) e a técnica de mapas desenhados (PRESTON, 1989), e foram baseados nos instrumentos de Oushiro (2015) e Rosa (2014) para os métodos.

Os resultados apontaram tendência a considerar o ditongo centralizado como característico do falar porto-alegrense e associado a moradores da região central da cidade, principalmente do bairro Bom Fim, bairro de bons índices econômicos que foi frequentemente referido pelos participantes nos desenhos que fizeram dos mapas de Porto Alegre em relação aos falares identificados. Além disso, os resultados mostraram tendência a classificar aqueles que têm o falar marcado por *ingliding* como pessoas que apresentam *sotaque* em seu falar e que podem ser *descontraídas*, *desencanadas*, *descoladas* e *preguiçosas*.

2 A divisão da cidade em quatro zonas respeita o zoneamento municipal para a circulação do transporte coletivo e coincide com a ideia dos porto-alegrenses sobre áreas da cidade. Há um mapa dessa divisão em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu\\_img/regioes\\_atendimento\\_cores.jpg](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_img/regioes_atendimento_cores.jpg) Acesso em 11/06/2017.

Tais resultados permitiram a representação de um campo indexical, baseado em Eckert (2008), do falar com *ingliding*. Este campo indexical está representado na Figura 2.

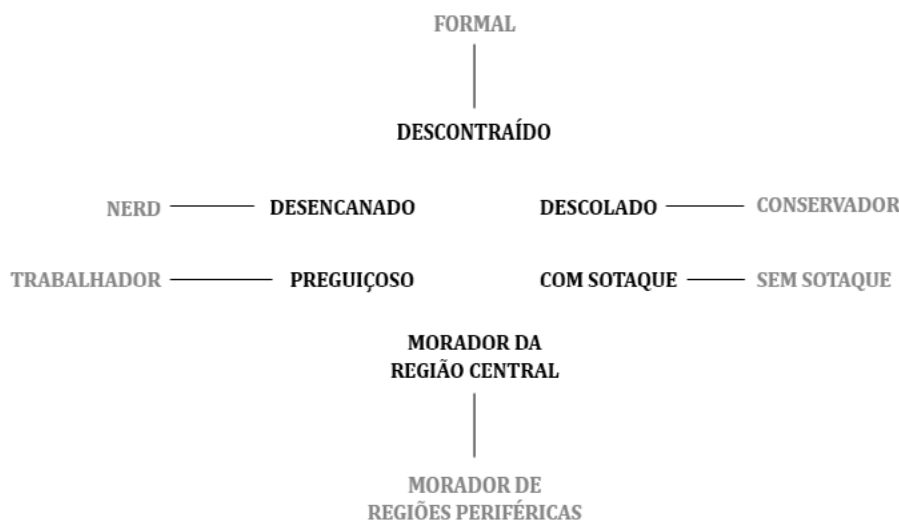


Figura 2 – Campo indexical do *ingliding* no português de Porto Alegre (RS)

Preto = significados associados à presença de *ingliding*

Cinza = significados associados à ausência de *ingliding*

Fonte: Battisti e Oliveira (2016, p. 24)

O campo indexical é construído a partir do pressuposto de que uma variável não possui significados estáticos, mas significados gerais que se especificam em certos contextos estilístico-ideológicos. O campo indexical é, conforme Eckert (2008), um campo de significados potenciais ideologicamente relacionados que estão sujeitos à reinterpretação constante. É o que acontece com o *ingliding* do falar porto-alegrense:

As avaliações sugerem que o *ingliding* possua uma gama de significados potenciais, construídos e interpretados mediante o uso dessa variável em certas práticas sociais. Criam-se *personas*<sup>3</sup> mobilizando-se *ingliding* (ou sua não realização) e significados relacionados, constituidores de um campo indexical.

(BATTISTI e OLIVEIRA, 2016, p. 24).

Em Battisti e Oliveira (2016), os resultados das etapas anteriores da pesquisa sobre o *ingliding* estão reunidos para elaboração do campo indexical da Figura 2. Com estes resultados de percepção em mãos, resta analisar dados de produção linguística, gerados a partir de entrevistas sociolinguísticas, de

<sup>3</sup> *Persona* é uma forma de individualidade ou identidade definida com respeito a uma comunidade. “Nós nos tornamos quem somos tomando parte nas relações de engajamento que constituem nossa comunidade” (WENGER, 1998, p. 152). Nesse sentido, os indivíduos, participantes de diferentes comunidades de prática em seu cotidiano – no trabalho, na família, nos círculos de trabalho e de lazer – podem construir e assumir *personas* distintas em função de seus objetivos e de sua forma de participação nos grupos.

maneira a contemplar o condicionamento linguístico e extralinguístico do *ingliding*, seu significado social e sua relação com aspectos da organização social de Porto Alegre. É a isso que me dedico em meu estudo (OLIVEIRA, 2016), em que há não só a retomada do percurso da pesquisa como a apresentação dos resultados desta nova etapa do estudo, que estão aqui sintetizados.

## 2. Objetivos

O estudo de *ingliding* de vogais em sílabas tônicas no português de Porto Alegre (RS) tem o objetivo de comparar resultados de percepção e atitudes (OLIVEIRA, 2015) com resultados de produção linguística, com o intuito de:

- (a) Investigar a configuração da comunidade de fala de Porto Alegre relacionando presença *versus* ausência de *ingliding* a seus estratos sociais.
- (b) Verificar quais variáveis linguísticas e extralinguísticas condicionam a aplicação da regra de *ingliding* no português brasileiro falado em Porto Alegre.
- (c) Investigar a relação entre *ingliding* e a construção de estilo dos falantes que possuem falar marcado pelo processo, relacionando o uso da variante com *ingliding* e os resultados quantitativos de categorias macrossociais a fatores qualitativos que indiquem, nos estilos, a ideologia por trás dos significados sociais associados ao processo.
- (d) Buscar, através de investigação da sócio-história de Porto Alegre, relações entre grandes mudanças e movimentos sociais da cidade e o emprego de *ingliding* que contextualizem os estilos e significados sociais atualmente associados à variante em questão.

Os objetivos deste estudo foram traçados de maneira a proporcionar uma análise complementar entre abordagem macrossociolinguística e perspectiva estilística (ECKERT, 2005): enquanto o estudo macrossociolinguístico – de primeira onda – busca padrões de variação na cidade de Porto Alegre e suas motivações linguísticas e sociais por meio de amostra estratificada representativa da comunidade de fala, o estudo a partir da abordagem estilística – de terceira onda – busca saber o que está por trás do uso de *ingliding* na construção de estilo, o que, ao considerar que variáveis linguísticas são parte constitutiva dos estilos, dá respostas sobre a construção de categorias e significados sociais.

## 3. Metodologia

A metodologia do presente estudo é composta de dois tipos de análise, realizadas a partir de dados obtidos de entrevistas sociolinguísticas que constituem a amostra piloto do acervo LínguaPOA<sup>4</sup>:

4 Resultado da pesquisa “Variação Fonético-Fonológica e Classe Social na Comunidade de Fala de Porto Alegre” (em andamento junto ao CNPq desde 2015), coordenada pela Profa. Dra. Elisa Battisti, o acervo LínguaPOA (em constituição) armazena dados de informantes estratificados por gênero, idade, escolaridade e zona em que moram.

análise de regra variável (quantitativa) e análise de conteúdo (qualitativa). Foram entrevistados um homem e uma mulher de cada uma das quatro zonas de Porto Alegre. A Tabela 1 reúne as informações da amostra. Estão demarcados bairros de renda mais alta em comparação com o outro bairro da mesma zona. As informações socioeconômicas de *classe* foram obtidas através de questionário nos moldes do Critério Brasil 2015<sup>5</sup>.

Tabela 1. 8 informantes da amostra piloto do acervo LínguaPOA

Inf.	Sexo	Zona	Bairro	Idade	Escolaridade	Classe
1	M	Central	Bom Fim	25	Superior	B1
2	F	Central	Azenha	44	Superior	B2
3	M	Norte	Navegantes	34	Superior	B2
4	F	Norte	Sarandi	26	Superior	B2
5	M	Leste	Morro Santana	26	Médio	C1
6	F	Leste	Chácara das Pedras	22	Superior	A
7	M	Sul	Restinga	22	Superior	B1
8	F	Sul	Ipanema	47	Superior	A

Fonte: Oliveira (2016, p. 47)

O projeto LínguaPOA tem a devida aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa, de modo que todos os informantes entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As informações pessoais dos informantes foram coletadas através de Ficha de Entrevista. Os informantes foram contatados via indicação (uma pessoa contatada indicou outra com características relevantes à pesquisa). Foram selecionados apenas informantes que nasceram e residem na cidade de Porto Alegre. As entrevistas possuem duração média de 50 minutos e seguem roteiro elaborado pelo grupo de pesquisa para o LínguaPOA.

### 3.1 *Análise de Regra Variável*

Os dados foram submetidos à análise de regra variável com o programa computacional R, versão 3.3.0, e pacote Rbrul, versão 2.3.2 (JOHNSON, 2016). As variáveis linguísticas independentes consideradas foram: vogal nuclear (/i/, /e/, /ɛ/, /ɔ/, /o/, /u/), contexto fonológico seguinte (após

5 Critério Brasil de Estratificação Econômica da ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa) válido a partir de 01/01/2015. Disponível em: <http://www.abep.org/> (Acesso em 12/06/2017). A distribuição em classes do Critério Brasil obedece a um sistema de pontos atribuídos de acordo com as variáveis: itens de conforto (quantidade de banheiros, automóveis, geladeiras, etc.); grau de instrução do chefe da família, isto é, pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio (nível de escolaridade); e acesso a serviços públicos (distribuição de água, pavimentação da rua). Os pontos relativos a cada variável são proporcionais à influência de cada fator no cálculo geral. Quanto mais pontos um informante obtém, mais alto é seu índice de classe social conforme a ordenação a seguir: A > B1 > B2 > C1 > C2 > D-E.



amalgamação: pausa, oclusiva, fricativa, tepe, lateral, nasal, *glide*), posição do acento na palavra (monossílabo tônico, oxítono, paroxítono, proparoxítono), estrutura prosódica<sup>6</sup> (limite de palavra prosódica, limite de frase fonológica, limite de frase entoacional) e tipo de sílaba<sup>7</sup> (sílaba aberta, sílaba fechada). A informante nº8 foi a única a apresentar aplicação significativa do processo de *ingliding* em seu falar, razão pela qual só pôde ser realizada rodada estatística com as variáveis linguísticas.

Acredita-se, conforme resultados preliminares (BATTISTI e OLIVEIRA, 2014) que o *ingliding* tenda a ocorrer em vogais médias baixas e em final de frase entoacional, podendo ser favorecido, também, por sílaba aberta, por este tipo de sílaba estar associado a alongamento vocálico. A variável *contexto fonológico seguinte* é incluída na análise sob hipótese de que, por o *ingliding* não ser um processo resultante de assimilação, esse grupo de fatores não deve condicionar o processo. Testa-se, por fim, a influência da posição do acento na palavra.

### 3.2 *Análise de Conteúdo*

A análise qualitativa e interpretativa do conteúdo das entrevistas é possível graças a um roteiro que, além de suscitar fala espontânea, engloba assuntos relevantes para: situar os informantes em grupos profissionais e sociais; compreender suas práticas profissionais e de lazer; medir suas atitudes explícitas a respeito de Porto Alegre, Brasil e mundo; evidenciar suas aspirações, gostos pessoais, desejos para o futuro e também posições ideológicas.

É a partir da análise interpretativa destes aspectos, a serem tratados de maneira sistemática, que os estilos dos informantes são considerados em sua relação com a realização dos ditongos centralizados. Essa análise permite relacionar as categorias macrossociais a expressões de identidade, compreendendo como os estilos, tomados como construção social de *persona*, podem se relacionar com essas categorias. A partir da análise daquilo que os informantes declaram nas entrevistas, é possível comparar os resultados de produção linguística com os resultados do estudo de percepção (OLIVEIRA, 2015) e com os dados obtidos através de levantamento da sócio-história de Porto Alegre, além de indicar comunidades de prática de interesse para estudos específicos de terceira onda da variante com *ingliding*.

## 4. Resultados e discussões

Os resultados estão apresentados em duas subseções conforme seus métodos de obtenção. As análises e discussões retomam resultados obtidos e hipóteses aventadas em etapas anteriores deste estudo. São explorados, também, elementos da sócio-história de Porto Alegre considerados relevantes para o processo estudado.

6 Considera-se, para cada vogal tônica, apenas o constituinte de nível mais alto na hierarquia prosódica.

7 Considerando o número limitado de fonemas que podem ocupar a posição de coda silábica no português brasileiro, essa variável precisa ser rodada separadamente de *contexto fonológico seguinte* para que não haja sobreposição de fatores.



das vogais exerça influência sobre a aplicação de *ingliding*. Em termos articulatórios, as vogais médias baixas estão mais próximas do *glide* central do que as demais. Para que o *ingliding* ocorra nas vogais médias altas e altas, elas têm de ser abaixadas e centralizadas num esforço articulatório maior, o que pode tornar mais improvável que, nesses casos, o *glide* central surja antes do término da emissão vocálica.

Em relação ao *tipo de sílaba*, observa-se que a sílaba aberta favorece a aplicação de *ingliding*, e a sílaba fechada desfavorece a aplicação do processo. Tal resultado pode ser explicado pelo tempo fonético disponível para o surgimento dos ditongos centralizados nas sílabas abertas, sílabas sujeitas a alongamento vocálico.

Tabela 3. Resultados da análise de regra variável para a variável *tipo de sílaba*

Fator	Exemplo	Ocorrência	Proporção	Peso Relativo
Aberta	<i>vøzes</i>	109/778	14%	0,62
Fechada	<i>detesto</i>	14/514	3%	0,38
TOTAL		123/1292	9,5%	
Input: 0,04			Significância: 0,001	

Fonte: Oliveira (2016, p. 58)

Se a formação de ditongos centralizados no falar porto-alegrense constitui-se de aumento de duração vocálica e centralização perceptível da vogal, a sílaba aberta apresenta posição disponível para preenchimento com o vocoide que emerge. Ao desfavorecer o alongamento vocálico, as sílabas fechadas desfavorecem, também, a aplicação de *ingliding*.

A não seleção da variável *contexto fonológico seguinte* vai ao encontro das primeiras análises do *ingliding*, que o diferenciam do conceito de ditongo *falso* justamente por não resultar de assimilação de traço do som seguinte (BATTISTI, 2013). A não seleção de *posição do acento na palavra* mostra que o *ingliding*, que ocorre apenas em sílabas tônicas, parece não ser condicionado pela posição do acento no item lexical, mas estar associado, como se observou, à proeminência prosódica. Análises com um maior número de dados podem fortalecer ou sugerir novos caminhos para as explicações sugeridas.

A proporção total de aplicação de *ingliding* nos dados de fala analisados – da informante n<sup>o</sup>8 – foi de apenas 9,5%. Essa proporção é intra-individual, a variação na comunidade poderá ser verificada futuramente, após ampliação da amostra. No entanto, o fato de a aplicação ser baixa, somado ao fato de que somente 1 de 8 informantes tem aplicação significativa do processo em seu falar, permite um questionamento interessante: por que o *ingliding* é percebido como típico de Porto Alegre?

Se nem todos os porto-alegrenses têm seu falar marcado por *ingliding*, aqueles que o têm são, também, os que compõem o imaginário a respeito do falar da cidade. A falante prototípica analisada

(BATTISTI e OLIVEIRA, 2014) tem perfil social semelhante ao da informante nº8: sexo feminino, classe social alta, segunda faixa etária. Comunicadora da rádio, esta falante prototípica contribui para a percepção que associa o *ingliding* ao falar de Porto Alegre. Ela atuou na Ipanema FM, rádio que teve importante papel no que foi considerado um movimento jovem ocorrido nos anos 1980 – que, em Porto Alegre, teve como palco o bairro Bom Fim (MIGOTTO, 2015)<sup>10</sup> –, pois dava espaço aos jovens na divulgação de seu trabalho musical na época de efervescência cultural e crescimento do *rock gaúcho*. É a *persona* deste movimento cultural que motiva a criação de personagens estereotipados como o Magro do Bonfa, interpretado pelo humorista André Damasceno, que tem o falar *arrastado* e *cantado* percebido como típico de Porto Alegre.

As práticas daqueles que têm seu falar marcado por *ingliding* serão discutidas na subseção a seguir, dedicada à análise de conteúdo da entrevista realizada com a informante nº8. A relação entre o *ingliding* e o período pós-ditadura que motivou o surgimento do movimento cultural dos anos 1980 parece cada vez mais evidente: a informante nº8 também fez parte deste movimento.

#### 4.2 *Análise de Conteúdo*

A análise qualitativa de conteúdo teve como objetivo a identificação do estilo da informante nº8 a partir de suas práticas. Para tanto, foram considerados seus comportamentos e atitudes explícitas, bem como posições ideológicas, declaradas ou inferidas do que foi dito na entrevista. Parte-se do pressuposto de que, conforme Eckert (2008), os movimentos estilísticos são sempre associados a questões ideológicas salientes. Além disso, considera-se que tratar uma variável linguística a partir da perspectiva estilística é admitir que ela não possui apenas um significado social associado a si, mas vários. Ao considerar o *ingliding* como *índice de segunda ordem* (SILVERSTEIN, 2003) e recurso para construção de estilo, acredita-se que o uso da variável esteja, em um constante processo de ressignificação, associado a movimentos ideológicos.

O conteúdo da entrevista<sup>11</sup> da informante nº8 permite concluir que suas práticas e atitudes estão em sintonia com grupos que participaram do movimento dos anos 1980. A percepção de que o *ingliding* está associado à *zona central*, *bairro Bom Fim* e a pessoas *descontraídas*, *descoladas* e *desencanadas* (OLIVEIRA, 2015) não é fortuita, mas tem origem histórica e reflexos na identidade dos usuários da variante. A informante viveu o movimento cultural do Bom Fim nos anos 1980 e, mesmo que não more na zona central de Porto Alegre, frequenta e adora o centro da cidade que, para a informante, é onde está a “vida cultural de Porto Alegre”.

10 “Filme *Sobre um Bom Fim* retrata o movimento jovem ocorrido em Porto Alegre nos anos 1980. Em sintonia com a efervescência cultural de outras capitais brasileiras como Brasília, Salvador, Rio de Janeiro, Recife e São Paulo, no bairro Bom Fim surgiu o *rock gaúcho*, o cinema urbano e as experimentações na televisão e nas artes dramáticas. Este movimento fez do bairro o epicentro de uma transformação de comportamento que ajudou a influenciar as gerações seguintes de todo o país. O mundo era um antes dos anos 80, depois tudo mudou”. (MIGOTTO, 2015, contracapa do DVD)

11 Em virtude do espaço limitado, não estão reproduzidos, aqui, trechos completos da entrevista em questão. Estes trechos de entrevista transcrita podem ser lidos em Oliveira (2016, p. 61-71).

A informante não se apresenta, hoje, como *persona* prototípica do movimento dos anos 1980, o que indica parecer adequado considerar a *reconstrução* ou *ressignificação* do campo indexical do *ingliding*: embora não se valha das mesmas práticas da época de adolescente, os resultados dessa época vivida conservam traços em sua identidade social que são, hoje, reinterpretados e compõem o seu estilo. Para falantes que tenham seu falar marcado por *ingliding*, mas que não tenham vivenciado o movimento dos anos 1980, o *ingliding* terá significados renovados conforme seu uso por porto-alegrenses ao longo do tempo. É provável que esta reconstrução dos significados sociais conserve, em alguma medida, características associadas aos estilos dos jovens que compuseram o movimento cultural dos anos 1980, tendo em vista a percepção de que o *ingliding* é característico do bairro Bom Fim.

A informante nº8, além de frequentar e gostar muito da zona central, é favorável à descriminalização do uso das drogas e tem posicionamento político de esquerda. Suas práticas e posicionamentos ideológicos estão afiliados ao que se atribui ao movimento jovem dos anos 1980 no Bom Fim (MIGOTTO, 2015). A característica *preguiçoso* associada ao falar com *ingliding* também pode mostrar relação entre o processo e as pessoas do movimento dos anos 1980, composto em grande parte por artistas que, num período com resquícios de repressão militar, eram considerados como transgressores e frequentavam os bares do Bom Fim. Pode haver, aí, a visão de que estes jovens eram *preguiçosos* por estarem nas ruas e não envolvidos em uma carga horária de trabalho que os impedisse de participar dessas práticas.

Ao falar de sua adolescência nos anos 1980, a informante afirma:

Nós somos sobreviventes, de repente, desse afã de liberdade que surgiu nos anos oitenta, *né*. O adolescente dos anos oitenta é um adolescente extremamente louco. Louco, louco, louco.  
(Informante nº8)

A informante compara o que era o Bom Fim nos anos 1980 ao que é, hoje, a Cidade Baixa, comparação também presente em Migotto (2015). Se os bares de Porto Alegre também se concentram na Cidade Baixa, a vida cultural noturna da cidade continua concentrada na Zona Central, e é possível que os frequentadores desta zona partilhem, como a informante nº8, práticas e posições ideológicas com aqueles jovens do Bom Fim dos anos 1980. Para a informante nº8, que foi adolescente nos anos 1980, resta, do “afã de liberdade” vivido nesse período, o caráter crítico, urbano, de inovação cultural, e o posicionamento ideológico em favor dos movimentos sociais e da *liberdade*, elemento que talvez deva figurar no centro do campo indexical do *ingliding* que, reinterpretado, é um dos traços que compõem o seu estilo.

## Considerações finais

Os resultados deste estudo a respeito do *ingliding* reforçam hipóteses de pesquisa e lançam luz às etapas futuras da investigação, ainda pioneira. Em termos linguísticos, parecem ser condicionadores

do processo as variáveis *vogal nuclear* e *tipo de sílaba*: o surgimento do ditongo centralizado, que ocorre em vogais tônicas alongadas em final de frase entoacional, é favorecido por vogais médias baixas e sílabas abertas. Em termos sociais, suspeita-se de um possível perfil social favorecedor, hipótese que ainda precisa de confirmação em uma amostra maior de dados: sexo feminino, segunda faixa etária, classe social alta, relação com a vida cultural da Zona Central de Porto Alegre.

Hoje, a mídia porto-alegrense é composta, em grande parte, por profissionais cujo perfil parece favorecer aplicação de *ingliding*: frequentadores de bairros de alto índice econômico da Zona Central e que gozam de prestígio no meio cultural. Talvez isso explique o fato de o falar com *ingliding* ser tomado como característico dos porto-alegrenses por pessoas de fora da comunidade de fala de Porto Alegre.

Do ponto de vista da construção de *estilo*, os significados sociais atribuídos ao *ingliding* reconstróem as identidades sociais vinculadas às reivindicações e à ideologia do movimento jovem dos anos 1980 que teve o bairro Bom Fim como palco. Embora seja possível encontrar, nas pessoas que compuseram este movimento, uma explicação para os significados sociais atrelados ao *ingliding* nos testes de percepção e atitudes (OLIVEIRA, 2015), reforçada pelos resultados da informante nº8 deste estudo, o processo não deve estar limitado àqueles que fizeram parte deste movimento, já que estes significados estão sujeitos à constante reconstrução:

Por ser índice de segunda ordem, os valores atribuídos ao *ingliding* estão potencialmente sujeitos a reinterpretação a cada novo uso da língua. Esse processo de ressignificação tem a ver com a construção identitária daquilo que os usuários de *ingliding* atribuem a *ser* porto-alegrense, o que vai além da concepção de estilo somente como pertença à comunidade, mas associa-se com a herança que se tem do movimento artístico-cultural que, embora tenha ocorrido principalmente no Bom Fim nos anos 1980, pode ter influenciado a construção estilística de pessoas de diferentes regiões da cidade. Se as pessoas, por meio da língua e outros elementos, não só refletem como constroem o social, o uso de um traço percebido como típico do porto-alegrense tem o poder de construir um estilo que o define enquanto tal.

(OLIVEIRA, 2016, p. 73)

Estas e outras afirmações provenientes das análises dos resultados deste trabalho constituem hipóteses que serão aprofundadas e testadas nas etapas seguintes da pesquisa. Atualmente, o estudo do *ingliding* do português falado em Porto Alegre (RS) alcança novos resultados como tema de minha dissertação de mestrado, hoje em desenvolvimento sob orientação da Profa. Dra. Elisa Battisti, na linha de pesquisa em Sociolinguística do PPG/Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além de ampliação do *corpus* estudado, conforme o acervo LínguaPOA ganha dados de novas entrevistas sociolinguísticas, e aprimoramento da metodologia aqui adotada, o trabalho contará com análise dos dados a partir da teoria social de Bourdieu (2015 [1979/1982]) – que teve seus primeiros passos em Battisti e Oliveira (2017) –, com o intuito de, ao levar em conta as práticas dos agentes sociais que têm seu falar marcado por ditongos centralizados, aprofundar o estudo de *ingliding* em sua relação com *classe social* e *estilo de vida*.

## Referências bibliográficas

- BATTISTI, E. Realizações variáveis de vogais tônicas em Porto Alegre (RS): Ditongação ou *ingliding*? *Fragmentum*, n. 39, p. 60-78, 2013.
- BATTISTI E; OLIVEIRA, S. Alongamento e *ingliding* de vogais em sílabas tônicas no português falado em Porto Alegre (RS). *Revista (Con)Textos Linguísticos*, n. 11, v. 8, p. 39-56. Vitória, 2014.
- BATTISTI, E; OLIVEIRA, S. Significados sociais do *ingliding* de vogais tônicas no português falado em Porto Alegre (RS). *Revista Todas as Letras*, n. 2, v. 18, p. 14-29, 2016.
- BATTISTI, E; OLIVEIRA, S. *Classe social e significados sociais do ingliding de vogais tônicas no português de Porto Alegre (RS)*. Comunicação oral em simpósio temático do X Congresso Internacional da ABRALIN. Niterói: UFF, 2017.
- BOURDIEU, P. *A distinção: Crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2015 [1979/1982].
- DONEGAN, P. *On the natural phonology of vowels*. PhD Dissertation. Graduate School of the Ohio State University, 1978.
- ECKERT, P. *Variation, convention, and social meaning*. Plenary talk. Annual meeting of the Linguistic Society of America. Oakland, CA, 2005. Disponível em:  
<<http://lingo.stanford.edu/sag/L204/EckertLSA2005.pdf>> (Acesso em 11/06/2017).
- ECKERT, P. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, v. 12(4), p. 453-476, 2008.
- FROTA, S. *Prosody and focus in European Portuguese*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Lisboa, 1998.
- JOHNSON, D. *RBrul version 2.3.2*, 2016.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Editora Parábola, 2008 [1972].
- LADD, D.R. *Intonational phonology*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- LAMBERT, W., HODSON, R., GARDNER, R. & FILLENBAUM, S. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60(1), p. 44-51, 1960.
- MIGOTTO, B. *Filme Sobre um Bom Fim*. [Filme-vídeo]. Roteiro e Direção de Boca Migotto. DVD / NTSC, 88min. Porto Alegre, 2015.
- OLIVEIRA, S. O estereótipo do falar porto-alegrense: Percepções e atitudes sobre o falar com *ingliding* e alongamento vocálico. *An@is Fórum FAPA: XIV Fórum FAPA*. Edição 7. Porto Alegre, p. 358-374, 2015.
- OLIVEIRA, S. *O ingliding característico do falar de Porto Alegre (RS): Um estudo de produção, percepção e atitudes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.
- OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: Avaliação, produção e percepção linguística*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística. Universidade de São Paulo, 2015.

PRESTON, D. *Perceptual Dialectology: Nonlinguists' views of Areal Linguistics*. Dordrecht/ Providence: Foris Publications, 1989.

ROSA, R. *A comunidade de fala de Porto Alegre no estudo da variação linguística: Identificando subcomunidades*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, v. 23, p. 193-229, 2003.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



# Análise da produção de sílabas CVCV em língua inglesa por brasileiros<sup>1</sup>

Otávio Augusto Rodrigues Bernardo Silva<sup>2</sup>

## Introdução

A língua materna, ou L1, é a primeira língua que uma criança aprende e tem contato. Ela é geralmente a língua utilizada no dia a dia do indivíduo, e por esse motivo deixa marcas de características culturais, que se relacionam diretamente com a forma de ver o mundo por parte da pessoa, e também com questões fisiológicas (referentes aos movimentos dos órgãos fonatórios). O processo de aprendizado ocorre em diversas fases, mas é sabido que, antes de produzir os sons, cada criança aprende a distinguir os diversos fonemas e especificações acústicas da língua.

Já a segunda língua, ou L2, pode ser qualquer outra língua estudada após o conhecimento prévio de uma língua materna. É o caso de um brasileiro que se comunica utilizando-se da sua língua materna, a língua portuguesa, e frequenta um curso para aprender inglês, espanhol, alemão, ou qualquer outra língua. Diversos motivos levam uma pessoa a aprender uma nova língua: exigências do mercado de trabalho, turismo, hobbies, necessidade acadêmica (diversos artigos e manuais encontram-se em outros idiomas). Quando a língua materna já está bem estabelecida e o indivíduo já possui certa idade, geralmente após a adolescência, é quase impossível que a L1 não exerça influência sobre as L2 aprendidas. Isso não é problemático como um todo, mas eventualmente certos fonemas podem causar má interpretação do que foi dito, e gerar problemas de comunicação. Para o produtor do som, não houve problema algum na emissão da palavra. Todavia, para o receptor, também falante da L2, pode haver alguma confusão por diferenças entre os sons nas duas línguas.

Este trabalho compromete-se em analisar um dos casos problemáticos: como o brasileiro produz a última vogal da palavra *lucky*, da língua inglesa. Adotamos a concepção fonológica de sílaba para dividirmos a composição silábica das palavras analisadas em Consoante/ Vogal/ Consoante (CVC), e Consoante Vogal/ Consoante/ Vogal (CVCV). Em palavras CVC do português brasileiro, o falante nativo tende a adicionar uma vogal paragógica ao final da sílaba (ao invés de falar [lʌk], fala [ˈlʌki]).

1 Trabalho orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia de Castro Gomes, docente pela UTFPR, responsável pelo grupo de pesquisa de Estudo dos Sons da fala da universidade

2 Estudante de graduação do curso de licenciatura em Letras Inglês da UTFPR. O trabalho foi desenvolvido a partir da disciplina de Estudos do Texto, contida no segundo período do curso.

Isso altera a quantidade de sílabas da própria palavra (agora existem duas sílabas). Vários pontos merecem atenção a partir dessa observação. O primeiro é que na língua inglesa, palavras como *big* terminam em oclusão consonantal, estrutura que praticamente não ocorre em língua portuguesa. Existem palavras como *pacto* e *advogado* em que sílabas terminam com consoantes oclusivas e o brasileiro tende a acrescentar uma vogal paragógica ao final da sílaba, aumentando também dessa forma o número de sílabas pronunciadas. A segunda é que a língua inglesa também possui palavras CVCV, como *funny*, e essa última vogal possui uma duração maior que a do português.

Para a análise, gravações de brasileiros de diferentes níveis de proficiência foram utilizadas com a finalidade de servirem como amostra de dados acústicos. Os demais detalhes serão descritos na seção “metodologia”.

## Embasamento teórico

A Fonética é a disciplina que estuda a produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio [1]. É a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente sons utilizados em linguagens humanas. As principais áreas da fonética são: Fonética Articulatória, que compreende o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio; Fonética Auditiva que compreende o estudo da percepção da fala; Fonética Acústica que compreende os estudos das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte; e, Fonética Instrumental que compreende o estudo das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais.

Uma apresentação da fonética articulatória é fundamental para o desenvolvimento de nosso trabalho. Os órgãos que utilizamos na produção da fala, e que compõem o aparelho fonador, não têm como função primária a articulação de sons, mas fazem parte de outros sistemas do corpo humano. Podemos dividir em três grupos principais os órgãos envolvidos no processo de produção da fala: o sistema respiratório, o sistema fonatório e o sistema articulatorio [1].

O sistema respiratório consiste dos pulmões, dos músculos pulmonares, dos tubos brônquios e da traqueia. O sistema respiratório encontra-se na parte inferior à glote, que é denominada cavidade infraglotal. O sistema fonatório é constituído pela laringe, onde localizam-se os músculos estriados que podem obstruir a passagem da corrente de ar e são denominadas cordas ou pregas vocais. O espaço decorrente da não obstrução destes músculos laríngeos é chamado de glote. A epiglote é a parte com mobilidade que se localiza entre a parte final da língua e acima da laringe. O sistema articulatorio consiste da faringe, da língua, do nariz, dos dentes e dos lábios [1].

Os três sistemas descritos caracterizam o aparelho fonador e são fisiologicamente responsáveis pela produção dos sons da fala. Levando-se em consideração as características fisiológicas do aparelho fonador, pode-se afirmar que há um número limitado de sons possíveis de ocorrer nas línguas naturais [1].

Entende-se por segmento consonantal um som que seja produzido com alguma forma de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção. Na produção de um segmento vocálico, a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central, e, portanto, não há obstrução ou fricção. Certos segmentos têm características fonéticas não tão precisas, seja de consoante ou de vogal. Esses segmentos são denominados semivogais, semicontóides ou glides [1].

Na produção de sons vocálicos, os articuladores não estão próximos, sendo assim, há a passagem de ar sem obstrução. Podem-se descrever os sons vocálicos pela posição da língua e dos lábios. Caso a língua encontre-se baixa na boca, há uma vogal baixa ([a]). Caso a língua encontre-se alta, tem-se uma vogal alta ([i]). A altura da língua é inversamente proporcional à abertura da boca. Se o ponto mais alto da língua estiver na parte frontal da boca, há uma vogal frontal ou anterior ([e]). Se a língua estiver próxima da parte anterior da boca, há uma vogal posterior. As vogais podem ser descritas como arredondadas ([o]) ou não arredondadas ([e]) [2].

Com relação à sílaba, a concepção adotada é a fonológica [1], segundo a qual a sílaba é um movimento de força muscular que se intensifica atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva desta força. A estrutura da sílaba é composta por três partes: uma parte nuclear que é preenchida por um segmento vocálico; e, duas partes periféricas, opcionais (*onset*), anterior ao núcleo, e coda, posterior ao núcleo, preenchidas por segmentos consonantais. Toda sílaba apresenta obrigatoriamente um pico ou núcleo. O núcleo de uma sílaba pode ser acentuado ou não. O acento é uma propriedade caracterizada pela tonicidade. A sílaba analisada neste artigo conta com um *onset* consonantal, uma velar não vozeada, [k] seguida de um núcleo vocálico composto de uma vogal frontal, fechada e sem arredondamento dos lábios [i:].

Uma sílaba tônica ou acentuada é produzida com um pulso torácico reforçado. Portanto, na produção de uma sílaba acentuada temos um jato de ar mais forte. Adotamos o termo vogal tônica para denominar uma vogal que tenha proeminência acentual em relação às outras vogais. As sílabas que contêm vogais tônicas são marcadas por um apóstrofo em transcrições fonéticas, como em [’vaca]. Vogais átonas podem ser pretônicas ou postônicas. Vogais pretônicas antecedem a sílaba tônica e vogais postônicas sucedem a sílaba tônica, [2]. Vogais átonas podem ter acento secundário ou serem isentas de acento. No caso da última sílaba de *lucky*, encontramos uma vogal átona postônica.

A sílaba na língua inglesa pode ser muito mais complexa do que no português brasileiro, e apenas isso tem potencial de gerar muitas dificuldades para o aprendiz do inglês como L2. É possível existirem codas com três ou até quatro consoantes em sequência, como em *prompt* [3]

Diversos fatores podem influenciar na duração de qualquer produção. “Tais fatores variam desde a altura vocálica, o ponto de articulação da vogal adjacente, até fatores sintáticos e semânticos” [4].

A duração relativa das vogais no português brasileiro tem a seguinte ordem: Tônicas, pretônicas e postônicas (observamos que a postônica tende a ser a mais lenta). [4].

A hipótese investigada aqui parte da dificuldade do nativo brasileiro em produzir uma vogal átona final tão longa quanto a do nativo da língua inglesa (amostras de dados de três americanos e uma britânica foram analisados). Discute-se que, após o falante da L2 reconhecer sua vogal encurtada, tende a exagerar na duração da mesma, produzindo um som ainda mais longo que o do nativo. Essa hipótese também foi verificada. [5]

## Metodologia

Para a realização desta pesquisa, foram analisados áudios referentes a quarenta e dois participantes, sendo trinta e sete brasileiros e cinco falantes nativos de língua inglesa). Tal amostra foi dividida nas seguintes categorias (conforme Quadro Comum Europeu): grupo 1, composto por sete membros, referente a falantes de nível A1 e A2; grupo 2, composto por quinze membros, referente a falantes de nível B1; grupo 3, composto por oito membros, referente a falantes de nível B2; grupo 4, composto por sete membros, referente a falantes de nível C1 e C2; grupo 5, composto por cinco membros, referente a falantes nativos.

Levantaram-se três hipóteses para serem testadas nesta pesquisa:

- a) O falante brasileiro vai produzir a vogal átona final mais curta dependendo do nível de proficiência;
- b) O falante menos proficiente pode apagar a vogal final;
- c) O falante em nível mais avançado pode produzir uma vogal mais alongada (até exagerada).

Como parâmetros para análise, destacou-se o trecho “*When I was young I used to dream about being a lucky man in a famous gambling city*”. Foi escolhido o sintagma *a lucky man* para comparação com *lucky* (palavra de interesse da pesquisa” [6]. As medições foram feitas no software livre Praat e utilizou-se a duração relativa de [i:] em *lucky* comparada com a duração do sintagma supracitado para proporcionar equiparação de dados.

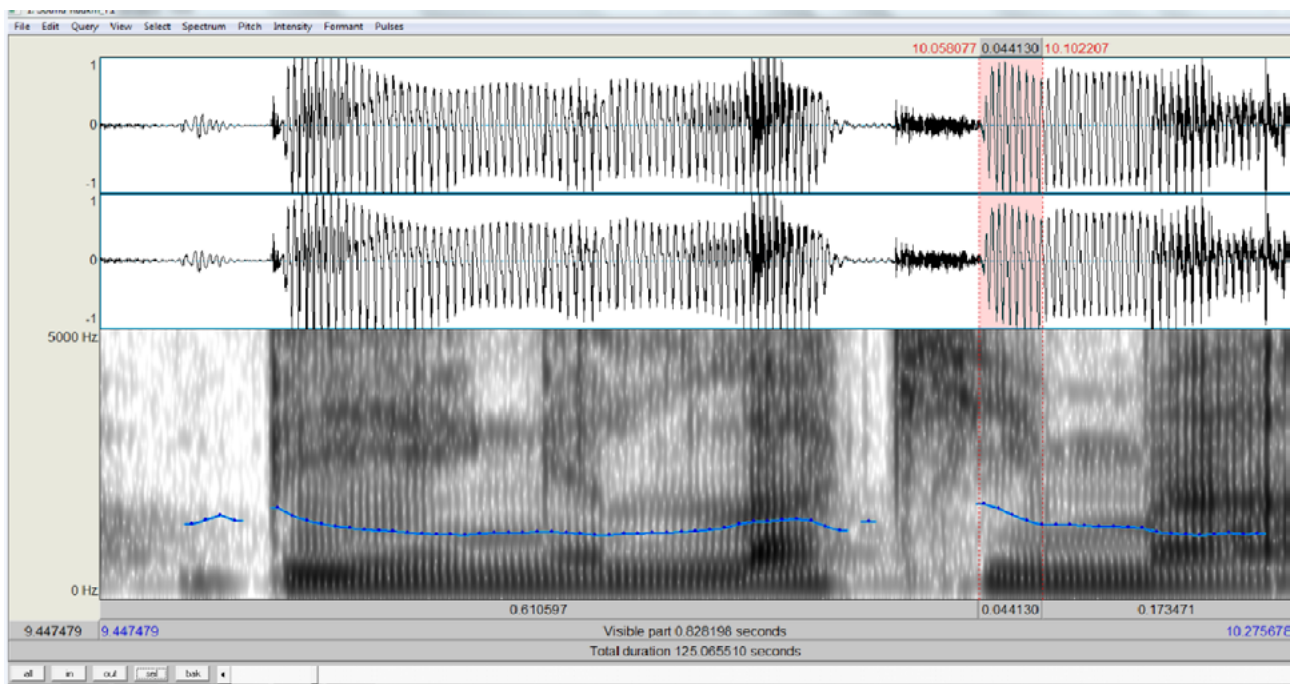


Figura 1. Exemplo de espectrograma do software Praat. A vogal final encontra-se destacada em vermelho.

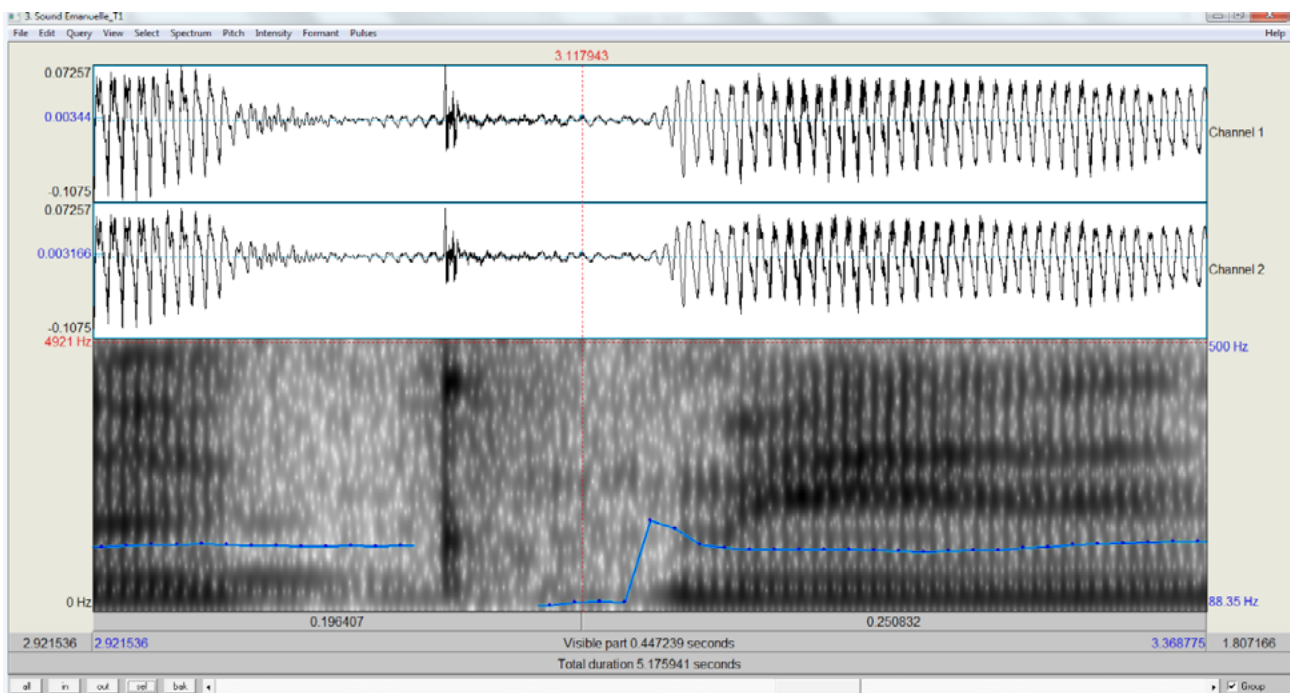


Figura 2. Exemplo de espectrograma do software Praat. A vogal final foi apagada pela falante nativa de português brasileiro.

## Resultados e discussões

A pesquisa realizada pode ser vista como um exercício teórico, para coleção de dados e análise ou especulação por parte dos alunos, porém, ela abre para discussão (a partir das três hipóteses base da pesquisa) o ensino de uma L2, além do trabalho que os professores poderiam elaborar para combater problemas de inteligibilidade provindos de influências da língua materna no aprendizado de línguas posteriores.

As três hipóteses utilizadas como pilares da pesquisa:

- a) Hipótese 1: A omissão da vogal pode ocorrer em diversos níveis de proficiência; (confirmada)
- b) Hipótese 2: Há maior quantidade de omissões entre falantes menos proficientes; (não confirmada)
- c) Hipótese 3: Não há necessariamente exagero na pronúncia do falante mais proficiente. (não confirmada)

Quadro 1. Resultados numéricos.

Grupo	Duração relativa da vogal átona final	Apagamentos
Proficiência A1 e A2	0,021s	5 de 7 (71,43%)
Proficiência B1	0,022s	8 de 15 (53,3%)
Proficiência B2	0,041s	4 de 8 (50%)
Proficiência C1 e C2	0,032s	1 de 4 (25%)
Nativos	0,076s	Nenhum (0%)

Entre as hipóteses pode se averiguar uma temática bem clara: a noção de relação entre nível de aprendizado e omissão (ou exagero na pronúncia, no caso da terceira hipótese) da pronúncia do *i* (como na palavra analisada *lucky*), algo que já foi discutido no livro *O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês*, uma compilação de artigos que serviu como referência e base para a presente pesquisa.

O livro *O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês* providenciou uma teoria interessante que, por sua vez, tornou-se o interesse da discussão apresentada pela pesquisa: O nível de aprendizado não seria necessariamente o fator que definiria a pronúncia ou omissão (como visto pelas hipóteses pós aplicação da metodologia) mas sim o jeito com que os aprendizes trabalham com a pronúncia: a omissão da pronúncia em exercícios ou a separação deles de um contexto geral, ou seja, o trabalho com pronúncia apenas para ensiná-la em vez de ser aplicada em exercícios mais tangíveis e autênticos.

O manuseio de conteúdos por parte das instituições escolares, em qualquer nível desde a concepção das apostilas à aplicação das matérias em provas, é em grande parte arcaico para L2 (e em alguns casos até para L1), favorecendo gramática e exercícios que ensinam primariamente o conteúdo

e em segundo plano alguma aplicação dele para a vida do aprendiz, levando a uma cisma entre prática acadêmica (listas de exercício tornam-se a norma e o conhecimento do aluno) e as necessidades para utilizar essas informações em sua vida, podendo levar até ao desinteresse.

Uma ênfase nesse ensino contextualizado, porém abrangente de questões gramáticas e fonéticas tem um impacto no aprendizado do aluno (referente a essa pesquisa especificamente na produção de sons que não estão presentes na língua materna), além de regimentar uma experiência interdisciplinar (caso seja a rota escolhida do professor) ou mais aplicada, propriamente dito, facilitando a conexão pelos próprios alunos entre o conteúdo e a realidade ao seu redor sem sacrificar ou comprometer o estudo.

## Conclusões

A língua materna é um recurso da comunicação de preço imensurável por estar presente no nosso dia a dia, em todas as tarefas sociais e todas ações que alcancem algum ser humano, o ensino dela não é isento de efeitos colaterais, porém: o ser humano adapta os órgãos ao utilizar-se demais da língua, tornando o aprendizado de uma L2 que não partilhe de todos as produções sonoras equivalentemente um tanto quanto complicado, o aprendiz pode não produzir (omitir ou silenciar) esses sons ou até trocá-los por sons mais aproximados àqueles presentes no seu dia a dia, possibilitando margem para ininteligibilidade.

A criação de um sotaque não é um ponto negativo, nem um empecilho ao aprendiz, porém ele deve ser observado atentamente pelo educando para evitar problemas de compreensão por parte de ouvintes que podem dificultar a futura (ou presente dependendo do aluno) carreira.

O estigma do trabalho com pronúncia, visto por muitos como uma tentativa de apagar um sotaque próprio ou nacional por parte do docente é uma visão arcaica e mal direcionada, visto que a ênfase nessa área não visa padronizar a fala do aluno, mas sim diminuir o risco de problemas causados por ininteligibilidade tais como a omissão do [i:] em lucky analisada na presente pesquisa. Essa omissão pode causar problemas contextuais ao mudar classe gramatical da palavra e, portanto, o seu significado na sentença.

Um trabalho mais aprofundado com a pronúncia de alunos em todos os níveis de aprendizado de LEM é necessário enquanto concilie os exercícios com uma autenticidade e visão contextualizada da utilidade primária de toda língua: a comunicação.

## Referências bibliográficas

- [1] CRISTÓFARO SILVA, Thais. *Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios*. Editora Contexto. 7 ed. São Paulo. 1998.
- [2] LADEFOGED, Peter; JOHNSON, Keith. *A Course in Phonetics*. Wadsworth Cengage Learning. 6 ed. Boston. 2011.

- [3] FERREIRA, Ana P. P. *Pet or Petty? Diferenças entre Palavras CVC e CVCV do Inglês por Aprendizes Brasileiros: Uma Análise Acústica*. 2007. 138 f. Tese (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2007.
- [4] DUBIELA, Mateus R. *A Vogal Frontal Átona Final Produzida por Falantes de Curitiba: Subsídios para uma Abordagem Dinâmica dos Sons da Fala*. 2016. 216 f. Tese (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2016.
- [5] FLEGE, James E.; SCHIRRU, Carlo; MACKAY, Ian R. A. *Interaction between the Native and Second Language Phonetic Subsystems*. *Speech Communications*. Volume 40. Issue 4. 2003. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167639302001280>. Acesso em 04 de novembro de 2016.
- [6] GOMES, Maria L. C. *A Produção de Palavras do Inglês com o Morfema ed por Falantes Brasileiros: Uma Visão Dinâmica*. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.



# As tecnologias digitais e a formação dos licenciandos em letras na UFRB: desafios e contribuições para a práxis pedagógica

Fernanda Maria Almeida dos Santos<sup>1</sup>

## 1. Introdução

No mundo contemporâneo, o desenvolvimento e a constante ampliação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm propiciado significativas mudanças na vida e nas (rel)ações humanas. Trata-se de um momento da história da humanidade marcado, principalmente, pela reconfiguração de práticas e de modalidades midiáticas, pela desterritorialização e virtualização dos saberes e pela conectividade global. Esses novos valores implicam, evidentemente, novas formas de relação com o saber e processos de ensino e aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos.

Ao interligar o mundo em redes globais e interativas, permitindo uma distribuição universal e instantânea de informações e a produção coletiva do conhecimento, as Tecnologias Digitais – de modo especial – têm possibilitado o desenvolvimento de múltiplas práticas linguístico-discursivas que permitem aos sujeitos introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para interagir e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da linguagem em diferentes contextos de produção e interpretação de sentidos. Assim sendo, as discussões e os métodos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na sociedade hodierna não podem deixar de considerar as implicações das Tecnologias Digitais no desenvolvimento das práticas de letramentos. E mais: os processos de formação docente, sobretudo nos cursos de Licenciatura em Letras, devem estar atrelados às atuais práticas linguísticas (multimodais e multiculturais) que permeiam um século marcado pelo avanço das tecnologias informacionais.

Mas, embora o debate em torno dos multiletramentos esteja estreitamente vinculado à área de Letras/Linguística e as práticas de leitura e escrita devam ser desenvolvidas em todas as fases da vida humana (não apenas no período inicial de alfabetização), as discussões sobre o tema são

<sup>1</sup> Doutorado em Língua e Cultura (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), E-mail: fernandasantos83@hotmail.com

muito mais enfatizadas nos cursos de Pedagogia do que nos de Letras. Os currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras, na maioria das vezes, ainda são bastante engessados em sua estrutura. Há uma grande preocupação com o ensino teórico de Linguística/Língua Portuguesa (o que também é de suma importância), mas – muitas vezes – as disciplinas práticas e/ou de caráter pedagógico não conseguem inter-relacionar três elementos essenciais para a formação/profissionalização dos graduandos: *teorias linguísticas, práticas de ensino e realidade socioeducacional*. Evidentemente, o trabalho disciplinar, realizado isoladamente em sala de aula, não contempla essa necessidade. Além disso, é necessário articular as práticas de ensino às atividades de pesquisa e extensão, a fim de promover uma formação docente menos pulverizada e mais condizente com o futuro campo de atuação profissional dos licenciandos.

É nesse sentido que o presente trabalho propõe uma discussão sobre o processo inicial de formação de professores, analisando como atividades/projetos de capacitação no âmbito das tecnologias digitais – ao articular ensino, pesquisa e extensão – podem contribuir para a formação de graduandos da área de Letras e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos na educação básica. Para tanto, discute-se, inicialmente, neste artigo, como as tecnologias digitais podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica, enfatizando a importância de uma formação docente voltada para o trabalho com os multiletramentos, sobretudo nos cursos de Licenciatura em Letras. Posteriormente, ressalta-se, com base na proposta do Centro de Formação de Professores da UFRB e de alguns dados acerca do uso das TIC no contexto educacional de Amargosa-BA – município onde o Centro fica localizado, a necessidade de mudanças no processo de formação docente e apresenta-se uma proposta desenvolvida com graduandos do Curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no âmbito do projeto *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*. Por fim, analisam-se os desafios e as contribuições do projeto para a formação dos licenciandos em Letras da UFRB e apresentam-se as expectativas futuras.

Espera-se, portanto, por meio deste trabalho, alcançar o objetivo de fomentar uma discussão teórica no campo dos estudos linguísticos e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação superior, com reflexões sobre o uso das Tecnologias Digitais no processo de formação docente.

## **2. Tecnologias digitais, multiletramentos e a formação docente na área de letras: uma relação possível**

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos – propiciados pelas agências de desenvolvimento de alta tecnologia e impulsionados pela participação cada vez mais intensa dos indivíduos – acompanham, incitam e favorecem a ampliação dos processos informacionais e comunicativos dentro de uma perspectiva global. Num contexto em que o uso das tecnologias se incorpora, de diversas maneiras, ao cotidiano dos sujeitos, as informações se tornam muito mais

interativas, ganham plasticidade e são compartilhadas em tempo e espaços ilimitados, promovendo novos modos de aprendizagem e novas formas de relação com o saber.

Segundo Lévy (1993), as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Mas é o próprio uso das tecnologias que constitui a humanidade, uma vez que reorganiza, de algum modo, a visão de mundo de seus usuários e modifica seus reflexos mentais. Por isso, ao considerar a *tecnologia* uma “reapropriação mental do fenômeno técnico” e as *tecnologias da informação* primordialmente “tecnologias da inteligência”<sup>2</sup>, o autor supera a visão dicotômica entre homem/máquina, cultura/tecnologia e institui uma correspondência fundamental entre o desenvolvimento da tecnologia e o da cognição humana.

De fato, ao estabelecer uma relação com a informação, cada indivíduo desenvolverá um processo cognitivo que envolverá aprendizagem e construção de saber. E, sem dúvida, as diversas tecnologias auxiliam nesse processo de aprendizagem, seja por ampliar e alterar a dinâmica de aquisição do conhecimento, seja por favorecer o desenvolvimento de competências que são enriquecidas instantaneamente e em tempo real. Desse modo, qualquer reflexão sobre os mecanismos de formação e aprendizagem na sociedade pós-moderna deve ser fundamentada em uma análise prévia das mudanças contemporâneas nas relações humanas com o saber (cf. LÉVY, 1999).

Sob essa ótica, a aprendizagem da língua portuguesa no contexto escolar precisa ser desenvolvida, não numa perspectiva curricular centrada em aspectos metodológicos e/ou conteudísticos, mas numa abordagem social, interdisciplinar e etnográfica (epistemológica e metodologicamente voltada para a percepção das diferenças entre os grupos humanos, culturas e sociedades), que favoreça a dinâmica da construção do conhecimento por meio da efetiva inserção dos educandos em diversificadas práticas de uso das tecnologias. Isso requer, obviamente, mudanças nos processos de formação docente e, portanto, nos currículos dos cursos de Licenciatura no Brasil.

No que concerne especificamente aos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras, nota-se que – além de privilegiarem uma especialização do saber (ora na área Linguística, ora no campo da Literatura) – são constituídos, em sua maioria, por disciplinas práticas e/ou de caráter pedagógico que não contemplam o uso das tecnologias digitais nem conseguem inter-relacionar três elementos essenciais para a formação/profissionalização dos graduandos: *teorias linguísticas, práticas de ensino e realidade socioeducacional*, gerando uma pulverização na formação dos licenciados e a frágil preparação do profissional para o exercício do magistério na educação básica.

Gatti (2010) apresenta uma análise dos currículos de 32 (trinta e dois) cursos de Licenciatura em Letras de diferentes universidades localizadas nas cinco regiões brasileiras. Para tanto, observa o projeto pedagógico dos cursos, o conjunto de disciplinas ofertadas e suas ementas. Com base nas análises realizadas, a autora confirma – entre outros aspectos – que os saberes relacionados ao

2 Não simplesmente porque emergem da criação dos primeiros dispositivos materiais capazes de realizar conexões artificiais a fim de imitar a inteligência humana, mas, principalmente, pelo fato de quase sempre exteriorizarem e retificarem uma função cognitiva, uma atividade mental.

uso das tecnologias estão praticamente ausentes nos currículos dos cursos. Lima e Loreiro (2016) também enfatizam que a utilização das tecnologias não produz novas metodologias e didáticas no processo de formação dos licenciandos. Nesses moldes, a formação inicial – baseada em uma proposta aplicacionista do conhecimento teórico – não é vinculada à realidade socioeducacional e à diversidade cultural presente em nossa sociedade nem às práticas multimodais e multiculturais que permeiam um século marcado pelo avanço tecnológico.

Obviamente, a mera vinculação dos conhecimentos teóricos ao uso das tecnologias digitais, por si só, não garante uma transformação pedagógica, mas – sem dúvida – o desenvolvimento de práticas interativas e interpretativas, que envolvam propósitos, valores culturais e recursos tecnológicos variados, englobando os **multiletramentos**, propicia uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa.

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

Além da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos que circulam nessas sociedades, uma das ideias-chave acerca da noção de *multiletramentos* é a crescente complexidade e inter-relação dos diferentes modos de significado: linguístico, visual, áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que “of the modes of meaning the Multimodal is the most significant, as it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships”<sup>3</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 28).

Seguindo essa linha de pensamento, Rojo (2009) enfatiza que o surgimento e ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na análise sobre os letramentos: 1) a intensificação e diversificação da circulação das informações nos meios analógicos e digitais de comunicação; 2) a diminuição das distâncias espaciais, seja em termos territoriais e/ou culturais; 3) a diminuição das distâncias temporais; 4) a multissemiótica. Nesse sentido, a autora ressalta que, para ser ética e democrática, a escola precisa estar atenta às múltiplas exigências do mundo contemporâneo e possibilitar a inserção dos alunos em diferentes práticas de *letramentos*<sup>4</sup>. Evidentemente, “[...] se a escola assumir uma concepção de leitura e escrita como práticas sociais, pode sim, promover atividades significativas, tanto para alunos quanto para professores. São novos letramentos, novos alunos, novos professores, novos cenários”. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p.11)

3 Tradução nossa: “dos modos de significação, o Multimodal é o mais importante, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas”.

4 De maneira abrangente, a autora utiliza o termo *letramentos* para se referir aos multiletramentos (nos quais inclui os letramentos vernaculares ou das culturas locais e, conseqüentemente, o letramento digital), aos letramentos multissemióticos e aos letramentos críticos e protagonistas.

Por isso, a utilização das Tecnologias Digitais no processo de formação dos licenciandos em Letras pode contribuir para a profissionalização dos graduandos, sobretudo, por: i) estimular a interação entre diferentes sujeitos, espaços e saberes no processo de construção do conhecimento; ii) possibilitar uma aprendizagem pautada em ações didáticas e metodológicas vinculadas ao mundo contemporâneo e às atuais necessidades dos estudantes da educação básica; iii) propiciar mudanças de atitude do futuro professor em direção à inovação educativa, por meio da compreensão prática de fenômenos teóricos-metodológicos. Assim, o desenvolvimento de atividades voltadas para o uso das TIC pode promover significativas alterações na formação do docente da área de Letras e, conseqüentemente, no ensino de língua portuguesa na educação básica.

### **3. O centro de formação de professores da UFRB e a formação dos licenciandos em letras no âmbito do projeto *As interfaces digitais e o ensino de língua portuguesa na educação básica***

O Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) fica localizado no município de Amargosa-BA<sup>5</sup> e é um dos sete *campi* dessa Universidade. O referido Centro, que começou a funcionar em outubro de 2006, oferta, atualmente, oito cursos de Licenciaturas: Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Em seu processo de construção, o CFP tem priorizado o fortalecimento dos cursos de licenciaturas, reconhecendo a relevância da educação no contexto do qual a universidade faz parte, e vem desenvolvendo ações com vistas a contribuir para a superação das desigualdades sociais e, particularmente, dos baixos indicadores educacionais que caracterizam a região do Vale do Jiquiriçá.

No que tange à educação no município de Amargosa-BA, mais especificamente, algumas mudanças são necessárias, sobretudo em relação ao uso das Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Ferreira (2016), por meio de uma pesquisa realizada no ano de 2015, constatou que – dentre as 36 escolas municipais em funcionamento na cidade Amargosa-BA, estando 8 localizadas na zona urbana e 28 na zona rural – 23 instituições (8 escolas na zona urbana e 15 na zona rural) possuíam um laboratório de informática. No entanto, apesar de 64% das escolas possuírem um laboratório que favorece o desenvolvimento de atividades digitais, foi constatado que – em boa parte das instituições – os laboratórios de informática ficam fechados, seja por não haver no Projeto Pedagógico das escolas uma proposta para o uso das *interfaces* digitais, seja pela falta de manutenção necessária e não funcionamento de alguns computadores. Ademais, nos últimos anos, não foram oferecidos cursos de formação continuada na área de tecnologias para os docentes da rede municipal.

5 O município de Amargosa localiza-se na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, numa zona fronteira entre o Litoral e o Semi-Árido, e é conhecido como “Cidade Jardim” pela beleza de suas praças e jardins, grande atrativo para os moradores e visitantes da cidade. Dista 235 km da capital do Estado, Salvador, possui uma área de 463,181 Km<sup>2</sup> e, em 2010, o município possuía uma população estimada em 34.351 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Atualmente, Amargosa é sede da 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia.

Nesse sentido, é preciso que a formação docente inicial, sobretudo nos cursos de Licenciatura do Centro de Formação de Professores da UFRB, assumam a responsabilidade social de articular ensino, pesquisa e extensão em suas atividades acadêmicas, englobando – na formação dos licenciandos – aspectos epistemológicos e didático-pedagógicos que propiciem reflexões e, ao mesmo tempo, promovam o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o uso das tecnologias digitais na educação básica.

Por isso, no intuito de aliar o ensino de língua portuguesa ao uso das tecnologias digitais na educação básica e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação dos licenciandos em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e, conseqüentemente, para a educação no município de Amargosa-BA, elaboramos – para o período de 2015 a 2018 – o projeto intitulado *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*. O referido projeto foi esboçado, inicialmente, com o objetivo geral de “investigar o processo de ensino e aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa em contextos tecnológicos, analisando os entraves, desafios e contribuições das *interfaces* digitais para o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental II em escolas da rede pública estadual de Amargosa-BA”. No entanto, a investigação logo evidenciou que um dos principais entraves para o ensino de língua atrelado ao uso das tecnologias mais contemporâneas no contexto educacional diz respeito às lacunas no processo de formação inicial dos licenciandos em Letras.

Evidentemente, o projeto já visava à formação dos graduandos em Letras, pois – em seus objetivos específicos – propunha, entre outras coisas, “possibilitar o incremento de atividades que favoreçam atividades de letramento em contextos digitais de aprendizagem” e “colaborar com a formação de discentes do Curso de Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira da UFRB na iniciação à pesquisa”. Contudo, tratava-se de uma formação mais voltada para a iniciação à pesquisa. Por isso, foi necessário ampliar os objetivos do projeto e promover atividades de formação para o trabalho com os multiletramentos – articulando ensino, pesquisa e extensão –, a fim de contribuir para a formação dos licenciandos em Letras e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de práticas de pedagógicas na educação básica.

Por não haver disciplinas relacionadas, especificamente, ao uso das Tecnologias Digitais na grade curricular do curso de Letras da UFRB, as atividades foram/são desenvolvidas no âmbito do projeto (com carga horária de 12h semanais) e atentam-se para alguns objetivos que embasam o uso das tecnologias mais contemporâneas nos cursos de formação de professores:

Dar a conhecer as novas tecnologias da informação e comunicação (o que são e como funcionam); analisar sua articulação com os processos de ensino-aprendizagem (vantagens e desvantagens da aplicação da tecnologia no currículo); permitir que o futuro professor adquira habilidades mínimas no manejo de hardware e software; permitir uma mudança de atitudes do futuro professor em direção à inovação educativa, numa mudança de atitude através do conhecimento. (MARINHO, 2008, p. 27)

A ingresso dos alunos no projeto ocorre semestralmente. A proposta sempre é apresentada aos discentes do curso de Letras no *Reencôncavo* – um evento realizado no CFP/UFRB no início de cada semestre letivo. Alguns estudantes são vinculados ao projeto por meio de uma bolsa de pesquisa, extensão ou permanência e, por isso, submetem-se aos processos seletivos, seguindo os critérios institucionais. Outros se inserem voluntariamente nas atividades. Nesse caso, não é necessário participar de um processo seletivo. Basta ter interesse e disponibilidade para se envolver nas atividades. De modo geral, o projeto conta, em média, com a participação de 10 a 15 estudantes, em cada semestre letivo. E, como as atividades são sempre modificadas, o mesmo estudante pode atuar no projeto na quantidade de semestres que for de seu interesse. Mas os alunos são sempre orientados a participar das atividades por, no mínimo, um ano.

Uma experiência de formação docente desenvolvida no âmbito do Projeto *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*, no ano de 2016, diz respeito às atividades com (hiper)gêneros multimodais. Participaram do processo formativo referente ao tema 12 (doze) graduandos do 5º ao 12º semestre do curso de Letras da UFRB, com idades de 20 a 44 anos, sendo 2 (dois) estudantes de gênero masculino e 10 (dez) de gênero feminino.

Por meio da aplicação de um questionário com esses estudantes, percebemos que a ingresso dos licenciandos no projeto tem sido motivada por fatores, como: a necessidade de ampliar os conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias digitais; a necessidade de se vincular a um projeto acadêmico; o contato com outros estudantes participantes do projeto e o acesso às atividades desenvolvidas; o respeito às atividades desenvolvidas pela coordenadora do projeto. Além disso, verificamos que os integrantes do projeto nunca realizaram cursos de formação voltados para o uso das TIC no ensino e apresentam pouca ou nenhuma experiência de atuação docente. Apenas 7 (sete) graduandos fizeram curso de informática (presencial ou *online*); 2 (dois) estudantes atuaram como docentes num curto período; 4 (quatro) realizaram estágio supervisionado relativo ao curso; e 1 (um) foi monitor de um projeto acadêmico que costuma utilizar as TIC.

Os dados comprovaram a necessidade da realização de um trabalho de formação docente que envolvesse as seguintes etapas: i) capacitação teórico-metodológica; ii) ação pedagógica; iii) reflexão sobre a ação. No que concerne à primeira etapa – *capacitação teórico-metodológica*, foi fundamental para subsidiar, epistemologicamente, as práticas didático-pedagógicas e desenvolver o envolvimento natural dos sujeitos com os elementos e *interfaces* necessárias à ação pedagógica. Nessa fase, foram privilegiadas o desenvolvimento de ações, como: realização de pesquisas no contexto digital para exploração de diferentes gêneros/ hipergêneros textuais; leitura de textos teóricos sobre o tema, em ambiente virtual e não virtual; análise interativa dos textos, em contexto digital e não digital.

Já por meio da segunda etapa – *a ação pedagógica*, objetivamos ampliar a aprendizagem dos discentes no que diz respeito à preparação de atividades e ao desenvolvimento de ações educativas no espaço escolar. Essa etapa foi segmentada nas seguintes fases: i) análise do contexto escolar; ii) planejamento de atividades; iii) realização de oficinas pedagógicas. Para o desenvolvimento

dessas ações, contamos com a parceria de uma escola da rede pública de Amargosa-BA. A escola foi escolhida por oferecer ensino fundamental II, nos turnos matutino, vespertino e noturno, e possuir um laboratório de informática em condições de uso.

A partir da análise contextual, os graduandos planejaram oficinas pedagógicas para serem aplicadas no ambiente escolar. Foram elaboradas atividades que não necessitassem do uso da *internet*, devido ao precário acesso à rede na escola, e todo material necessário para a realização das oficinas era previamente inserido nos computadores por meio diferentes pastas e arquivos. Em cada pasta, disponibilizávamos músicas, vídeos, imagens e outros textos relacionados ao tema e gênero(s) a serem trabalhados. O Quadro 1 expõe uma das oficinas planejadas.

**Quadro 1.** Oficina elaborada para o trabalho com estudantes do 6º ano do ensino fundamental II

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	ATIVIDADES
<i>Quiz</i>	Apresentando o gênero	- Leitura de texto disponível em mídia digital; - Prática do jogo <i>Quiz</i> , a partir da leitura do texto. O jogo envolveu conhecimentos interdisciplinares sobre o tema “Surgimento e uso do celular na sociedade contemporânea”.
	Conhecendo o gênero	- Observação de tutorial para produção de <i>Quizes</i> em programa de apresentação eletrônica.
	Produzindo o gênero	- Seleção e leitura de diferentes textos (tema de livre escolha pelos alunos); - Seleção de um texto; - Produção de <i>Quiz</i> , usando o programa de apresentação eletrônica; - Reelaboração do jogo com base nas orientações dadas pelos mediadores.
	Compartilhando o conhecimento	- Interação entre os alunos por meio do Jogo.
	Avaliando o processo de aprendizagem	- Para a avaliação das atividades realizadas na oficina, os alunos foram orientados a postar mensagens num grupo fechado criado na rede social <i>Facebook</i> (no intuito de continuarmos virtualmente interagindo com eles após as oficinas).

Fonte: Elaboração própria

É importante destacar que essa oficina (com uma carga horária total de 4h) foi realizada em dois dias letivos e atendeu dois grupos de estudantes. O principal objetivo da ação pedagógica foi fomentar práticas de multiletramentos no ambiente escolar, estimulando a leitura de diferentes gêneros textuais e a produção de textos. No processo de elaboração das oficinas, foram respeitadas as propostas apresentadas pelos licenciandos. A autonomia dos graduandos foi privilegiada, e os mesmos foram orientados em todos os momentos em que foi preciso. A leitura e a análise de textos teóricos também foram necessárias nessa fase.



Quanto à aplicação das oficinas, ocorreu nos sábados letivos. Por meio das ações realizadas, pudemos verificar a desenvoltura dos graduandos, acompanhar a efetividade do trabalho proposto e observar as dificuldades enfrentadas por eles para o desenvolvimento das atividades. Pudemos perceber que, quando preciso, estratégias foram rapidamente elaboradas e que houve a interação entre os graduandos e o auxílio mútuo na execução das atividades.

Por fim, na terceira etapa – a *reflexão sobre a ação*, os graduandos foram estimulados a analisar as ações desenvolvidas na escola (contribuições, dificuldades enfrentadas e desafios), observar as atividades produzidas pelos alunos e elaborar textos com base nos resultados encontrados. Nessa etapa, privilegiamos – então – as seguintes ações: análise das ações desenvolvidas, com base no planejamento proposto; produção de relatos de experiência e/ou artigos científicos; incentivo à apresentação das experiências de ensino e dos trabalhos produzidos por meio delas, em seminários e eventos acadêmicos. Em relação a esse último aspecto, é válido ressaltar que duas integrantes do projeto apresentaram trabalhos, na modalidade pôster, no X Congresso Internacional da Abralín. Trata-se dos trabalhos: *Uma análise da variação do uso da língua portuguesa na rede social Facebook em Amargosa-BA*, de autoria da discente Letícia Santana de Souza, e *O uso das TIC no processo ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) em Amargosa-BA*, de autoria da graduanda Malu Santos da Silva.

O processo formativo evidenciou que as ações desenvolvidas contribuíram para a profissionalização dos licenciandos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na educação básica, mas – também – revela desafios a serem enfrentados. Um dos entraves para o desenvolvimento das atividades está relacionado à realidade que temos encontrado no contexto escolar. Os computadores dos laboratórios de informática das escolas nem sempre estão em funcionamento, geralmente devido à falta de manutenção periódica e adequada. Além disso, a conexão à *internet*, na maior parte das instituições, é feita de modo limitado e não permite o desenvolvimento de algumas atividades. Mas se, por um lado, esses aspectos interferem na realização de algumas atividades, por outro lado, possibilitam aos licenciandos experienciar os desafios da prática docente e elaborar planejamentos condizentes com a infraestrutura das escolas.

Outro entrave – o principal deles – é o fato de que não conseguimos envolver todos os estudantes do curso de Letras da UFRB nas práticas desenvolvidas. Na verdade, os participantes são apenas cerca de 5% do total dos licenciandos em Letras na referida universidade. Isso provavelmente ocorre porque, como o curso é oferecido nos turnos vespertino ou noturno, contempla muitos discentes que trabalham e/ou residem em outros municípios e não têm disponibilidade para participar do projeto. Ademais, vários estudantes estão inseridos em outras atividades de pesquisa e/ou extensão e alegam não ter tempo para participar de diversas atividades.

Desse modo, uma das formas de garantir a participação de todos seria por meio da oferta de uma disciplina obrigatória para os alunos do curso. Mas, nesse caso, o trabalho voltado para a formação no âmbito das Tecnologias Digitais seria incipiente, pois a carga horária de 68 horas/aulas é exígua para o desenvolvimento de todas as atividades necessárias. Portanto, o ideal é que

as ações didáticas e metodológicas vinculadas ao uso das TIC estejam integradas aos diferentes componentes curriculares do curso. Por isso, além da formação dos licenciandos, é necessário promover ações para a formação continuada dos professores universitários. Enquanto isso não acontece, ações pontuais – como as que temos desenvolvido – podem contribuir, ainda que parcialmente, para a profissionalização dos licenciandos. A seção seguinte reforça essa informação com dados apresentados pelos próprios estudantes.

#### **4. As tecnologias digitais e a formação inicial dos professores na UFRB: com a palavra os licenciandos**

No intuito de avaliar as atividades que estão sendo desenvolvidas no âmbito do projeto *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica* e analisar a visão dos licenciandos acerca do processo formativo, aplicamos – no começo do ano de 2017 – um questionário com os integrantes do projeto.

Todos os alunos reconheceram a importância das atividades desenvolvidas para o processo de formação docente. Ao serem questionados sobre as principais contribuições do projeto, os discentes relataram: “O projeto ajudou bastante no que refere a maneira como devemos nos portar em sala de aula enquanto futuros docentes. Além de ampliar o conhecimento sobre as tecnologias e de como posso usá-la para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos”; “Passei a ter um novo olhar em relação a utilização das tecnologias em sala de aula”; “As melhores contribuições foram o contato com os alunos das escolas, através das oficinas realizadas”. Um dos sujeitos ainda revela a importância do projeto para o desenvolvimento das atividades de pesquisa: “[...] o projeto é de fundamental importância, pois foi através do mesmo, que comecei a construção do meu projeto de pesquisa, e isto me deixa muito satisfeita pois o projeto trás ajuda não só para mim mas para todos”.

Ao serem questionados sobre *O que mudou na sua formação profissional após a ingresso no projeto?*, os discentes revelam: “Enquanto futuro docente acredito que, na forma de se repensar o planejamento das aulas e embasamento teórico sobre as tecnologias”; “A visão sobre as tecnologias. O conhecimento sobre as diversas formas de agregar os aparelhos digitais no processo de ensino-aprendizado”; “A minha maneira de ver o ensino e de como podemos melhorar o aprendizado do aluno, mudando nossas metodologias em sala de aula”; “Neste projeto foi possível ter várias experiências para minha formação, me ajudou a pensar melhor sobre a educação de forma mais prática e criativa envolvendo o ensino de Língua Portuguesa”.

No que concerne às perspectivas em relação ao projeto, os graduandos destacam: “Está sendo um projeto tanto teórico quanto prático, então acredito que precisamos de mais teorias e práticas para continuarmos tendo um bom desempenho”; “[...] seria muito bom estender o projeto para outras escolas”; “Acredito que o projeto possa melhorar no quesito de promover futuramente um evento no CFP, tratando de temas e ações voltadas as tecnologias na aprendizagem de línguas”.

Assim, os alunos ratificam que o projeto tem contribuído para a formação dos licenciandos do curso de Letras da UFRB no que concerne ao uso das Tecnologias Digitais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos na educação básica, suscitando mudanças na práxis pedagógica. Por isso, as ações precisam ser ampliadas, englobando novas propostas, espaços e sujeitos.

## 5. Conclusão

Por meio das análises realizadas neste trabalho, fica explícito, que – apesar dos avanços obtidos – ainda há alguns desafios a serem enfrentados para o desenvolvimento de atividades voltadas para o uso das Tecnologias Digitais no processo de formação docente. Mas, certamente, sem ações como as que foram aqui apresentadas, alguns estudantes não teriam a oportunidade de participar de atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão no âmbito das Tecnologias Digitais, o que contribui para a sua formação profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos na educação básica. O depoimento de um estudante que integra o projeto reitera um objetivo imprescindível ao docente contemporâneo: “Entender essa nova conjuntura e olhar para as novas tecnologias como algo que venha a somar no processo de ensino e aprendizagem”. Eis aí um mais dado que comprova a relevância das atividades realizadas e impulsiona a continuidade/ampliação das nossas ações.

## Referências bibliográficas

- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: Alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. *Multiletramentos e multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- FERREIRA, I. P. *O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em uma Escola da Rede Pública Municipal de Amargosa: Relevância e Desafios para o aprendizado no Ensino Fundamental I*. Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016.
- GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Coleção TRANS)
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).
- LIMA, L.; LOUREIRO, R. C. Relação entre Tecnologias Digitais e Docência: a Compreensão de Licenciandos sobre Tecnodocência. *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, v.19, n.3, set./dez. 2016.

MARINHO, S. P. P. *As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica: o que pensam alunos de licenciatura*. Relatório técnico de pesquisa. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

# Estudo diacrônico do objeto direto anafórico em cartas pessoais de Florianópolis

Cecília Augusta Vieira Pinto<sup>1</sup>

## Introdução

Há uma grande dificuldade de se fazer análise sociolinguística em documentos históricos e preparar um *corpus* que abarque sincronias passadas, pois, além de dispormos de “textos escritos que tenham sobrevivido no tempo por acaso”, estes geralmente são fragmentários e desprovidos de componentes do contexto social e da situação em que se originaram (cf. CONDE SILVESTRE, 2007). Além disso, somente teremos disponíveis dados de uma certa camada da sociedade - aquela dos grupos alfabetizados, geralmente homens de *status* social médio/alto -, e apenas alguns gêneros textuais, de determinados estilos – a maioria deles mais formais.

Quanto ao contexto social, quando trabalhamos com textos antigos, não o conhecemos em primeira mão: temos um contexto social desconhecido, que precisa ser reconstruído a partir de investigação histórica. Considerando esses e outros desafios, Labov (1994) define o fazer sociolinguística histórica como sendo “a arte de fazer bom uso de maus dados”.

Conde Silvestre (2007) diz que não é qualquer documento escrito que pode servir de base para uma investigação sociolinguística, pois nem todos os textos apresentam o mesmo grau de variabilidade. O autor elenca, baseado em Schneider (2002), alguns tipos de texto que podem ser utilizados com certas garantias para se estudar a variação e a mudança linguística, como registros de comunicação oral (especialmente aqueles transcritos no momento em que a fala estava acontecendo), por exemplo, declarações de juízes e advogados; diálogos de personagens em obras literárias, ou recriação estereotipada de dialetos; cartas pessoais, diários, pronunciamentos prescritivos sobre determinados usos considerados vulgares (relatos de viajantes, relatos de estrangeiros, etc.).

Além de não ser qualquer texto escrito que pode ser usado para uma pesquisa sociolinguística histórica, é preciso levar em conta o que diz a Crítica Textual em relação ao estado em que esse texto chega às nossas mãos. Cambraia (2005) diz que a Crítica Textual busca a restituição da forma genuína dos textos, livre de deturpações e censuras, buscando resgatar a memória cultural da sociedade que está se estudando.

<sup>1</sup> Doutoranda da Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista Capes. E-mail: cecilia88augusta@gmail.com

No domínio dos estudos linguísticos, os textos escritos, não raramente, são utilizados como *corpus*, isto é, fonte de dados para o conhecimento da língua. Uma descrição linguística só tem validade se, de fato, os textos adotados como fonte de dados espelharem o emprego efetivo da língua (ainda que apenas na sua modalidade escrita): textos com deturpações levam um linguista a considerar, como atestação de uma palavra ou de uma estrutura linguística, algo que é simplesmente erro de cópia e que, portanto, não reflete o uso real da língua. (CAMBRAIA, 2005, p. 20)

Os membros do Projeto *Para a História do Português Brasileiro de Santa Catarina* (PHPB-SC)<sup>2</sup> têm todo esse cuidado para que os textos que constituem o banco de dados sejam transcritos de forma fidedigna ao texto original. Marcotúlio (2010) e Rumeu (2013) mencionam que essas edições mais fidedignas ao original foram propostas por Spina (1977, p.60) e são divididas em i) diplomática – que seria a reprodução completa e perfeita do original, no que diz respeito aos sinais e lacunas, abreviaturas, ligaduras, “inclusive nos erros e passagens estropiadas”; e ii) semi-diplomática (ou diplomático-interpretativa) – que procura facilitar a leitura, desdobrando as abreviaturas e incluindo notas elucidativas. O Projeto PHPB-SC segue os parâmetros desta última edição, a semi-diplomática.

Pensando no que foi dito, faremos neste trabalho um estudo em tempo real de longa duração (cf. LABOV, 1994), analisando cartas pessoais escritas por diferentes missivistas de Florianópolis e região, datadas entre o fim do século XIX e o fim do século XX, oriundas do Projeto PHPB-SC. Buscaremos descrever e analisar brevemente os usos variados das formas do objeto direto anafórico (pronome clítico, sintagma nominal ou objeto nulo), na amostra selecionada, com base na Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]).

O presente artigo está assim organizado: na primeira seção, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos, trazendo brevemente a Teoria da Variação e Mudança, bem como a especificação de nossas amostras e de nosso objeto de pesquisa; na segunda seção, trazemos os resultados relacionados à variação do objeto direto anafórico, nas amostras selecionadas; em seguida, vêm as conclusões e as referências bibliográficas que nos auxiliaram neste trabalho.

## 1. Aspectos teórico-metodológicos

### 1.1 Teoria da Variação e Mudança e o Problema da Transição

A teoria da Variação e Mudança, proposta por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) – doravante WLH -, procura romper a noção linguística que identifica estruturalidade com homogeneidade. A ideia é considerar que a língua é heterogênea e ordenada e que ela continua estruturada, mesmo enquanto vão ocorrendo as mudanças linguísticas. Se as mudanças fossem

2 O PHPB-SC tem como propósito coletar, catalogar e editar documentos que constituirão um *corpus* representativo da escrita catarinense dos séculos XIX e XX. O projeto se enquadra na metodologia de trabalho do PHPB Nacional, de levantamento e catalogação de fontes específicas, representativas do português escrito ao longo dos séculos, oriundas de levantamentos em arquivos históricos do Brasil.

abruptas ou repentinas, elas certamente interromperiam a comunicação entre as pessoas, o que parece não ser o caso.

A mudança, portanto, não é discreta, mas gradual e contínua, o que significa dizer que as formas antigas não são abruptamente substituídas pelas novas: há fases intermediárias em que as formas antigas e novas, tratadas nesse arcabouço teórico como variantes, coexistem e concorrem. Aos poucos, o uso de uma variante (no caso da variante velha) em relação à outra (a nova) vai diminuindo, até que a mudança se complete.

Nesse modelo teórico, WLH propõem discussões acerca de cinco problemas empíricos para uma Teoria da Variação e Mudança Linguística: i) o Problema da Restrição, que se ocupa com as restrições gerais da mudança, bem como investiga quais as mudanças possíveis e quais as condições possíveis (ou impossíveis) de mudança de uma estrutura de determinado tipo (fonológica, morfológica, morfossintática, sintática etc); ii) o Problema da Transição, que procura traçar o percurso de mudança da língua, de um estágio a outro; iii) o Problema do Encaixamento, que busca respostas sobre como as mudanças observadas estão encaixadas na matriz de concomitantes linguísticos e extralinguísticos; iv) o Problema da Avaliação, que procura verificar como as mudanças observadas podem ser avaliadas pelos falantes; e v) o Problema da Implementação, que busca descobrir a origem de uma mudança e a causa de sua propagação, levando sempre em conta a vida social da comunidade em que as mudanças ocorrem.

Quanto ao Problema da Transição, seu principal desafio é encontrar o caminho pelo qual um estágio de uma mudança linguística evoluiu a partir de um estágio anterior. Uma das análises relacionadas a esse problema é a mudança em tempo real, que considera dados de períodos afastados e visualiza a mudança real ocorrida entre dois ou mais períodos de tempo. Essa análise nos fornece evidências robustas de um processo de mudança, permitindo que se verifiquem estágios mais ou menos avançados desse processo.

Um estudo de longa duração irá observar diacronicamente as mudanças ocorridas em certa variedade da língua. Como não temos disponíveis gravações em áudio da língua falada de séculos atrás, esse tipo de estudo se baseia em análise de amostras de textos escritos de diferentes épocas afastadas uma da outra, visualizando a mudança real ocorrida entre várias décadas ou séculos.

Em nosso trabalho, comparando os dados de diferentes amostras, faremos um estudo em tempo real de longa duração, analisando a escrita de diferentes indivíduos de Florianópolis, em momentos afastados no tempo. Trabalharemos, então, com a seguinte pergunta relacionada ao problema da transição: podemos apontar uma mudança em tempo real na escrita de Florianópolis, em relação ao nosso objeto de estudo, comparando as amostras que vão do fim do século XIX ao fim do século XX?

Nossa hipótese, conforme os estudos de Cyrino (1997) e Costa (2011), é a de que, com o passar do tempo, haverá diminuição do uso de pronome clítico, e a implementação de uma nova variante – o objeto nulo – que imaginamos ser usada com baixa frequência nos anos iniciais do *corpus* analisado. Cremos que o sintagma nominal anafórico (doravante SN) já aparecerá na amostra mais

antiga, mas sua frequência irá aumentar no decorrer das outras amostras. Descreveremos melhor as amostras, a seguir.

## 1.2 *As amostras analisadas*

Neste trabalho, utilizamos três amostras datadas do fim do século XIX ao fim do século XX, oriundas do Projeto PHPB-SC.

### **Amostra Cruz e Sousa**

Essa amostra é composta por 35 cartas datadas entre 1872 e 1897, de quatro missivistas nascidos em Desterro (antigo nome da cidade de Florianópolis).

Cruz e Sousa, um dos precursores do simbolismo no Brasil, trabalhou em jornais de Santa Catarina e do Rio de Janeiro, chegando a dirigir um deles, a *Tribuna Popular*. Sofreu muito preconceito por conta de sua raça negra, chegando a ser recusado como promotor da cidade de Laguna-SC (cf. ALVES, 1956; NUNES DE SOUZA, 2015). Temos, nessa amostra, uma carta sua para seu amigo Virgílio Várzea e quatro cartas para sua noiva Gavita.

Virgílio Várzea, amigo de Cruz e Sousa, estudou jornalismo e literatura e trabalhou em serviços burocráticos. Liderou, de 1883 a 1887, a “Guerrilha Literária Catarinense” contra o conservadorismo romântico, visando a implantar a “Ideia Nova” - a renovação estética do Realismo-Naturalismo. Virgílio Várzea jamais aceitou o nome da cidade “Desterro”, achava ignorante e evado de brutalidade. Fez uma campanha para que o nome da capital fosse mudado para Ondina<sup>3</sup> (cf. ALVES, 1956; NUNES DE SOUZA, 2015). Registrava esse nome em suas cartas. Nessa amostra, temos 12 cartas suas para seu amigo Cruz e Sousa.

Araújo Figueredo, também poeta simbolista e amigo de Cruz e Sousa, iniciou sua vida profissional como tipógrafo, passando posteriormente a colaborar em vários jornais, tanto de Florianópolis como de outros lugares do país. No exercício de funções públicas, foi secretário do município de São José - Grande Florianópolis - e secretário da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (cf. ALVES, 1956; NUNES DE SOUZA, 2015). Dispomos de 14 cartas suas para seu amigo Cruz e Sousa.

Por fim, temos quatro cartas dos pais de Cruz e Sousa: Guilherme Sousa e Guilherme da Cruz. O pai biológico de Cruz e Sousa, Guilherme da Cruz, bem como sua mãe, foram escravizados e o filho tinha três anos quando os pais receberam alforria. O senhor Marechal Guilherme de Sousa, que herdou os escravos da família, alforriou todos os escravos de sua fazenda e acolheu o menino Cruz e Sousa como filho, dando-lhe tutela, educação refinada e seu sobrenome (cf. ALVES, 1956). Nessa

3 Na mitologia, “ondina” é um espírito da natureza que vive em rios, lagos e mares. Trata-se de uma espécie de sereia, figura da imaginação poética.



amostra, temos quatro cartas que parecem ser dos dois pais, ambos chamados Guilherme: três cartas assinadas pelo pai adotivo e uma carta, não assinada, que imaginamos ser do pai biológico<sup>4</sup>.

As cartas desta amostra são de assuntos variados que envolvem amizade, amor, política e trabalho, conforme os exemplos.

- 1) 1888 – Ondina, 16 de outubro. [...] A tal historia da Ondi- | na venceu a massa publi- | ca: cahiu-lhe n'alma, avas- | sallou-lhe o espirito. Es- | plendido resultado! E hontem, na sessão | da Assembléa provincial, o sym- | pathico e espirituoso velhóte, | que possuè idéas adiantadas, Luiz | de Medeiros, deputado de S. José | apresentou o seguinte projecto, | lendo e apoiando-o no artigo | da Tribuna a que me refiro | acima: “Fica mudado o nome | desta capital, passando-se | a chamar, em vez de Desterro, | [fol. 2v] Ondina. Abençoado e glorioso | homem! (Virgílio Várzea, década de 1880)
- 2) Muito desejo que goses | saude junto teu filhinho e mu- | lher meu netinho e nora, muito | pesso a Deus que sejam felises e | lanço minha a benção, pois só agora é que eu sobe que tinha | te casado. Abraça por mim a mi- | nha nora e querido netinho. (Guilherme de Sousa, década de 1890)
- 3) Quando estou ao teu lado, Ga- | vita, esqueço-me de tudo, das ingra- | tidões, das maldades, e só sinto que os | teus olhos me fazem morrer de | prazer. Adeus ! Aceita um beijo | muito grande na bocca e vem que | eu espero por ti no sabbado, como um louco. Teu – Cruz. (Cruz e Sousa, década de 1890)

### Amostra Vale

São 25 cartas datadas entre 1964 e 1970, escritas por onze missivistas: jovens moças nascidas em Florianópolis e região, que escrevem a um mesmo destinatário (N).

O destinatário N, nascido em Nova Trento (Grande Florianópolis), é músico, professor de português e faz shows com seu conjunto musical em diversas cidades de Santa Catarina, onde conhece essas jovens que lhe escrevem. As jovens tinham em torno de 18 a 24 anos, a mesma idade do destinatário (cf. NUNES DE SOUZA, 2015). Os assuntos das cartas são de ordem pessoal, de amizade e amor, conforme os exemplos a seguir.

- 4) Prezado [Destinatário] N! | Não podes imaginar a alegria que | me causou o recebimento de teu bilhête. | Em primeiro lugar quero agradecer-te pelo | postal que me envias-te. || Não pensei que seria lembrada tão facilmente || Sabes! você e seus colegas, não | seram esquecidos facilmente aqui. || Ficarão grandes recordações suas e de | seus colegas que jamais se apagaram. (Remetente B, década de 1960)

4 Essa hipótese precisa ser melhor investigada, mas acreditamos que a carta não assinada seja do pai biológico, pois apresenta particularidades que não aparecem nas cartas assinadas, como uma letra mais disforme, texto com períodos truncados, variações frequentes de concordâncias nominal e verbal, etc.

- 5) Sei que nesta altura do tempo, talvez não mais | esperasse minha carta; porque eu egoisticamente | deixei para escrever somente hoje por ser um | dia aborrecido. || Chove torrencialmente (lá fora é claro) Do rádio ouço | músicas suaves que dão vontade de dançar, por | isso pensei em você. Pois estava dançando quan- | do lhe vi. Mas... deixemos os sentimentalismos pa- | Ra o Altemar Dutra, que é “sentimental demais”. || Mudemos para melhor. Gosta de rir? Pois bem | aqui vão algumas piadas para rir aí no Beco | [fol. 2r] Biguaçú. (Remetente E, década de 1960).

Importante lembrar que, neste trabalho, essa amostra é particular, pois se trata de missivistas “não ilustres”, no sentido de que não são pessoas públicas e são [- letrados] do que os missivistas das outras amostras, que chamaremos de “ilustres”. É preciso ter o cuidado de não juntarmos essas diretamente com as cartas de escritores renomados da literatura catarinense, temos que relativizar os resultados. Nunes de Souza (2015), ao trabalhar com as formas de tratamento em Florianópolis, usou esta amostra apenas a fim de comparação com as amostras dos “ilustres”, considerando que ainda não temos coletadas cartas de “ilustres” de Florianópolis para suprir essa época do século XX.

### **Amostra Harry Laus**

Composta de 35 cartas, datadas entre 1984 e 1992, do escritor catarinense Harry Laus, que escreve para sua tradutora e amiga, Claire Cayron.

Conforme Nunes de Souza (2015) e Grando (2016), Harry Laus nasceu em Tijucas (Grande Florianópolis), em 1922. Antes de se consagrar como escritor, serviu ao exército. Também foi jornalista e crítico de arte. Suas obras foram de pouco reconhecimento no Brasil, mas tiveram melhor repercussão na França, traduzidas por Claire Cayron. Trabalhou em diversos jornais e foi funcionário público nos museus de arte de Joinville e de Santa Catarina. Segundo seus diários e algumas cartas, o autor era homossexual e sofreu perseguição em sua vida por conta disso.

No início da amostra, os assuntos das cartas são apenas profissionais, mas no decorrer do tempo, vão transparecendo a amizade que foi sendo construída, além dos assuntos profissionais, conforme os exemplos.

- 6) Celeste vai sexta-feira para uma espécie de hotel - mosteiro, em Angelina, uma cidadezinha perto daqui. Anda meio mal do coração, cansada, etc. e vai tentar recuperar-se das últimas confusões. Ficaré uns vinte dias, por conta de Ruth que ainda não foi embora. Pretende ir depois que Celeste voltar. E o pior é que estamos sem empregada, mais uma vez, e as coisas não ser ficar fáceis. Mas isto é problema que nem devia te falar. Desculpe. (Harry Laus, década de 1990)
- 7) E por falar no “Juiz”, fiquei muito contente por teres decidido inclui-lo. Gosto muito dele por uma estranha razão. O soldado Lira existiu, assim mesmo com este nome, e era muito belo. Embora sempre o tivesse desejado, nunca fiz nada com ele, pois minha situação

de Sub-Comandante do Batalhão não recomendava. Numa noite de sábado, quando eu voltava para casa, em Corumbá, no Mato Grosso, vi Lira que me viu e fez continência para mim. Senti um impulso tremendo de convidá-lo mas não o fiz. Domingo de manhã cedo me bateram na porta para avisar: - O Lira morreu! (Harry Laus, década de 1980)

### 1.3 O objeto de pesquisa

O *corpus* utilizado em nossa análise é constituído de sentenças com verbos transitivos diretos ou transitivos diretos e indiretos que têm como complemento interno um objeto direto anafórico que retoma um sintagma nominal de terceira pessoa do discurso – esse objeto deve estar retomando algum elemento citado anteriormente pelo informante, ou algum elemento de conhecimento compartilhado, que esteja explícito no texto.

A variável dependente, a variação da (não) realização do objeto direto anafórico, se apresenta através de três<sup>5</sup> diferentes variantes, neste estudo:

- a) **SN:** Pelo pacote de 18 deste escre- | vi-te e aos amigos dahi, | indo todas essas cartas | *n'um só pacote remetido* | *ú ti*, á rua do Lanodi 21 : | 17. Se te mudasses dessa casa | antes desse dia, procura | **o tal pacote** alli. (Amostra Cruz e Sousa, Araújo Figueredo, década de 1890);
- b) **Pronome Clítico:** *Jorge* está na Alemanha mas chegará em Paris quinta ou sexta-feira, dias 16 e 17 deste, Hotel de L'Abbaye. Telefonei para Ceres pedindo que **o** procure e também escrevi a ele. (Amostra Harry Laus, década de 1980);
- c) **Objeto Nulo:** Desculpa me por não ter escrito | antes a você por falta de ter | esquecido **a sua caixa postal** na casa | que aparava antes || E não avia tempo para buscar **Ø**. (Remetente R, década de 1960);

A partir de resultados de estudos sociolinguísticos sincrônicos e diacrônicos já realizados (Omena, 1978; Duarte 1986, 1989; Cyrino 1997; Marafoni 2004, 2010; Costa, 2011), controlamos algumas variáveis independentes, que poderiam condicionar a variação do objeto direto anafórico, a saber: (i) animacidade do referente; (ii) topicalização do referente; (iii) função sintática do referente; (iv) forma do verbo (tempo ou forma nominal); (v) transitividade verbal e estrutura projetada pelo verbo; (vi) preenchimento/posição do sujeito na sentença do anafórico; (vii) amostra; (viii) década; (ix) missivista.

Neste trabalho especificamente, traremos resultados somente da variável linguística 'animacidade do referente', relacionada à variável social 'amostra'.

<sup>5</sup> Tínhamos, em princípio, cinco variantes (SN, pronome clítico, pronome demonstrativo, pronome reto e objeto nulo), porém, não houve dados de pronome reto nas amostras investigadas; e os quatro dados de pronome demonstrativo que surgiram foram amalgamados aos dados de SN.

Esperamos (cf. OMENA, 1978; DUARTE, 1986, 1989; CYRINO, 1997; MARAFONI, 2004; COSTA, 2011) que: i) na amostra mais antiga de nosso *corpus*, do final do século XIX, o pronome clítico será frequente tanto com referentes [+ animado], quanto com referentes [- animado]; se houver objeto nulo ou SN, aparecerão principalmente quando o referente for [- animado]; e ii) nas amostras do século XX, referentes [- animado] influenciarão a ocorrência, principalmente, de objetos anafóricos nulos, além do SN; e a frequência de pronomes clíticos será maior quando o referente for [+ animado]. Nossos resultados serão apresentados na próxima seção.

## 2. Resultados

Quando se trata de amostras distantes umas das outras em relação ao tempo, é preciso tomar cuidado ao juntá-las em uma mesma rodada estatística, pois pode ser que as forças que condicionam os usos de uma amostra não sejam as mesmas de outra amostra, por exemplo, de 100 anos depois. Tarallo (1993), ao citar o estudo de Berlinck (1989), chama atenção para este fato: o tratamento quantitativo de Berlinck foi importante, pois a autora submeteu seus três conjuntos de dados às mesmas variáveis, porém, em rodadas separadas, o que permitiu que ela constatasse motivações diferentes em cada *corpus*, em relação à ordem VS da sentença. É recomendado, portanto, que sejam realizadas rodadas separadas, por cortes de períodos de tempo em comum. É assim que apresentaremos os resultados deste trabalho.<sup>6</sup>

No geral, foram coletados 295 dados de objetos anafóricos, em que 83 (28,1%) eram de objeto nulo; 118 (40%) de pronome clítico; e 94 (31,9%) de SN anafórico. Por amostra, os resultados estavam assim distribuídos:

Tabela 1. Frequência das variantes em cada amostra

Variantes	Amostra Cruz e Sousa (1872-1897)		Amostra Vale (1964-1970)		Amostra Harry Laus (1984-1992)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Objeto Nulo</b>	23	23,2	21	37,5	39	27,8	83	28,1
<b>Pronome Clítico</b>	56	56,6	15	26,8	47	33,6	118	40,0
<b>SN</b>	20	20,2	20	35,7	54	38,6	94	31,9
<b>Total</b>	99	100	56	100	140	100	295	100

6 Considerando que temos poucos dados coletados por período de tempo, realizamos uma rodada com todas as amostras juntas, apenas para termos um panorama geral dos condicionadores da variação, no *corpus* analisado. As variáveis selecionadas pelo programa estatístico foram: ‘animacidade’ e ‘estrutura projetada pelo verbo’, quando a rodada era referente a objetos nulos *versus* objetos preenchidos (nulo como aplicação da regra); e ‘animacidade’ e ‘amostra’, quando a rodada era referente a clíticos *versus* SNs (clítico como aplicação da regra).

O gráfico abaixo ilustra a tabela 1, para melhor visualização da frequência das variantes no decorrer do tempo.

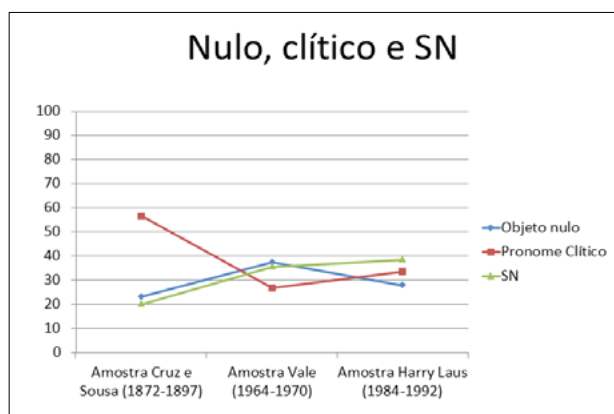


Gráfico 1. Frequência das variantes em cada amostra

Em relação ao pronome clítico, vemos uma frequência maior, de 56,6%, na amostra referente ao fim do século XIX, assim como esperávamos; e uma frequência menor, de 33,6%, ao final do século XX. A amostra “não ilustre”, referente à década de 1960, apresentou um percentual de 26,8% de pronome clítico, provavelmente por conta da especificidade da amostra, que é composta de missivistas jovens, que estudaram, em sua maioria, até o equivalente ao ensino médio de hoje.

A mesma especificidade deve ser levada em conta quando olhamos para a frequência de objeto nulo. No final do século XIX, a frequência de objeto nulo foi de 23,2%; e aumenta levemente para 27,8% nos anos finais de nosso *corpus*. Porém, a amostra da década de 1960 aponta um percentual de 37,5% de objeto nulo, transparecendo o frequente uso desta variante em contextos menos formais, já nesta época.

A trajetória do SN anafórico segue, conforme nossa hipótese, aumentando sua frequência no decorrer do tempo: na amostra inicial, a frequência de SN foi de 20,2%; na amostra “não ilustre”, alcançou 35,7%; e chegou a 38,6% na última amostra, referente ao final do século XX.

Sobre a variável independente ‘animacidade do referente’, os resultados são trazidos no gráfico a seguir:

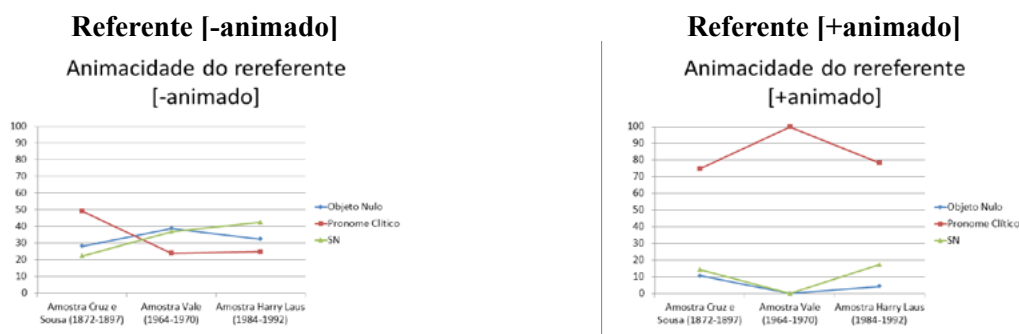


Gráfico 2. Frequência das variantes, segundo a variável ‘animacidade do referente’

Na amostra referente ao final século do XIX, atestamos nossa hipótese de que haveria alta frequência de pronome clítico tanto com referentes [+ animado] (75%), quanto com referentes [- animado] (49,3%). Em relação ao objeto nulo e ao SN anafórico, ambos foram mais frequentes com referentes [- animado] (28,2% e 22,5%, respectivamente), do que quando o referente era [+ animado] (10,7% e 14,3%, respectivamente), conforme esperávamos.

Na amostra Harry Laus, do final do século XX, podemos, novamente, atestar nossa hipótese: o pronome clítico foi muito mais frequente em contextos de referente [+ animado], com 78,3% de percentual, do que em contextos com referente [- animado], com apenas 24,8% de percentual. O objeto nulo foi pouquíssimo frequente quando o referente era [+ animado], conforme esperávamos, com apenas 4,3%; e, quando o referente era [- animado] sua frequência foi de 32,5%. Sobre o SN anafórico, referentes [- animado] influenciaram seu uso mais do que os referentes [+ animado], atestando nossa hipótese (42,7% e 17,4%, respectivamente).

Na amostra “não ilustre”, temos pouquíssimos dados de referente [+ animado] - apenas dois - e eles são de pronome clítico (por isso os 100%). Quando o referente era [- animado], o objeto nulo, com 38,9%, e o SN, com 37%, foram mais frequentes do que o pronome clítico, que teve 24,1%, atestando nossa hipótese.

Trazemos abaixo exemplos de referentes [- animado] e [+ animado], respectivamente:

- 8) N mandei **uma carta** a você mais com | toda a serteza que você não recebeu **Ø** porque mandei | o lumero [número] erado. (Amostra Vale, Remetente R, década de 1960)
- 9) O portador desta é **o nosso bom e | querido Bittencourt** que vae sortir- | se ahi de calçado. Não **o** largues | através desse immenso e ruidoso | Rio de Janeiro. (Amostra Cruz e Sousa, Virgílio Várzea, década de 1880)

Nossos resultados são importantes, pois conseguimos visualizar, mesmo que brevemente, o comportamento das variantes do objeto direto anafórico, relacionadas ao fator intralinguístico ‘animacidade do referente’, em três diferentes amostras ao longo de um século, verificando a mudança em curso arrolada ao Problema Empírico da Transição.

### 3. Considerações finais

Ao fazermos um trabalho sociolinguístico com dados provenientes de sincronias passadas, é preciso criar estratégias para enfrentar os desafios metodológicos que, inevitavelmente, aparecerão. Neste trabalho, trouxemos algumas dessas estratégias sugeridas por Conde Silvestre (2007), bem como Labov (1994), Cambraia (2005), Marcotúlio (2010) e Rumeu (2013), que estão nos auxiliando no estudo histórico do objeto direto anafórico na escrita de cartas pessoais de Florianópolis.

No geral, nossos resultados aqui apresentados apontam que, com o passar dos anos, houve diminuição do uso de pronome clítico e aumento do uso de SN anafórico. Quanto ao objeto nulo,

houve um pequeno aumento de sua frequência de uma amostra para a outra, entre os missivistas “ilustres”; já na amostra “não ilustre”, o uso de objeto nulo foi maior do que as outras variantes. Percebemos claramente o Problema Empírico de Transição, postulado por WLH (2006 [1968]), atuando, ao verificarmos a mudança linguística em curso, na análise em tempo real de longa duração.

Em relação à variável ‘animacidade do referente’, no geral, atestamos nossa hipótese de que o pronome clítico seria mais frequente em contextos de referente [+ animado] e que os contextos de referente [- animado] influenciariam os usos de objeto nulo e SN anafórico.

Pretendemos dar continuidade a este trabalho, ampliando as amostras (também de outras regiões de Santa Catarina), a fim de mapearmos o máximo de cartas no período de um século.

## Referências bibliográficas

- ALVES, H. L. *Cruz e Sousa: o dante negro*. São Paulo: Associação cultural do negro, 1956.
- CAMBRAIA, C. N. *Introdução à Crítica Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CONDE SILVESTRE, J. C. *Sociolinguística Histórica*. Madrid: Editorial Gredos, 2007.
- GRANDO, V. Formas de tratamento nas cartas de Harry Laus para Clair Cayron: uma análise sociolinguística. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- \_\_\_\_\_. *Principles of linguistic change – Internal factors*. Cambridge: B. Blackwell, 1994.
- MARCOTÚLIO, L. L. *Língua e história: o 2º marquês do Lavradio e as estratégias linguísticas da escrita no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Ítaca, 2010.
- NUNES DE SOUZA, C. M. A alternância entre tu e você na correspondência de florianopolitanos ilustres no decorrer de um século. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- OMENA, N. P. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1978.
- RUMEU, M. C. de B. *Língua e sociedade: a história do pronome ‘você’ no português brasileiro*. Rio de Janeiro: Ítaca, 2013.
- TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática Brasileira: O português d’aquém e d’além-mar ao final do século XIX. In.: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

# Atas oitocentistas do sertão baiano através do olhar filológico

Bárbara Bezerra de Santana Pereira<sup>1</sup>

## Introdução

Tomamos como base teórico-metodológica os preceitos da Filologia Textual e de disciplinas afins, para apresentarmos aspectos intrínsecos e extrínsecos das primeiras atas da Câmara de Vereadores de uma vila do interior da Bahia dos anos 1800. A Imperial Vila de Tucano forma-se como tal, aos 21 dias do mês de março do ano de 1837, quando esta é desmembrada do município de Itapicuru de Cima, porém, continuando a fazer parte dessa mesma comarca.

As atas que por ora serão descritas são as primeiras do livro de registros da, à época, recém instituída Câmara de Vereadores. Aspectos como os “as mão que escrevem”, ou seja os *scriptores*, bem como os principais assuntos tratados no documento são matérias do presente artigo.

Vale destacar que o *corpus* analisado apresenta informações referentes a dois períodos importantes e conturbados da história do Brasil, o Regencial e o Segundo Reinado. Assuntos como a Sabinada e o golpe da maioria de D. Pedro II fazem-se presentes nas linhas do manuscrito. Além desses registros, podemos conhecer os trâmites legislativos da época e, conseqüentemente, sua realidade sócio-política. Ter acesso a informações referentes à vida política de uma determinada sociedade não apenas contribui com a preservação da memória desta, como também contribui para que as informações contidas nesses escritos sejam base para interpretações de diversas naturezas e materiais de pesquisa para estudiosos de variadas áreas. Como destacado por Ubirajara de Farias Prestes Filho, ao tratar do acervo documental da Câmara Municipal de São Paulo,

Ao se preservar a documentação da administração pública da cidade, o objetivo não é construir uma versão oficial da história, mas disponibilizar informações para que a própria sociedade construa suas versões, que podem ser plurais. Por isso a necessidade do registro público ser disponibilizado e preservado por um longo prazo. (CÂMARA MUNICIPAL de São Paulo, 2010, p.12-13)

<sup>1</sup> Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: balettras02@hotmail.com



Sentimos ainda mais forte a necessidade de preservação/publicação desses registros, quando tratamos de uma sociedade em que pouco se conhece acerca de sua história. Salvo os trabalhos do historiador Rubens Rocha, principal referência quando o assunto é a história de cidade de Tucano, pouco se publicou acerca do município. Esse mesmo pesquisador escreveu, no ano de 2010, um livro sobre a história da Câmara Municipal de Tucano, tomando como fonte de pesquisa o livro de atas que apresentamos como *corpus* desta pesquisa.

Acreditamos que, quanto mais acesso a fontes como essas, mais pesquisas serão realizadas e, conseqüentemente, mais conhecimentos produzidos e informações descobertas.

## As atas

Ao analisarmos qualquer gênero de documento de épocas pretérita, podemos observar o quanto essa espécie de texto tem a nos oferecer, seja no âmbito linguístico, histórico, cultural ou qualquer outro, dependendo do conteúdo tratado. Como bem colocado por Marchuschi (2002, p. 19) os gêneros textuais são “[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Quando relacionamos esta definição às atas, atestamos exemplarmente esse conceito. De modo geral, ata é o registro escrito do que ocorre numa determinada reunião ou assembleia. Para tentarmos ser mais precisos na definição desse gênero, destacamos o conceito apresentado por Melo (2006, p. 13), “A ata materializa na escrita as falas, e essas falas revelam histórias daquele espaço social, no âmbito restrito e amplo.” As histórias, através das falas materializadas nas atas, revelam certamente ricas realidades de mundo.

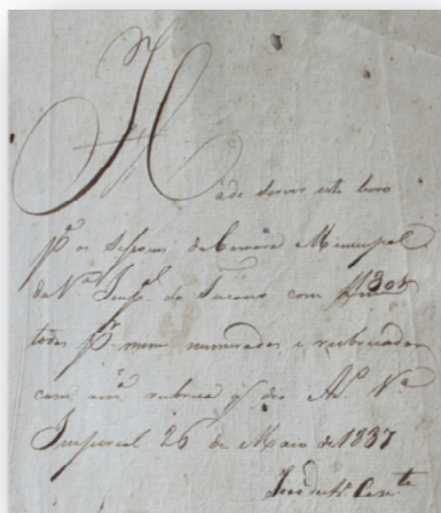
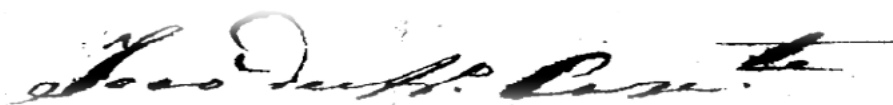
Do ponto de vista da redação, a ata possui um texto “formulaico”. De acordo com Bellotto (2002), as atas são formadas por três seções: o protocolo inicial (no qual encontramos informações como data, local, endereço, nomes das pessoas que participaram da reunião, declaração de abertura, entre outras informações), o texto (relato dos assuntos discutidos, normalmente segue uma pauta previamente divulgada) e o protocolo final (o fechamento do documento, o qual possui uma fraseologia própria e ao final aparecem as assinaturas das pessoas que fizeram parte da reunião). Ao longo deste artigo, veremos exemplos de algumas das seções acima descritas e, conseqüentemente, nos serão reveladas histórias que foram materializadas e chegaram até os dias de hoje através das páginas desse gênero textual.

## As mãos que escrevem

Antes de partirmos para as atas em si, faz-se necessário conhecer um pouco das “mãos” que registraram, ou melhor, materializaram essas falas e acontecimentos de outrora. Trataremos brevemente sobre os principais *scriptores* das primeiras atas do livro. As poucas informações que possuímos sobre

esses escreventes foram depreendidas das próprias atas. Sendo estas nossas únicas fontes, não nos foi possível apresentar, ainda, um perfil biográfico e/ou informações mais precisas sobre essas pessoas. Para uma melhor visualização, apresentamos os nomes completos, através dos fac-símiles de suas assinaturas, seguidos de trechos de seus escritos. Através desses fac-símiles e textos editados, podemos ter uma noção e inferirmos acerca dos graus de habilidade na escrita de cada *scriptor*. Vale salientar que, no presente artigo, não nos aprofundaremos acerca de análises dessa natureza.

O primeiro a escrever no livro, a enumerá-lo e rubricá-lo por inteiro foi **João de Araujo Cavalcante**, primeiro presidente da Câmara. Ele redigiu o termo de abertura e, como já colocado, assinou e enumerou todos os fólios do livro.



Háde Servir este livro | para as  
Sessoens daCamara Municipal |  
daVila Imperial do Tucano com  
folhas[↑301] | todas por mim  
numeradas e rubricadas | com a  
minha rubrica que diz Araujo Vila  
| Imperial 26 de Maio de1837 |  
Joaõ de Araujo Cavalcante

Figura 1. Termo de abertura

Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

A segunda letra que aparece no documento analisado é a do vereador e secretário interino da Vila do Itapicuru de Cima, **José da Costa Doria**. Este escreveu o Termo de Posse da Câmara da Vila de Tucano. Vejamos sua assinatura, bem como um trecho do termo de posse:



Figura 2. Trecho do fólio 2 recto

Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

### Termo de posse

Aos vinte cinco dias do mez de Maio de mil oito centos | etrinta sette, nesta Vila nova Imperial do Tucano | Comarca da Vila do Itapicuru de cima, Provincia | da Lial, e Valloroza Cidade do Salvador Bahia de | to[dos] os Santos do Imperio do Brasil, onde se | axava o Presidente da Camara Municipal da | Vila do Itapicuru de Cima, o Sargento Mor | José Dantas Itapicuru, junto com migo Se- | cretario da mesma Camara, para effeito dedar- | mos posse a nova Camara desta Vila (...)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Vale salientar que, para este artigo, a presença dos parênteses com reticências (...) indica simplesmente a presença de fragmentos do texto original, não significa símbolo dos critérios de transcrição que adotamos. Sendo assim, nas transcrições dos fôlios que se seguem, aparece esse símbolo apenas para indicar trechos escolhidos do conteúdo total.

O terceiro *scriptor*, seguindo a ordem apresentada no livro, é **Manoel Pereira de Oliveira**. Através do documento, concluímos que ele era professor e o secretário oficial da Câmara. A grande maioria das atas editadas até o presente momento foi escrita por ele. Com uma grafia impecável, apresenta uma clara habilidade com a escrita, levando-nos a concluir que, por ser professor, logo, autoridade como detentor da cultura escrita, foi escolhido para ser o secretário da Câmara e, conseqüentemente principal escrevente dos registros da instituição.

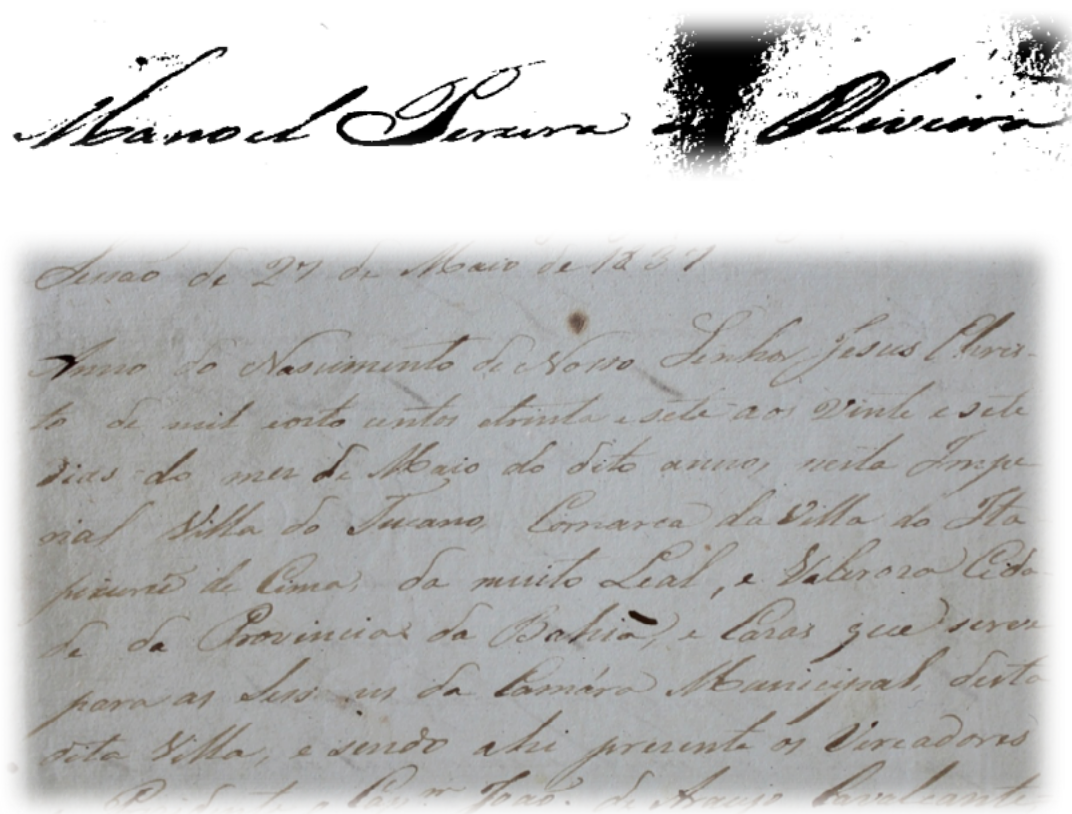


Figura 3. Trecho do fôlio 5 verso

Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

Sessão de 27 de Maio de 1837

Anno do Nascimento do Nosso Senhor Jesus Chris- | to de mil eito centos etrinta e sete aos vinte e  
sete | dias do mez de Maio do dito anno, nesta Impe | rial Villa do Tucano, Comarca da Villa do Ita-  
| picurú de Cima, da muito Leal, e Valeroza Cida- | de da Provincia da Bahia, e Casas que serve | para  
as Sess[oe]ns da Camára Municipal, desta | dita Villa (...)

Francisco Borges Ferreira e Silva é o nome de uns dos secretários interinos que, na ausência do secretário oficial, eram incumbidos de redigir a ata a sessão. Sua grafia apresenta algumas peculiaridades, que podem ser panoramicamente observadas e comparadas às dos outros *scriptores*.

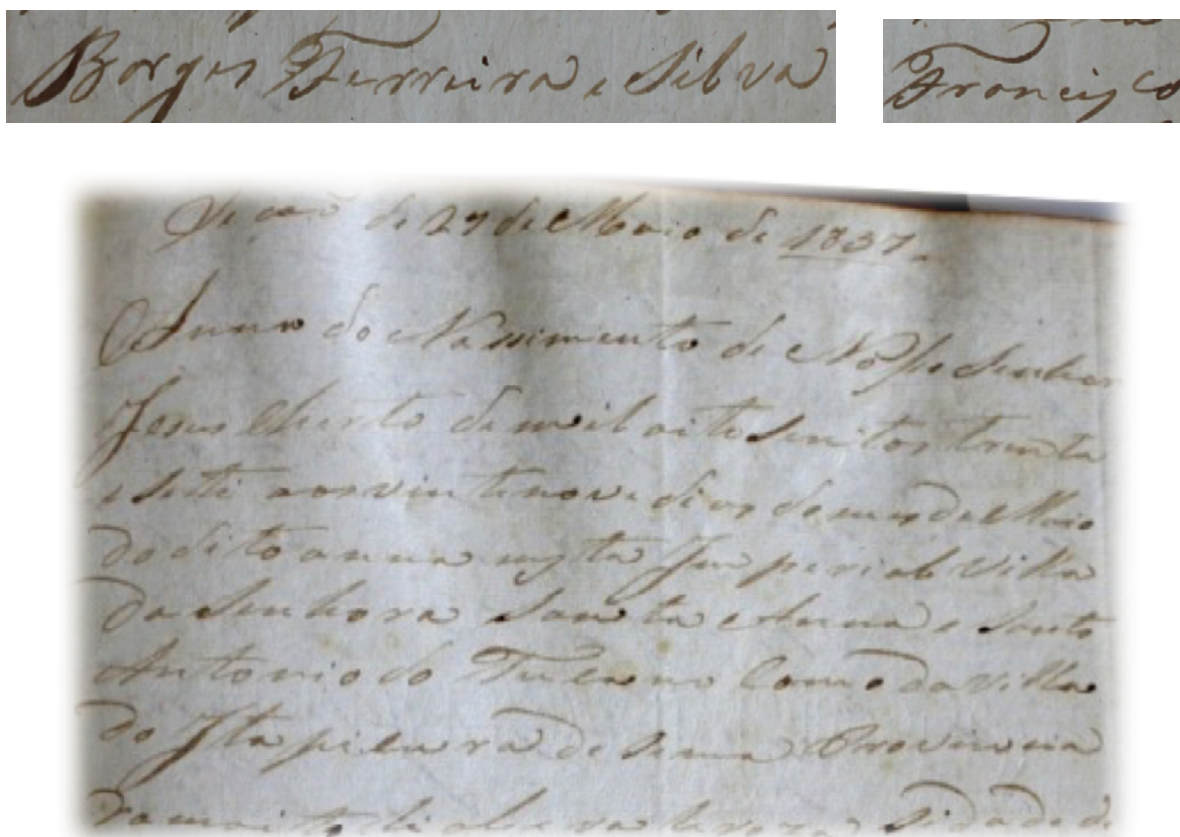


Figura 4. Trecho do fólio 8 verso

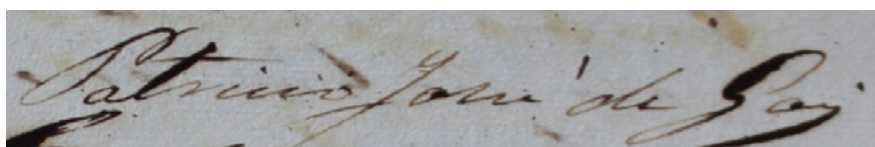
Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

Seção de 29 de Maio de 1837

Anno do Nascimento do Nosso Senhor | Jesus Chirto de mil oito sentos trinta | e setti aos vinte nove dias do mes de Maio | do dito anno nesta Imperial Villa | da Senhora Santa Anna e Santo | Antonio do Tucano como da villa | do Itapicura de Sima Provincia | da moito Lial e valorosa sidade de- | Sam Salvador Bahia de todos os San- | tos do Imperio do Brazil [...]

O quinto *scriptor* do livro é Patricio Jozé Gois, que, além de secretário interino, exerceu as funções de escrivão de órfãos, vereador e vice presidente. Vale destacar sua patente de tenente.



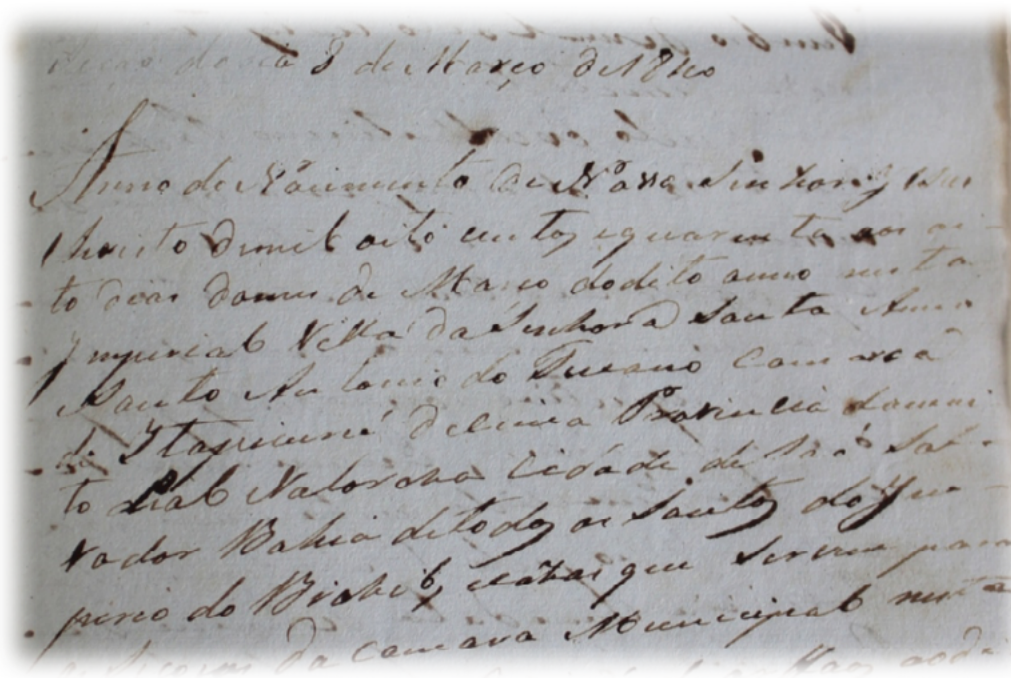


Figura 5. Trecho do fólio 34 recto

Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Tucano

Fotografia: Bárbara Bezerra de Santana Pereira

Seção do dia 8 de Março de 1840

Anno do Nascimento de Nosso Senhor Jesus | Christo demil oito centos e quarenta aos oi- | to dias  
domes de Março do dito anno nesta | Imperial Villa da Senhora Santa Anna | Santo Antonio do Tucano  
Com arca | do Itapicurú de Cima Provincia damui | to Leal Valoroza Cidade de Saõ Sal- | vador Bahia  
de todos os Santos do Im- | perio do Brazil [...]

Salientamos que foram destacados apenas os cinco primeiros *scriptores* do livro. O documento também apresenta outras “mãos”, além de diversas assinaturas dos membros das sessões. Ao longo dos 39 anos de registros, podemos encontrar, através da escrita, figuras outras que fizeram parte dessa história.

## Conteúdos do documento

Por se tratar de um livro de registros, no qual eram escritos os assuntos referentes às ações, deliberações e acontecimentos que ocorriam nas sessões da Câmara, este manuscrito traz em suas linhas, como principal gênero textual, as atas dessas reuniões. Entretanto, vale destacar textos com o caráter de registro, porém não necessariamente atas, são eles: os termos de abertura, de posse e de juramentos (o termo de encerramento não foi encontrado). Sendo assim, encontramos no livro

registros referentes a assuntos como: instalação da Câmara, nomeações dos membros, aberturas de escritórios, requerimentos, votações, descrições de leis e regras, entre outras deliberações.

Para o presente trabalho, escolhemos dois assuntos, historicamente relevantes, tratados nas atas. Para tanto, faz-se necessário uma breve contextualização acerca do período histórico que compreende o documento.

No dia 7 de abril do ano de 1831, tendo em vista problemas de ordem político-econômica nos âmbitos interno e externo, Dom Pedro I é forçado a abdicar do trono do Império Brasileiro em favor de seu filho, Dom Pedro II, este com apenas 5 anos. Por conta da idade do novo imperador, sucedeu no país um período conhecido como Regencial, no qual o Brasil ficou sob a administração de políticos em nome do imperador, até este atingir sua maioridade, nesse caso, antecipada. Temas como a unidade de território do país, centralização ou descentralização do poder, o grau de autonomia das províncias e das Forças Armadas foram focos de discussões e debates políticos no Brasil nessa época, sendo este, de acordo com o historiador Boris Fausto (2015, p. 139) o período “ [...] um dos mais agitados da história política do país e também um dos mais importantes”.

Muitas revoltas ocorreram no país nesse período, dentre elas a Guerra dos Cabanos, em Pernambuco (entre os anos de 1832 e 1835); a Cabanagem, no Pará (de 1835 a 1840); a Sabinada, na Bahia (1837 a 1838); a Balaiada, no Maranhão (de 1838 a 1840) e a Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul (de 1836 a 1845). Apesar de não se enquadrarem numa “moldura única”, como bem colocado do Fausto (2015), elas estavam relacionadas às incertezas do momento e da organização política.

Com anteriormente colocado, o período dos registros do livro de atas abrange os anos de 1837 a 1876. Sendo assim, alguns dos acontecimentos, seja na província da Bahia, seja do império do Brasil, reverberavam social e politicamente nas vidas das pequenas vilas imperiais. A seguir trazemos trechos de duas atas que tratam desses assuntos, a saber: a Sabinada e a antecipação da maioridade de D. Pedro II.

Em 6 de novembro de 1837, na Bahia, dá-se início a uma revolta conhecida como Sabinada, a qual tinha por objetivo o desligamento do governo provincial, estabelecendo uma república provisória, enquanto durasse a menoridade de D. Pedro II. Segue um trecho de uma ata, datada de 8 de dezembro de 1837, na qual os membros da sessão recebem um ofício e uma proclamação convocando homens a se apresentarem para lutar nos campos de batalha para a “*para deffença da nossa Patria*”.

“E logo na mesma Sessão foi lido o offi- | cio e com elle acompanhando huma  
Proclamação, vin- | do ao Prezidente desta Camàra, pelo Illustrissimo Senhor |  
Doutôr Juiz de Direito, para o fim damesma Camà- | ra provocar homens para se apprezentarem  
ao mes- | mo Doutôr Juiz de Direito para da hi descerem com | guia para a prezença  
do Illustrissimo Senhor Prezi- | dente da Provincia, que se axa na Cidade de Santo |  
Amaro, e da hi Seguirem para os campos de Pirajá | para deffença da nossa Patria, como  
consta do mes- | mo officio, e Proclamação.(...) E logo na mesma Sessão delibera- |  
raõ a convocarem os povos para o fim acima ditto, e- | os que não poderem seguir  
darem alguma coiza para | as mesma pessoas que lá se axaõ, e os que houverem | di  
descerem”. (Fólio 15 recto)

Durante o período regencial, o clima de insegurança e incerteza no campo político do império propiciou a antecipação da maioridade de D. Pedro II. Este, com apenas 14, anos toma posse como Imperador do Brasil, em 23 de julho de 1840. A informação acerca da elevação ao trono de Pedro II, chega à Vila Imperial de Tucano quase 5 meses depois, em 8 de dezembro de 1840, através de um ofício enviado pelo presidente da Província da Bahia, datado de 7 de agosto do dito ano. Abaixo segue um trecho que descreve como a notícia foi recebida pelos cidadãos da Vila e quais providências tomadas.

(...) passou a Ler um o ffcio do- | Excelentissimo Senhor Prizedente desta Pro- |  
vincia de 7 de Agosto deste corrente | anno em que participara a esta | Camara a Ver  
ci aclamado, | na Corte do Rio di Janeiro, Sua Magestade | Imperial o Senhor Dom  
Pedro 2º em Sua maior | idade (...) visto pelos ditos Veriadoures | arebatados d'um  
justo inthu- | ziasmo declaraõ que emediata | mente hoje mesmo, se proce- | deci na  
Aclamação do Senhor Dom | Pedro Segundo Imperador | do Brazil (...)ea vendo ja  
predispos- | to todas as couzas para soleni- | zar este acto, convidou logo | a Camara,  
e povo que presente | sea chava que da li se dirigiriam | a Matriz, para assistirem a  
úm | desente, e solene Te-Deum (...)(...) dirigendo-se a úma das Jane- | llas o Senhor  
Prezidente em Altas Vo- | zes deo os seguintes Vivas: Vi- | vas Sua Magestade o  
Senhor Dom Pedro Segundo | em sua maioridade= Viva a Re- | ligiaõ dos nossos  
Pais= Viva a- | constituição do Imperio= | Viva auniaõ Brasileira= Viva | opovo, e  
Autoridades desta Imperial Villa | do Tucano. que foraõ correspondidos | pelo povo  
com estrondozos aplau- | dos, e aclamações a Sua Magestade Imperial(..) (Ata de 8  
de dezembro de 1840. Fólios 41r a 43 r.)

## Consideração finais

A memória e a história da humanidade encontraram no texto escrito sua salvaguarda. Seja na parede de uma caverna, no barro, no metal, no papiro, no pergaminho, no papel ou na tela de um computador, esses registros constituem fonte principal de conhecimentos e informações. Através de um manuscrito de épocas passadas, podemos ter acesso a uma outra realidade social, cultural, política e, a partir daí, tentarmos delimitar os contornos de nossa história até o momento presente.

Ao analisarmos as atas aqui apresentadas, depreendemos que, por mais simples ou burocrático que um documento seja, ele traz em seu cerne um importante retrato sócio-histórico. Além dos conteúdos (sejam eles importantes historicamente ou meras “aberturas de ofícios”) e das histórias contadas através dos fólios, podemos vislumbrar alguns perfis do homem de outrora por meio da análise de sua escrita. Quem escrevia? Qual sua posição social? Por que ele era o *scriptor*?

Perguntas surgem a cada leitura feita e a cada linha editada. E continuaremos a perguntar, a buscar respostas ou, simplesmente, a conhecer uma realidade de mundo da qual somos frutos.

## Referências

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documentos de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2002.



CÂMARA MUNICIPAL de São Paulo: 450 anos de história/Câmara Municipal de São Paulo; texto e pesquisa Ubirajara de Farias Prestes Filho. São Paulo: Câmara Municipal, 2010.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 14, ed atual. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A.(Org.) *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Bahia século XIX: uma província no império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MELO, Rosineide. *Atas: registro de lutas discursivas da Escola Peixoto Gomide de Itapetinga*. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROCHA, Rubens. *História de Tucano*. Feira de Santana: [s.n.], 1978.

\_\_\_\_\_. *Câmara Municipal de Tucano: primeiras providências, atos e realizações desde 26 de maio de 1837*. Tucano: Tibiriçá Gráfica Rápida e Editora, 2010.

# O imaginário sobre o golpe de 2016: silenciamentos e contradições

Evandra Grigoletto<sup>1</sup>

Helson Flávio da Silva Sobrinho<sup>2</sup>

## Sobre as condições de produção do golpe: reflexões iniciais e delimitação do *corpus*

Tratar do imaginário que se construiu e se sedimentou sobre o processo de afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, impõe que mergulhemos na cena política brasileira a partir da sua eleição, em final de 2014. Impõe, igualmente, que pensemos todo esse processo a partir da luta de classes, das disputas entre direita e esquerda, ricos e pobres, eleitores do PT e do PSDB, e tantas outras oposições que poderíamos aqui elencar e que nos mostram a divisão, as contradições, os silenciamentos que atravessaram os discursos que se inscreveram na cena política no referido período. Para tanto, vamos recuar no tempo e destacar os principais fatos que julgamos ser fundamentais para entender como se engendrou o percurso do Golpe, dando destaque, sobretudo, a enunciados que circularam nas redes sociais de dezembro de 2015 a agosto de 2016, período em que se efetivou, de fato, o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff. Antes de irmos aos fatos, no entanto, importa ainda destacar dois aspectos: 1) estamos considerando esse processo um acontecimento histórico<sup>3</sup> na cena política do Brasil; 2) alguns enunciados continuam circulando, mesmo após o término do processo propriamente dito, (re)atualizando sentidos e contribuindo para a cristalização de um imaginário sobre o Golpe. Passemos aos fatos:

**Outubro de 2014:** Dilma Rousseff (PT) é reeleita para presidir o Brasil para um mandato de 4 anos, vencendo o candidato do PSDB, Aécio Neves. Imediatamente após a eleição, o candidato

1 Doutora em Teorias do Texto e do Discurso pela UFRGS (2005). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

2 Doutor em Linguística pela UFAL (2006). Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAL. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq.

3 Estamos tomando aqui o acontecimento histórico, conforme Dorneles (1999, p. 158), que, ao falar sobre a apropriação que a história faz dos acontecimentos, comenta que, “Por essa impossibilidade de ser dito no seu todo, o acontecimento histórico, o evento, em si mesmo, é real. A história não narra o real, mas a realidade é constituída pela/na trama da discursividade. A simbolização do fato vai constituir-lo como algo de aparente estabilidade lógica, desestabilizável pela mudança da posição sujeito interpretante.” Ou seja, trata-se de fatos empíricos, que se produzem em datas específicas e que são simbolizados discursivamente para, a partir daí, ganhar a estabilidade de um acontecimento histórico.

derrotado e o seu partido solicitam ao TSE “auditoria para verificar “lisura” da eleição”<sup>4</sup>. Inconformados com a derrota, eleitores de Aécio Neves produzem e fazem circular, sobretudo nas redes sociais, inúmeros discursos de ódio aos eleitores de Dilma, culpando os Estados do Norte e Nordeste do País pela reeleição da candidata petista. Um exemplo desses discursos de ódio é a postagem do Facebook, de uma eleitora paulista, que afirma o seguinte: “se eu ver um cangaceiro nordestino fdpaqui em sp eu mato”, e que virou notícia<sup>5</sup> no Jornal do Comércio de Pernambuco.

**Últimos meses de 2014, primeiros meses de 2015:** mesmo antes da Presidenta tomar posse do 2º mandato, começam a ocorrer manifestações nas ruas, pedindo o fim da corrupção, as quais são convocadas, sobretudo pelas redes sociais, através de enunciados como: #foradilma; #foraPT; #chegadeCorrupção. Tais *hashtags*<sup>6</sup> circularam coladas a um outro enunciado, “Não vamos desistir do Brasil”, que foi proferido pelo então candidato à Presidência da República, Eduardo Campos, um dia antes de sua trágica morte, e virou uma espécie de slogan de oposição ao PT.<sup>7</sup> Após a posse de Dilma Rousseff, tais enunciados continuam a reverberar, sobretudo nas redes sociais, mas também fora delas, e começam a aparecer colados a um outro enunciado: #impeachment já. A campanha pelo *impeachment* estava instalada. Grandes protestos foram realizados em março e abril de 2015<sup>8</sup>, aos quais se juntaram os painéis promovidos durante os pronunciamentos da presidenta Dilma Rousseff em cadeia de RV e TV. As cores verde e amarela, nas roupas dos manifestantes, eram predominantes, remetendo às cores da bandeira do Brasil e sugerindo “patriotismo”.

**Agosto de 2015<sup>9</sup>:** eleitores, sobretudo do candidato derrotado, voltaram às ruas para se manifestar contra o governo da Presidenta Dilma Rousseff<sup>10</sup>, reforçando o coro pelo *impeachment*.

Destacamos, até o momento, fatos que antecederam a instalação do processo de *impeachment* propriamente dito, mas que, entendemos, são fundamentais para compreendermos as condições de

4 Notícia disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/10/psdb-pede-ao-tse-auditoria-para-verificar-lisura-da-eleicao.html>. Acesso em 28 fev. 2017.

5 Disponível em: <https://www.facebook.com/jornaldocomercioPE/photos/a.305127089503462.95103.196984146984424/988397231176441/?type=1&theater>. Acesso em 28 fev. 2017.

6 Estamos entendendo, no presente trabalho, que as *hashtags* apresentam o mesmo funcionamento do enunciado em relação à produção de sentidos, embora saibamos que elas surgiram e circulam, sobretudo, nas redes sociais.

7 Analisamos o enunciado “Não vamos desistir do Brasil”, em outros dois trabalhos, em coautoria com Fabiele Stockmans De Nardi. Quais sejam: 1) GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. As fronteiras do discurso outro: o papel da memória em processos de modalização autonímica de empréstimo. *Revista Investigações*. Vol. 28, nº especial, dez. 215. Disponível em: <http://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1859>. Acesso em 28 fev. 2017; 2) GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. “Não vamos desistir do Brasil”: os embates de sentido nos modos de (re)atualização do enunciado. In: BARONAS, R. L. et al. (Orgs.) *Pequenas frases na política brasileira, francesa e anglo-saxônica*: abordagens discursivas. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 115 – 134.

8 Notícias relacionadas a esses protestos estão disponíveis em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1603286-protestos-contra-o-governo-reune-quase-1-milhao-pelo-pais.shtml>; <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2015/04/1615923-100-mil-foam-a-paulista-em-12-de-abril-77-defendem-impeachment.shtml>. Acesso em 28 fev. 2017.

9 Entre abril e agosto de 2015, a campanha pelo *impeachment* continuou recorrente nas redes sociais, através da repetibilidade de enunciados que já destacamos: #foradilma, #foraPT, #chegadecorruptão, #impeachment já, entre outros que remetem a essa mesma rede de sentidos. Optamos, nessa breve retrospectiva histórica, por destacar somente os principais fatos que marcaram esse processo, já que entendemos que eles são representativos dos discursos que se inscrevem na FD do *impeachment*.

10 Notícia disponível em: <http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/08/16-de-agosto-manifestacoes-pelo-brasil.html>. Acesso em 28 fev. 2017.

produção que circunscrevem e nos dizem sobre a tese do Golpe, enunciada, primeiramente, como veremos a seguir, pela própria presidenta afastada.

**Início de dezembro de 2015:** pedido de *impeachment*, elaborado pelos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Conceição Paschoal, é acolhido pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, após o PT ter se recusado a votar pelo arquivamento do processo contra Cunha no Conselho de Ética. É interessante destacar, como a própria mídia noticiou, que “De 132 pedidos de impeachment desde Collor, ação contra Dilma é 2ª aceita<sup>11</sup>”.

**Janeiro a abril de 2016:** em vários pronunciamentos públicos, feitos por Dilma Rousseff nesse período, ela enuncia que “*Impeachment* sem crime de responsabilidade é golpe<sup>12</sup>”. E o enunciado “não vai ter golpe”, também proferido pela própria Presidenta, é reiteradamente repetido pelos brasileiros que se identificam com a tese do Golpe e inscrevem seus discursos na Formação Discursiva<sup>13</sup> do Golpe, rechaçando os sentidos que se inscrevem na FD antagônica, aquela que nomeia o processo de afastamento de Dilma Rousseff de *impeachment*.

**17 de abril de 2016:** já conhecida como uma sessão histórica, transmitida ao vivo para todos os brasileiros, a Câmara dos Deputados “autoriza instauração de processo de *impeachment* de Dilma com 367 votos a favor e 137 contra<sup>14</sup>”. O processo segue então para o Senado para a decisão final.

**12 de maio de 2016:** o Senado Federal, por um placar de 55 a 22, vota pela admissibilidade do processo de *impeachment*<sup>15</sup>. Nessa data, Dilma Rousseff foi afastada temporariamente da Presidência da República por um período de 180 dias, para aguardar o julgamento do mérito da acusação contra ela. Em seu discurso de despedida, reafirma, por várias vezes, a tese do Golpe. Destacamos aqui apenas dois enunciados desse discurso: “diante da decisão do Senado, eu quero, mais uma vez, esclarecer os fatos e denunciar os riscos para o País de um *impeachment* fraudulento, um verdadeiro golpe” [...]. “Quando uma presidente eleita é cassada sob a acusação de um crime que não cometeu, o nome que se dá a isso, num mundo democrático, não é *impeachment*, é golpe<sup>16</sup>”. Nessa mesma data, o vice-Presidente, Michel Temer do PMDB, assume, de forma interina, a Presidência do Brasil.

11 Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/12/03/de-132-pedidos-de-impeachment-desde-collor-acao-contra-dilma-e-2-aceita.htm>. Acesso em 28 fev. 2017.

12 Recortamos aqui um exemplo, publicado na notícia disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-03/dilma-reafirma-que-impeachment-sem-crime-de-responsabilidade-e-golpe>. Acesso em 28 fev. 2017.

13 Estamos entendendo aqui Formação Discursiva (FD), conforme Pêcheux (1975), como aquilo que pode e deve ser dito em determinadas circunstâncias sócio-históricas e ideológicas, apagando, por sua vez, aquilo que não pode e não deve ser dito, nessas mesmas circunstâncias. Voltaremos à discussão sobre FD nas análises.

14 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/507325-CAMARA-AUTORIZA-INSTAURACAO-DE-PROCESSO-DE-IMPEACHMENT-DE-DILMA-COM-367-VOTOS-A-FAVOR-E-137-CONTRA.html>. Acesso em 28 fev. 2017.

15 Dados disponíveis em: <http://infograficos.estadao.com.br/politica/placar-do-impeachment-senadores/votacao-relatorio/>. Acesso em 02 mar. 2017.

16 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2nbesw16ZsI>. Acesso de 02 mar. 2017.

**Final de agosto de 2016:** de 25 a 31 de agosto de 2016, ocorreu a sessão de julgamento final do processo de *impeachment*. Em 29 de agosto, Dilma faz seu discurso de defesa e responde a questionamentos dos senadores. Reafirma, nessa ocasião, várias vezes a tese do Golpe. Numa sessão histórica, que durou vários dias, em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff teve seu mandato cassado por 61 votos dos 81 senadores. No entanto, manteve o direito de ficar elegível e de exercer qualquer cargo público<sup>17</sup>. Destacamos, aqui, apenas, dois trechos do discurso de despedida da Presidente nesta data: “É o segundo golpe de estado que enfrento na vida. O primeiro, o golpe militar, apoiado na truculência das armas, da repressão e da tortura, me atingiu quando era uma jovem militante. O segundo, o golpe parlamentar desfechado hoje por meio de uma farsa jurídica, me derruba do cargo para o qual fui eleita pelo povo. [...] O golpe é contra o povo e contra a Nação. O golpe é misógino. O golpe é homofóbico. O golpe é racista. É a imposição da cultura da intolerância, do preconceito, da violência.”<sup>18</sup>.

**1º de setembro de 2016:** a hashtag #SomosTodosGolpistas, criada de forma irônica pelos apoiadores do Golpe, “chegou ao 1º lugar dos *Tranding Topics do Twitter* com *posts* machistas, racistas, xenófobos e permeados de ódio contra as políticas sociais dos governos petistas que permitiram, por exemplo, que negros cursassem a universidade”<sup>19</sup>.

Essa breve retrospectiva histórica, ainda que constitutivamente lacunar, nos permite entender em que condições sócio-históricas os discursos sobre o Golpe se inscreveram. Os fatos empíricos aqui destacados nos ajudam a mapear o percurso de sentidos, que vai do slogan “Não vai ter golpe” à hashtag “#somostodosgolpistas”. Eles constroem, entre outros fatos, a memória coletiva que entrará para a história brasileira sobre esse processo de *impeachment*. Um acontecimento histórico, como diria Pêcheux (1999, p, 50), que “é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória.”. E essa inscrição do acontecimento no espaço da memória, alerta-nos Pêcheux (1999), não se dá sem contradições.

Portanto, a partir do acontecimento histórico, dessa memória coletiva, que tende a ser saturada de sentidos, constrói-se uma memória discursiva, constitutivamente lacunar, a qual vai se inscrever “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída pelo historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

Os fatos acima destacados desse acontecimento histórico também representam um modo de os brasileiros se relacionarem, via discurso, com a realidade da cena política brasileira, o que se dá via imaginário. E essa relação se dá, necessariamente, via ideologia. Retomando uma afirmação de Althusser,

17 Informações disponíveis em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/sentenca-de-dilma-rousseff-no-julgamento-do-impeachment.html>. Acesso em 02 mar. 2017.

18 Disponível em: [http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2016/08/31/interna\\_politica,799583/video-assista-na-integra-ao-discurso-de-dilma-rousseff-pos-impeachm.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2016/08/31/interna_politica,799583/video-assista-na-integra-ao-discurso-de-dilma-rousseff-pos-impeachm.shtml). Acesso em 03 mar. 2017.

19 Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/segundatela/2016/09/01/apoiadores-do-golpe-tomam-rede-social-com-mensagens-de-odio-e-contra-os-pobres/>. Acesso em 03 mar. 2017.

cuja ideia já foi destacada no resumo deste trabalho, “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 2008, p. 203). Ou seja, ao produzirem discursos, os indivíduos são interpelados em sujeito pela ideologia (ALTHUSSER, 1998).

Assim, o que está em jogo nos processos discursivos, como nos diz Pêcheux (1969), não são mais os sujeitos empíricos, mas as posições sócio-ideológicas que esses sujeitos representam. Nas palavras do autor,

em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem casa um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 2010, p. 81-82).

Portanto, nomear o acontecimento histórico que ora estamos tomando como objeto de análise, como Golpe ou *impeachment*, supõe reconhecer as posições sociais antagônicas a partir das quais os sujeitos se identificam com um ou outro sentido. De um lado, os eleitores de Aécio e dos partidos de direita de um modo geral, representantes, em sua maioria, de uma elite brasileira, brancos, com nível superior e com boa condição financeira, que acreditavam que o processo de *impeachment* era a melhor saída para o país e para acabar com a corrupção do governo petista; de outro, os eleitores de Dilma e de outros partidos de esquerda, representantes, em sua maioria, da classe mais pobre, trabalhadores assalariados, negros, que acreditavam que o afastamento de uma Presidenta eleita constituía-se num Golpe à democracia. É importante destacar, no entanto, que esse é o imaginário dominante que se construiu em torno dos apoiadores do Golpe ou do *impeachment*, produzido pelos efeitos das evidências ideológicas elementares: o sujeito livre e responsável por seus atos; o sentido pleno, completo, único. Apagam-se, assim, as contradições que atravessaram todo esse processo, bem como as diferentes posições político-ideológicas que fazem com que os sujeitos se identifiquem com um ou outro sentido. O efeito ideológico faz parecer que se trata apenas de uma luta entre ricos e pobres, entre coxinhas e petralhas<sup>20</sup>, que todos os cidadãos brasileiros que se filiam aos sentidos do Golpe são “burros”, tem baixa escolaridade, ganham bolsa-família, etc, em oposição àqueles que se filiam aos sentidos do *impeachment*, que são ricos, tem nível superior, renda alta etc.

Essas são as formações imaginárias que atravessaram os discursos sobre o processo de *impeachment*. Para analisarmos o imaginário sobre o Golpe, elegemos materialidades discursivas que circularam em comunidades e páginas do Facebook, tanto apoiando como rechaçando o golpe. As materialidades analisadas foram recortadas das páginas do Facebook “Fora Dilma”, “Impeachment já. Fora Dilma Rousseff”, “Não ao golpe 2016”, e da comunidade “Não ao golpe”. Entendemos que tais materialidades são representativas para analisar esse acontecimento da cena política brasileira, já

20 O termo “Petalha” foi criado pelo jornalista Reinado Azevedo e é resultado da fusão de “petista” com “metralha”, dos irmãos metralhas (uma quadrilha de ladrões atrapalhados que compõem as Histórias em Quadrinhos do Tio Patinhas). A origem do termo “coxinha” é desconhecida e seu sentido não é consensual, mas para os internautas o termo é sinônimo de almofadinha, riquinho.

que, no Facebook, circulam diferentes materialidades, muitas delas vindas ou fazendo referência às notícias veiculadas na mídia. Trata-se também de materialidades que nos dizem muito do sentimento dos brasileiros nesse momento histórico. Aliadas a essas materialidades, que apresentaremos no item de análises, resgataremos alguns enunciados destacados no relato dos fatos que acabamos de apresentar. No entanto, antes de adentrarmos nas análises propriamente ditas, aprofundaremos, no próximo item, a discussão teórica em torno das noções de ideologia e imaginário.

## **Ideologia e imaginário nas práticas discursivas**

Neste momento, passaremos a refletir sobre a relação entre ideologia e imaginário nas práticas discursivas, para, em seguida, tratar do discurso do/sobre o Golpe em sua concretude histórica na sociedade capitalista brasileira. Assim, partiremos da perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso com filiação às obras de Michel Pêcheux e ensejaremos formulações na tentativa de articular ideologia e imaginário, tomando o sujeito e o discurso como *locus* desta problemática.

Em “Semântica e Discurso”, Pêcheux articula questões de caráter científico, filosófico e político que entrelaçam o linguístico e o histórico para tratar do sujeito e do discurso. Ressaltamos que não é por acaso que ele passa por questões que tocam mais de perto o imaginário e a ideologia. De fato, crítico das perspectivas subjetivistas (idealistas), Pêcheux se inscreve na perspectiva do materialismo histórico. Desse modo, esclarece: “O ideológico, enquanto ‘representação’ imaginária, está, por essa razão, necessariamente subordinado às forças materiais ‘que dirigem os homens’ (as ideologias práticas, segundo Althusser), reinscrevendo-se nelas”. (PÊCHEUX, 1995, p.73).

Assim, partimos dessa compreensão, ou seja, a de que o ideológico se apresenta como “representação imaginária” e está imbricado (subordinado) às forças materiais. Isso significa que há uma relação necessária entre ideologia e imaginário, tendo como base dessa articulação as relações sociais e históricas de produção e reprodução de uma determinada sociedade, neste caso da sociedade capitalista, particularmente a brasileira.

Desse ponto de vista, é possível demarcar o lugar do qual falamos para tratar de ideologia e imaginário. Ou seja, entendemos, junto com Pêcheux, que o discurso materializa a ideologia, e sendo aquele efeito de sentidos entre interlocutores, as relações que se estabelecem na produção desses efeitos passam por relações imaginárias inscritas na processualidade histórica.

Mas, explicar essas questões não é um percurso fácil e, para o limite deste texto, faremos em forma de síntese, destacando que, na Análise do Discurso, a categoria da Ideologia é fundamental, porque permite compreender a constituição do sujeito pela interpelação ideológica, permite compreender as formações ideológicas em suas contradições e forças em lutas. É também, por meio da análise do ideológico, materializado no discurso, que é possível entender a produção de evidências de sujeitos e sentidos. Conforme Orlandi: “A ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência” (ORLANDI, 1994, p. 56).

Em nosso estudo, é preciso levar em consideração que a ideologia produz evidências de sentidos e sujeitos por meio dos discursos. O sujeito na AD é sempre uma posição ideológica, não se trata, pois, de sujeito empírico, mas do indivíduo interpelado em sujeito. Esse entendimento explica como o sujeito, constituído pela ideologia, também se esquece das causas que o determinam (esquecimento ideológico), toma a palavra e pensa ser a fonte do sentido e, ao mesmo tempo, formula dizeres acreditando que só pode se expressar daquela maneira (esquecimento enunciativo). Este efeito de evidência do sujeito, que simula coincidir consigo mesmo, e do sentido, como “O” sentido, é um *efeito e trabalho* do discurso nas relações sociais de reprodução/transformação das relações de produção.

Já dissemos que, quando falamos de sentidos e sujeito, estamos também ressaltando sua inscrição nas práticas históricas, ou seja, na sua concretude histórica das lutas de classes. Dito isso, cabe retornar a questão da relação linguagem-mundo para destacar que ela é perpassada pela ideologia e pelo imaginário e, nesse caso,

Para a AD, é via imaginário e/ou relações imaginárias que o sujeito se relaciona com a realidade. Essa relação não é direta, ela é mediada pela linguagem enquanto campo simbólico de elaboração do sentido. O imaginário não se opõe à realidade, mas é parte constitutiva dela, é um efeito do real. O discursivo é a ligação entre a ordem do imaginário – do ideológico, e a ordem simbólica – a ordem das palavras. A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção. O que determina essa direção é a relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários. (MORALES, 2008, p. 43).

Ou seja, os mecanismos imaginários atravessam a relação do sujeito com a linguagem e, por sua vez, determinam, pelo funcionamento ideológico, a direção dos sentidos do discurso. Assim, retomamos a afirmação Althusseriana que a ideologia *é uma representação da relação imaginária dos indivíduos às suas condições de existência*. Nessa perspectiva, as condições reais de existências são as condições materiais de produção (que consistem em forças produtivas – equipamentos, máquinas, força de trabalho; e também nas relações de produção que na atualidade prevalecem as relações entre as classes antagônica do capital e do trabalho). No entanto, tais relações materiais não se apresentam na linguagem de forma direta (mecânica); pelo contrário, mediações acontecem e, nessa relação entre linguagem e mundo, a ideologia, em suas representações imaginárias, constitui sentidos e sujeitos por meio das práticas discursivas. Acrescentamos a isso, que as contradições constituem o que Pêcheux (1975) chamou de *“as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção”*, repercutindo, “com deslizamentos, deslocamentos, etc., no todo complexo das ideologias teóricas sobre a forma de relações de *desigualdade-subordinação que determinam os “interesses” teóricos em luta numa conjuntura dada.*” (PÊCHEUX, 1995, p. 191. Grifos do autor)

Em nosso entendimento, portanto, as práticas discursivas são práticas sócio-históricas que materializam os processos discursivos e, como “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1995, p. 92), ele é constituído por contradições e silenciamentos que correspondem às dominâncias ideológicas e política de uma conjuntura histórica, como veremos a seguir.



## Silenciamentos e contradições na produção de sentidos sobre o golpe

Chegamos às análises propriamente ditas. O trajeto analítico que aqui será apresentado é desafiador porque envolve questões múltiplas (teórico-analítica e política) que nos remetem ao processo histórico em movimento dinâmico e contraditório que se materializa (textualiza) em inúmeras formulações discursivas delimitadoras de sentidos e sujeitos. Tomemos, para início da análise, as seguintes materialidades discursivas, publicadas na página do Facebook, intitulada “Fora Dilma.”



21

FORA DILMA Vitória

28 de junho de 2016 •

Defensores de vagabundos vão dizer que é golpe.. mas é o norma de quem é vagabundo igual mas não se assume.. tá aí a conta pra você que paga seus impostos.. #DesobedienciaCivilJá #LulaNaCadeia#ForaComuna #DilmaNaCadeia

22

O enunciado “FORA: DILMA” começa a circular muito antes da instalação do processo de *impeachment*, conforme mostramos no breve relato dos fatos que fizemos no item anterior, recuperando as condições de produção nas quais o Golpe foi gestado. Tal enunciado parece implacável no seu efeito de repetição nas redes sociais, pois joga com os sentidos de mando e, por sua vez, exclama uma “expulsão” que é direcionada à presidenta eleita. Ao mesmo tempo, esse dizer vai tecendo de antemão um vir a ser do acontecimento: o Golpe/*impeachment*. No caso em estudo, estamos refletindo como esse dizer vai produzindo ressonâncias e aglutinando sujeitos nessa posição discursiva que, astutamente, coloca em causa um mandato de uma presidenta democraticamente eleita.

A forma exclamativa “FORA” faz, de modo violento, tanto o “julgamento” como a “condenação” de Dilma Rousseff como algo já-dado, assombrando assim os eleitores de Dilma e outros tantos sujeitos, pois o “FORA” vem de setores da mídia tradicional, das elites e classes médias e de dentro do próprio Aparelho de Estado, que, contrário a Dilma e ao PT, se significaram “naturalmente” como oposição política, pois “a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial” (SERCOVICH *apud* ORLANDI, 1994, p. 57).

É preciso destacar que esse enunciado, por outro lado, aponta para os sujeitos que, ao dizerem “FICA”, inscrevem-se seus discursos e se identificam com a FD do Golpe. Portanto, diante da situação posta como iminente, explicitam a ilegalidade do *impeachment*: trata-se, pois, de um Golpe.

21 Disponível em: [https://scontent.frec3-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/1005706\\_495825690490686\\_116076905\\_n.jpg?oh=37d21570484e5ea44766730e21fd2a&oe=5946A72C](https://scontent.frec3-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/1005706_495825690490686_116076905_n.jpg?oh=37d21570484e5ea44766730e21fd2a&oe=5946A72C). Imagem de capa da Página do Facebook, intitulada “Fora Dilma”

22 Postagem realizada em 28 de junho de 2016. Disponível em: [https://scontent.frec3-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/1005706\\_495825690490686\\_116076905\\_n.jpg?oh=37d21570484e5ea44766730e21fd2a&oe=5946A72C](https://scontent.frec3-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/1005706_495825690490686_116076905_n.jpg?oh=37d21570484e5ea44766730e21fd2a&oe=5946A72C). Acesso em 19 fev. 2017.

No entanto, na FD antagônica, estes sujeitos são significados como “Defensores de vagabundos” que “vão dizer que [o *impeachment*] é golpe”. Logo, produz-se uma generalização, sugerindo que todos os sujeitos que se identificam com o golpe são “vagabundos”. Assim, apagam-se as contradições e um sentido aparece como evidente.

Retomemos, agora, a materialidade não-verbal, que compõe a imagem de capa da página do Facebook. Numa composição que combina fogo com a foto do coringa, o personagem-vilão do desenho do Batman, a imagem recupera a memória de uma capa do Estado de São Paulo durante o processo de *impeachment*, em que o rosto de Dilma aparecia sendo queimado pelo fogo da tocha olímpica. Ou seja, a imagem sugere que vilões/corruptos (referindo-se a Dilma) devem ser “expulsos” do Palácio do Planalto, sentido que é reforçado com o enunciado “Fora: Dilma”. E, assim, vai se construindo um imaginário sobre o *impeachment* como a única alternativa para “salvar” o País.

Diante desse contexto sociopolítico, mais divisões de sentidos se processaram nesse trajeto social, corroborando com os sentidos de Golpe na tentativa de frear seu possível acontecimento. Vejamos, nas materialidades discursivas abaixo, retiradas da comunidade do Facebook “Não ao golpe”:

#NãoAoGolpe e sim democracia.. Somos brasileir@s, somos o povo e não covardes!<sup>23</sup>



24

As contradições estão postas (postadas) nessas materialidades discursivas que revelam o embate político, e estão postas em várias direções e posições-sujeito. De um lado, o “FORA DILMA” exigindo o “*impeachment*”; de outro, os sentidos de que essa movimentação política é um “GOLPE”, ou seja, uma manobra dos donos do poder. Assim, a trajetória de sentidos diferenciando posições e dizeres, como “NÃO vai ter Golpe”, “GOLPE nunca mais”, entre outros, se produzem tornando o possível *impeachment* questionável, quebrando os efeitos de transparência de sentidos, tensionando as posições-sujeito, inscrevendo outro gesto de interpretação.

Observamos, na imagem em que um senhor carrega um cartaz com os dizeres “Não vai ter golpe nunca mais”, que o rosto/corpo do manifestante aponta, para além da materialidade linguística

23 Descrição da comunidade do Facebook intitulada “Não ao golpe!”

24 Postagem realizada em 24 de maio de 2016. Disponível em: [https://scontent.frec3-2.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/13256126\\_475342232672519\\_1178738231440863795\\_n.jpg?oh=538c2a535f46411b2cfd4e253640cb4a&oe=59487743](https://scontent.frec3-2.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/13256126_475342232672519_1178738231440863795_n.jpg?oh=538c2a535f46411b2cfd4e253640cb4a&oe=59487743). Acesso em 19 fev. 2017.

posta no cartaz, um passado. Ao enunciado, já sedimentado na FD do Golpe, “Não vai ter Golpe”, há o acréscimo de um adjunto adverbial de tempo que remete à memória do Golpe de 64. Além disso, chama a nossa atenção nesse cartaz o jogo das cores, em que o “não” e o “nunca mais” aparecem em vermelho; o primeiro sobre um fundo branco, sugerindo esperança, e o segundo sobre um fundo negro, lembrando o fascismo, a dureza que foi a ditadura. Também é muito significativo o modo como a palavra “Golpe” é grafada, sendo o “o” substituído pelo símbolo da Rede Globo. Esse significante aí se coloca para acrescentar outro efeito: o Golpe é “patrocinado” pela Globo. E tal sentido repetiu-se insistentemente e continua ressoando na FD do Golpe. Inscritos nessa mesma direção de sentidos, outros enunciados circularam no interior dessa FD, a exemplo de “mídia golpista”, “globo golpista” e “fora globo”.

A mídia, assim, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, atua de forma implacável para silenciar (ORLANDI, 2002) os sentidos sobre a tese do Golpe, designando sempre o processo de *impeachment* como processo democrático. O imaginário paradoxal vai se construindo, então, de um lado, como uma ruptura/afrota à democracia e, de outro, como um exemplo de democracia. Tal sentido é reforçado no enunciado *hashttag* que descreve a comunidade na qual essa foto foi postada: #NãoAoGolpe e sim democracia. Ou seja, numa relação parafrástica, dizer sim ao Golpe é dizer não à democracia.

Hoje, consumado, o Golpe, às avessas, continua ressignificando na FD do *impeachment*. Num movimento irônico, para não dizer dissimulado, os apoiadores do Golpe, lançam a hashtag #somostodosgolpistas. Assim, os sujeitos que se inscrevem na FD do *impeachment* passam a se identificar, às avessas, com o sentido do Golpe. Ratificam, de certa maneira, que o processo foi golpista e, uma vez consumado o fato, dissimulam, ironizam, fazem chacota do sentido que se cristalizou na FD antagônica. É como se dissessem aos adversários políticos: “sim, foi golpe, e daí?” e o grito “Fora Dilma” encontrou eco entre os políticos conservadores. E as evidências então se mostram no corpo verbal, no imaginário linguístico de que nos fala Pêcheux (1975). Tudo aquilo que foi negado, silenciado durante todo o processo de *impeachment*, agora aparece na sua materialidade mais perversa, apontando os efeitos de sentido para uma só direção, a saber: no governo Temer, pobre, negro, homossexual e qualquer representante da diversidade não tem vez. As contradições vêm à tona e está confirmada a tese do Golpe, tantas vezes enunciada por Dilma Rousseff: “O golpe é contra o povo e contra a Nação. O golpe é misógino. O golpe é homofóbico. O golpe é racista. É a imposição da cultura da intolerância, do preconceito, da violência.”.

## Considerações finais: há o *outro* nas sociedades e na história

O que resta hoje dessa discursividade? Quando fazemos essa pergunta para encaminhar nossas conclusões, estamos buscando refletir sobre como essa discursividade vem se processando historicamente. A palavra Golpe continua a ser dita para demarcar posições, e ela continua frequentando

as redes sociais, as mídias e as falas do cotidiano. A nosso ver, essa palavra materializa de modo mais forte a contradição do recente acontecimento histórico brasileiro, pois é disputada, afirmada, negada, e redefinida: É Golpe / Não é Golpe / Golpe é...

Através das análises aqui desenvolvidas, observamos que há um imaginário que se quer dominante, ou mesmo, quer dominar os sentidos de Golpe, recobrando-os para negá-los em sua inscrição histórica material. Esse imaginário se entrelaça com o funcionamento da ideologia e as contradições de classes. O desafio é compreender que as contradições discursivas são manifestações das contradições materiais e ideológicas e, por isso, os sentidos do Golpe podem, paradoxalmente, desvelar os interesses capitalistas dos donos do poder econômico e político, no entanto, podem também reinscrever os sentidos na ordem do capital, assegurando sua reprodução social e, para isso, tenta-se silenciar o Golpe, recobrando o acontecimento, naturalizando sua existência histórica.

Por isso mesmo, é necessário também compreender que, nessas práticas discursivas, os sentidos conflitantes tendem ao estabilizado, mas a deriva sempre se instala. Isso porque os rituais ideológicos, mesmo dominantes, são sempre capazes de falhas e porque, como diz Pêcheux (2002, p.54) “há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”:

## Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Aparelhos ideológico de estado*. 7ª Ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

DORNELES, E. F. O discurso do MST: um acontecimento na estrutura agrária brasileira. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Coleção Ensaio, v. 12. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 149-172.

MORALES, B. de S. V. Sujeito: imaginário, simbólico e real. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 34-46.

ORLANDI, E. P. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. Em aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan-mar. 1994. p. 53-59.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PÊCHEUX, M. [1975] *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2ª Ed., São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. [1969] Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 59-158.

\_\_\_\_\_. [1983] *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. [1983] Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49 – 57.

# Narrativa do acontecimento discursivo: o caso de abril de 1964

Tamires Bonani<sup>1</sup>

Samuel Ponsoni<sup>2</sup>

## Palavras de abertura

Este artigo se refere a uma reflexão social-científica sobre um dos períodos ditatoriais brasileiros, a saber, entre 1964 e 1985, no qual um conjunto de poderes civil-militar acenderam ao poder governamental. Essa ascensão não se deu de forma tranquila e/ou como um processo natural de escrutínio popular, como já vigorava à época, sob nenhum aspecto da ordem social, pois, além da não participação popular, abriu-se dois campos discursivos de dizer que buscaram, ao menos no início, criar condições logicamente estabilizadas de discurso para uma narrativa do acontecimento histórico, evidentemente cada qual para suas próprias evidências ideológicas.

Claramente, dois grupos se opuseram: os que viam a tomada de poder como uma “revolução”, salvadora da ordem social-política, e os que viam o processo como um golpe de Estado, o qual culpava o lado “revolucionário” como o causador da desordem social, ao romper com os processos institucionais em vigência<sup>3</sup>.

1 Tamires Bonani é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desenvolveu projeto de mestrado cuja pesquisa, no âmbito da Análise do Discurso, é fomentada pela Fapesp. Fez parte deste mestrado na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, sob supervisão de Dominique Legallois. Mais especificamente, preocupa-se com os pequenos enunciados que circulam no ambiente político midiático brasileiro. É formada em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Fez intercâmbio acadêmico na Universidad de Buenos Aires, com ênfase em Neurolinguística e Edição Editorial. É integrante do Grupo de Estudos "Laboratório de Estudos Epistemológicos e de Discursividades Multimodais" (LEEDIM/ UFSCar). E-mail: tamy\_bonani@hotmail.com.

2 Samuel Ponsoni é docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e pós-doutorando pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/PNPD. Tem doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Desenvolve pesquisas nas áreas de teoria e análise linguística e análise do discurso, com ênfase nos temas de discurso e comunicação política e análise do discurso literário. É integrante do Grupo de Estudos "Laboratório de Estudos Epistemológicos e de Discursividades Multimodais" (LEEDIM/ UFSCar). E-mail: sponsoni@yahoo.com

3 A narrativa do acontecimento como golpe teve pouco tempo para se perpetuar, uma vez que o Estado passou a ser um regulador social por meio de leis de cerceamento, como, por exemplo, as censuras midiáticas, de conteúdo educacional, editorial, entre outras. A narrativa de golpe encontra vazão a partir de "retrovisor" da história, em tempos nos quais as censuras já não mais existia e se pôde fazer as constatações históricas necessárias a partir de diversos campos de saber.

Dito de outra maneira, e para além da necessidade de ser criar um “monumento” histórico e simbólico à lembrança de todas as gerações sobre esse acontecimento histórico, buscamos compreender como a partir do dia 1 de abril do ano de 1964<sup>4</sup> foi possível iniciar uma narrativa do acontecimento histórico, em que existiam claramente duas vozes de saturação social: golpe, do lado dos que foram apeados; revolução, do lado dos que participaram da ascensão civil e militar ao poder governamental.

Sendo assim, como foi possível conjugar os elementos da ordem da história e os elementos da ordem da língua, para fazer surgir uma narrativa do acontecimento discurso que: a) contribuiu para o contingenciamento das demandas sociais; b) criou um direcionamento discursivo, ideológico e histórico dos sentidos; c) barrou, em larga medida, as outras vozes sociais, principalmente a voz social que digladiava diretamente com o termo Revolução, a saber, “golpe”.

É de um mirante discursivo, sobretudo de orientação francófona, que buscamos analisar os materiais de análise a partir do procedimento metodológico que, em um mesmo processo, se propõem a descrever/interpretar elementos linguísticos e elementos discursivos, compreendidos na dimensão da narrativa do acontecimento, conceito norteador do artigo e que nos fundamentaremos teoricamente. Compreensão teórica de discurso que, para nós, está ligada à manifestação e à materialização ideológica dos modos de produções e organização sociais na materialidade linguística, textual<sup>5</sup>. Tal processo discursivo se marca por meio de “um o quê” e um “como” os efeitos linguísticos se inscrevem na história e no mesmo processo como a história se materializa no linguístico.

Assim sendo, parte-se do princípio de que a linguagem, nas mais diferentes materialidades significantes, não se resume aos seus constituintes formais e/ou usuais, mantendo com o real uma relação de simples nomenclatura, mas sim que está materialmente incrustada de historicidade, *acontecimentalizando* esse real a cada manifestação de linguagem a partir de múltiplas coerções. Inscrevem-se, dessa forma, no paradigma materialista dos estudos da linguagem.

## Questões teóricas

De forma basal, nosso artigo terá pressupostos teóricos do conceito de narrativa do acontecimento, de Jacques Guilhaumou(2009, 2007), pesquisador este que é um dos expoentes no campo da Análise do Discurso francesa, domínio epistemológico onde se funda e se origina também grande parte do ferramental teórico e metodológico deste texto, os quais exporemos na sequência.

Esse conceito de narrativa do acontecimento visa a pensar na relação triádica acontecimento, memória e direcionamento de sentidos por meio, sobretudo, de uma narrativa do acontecimento discursivo (GUILHAUMOU, 2009). A princípio, é preciso reconhecer, antes e acima de tudo, que uma

4 Sem dúvida, esse ainda é um tema bastante atual, efervescente e polêmico no âmbito histórico e social do Brasil. É possível dizer isso, pois em 2014 houve diversas manifestações acerca deste acontecimento histórico, dado que completaram-se 50 anos do dia em que se apeou do poder governamental o então presidente, eleito a partir do sufrágio, João Goulart.

5 Há tendências mais contemporânea que admitem compreensões analíticas para além da materialidade linguística textual, como, por exemplo, as que unem materialidades visuais aos discursos.

parte dessa concepção triádica, o termo acontecimento, recobre um grande arco de usos nas teorias sociais. No entanto, mais especificamente, no escopo da Linguística, apreende-se acepções que vão desde os estudos mais estruturalistas da língua até os discursivos, caso como nos proporemos a discutir.

Dessa maneira, o acontecimento de uma narrativa discursiva coaduna-se ao funcionamento do que é designado pela Análise do Discurso de orientação francesa (adiante, vez ou outra, AD) como memória discursiva ou elementos que a compõem, construindo-a ou negando-a em determinadas direções.

Segundo Pêcheux, teórico de base da Análise do Discurso, a memória discursiva é considerada como um espaço de regularização da materialidade discursiva, espaço potencial de coerência dos sentidos a um determinado direcionamento ideológico (PÊCHEUX, 2007). Na leitura e interpretação dos acontecimentos, a memória vem a preencher os implícitos, permitindo a interpretação do texto e reestabelecendo o que não está dito na enunciação e abrindo espaço a um caminho de rumores públicos.

Portanto, não se pode tratar a memória como algo cristalizado, um fenômeno rígido e fixo, ou, um jazigo em que se pode observar os fatos históricos repousantes. A memória social deve ser compreendida como uma construção e, ainda que memória, uma dinâmica tensiva em que se pode observar diversas nuances histórico-sociais por meio das vozes legitimadas que contam essas próprias nuances.

Por isso, quando se fala em memória “ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais” (GONDAR, 2008 *on-line*). Além do mais, a memória é feita de pessoas, acontecimentos, personagens e lugares. Acontecimento, personagens e lugares colaboram para a constituição da memória, seja consciente ou inconscientemente: “A memória de grupos e coletividades se organiza, reorganiza, adquire estrutura e se refaz, num processo constante de feição adaptativa” (MENESES, 1992, p. 11). Assim, a memória é feita de lembrança e de esquecimento. Sem o esquecimento seria impossível a memória humana, é por isso que a memória é seletiva – seleciona ou descarta. Todavia, não como algo espontâneo e/ou somente cognitivo. A seleção é também, e sobretudo, histórica, feita pela forma como se canalizam os acontecimentos que reverberam a escrita social da história, inclusive das ciências e suas epistemologias, como é a o caso desse nosso material de análise.

Ainda mais no interior do canteiro de trabalho da própria Análise do Discurso, em Jean-Jacques Courtine tem-se que a memória é também uma forma preenchimento e também de esquecimento. Ou seja, a memória que vem a preencher, uma espécie de produtor de um efeito de consistência e sustentação no interior da formulação do dizível e a memória também como espaço vazio e deslocamento, cuja manifestação proporciona um efeito inverso ao anteriormente dito, isto é, de inconsistência na reformulação dizível discursivo (COURTINE, 2009).

Aquilo que pode e deve ser dito, colocado em circulação acerca dos acontecimentos históricos, já deve sempre estar dito, como uma forma de saber consolidado pelas construções ideológicas e históricas, inclusive das epistemologias científicas, e se constituindo dessa forma, no seu frasco exterior, na sua ordem do enunciável, no seu interdiscurso, e se mostrando na tensão entre a narrativa que se dá a circula e as outras todas que serão deslegitimada, passando ao largo da história, mesmo sendo um fato histórico, contextual e existente, como o Chapéu de Clémentis.

Ainda nessa relação de acontecimento incrustado também na memória do discurso, outro teórico importante dos estudos do discurso que também tratou detidamente deste tema é Pierre Achard. Este teórico (ACHARD, 2007) entende esta regularização como a lei de uma série que marcaria o processo de produção de sentido ao longo da história dando estabilidade. Esta regularização do que seriam dizíveis logicamente estabilizados pode ser perturbada pelo acontecimento discursivo ou não, já que este também pode escapar à inscrição mais evidente dentro da memória, ao permanecer em formas mais ou menos latentes. Não a latência de um sentido psicanalítico, mas na interrelação entre o possível não realizado, o possível realizado e o impossível de se realizar em determinado acontecimento discursivo e sua relação de memória. Entretanto, no caso de ela ser perturbada, a memória discursiva incorpora este acontecimento e instaura uma nova série de repetição.<sup>6</sup>

Nessa toada, de uma memória social atrelada constitutivamente ao acontecimento, Pêcheux analisa o enunciado *On a gagné* (Ganhamos) na vitória eleitoral da esquerda, representada por François Mitterand, na França em 1981 (PÊCHEUX, 2008). Refere-se, ainda o filósofo francês do discurso, aos primeiros comentários, às reações dos responsáveis políticos das eleições presidenciais mostrando que eles “vão começar a “fazer trabalhar” o acontecimento (o fato novo, as cifras, as primeiras declarações) em seu contexto da atualidade e no espaço da memória que ele convoca e que já começa a reorganizar...” (2008, p. 19). No exemplo de Pêcheux, podemos ver como se instaura, a partir de um acontecimento histórico, um deslocamento e uma abertura para outra organização da memória.

É possível dizer que, em Pêcheux, há a dupla forma-limite de inscrição do acontecimento na memória, ou seja, o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever e o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.

Nessa esteira teórica, segundo Mónica Zoppi-Fontana, o acontecimento marcaria também ruptura, interrupção e emergência:

[...] a ruptura de uma prática pela transformação dos rituais enunciativos que a definem; a interrupção de um processo de reformulação parafrástica de sentidos pela mudança das condições de produção; enfim a emergência de um enunciado ou de uma posição enunciativa novos que reconfiguram o discurso, e através deste participam do processo de produção do real histórico (ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 51).

6 Achard faz uma metáfora da regularização da memória com as séries matemáticas de números; existe, numa série um princípio organizacional que não está explícito. Este princípio é identificado na ordem do discurso nos implícitos, nas repetições, nas parafrases, nas retomadas etc. O Acontecimento Discursivo quebra com essa série, mexendo nas filiações da memória e instaurando uma nova ordem no discurso, um novo princípio de estabilização.



Esta noção, como podemos ver nos autores supracitados, a qual parte de um acontecimento histórico até se tornar um acontecimento discursivo<sup>7</sup>, já banhado por uma interpretação advinda do arcabouço teórica da AD, se diferencia-se de outras noções também ligadas a noções de acontecimento social, como de Eliseu Verón, mesmo trabalhando objetos de comunicação política. Assim, os acontecimentos sociais não são objetos que se encontram prontos em alguma parte na realidade e cujas propriedades e avatares nos são dados a conhecer de imediato com maior ou menor fidelidade. Eles existem na medida em que as mídias os elaboram (VÉRON, 1987).

Mas é ainda no próprio Pêcheux que observamos uma identificação teórica fundamental. Para este autor o acontecimento existe na discursividade da contingência do real da história, seguindo sua primeira tese materialista: “O real existe, necessariamente, independente do pensamento e fora dele, mas o pensamento depende, necessariamente, do real, isto é, não existe fora do real” (PÊCHEUX, 1988, p. 232). As mídias, por exemplo, podem reforçar o acontecimento discursivo dando-lhe materialidade na repetição para que ele dure e “pegue” em uma nova regularidade do discurso. Apesar dessa explanação de cunho mais conceitual-histórico acerca da compreensão de acontecimento, a qual nos servirá de base metodológica, nosso artigo se assenta teoricamente no conceito de narrativa do acontecimento, de Jacques Guilhaumou.

Guilhaumou, um dos responsáveis direto por trazer em seus trabalhos alguns conceitos foucaultianos que se tornaram elucidativos no escopo de estudo da AD, entre eles, os conceitos de enunciado, arquivo, história e acontecimento, mostra-nos que o acontecimento não é mais redutível somente à situação enunciativa nem ao chamado contexto histórico. A situação, quer se trate de um elemento do mundo real, quer se trate, mais simplesmente, de uma situação dita de enunciação, é conjuntamente “momento genético da realidade” e “lugar de sentido”. O acontecimento, portanto, é formulado por um conjunto heterogêneo de enunciados constitutivos do acontecimento discursivo, no interior do arquivo.

Para dar conta do exposto, o autor propõe que o acontecimento seja abordado a partir de uma ordem racional: 1) acontecimento linguístico; 2) acontecimento discursivo; 3) narrativa do acontecimento. Segundo ele:

Ao se considerar o acontecimento linguístico estamos interessados em problemas de gradação do concreto ao abstrato, da norma referencial de língua, da tipificação histórica de sujeitos e objetos cognitivos. Diferentemente, em se tratando de acontecimento discursivo, consideraremos, na perspectiva aberta por Michel Foucault (1969), apenas a simples inscrição do que é dito como elemento atestado do enunciado (...) saímos do mundo dos nomes e dos referentes para entrar no universo da reflexividade do discurso, dos recursos próprios dos sujeitos da enunciação implicados no acontecimento (GUILHAUMOU, 2009, p. 124).

7 É preciso diferenciar (DELA-SILVA, 2008) a noção de acontecimento discursivo do acontecimento histórico que consiste no factual – o que realmente ocorre, do acontecimento jornalístico que reúne as interpretações realizadas pela mídia. O acontecimento discursivo diz respeito à ordem do funcionamento dos sentidos, da construção dos sentidos.

A partir dessas reflexões, o pesquisador avança propondo que se contemple a noção de “acontecimentalidade”, que se concretiza daquilo que ele nomeia de narrativa do acontecimento. Ao ser assim compreendida, a narrativa do acontecimento relança, então, a ação infinita da interpretação, permite uma abertura máxima das narrações acerca de um dado objeto de mundo, assimila ação e pensamento, associa o ato e a revelação, torna memorável a vida da heroína e do herói, do vilão ou da vilã. Introduz-nos, dessa maneira, no agir político verdadeiro, no sentido em que a ação política é trazida ao julgamento desinteressado da dimensão universal do acontecimento singular, a exemplo de Kant ao julgar com entusiasmo a Revolução Francesa (GUILHAUMOU, 2009, p. 137).

## O método de descrição-interpretação em Análise do Discurso

O tópico que aqui se faz é a acerca do método que nos embasa, e portanto orienta nossa metodologia de análise, o qual consiste em observar a questão da descrição e interpretação dos enunciados produzidos a partir do acontecimento histórico mudança política-institucional de 1964. Dessa forma, o norte condutor para esse quesito metodologia dos *corpora* segue as premissas de descrever e interpretar. Esse processo é bastante bem abordado por Michel Pêcheux(2008).

Para nos explicitar esse procedimento nos diz o filósofo que lançou a “pedra angular” da teoria do discurso na França que a apreensão do próprio da língua se dá não somente pelos elementos lógicos ou elementos frásticos da língua, mas também por aquilo que lhe é próprio, um real de condição de existência, algo que exista tanto no plano material quanto no plano simbólico e que, muitas vezes, escapa a toda tentativa de torná-lo [este real e próprio da língua] em algo logicamente estabilizado. E para dessa forma proceder:

Ap primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas. Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar: essa concepção da descrição supões ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela não se instala: o real da língua. (...) Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como condição de existência(princípio), sob forma de existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan. (PÊCHEUX, 2008, p. 50)

Como vemos na citação, é dessa característica inescapável da língua, existir no material e no simbólico, que a questão do descrever e do interpretar como uma abordagem discursiva dos objetos nos acontecimentos se faz crucial ao trabalho de pesquisa em análise do discurso.

A busca do analisa de discurso em objetos que orbitem nos limites do que, convencionalmente, coloca-se como logicamente estabilizado faz-se pertinente e necessária a encontrar o que também se encontra nesse próprio limite: os equívocos, as falhas, as rupturas, os *nonsense*, os chistes, as metáforas, as metonímias, as representações de mundos possíveis, como, por exemplo, ora se faz o acontecimento discursivo da comunicação política, objeto no qual nos debruçamos.

Ademais, essa maneira de descrição dos acontecimentos, dos conjuntos textuais, de tipos de discurso, entre outros, não se altera, exceto se existir formas de interdição que se busque prender os sentidos em um universo logicamente estabilizado, em um princípio basilar que é o de que o(s) sentido(s) de todo enunciado pode derivar para outros sentidos, e todo enunciado, assim como o sentido, é possível de ser descrito em uma série de pontos possíveis de deriva, abrindo a picada na floresta de sentidos para a interpretação. E “É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso” (PÊCHEUX, 2008, p. 53). Esse é o espaço das disciplinas de interpretação.

Busca-se a compreensão de outros discursos, elementos linguísticos, imagens, narrativas, sujeitos, códigos, gêneros, sentidos, que circulam na história social, ou seja, que já estão lá em alguma medida, para descrevê-los e interpretá-los a partir de filiações identificadoras, como redes de memórias sócio-históricas, no momento presente ao fato analisado dos acontecimentos discursivos, sejam eles um evento, um texto, uma sentença, enfim, mas sempre com a possibilidade de múltiplos territórios de sentidos. Assim:

Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. E é nisto que se justifica o termo de disciplina de interpretação, empregado aqui a propósito das disciplinas que trabalham neste registro. (PÊCHEUX, 2008, p. 55)

Em uma leitura mais afoita, pode-se pensar que essa questão da descrição/interpretação, batimento que Pêcheux coloca como força-motriz dos trabalhos de análise do discurso nos acontecimentos, nos faz crer que essas mesmas interpretações sejam tais quais outrora pensou-se “obras abertas”. Todavia, o próprio pensador francês chama à atenção para que essa interpretação não deve ser um “não importa o que”. E que de fato há sim uma questão-problema nas práticas de análise discursiva em determinar o momento próprio da interpretação e o momento próprio da descrição.

A isso, soluciona-se ao analista compreendendo que descrição dos objetos no acontecimento discursivo coloca em evidência o jogo próprio que os enunciados estão submetidos, possibilitando assim a compreensão de lugares de furos, apagamentos, ressaltos, recalques, espaços de derivada dos sentidos, lugares vazios para encaixe de sentidos, processos históricos de significação de uma imagem, palavra etc.), para disso, desse discurso-outro virtualmente presente na leitura da interpretação discursiva, se fazer a gestão dos processos históricos no discurso, tal qual pretende-se aqui com a noção-conceito de narrativa do acontecimento discursivo da comunicação política.

## Uma pequena análise

Na empresa dessa metodologia analítica, o artigo traz, da época contextual-histórica, que tratam sobretudo dos dois(2) primeiros dias depois do acontecimento de abril. Toma-se a exemplo de modelo teórico analítico uma capa de um dos jornais mais importantes à época, **O Globo** – *Corpus-1*

– aliás mantendo-se importante, em termos de circulação, leitura e formação de opinião pública, até os dias atuais, e uma capa do Jornal **Última Hora** – *Corpus-2* – este já extinto, mas que foi resistente e aliado do governo Jango.<sup>8</sup>



Imagem 1: jornal *O Globo*, 2 de abril de 1964



Imagem 2: jornal *Última Hora*, 2 de abril de 1964

Trabalhando com o procedimento descrição-interpretação e, mais ainda, tomando como objeto o enunciado, dado que, como define Ducrot, o enunciado como objeto analítico, que é diferenciado da frase, “invenção dessa ciência particular que é a gramática” (1987: 164). Enquanto Ducrot, por um lado, concebe a frase como “uma entidade linguístico abstrata, idêntica a si mesma em suas mais diversas ocorrências” (1987: 89), entende, por outro lado, o enunciado como uma “(...) manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc* de uma frase” (1987: 89), tem-se o acontecimento histórico, a mudança no poder, dada em ruptura, sendo verberada no acontecimento histórico por um dos conjuntos de vozes sociais, que é o discurso do jornal. Em questão o *Corpus-1*, faz o acontecimento trabalhar equacionando uma contingência de demanda social, qual seja, do movimento do acontecimento histórico para aquele que será discursivizado, num gesto de passagem natural, como um já-lá, à espera de ser mobilizado; com essa passagem “naturalizada”, deixa-se aberta uma fresta de sentido possíveis para criar-se um direcionamento discursivo, ideológico e histórico, o qual irá buscar a “pega” social em adesão de outros agentes discursivos – além do espaço midiático, outras instituições

8 Imagem 1: *O Globo* (Rio), 2 de abril de 1964. Descrição da primeira folha tem-se, em formato-padrão: "Empossado Mazzilli na Presidência"; logo acima da Manchete: "Fugiu Goulart e a Democracia está sendo restabelecida"; Título do editorial: "Ressurge a democracia!". Imagem 2: *Última hora*(Rio), 2 de abril de 1964. Descrição da primeira folha tem-se, em formato-padrão: "Jango no Rio Grande e Mazzilli Empossado"; "Última hora depredada e incendiada"; "Jango dispensa sacrificio dos gaúchos"; "A vindita fria"; "Tôda frota de reportagem destruída a e a fogo".

do Estado, que não podiam ou não deviam ou não queriam, naquele momento, fazer-se resistente ao rumo da tentativa de criação dos rumores públicos.

Ao fazer esse apontamento do dizer discursivo, tornando a ruptura institucional um movimento e um processo democrático, barra-se outras vozes sociais, principalmente a voz social que digladiava diretamente com o efeito de sentido “revolução”, a saber, a de que a ruptura fora, em verdade, um “golpe” ao estado democrático e de direito. Um corpo estranho que tenta-se incrustar ao acontecimento discursivo como uma via – talvez a única, no projeto de dizer do jornal do *Corpus-1* e seus aliados ideológicos – a ser percorrida, abrindo-se um espaço de sentido possível apenas a ideia de revolução como salvamento democrático, do país, da ordem política e social de uma maneira geral. Corroboram com isso os enunciados, tal como: “Fugiu Goulart e a Democracia está sendo restabelecida”, em que, ao trazer o dizer em forma de sentença completa “Fugiu Goulart(então presidente) tem-se um asseveramento de que nem a voz de Goulart se dispôs a resistir, já que um dos sentidos de fugir é exatamente o de partir em retirada sem resistência, acovardar-se, desistir, seguido pela outra sentença trazendo a palavra “democracia” com a primeira letra em caixa alta, como um signo de grandeza e bem social a ser mostrado, um imperativo categórico, tal qual um dever-agir, além de equipara-se um conceito teórico-político, o de estado democrático, a um nome próprio, tão singular e tão saturado de sentidos, como nos diz o próprio Michel Pêcheux.

Há, ainda, um ponto a examinar, relativo à questão do nome próprio: esse ponto, cujo exame nos permitirá prosseguir na elaboração do que estamos entendendo por “pré-construído”, consiste no fato de que nenhuma determinação pode ser aplicada ao nome próprio, pela excelente razão de que o nome próprio (...) é resultante, precisamente, da operação de determinação “levada ao extremo” (PÊCHEUX, 1988, p. 99, destaque do autor)

Dessa forma, a democracia, grande bem social e tida como um nome próprio, com o mais alto grau de saturação ideológica, está se restabelecendo a partir do acontecimento histórico da tomada de poder por militares, mas que, primeiramente, se restabelece nos efeitos de sentido discursivos, ao ser endossada no acontecimento discursivo por um dos grandes canais de voz social, o discurso midiático, mais especificamente o jornal **O Globo**, de ampla tiragem, leitura e formação de opinião, torna-se também civil e cria uma narrativa própria a esse acontecimento, tentando, com isso, acrescentar um dos sentidos que direcionam que a tomada de poder pode ser figurativizada como uma grande revolução que salvara o país de um regime que estava no poder e, implicitamente, seria o oposto a esse arco de triunfo semântico, histórico e ideológico.

Além disso, é possível dizer que a primeira adesão ao rumor social a ser narrado em forma de acontecimento discursivo é a do próprio jornal **O Globo**, ao trazer seu editorial – o qual, entre os gêneros textuais jornalística, se incumbe de ser a voz opinativa oficial do jornal – o título “Ressurge a democracia”. A primeira voz social que se inclui no direcionamento de sentido de uma “revolução” que estabelece a ordem social é o próprio jornal, utilizando-se de dois pontos de vazão discursiva distintos: a voz e o ponto de vista da configuração da capa, o “rosto” e a coletânea dos destaques

noticiosos de um dia, quadra histórica, acontecimentos factuais etc., e a voz e o ponto de vista do próprio jornal ante aos fatos.

Embora pareçam fazer parte de um mesmo projeto de dizer e um mesmo projeto ideológico, e de fato, em muitas medidas, fazem parte desses projetos, há uma dissociação dos pontos de vista discursivos, que objetivam, neste caso do *Corpus-1*, em criar um efeito de adesão e de um fazer trabalhar os elementos da ordem histórica na ordem da língua e do discursivo.

Já pela segunda capa, o *Corpus-2* do artigo, do jornal **Última hora**, é possível observar uma narrativa para o mesmo acontecimento que concorre para efeitos de sentido bastante diferentes. Em “Jango no Rio Grande e Mazzilli empossado”, a ator político ex-presidente, claramente, está envolto em uma trama conspiratória, ou efeitos de sentido de um golpeamento, pois, ainda em território brasileiro, é destituído, empossando o então presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, o primeiro na linha sucessória.<sup>9</sup> Diversas memórias buscam se inscrever na narrativa do acontecimento feita pelo **Última hora**, mas uma delas, como um discurso-outro como um contingente de materialização, pode ser compreendida nas frases do ator político que empossou Ranieri Mazzilli, Auro de Moura Andrade, presidente do Senado à época. Frases essas como “a nação está acéfala”, dita por Moura Andrade, dão conta de corroborar a narrativa da fuga do presidente e não apenas de ele estar em um outro lugar, diferente da capital federal, Brasília, mas ainda em território brasileiro, no sul do país – o que aliás justifica o próprio ato oficial de Moura Andrade em declarar vaga a presidência. A figura do ex-presidente passa de um pusilânime chefe da nação que foge no *Corpus-1* a um sujeito que abdica do apego ao poder e à vaidade e, em um ato de altivez, “dispensa o sacrifício dos gaúchos”, descrição linguística que concatena sentidos de uma formação de discursos a se inscreverem na memória da narrativa do acontecimento em um sentido bastante eufórico. A democracia narrada no *Corpus-1* – regime político em que supostamente as diversas demandas sociais são atendidas, trazendo certa pacificação – dá lugar à chamada de a “Última hora depredada e incendiada” e “Toda frota de reportagem destruída a e a fogo” o que coloca em xeque o *Corpus-1* em “democracia sendo reestabelecida”, além do próprio editorial “Ressurge a democracia” e também “Castelo Branco<sup>10</sup> advertira: forças armadas são para defender a lei, e não a baderna” presentes em **O Globo**.

## Considerações finais

É possível observar a partir das análises ancoradas nas teorias discursivas aqui arroladas que de uma necessidade de inscrever a memória no acontecimento discursivo constrói-se, em uma mesmo acontecimento histórico, diversas possibilidades de narrativas, que vão contingenciando e dando vazão

9 É preciso recordar que, antes de 1964, além de presidente e vice-presidente serem eleitos em escrutínios eleitorais distintos, havia um outro elemento conjuntural político que, depois da renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961 – o primeiro mais votado na eleição de 1960 – João Goulart assume, sob forte pressão contra, como presidente em um regime parlamentarista, com Tancredo Neves de Primeiro-Ministro, situação que mudou em 1962 após plebiscito decidindo pelo presidencialismo que entra em vigor em 1963. Dessa forma, não havia vice em linha sucessório, por consequência assumiu o presidente da Câmara dos Deputados.

10 O primeiro presidente militar a ser eleito pelo Congresso aos 11 de abril de 1964.

a múltiplos efeitos de sentidos. Isso é uma forma de estruturação dos rumores públicos, fazendo aquilo que Michel Pêcheux nos diz como a “pega” dos acontecimentos (Pêcheux, 2008). Evidentemente, outros elementos, neste episódio de 1964, estão envolvidos, como a própria correlação de forças e também elementos de diversas ordens institucionais. Entretanto, ao se examinar os elementos linguísticos e os elementos discursivos, é possível compreender a formação do processo discursivo que, no caso em questão, prevaleceu a ideia de “revolução” ao grupos sociais “vencedores”, o que, de forma nenhuma, apagou a voz dos grupos que se identificavam na alteridade, ou seja, compreendendo o acontecimento e os processos históricos como efeitos de sentido de um golpe. Arriscaríamos dizer que essa possibilidade de entendimento de golpe, no momento da formação do processo histórico no acontecimento de abril de 1964, se deu, para além da existência de grupos em francas lutas de classes e ideológicas, pela própria inscrição da memória na narrativa do acontecimento de efeitos de sentidos de golpe, deixando, portanto, uma espécie de porta entreaberta de identificações e resistências em mundos possíveis da narrativas que não estavam atinadas aos sentidos de revolução.

## Referências bibliográficas

- ACHARD, P. 2007. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD P. (Ed.). *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes.
- ACHARD P. (Ed.) 2007. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes.
- COURTINE, J-J. 1999. O Chapéu de Clémentis. In: *Os múltiplos territórios da Análise de Discurso*. F. INDURSKY E M. C. LEANDRO FERREIRA (Ed.). Porto Alegre, Ed. Sagra Luzzatto.
- COURTINE, J. J. 1999. O discurso inatingível: marxismo e linguística (1965-1985). Trad. Heloisa Monteiro Rosário. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 6.
- DELA-SILVA, S. C.2008. *O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia*. Tese doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- DREIFUSS, R.A. 1981. *1964: a conquista do Estado*. Rio de Janeiro: Vozes.
- GONDAR, Jô. 2008. Memória individual, memória coletiva, memória social. In. *Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 08, número 13*. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero13-2008/jogandar.htm>>. Acesso em: 6 fev. 2017.
- GUILHAUMOU, J. 2009. *Linguística e história*. São Carlos, SP: Pedro e João editores.
- MENESES, Ulpiano bezerra de. 1992. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. In. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.34. São Paulo, p. 09-24.
- PÊCHEUX, M. 2008. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes.
- PÊCHEUX, M. 1988. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. 2007. Papel da memória. In: ACHARD, P. (Ed.) *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes.

VÉRON, E. (Ed.). 1987. *El discurso político, lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

ZOPPI-FONTANA, M. C. *Cidadãos modernos: discurso representação política*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.





# Uma leitura de “O Alienista” sob as lentes da crítica textual e da linguística histórica

Ceila Maria Ferreira<sup>1</sup>

No que costumeiramente chamamos de campo profissional, há anos nos dedicamos, entre outras atividades de ensino e de pesquisa – entre elas, a realização de uma edição crítica das narrativas de viagem de Eça de Queirós, coordenada pelo professor Carlos Reis -, e à escrita de um segundo romance, à realização de uma edição crítica e comentada da coletânea de contos intitulada *Papéis avulsos*, coletânea essa da lavra de Machado de Assis. Tal obra foi publicada pela primeira vez ainda em vida de Machado, mais precisamente no ano de 1882, pela Lombaerts & C e trouxe novamente a público doze contos daquele que ficou mais tarde conhecido pela alcunha de Bruxo do Cosme Velho. Dissemos trouxe novamente a público, pois embora, muitos desses contos tenham, em *Papéis avulsos*, ganhado nova roupagem, todos eles foram anteriormente publicados em periódicos. Vale ressaltar que a edição crítica que estamos preparando, com a colaboração de alunos, alunas, ex-alunos e ex-alunas da Universidade Federal Fluminense, é um dos projetos desenvolvidos pelo Laboratório de Ecdótica da UFF, o Labec-UFF, e deverá ser entregue à publicação no final deste ano de 2017.

Portanto, muito do que vamos apresentar neste evento da ABRABLIN, se relaciona ao que estamos desenvolvendo na referida edição crítica. E escolhemos falar sobre “O Alienista”, pois tal conto, além de ser um dos mais famosos e conhecidos de Machado de Assis, é o primeiro na ordem de apresentação dos contos em *Papéis avulsos*. Além disso, foi publicado, ainda em vida de Machado, com significativas e substantivas modificações e, após seu falecimento, vem ganhando novas edições que, em alguns casos, contribuem para silenciar alguns dos que podemos chamar reforços de jogos de sentidos que se encontram materializados nas páginas da edição em livro de 1882, a última em vida de Machado. Se não bastassem tais observações, “O Alienista” vem ganhando, ao longo do tempo e após a morte de Machado, edições em separado, o que, de certa forma, contribui para a contestação até mesmo de sua classificação dentro do gênero conto. Sobre essa classificação, não vamos discuti-la aqui neste trabalho. Aqui, sem discussão, vamos chamá-lo de conto, tal qual o chamou seu autor na ADVERTENCIA que abre *Papéis avulsos*<sup>2</sup>. Nos limitaremos, nestas páginas, a falar sobre algumas

1 Professora de Crítica Textual lotada no Departamento de Ciências da Linguagem do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora geral do Laboratório de Ecdótica da UFF (LABEC-UFF). Doutora em Letras pela FFLCH-USP. É também escritora e tem um romance publicado que foi premiado pela UBE-RJ.

2 Mantivemos aqui a grafia com que tal capítulo aparece na edição de *Papéis avulsos* de 1882.

variantes encontradas a partir do cotejo realizado entre o texto de “O Alienista” publicado em *A Estação* e o publicado em livro, ainda em vida de Machado de Assis.<sup>3</sup> Falaremos também sobre a importância de preservarmos formas linguísticas detentoras de sentidos, além de nos reportarmos também a formas e expressões que nos ajudarão também a datar a história que é contada nas páginas de *Papéis avulsos* e na edição saída um pouco antes da publicação da referida coletânea de contos, a vinda à luz em *A Estação*, *Jornal Ilustrado para a Família*, em que “O Alienista” começou a ser publicado no dia 15 de outubro de 1881, como também para identificarmos relações entre a história de Simão Bacamarte e a da Casa Verde com outras histórias, assim como com os dias de hoje, pois uma das funções da Filologia/Crítica Textual é aproximar o texto de seus leitores ao longo do tempo, o que também intensifica a importância dos comentários exegéticos.<sup>4</sup> Já dizia Luciana Stegagno Picchio, em *A lição do texto*: “Mas o problema do filólogo é exactamente esse: como vencer o ruído do tempo?”<sup>5</sup> (PICCHIO, 1979, p. 214). E podemos inquirir também: como despertar o interesse de leitores e de leitoras de hoje por textos do passado, até mesmo por textos que aparentemente não precisaríamos despertar ninguém para lê-los, pois são deveras saborosos como “O Alienista”? Tal pergunta se justifica, porque há quem diga que Machado é um autor difícil e que seus textos não seriam apropriados para leitores e leitoras adolescentes, por exemplo. Acreditamos que “O Alienista” é uma das portas para adentrarmos na obra de Machado de Assis. Daí também nosso interesse por esse conto em particular. Além disso, no momento, estamos escrevendo a Introdução da edição crítica de *Papéis avulsos* e este trabalho também irá auxiliar-nos na organização de nossas ideias. Contudo, para darmos continuidade ao trabalho que ora apresentamos, é preciso dizer que, fui também instigada a escrevê-lo a partir do conhecimento do interesse especial que um bolsista de desenvolvimento acadêmico (PROAES-UFF) vinculado ao Projeto *Papéis avulsos*, Uédipo Ferreira, vem apresentando pela Linguística Histórica, ainda mais numa época como a nossa em que a Linguística Histórica ainda sofre ataques, alguns deles advindos de leituras, a nosso ver equivocadas, do *Curso de linguística geral*. Além disso, muito nos instigou, para a escrita deste trabalho, aproximações e distinções entre Linguística Histórica e Filologia/Crítica Textual, como também a proposta deste Simpósio.

Sobre tais aproximações e distinções, é muito salutar um famoso texto de Ivo Castro, um dos mais prestigiosos filólogos da atualidade que, por sinal, será homenageado, neste ano de 2017, em um congresso de Linguística Histórica. Pois bem, esse texto é quase um manifesto de defesa da Filologia como Crítica Textual. Seu nome: “O retorno à Filologia”. Foi publicado pela primeira vez em 1995, em uma obra em homenagem ao saudoso Celso Cunha, também linguista e filólogo.<sup>6</sup>

3 Na edição crítica que estamos realizando, tal cotejo foi realizado por Fabiana Patueli e revisto por Marilene Andrade. No momento, está sendo revisto por mim e, depois, passará às mãos de Nilda Cabral, professora aposentada de Crítica Textual da UFF. Ou seja, ele passará por três revisões. É preciso também dizer que, para a edição crítica, a publicação de “O Alienista” em *A Estação* foi primeiramente buscada, nas dependências da Biblioteca Nacional (RJ) por Maria Cristina Jerônimo a nosso pedido.

4 A grafia do nome do jornal foi mantida conforme a edição consultada por nós.

5 A grafia do trecho citado está conforme a da edição de 1979.

6 A edição que utilizamos para este trabalho do texto “O retorno à Filologia” foi a que está disponível na Internet.

São palavras do Coordenador da Equipe Pessoa a respeito da distinção entre Linguística e Filologia:

Esta associação sinonímica entre linguística e filologia é muito comum, ainda hoje. Embora correndo o risco de simplificar demasiado, creio que nos meios universitários americanos (e também nos brasileiros), se pratica apenas a distinção entre linguística histórica, igualada a filologia, e as restantes linguísticas. A distinção funciona sobretudo como auto-denominação para os profissionais destas disciplinas, pois são os principais interessados em escapar a generalizações do tipo "Vocês, os filólogos..." Os diacronistas, talvez por estarem mais familiarizados com a mudança das coisas, não se importam de ser confundidos com um filólogo. Mas um filólogo, especialmente se estiver interessado em questões teóricas e metodológicas e na exploração de novos objectos de estudo, sentirá que a confusão não lhe faz justiça. [...] (CASTRO, 1995, p. 1).<sup>7</sup>

E por quê não lhe faz justiça? Porque o campo de atuação da Filologia, segundo o texto de Ivo Castro e segundo muitos de nós, filólogos, é o da Crítica Textual. E o que entendemos por Crítica Textual? A entendemos como o estudo da transmissão de textos e de como aproximá-los da última redação autoral ou de testemunhos que dela se aproximam. Além disso, a Crítica Textual estuda a materialidade dos textos, as etapas do processo de sua construção e de sua gênese e os aproxima, por meio de interpretações e de comentários, do leitor de hoje. Esse hoje, meus caros leitores e minhas caras leitoras, corresponde ao tempo presente.

Vale lembrar que em *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível* (SILVA, 2008, p. 13-14), Rosa Virgínia cita um trecho do referido texto de Ivo Castro, mais a parte em que ele escreve sobre um tempo em que era "apropriado e tradicional" a linguistas e a filólogos serem conhecidos por filólogos (SILVA, 2008, p. 13). Contudo, ela também apresenta distinções entre Linguística e Filologia, além de externar uma leitura muito pertinente do texto de Ivo Castro (SILVA, 2008, p. 14). Além disso, cita também Luciana Stegagno Picchio em *A lição do texto*, mas a passagem em que a filóloga italiana diz que :

Filólogo é quem, utilizando todos os instrumentos dos quais pode dispor, estudando todos os documentos, se esforça por penetrar no epistema [espaços sincrônicos ideologicamente unitários] que decidiu estudar, procurar a voz dos textos e de um passado que já não considera sufocado pelos estados sobrepostos. (SILVA, 2008, p. 14 apud 1979, p. 234)

Podemos salientar também que a professora recentemente falecida da Universidade Federal da Bahia, na referida publicação, destaca a importância, para a realização de análises histórico-diacrônicas, de edições realizadas "com *rigor filológico* e com o objetivo claro de servir a estudos linguísticos" (SILVA, 2008, p. 15).

Ainda segundo Rosa Virgínia, a Linguística Histórica pode ser dividida em Linguística Histórica *Lato Sensu* e Linguística Histórica *Stricto Sensu*. Ainda segundo ela, a Linguística Histórica *Lato Sensu* é todo "o tipo de linguística que trabalha com corpora datados e localizados" e a Linguística Histórica *Stricto Sensu* é a que considera "fatos extralinguísticos ou sociais" (SILVA, 2008, p. 10).

<sup>7</sup> Foi mantida a grafia da referida edição publicada na Internet.

Ouvir o inaudível, conforme o subtítulo da obra acima citada de Rosa Virgínia, que remonta, segundo a autora, a um trecho de uma obra de Lass, quando esse fala sobre dados utilizados por quem trabalha com Linguística Histórica. Romper o ruído do tempo, segundo a filóloga italiana Luciana Stegano Picchio, eis o problema fundamental do filólogo.

Como podemos depreender da leitura dos textos citados neste trabalho e de nossa prática, no meu caso, como filóloga, Filologia e Linguística Histórica se aproximam, mas não se equivalem. Uma precisa da outra para a realização de seus trabalhos, de suas pesquisas.

Lembramos também da definição de Filologia, proposta por César Nardelli Cambraia, como estudo global de um texto (CAMBRAIA, 2005, p. 18).

Na edição crítica que estamos realizando, o texto crítico, aquele que foi preparado a partir do trabalho de transmissão do texto escolhido como base da edição, a em livro de 1882, irá apresentar uma grafia atualizada conforme o novo acordo ortográfico da língua portuguesa. Contudo, as mudanças gráficas contidas em nossa edição serão explicitadas ao leitor, o que poderá facultar também que tal edição seja utilizada para estudos de língua, como também porque não faremos mudanças da pontuação presente na edição em livro de 1882. Os erros tipográficos contidos na edição em livro de 1882 foram corrigidos e todas as emendas foram anotadas no aparato crítico. Contudo, pretendemos que a edição crítica que está sendo preparada pelo Grupo *Papéis avulsos*, vinculado ao Laboratório de Ecdótica da UFF também seja fonte de trabalhos de historiadores da literatura, críticos literários e leitores em geral. Esperamos também que tal edição crítica venha a ser base para edições de texto crítico de divulgação da obra de Machado de Assis.

A respeito de “O Alienista”, ele foi publicado pela primeira vez em *A Estação*, *Jornal Ilustrado* para a Família nas seguintes datas: 15 de outubro de 1881, 31 de outubro de 1881, 15 de novembro de 1881, 15 de dezembro de 1881, 31 de dezembro de 1881, 31 de janeiro de 1882, 15 de fevereiro de 1882 e 15 de março de 1882. Após isto, foi publicado na coletânea de contos intitulada *Papéis avulsos*, saída em novembro de 1882, pela Lombaerts & C., a mesma tipografia que publicava *A Estação*.

Em *A Estação*, o referido conto, entre outras variantes em relação ao publicado em livro em 1882, apresenta um final que não aparece na edição em livro publicada em vida do autor.

Podemos perceber que algumas das alterações em relação ao texto de “O Alienista” publicado em *A Estação*, consubstanciadas no texto publicado na edição em livro de 1882, alterações essas muito provavelmente realizadas pelo próprio Machado de Assis, contribuíram para que o texto ganhasse maior espaço para dúvidas, incertezas e mesmo ambiguidades que não colocam em causa a maestria do escritor e, sim, reforçam a interseção e mesmo o enfraquecimento das fronteiras entre uma das dicotomias que dão sustentação ao texto que é: razão/loucura. De um texto para outro, ou seja, do texto publicado em *A Estação* para o publicado em livro, em 1882, e, nos dois textos, à medida que o leitor vai prosseguindo na leitura do conto, dúvidas sobre a sanidade do dr. Simão Bacamarte e acerca

dos limites entre razão e loucura vão crescendo. Nessa operação de semear espaços para dúvidas no texto final, publicado em livro, em 1882, a citação explícita de data contida no texto publicado em *A Estação* e a informação sobre a *causa mortis* de o alienista não estão presentes.

Vejamos, em três exemplos citados aqui neste trabalho, algumas das diferenças entre os textos de “O Alienista” publicados em *A Estação* e em *Papéis Avulsos*, ambos publicados em vida de Machado de Assis. Essas diferenças, podemos chamá-las de variantes.

Os trechos que aparecem na coluna da esquerda das tabelas foram retirados da edição crítica que estamos preparando no Laboratório de Ecdótica da UFF (Labec-UFF), com um grupo de alunos e de ex-alunos da Universidade Federal Fluminense, e que tem como base a edição em livro de 1882, intitulada *Papéis avulsos*. Os trechos que estão à direita foram retirados de *A Estação* de 15 de março de 1882. As diferenças entre eles aparecem aqui marcadas em negrito. Tal marcação não está presente nem na edição em livro de 1882 nem no publicado em *A Estação*. O texto da edição crítica apresenta uma transcrição crítica atualizada da grafia da edição de *Papéis Avulsos*, saída em 1882. Já na transcrição do texto de *A Estação*, mantivemos a grafia presente naquela publicação. Ou seja, optamos por uma transcrição conservadora da grafia de tal texto.

O primeiro exemplo que apresentamos foi retirado da parte final de “O Alienista”. Na edição crítica (assim como no texto-base de 1882), é do capítulo final do conto, o XIII, que tem o título de PLUS ULTRA!<sup>8</sup>, páginas 89-90. Se me permitem uma digressão, tal expressão significa, em português, Mais Além! e tem, nos dois textos, um sentido irônico como também um sentido que reforça a ideia de apagamento das fronteiras entre uma das mais importantes dicotomias que dão sustentação ao conto, a já citada: razão/loucura. Voltando à explicação acerca da notação dos exemplos, em *A Estação*, também é desse capítulo e, como já dissemos, saiu publicado no dia 15 de março de 1882. Vale dizer que a edição crítica que estamos preparando manteve a divisão por páginas, linhas e parágrafos presentes na edição em livro de 1882. Vamos então aos exemplos:

<p>Era decisivo. Simão Bacamarte curvou a cabeça, juntamente alegre e triste, e ainda mais alegre do que triste. Ato contínuo, recolheu-se à Casa Verde. Em vão a mulher e os amigos lhe <b>disseram</b> que ficasse, que estava perfeitamente são e equilibrado: nem rogos nem sugestões nem lágrimas o detiveram um só instante. A questão é científica, dizia ele; trata-se de uma doutrina nova, cujo primeiro exemplo sou eu. Reúno em mim mesmo a teoria e a prática.</p>	<p>Era decisivo. Simão Bacamarte curvou a cabeça, juntamente alegre e triste, e ainda mais alegre do que triste. Acto contínuo, recolheu-se á Casa Verde. Em vão a mulher e os amigos lhe <b>pediram</b> que ficasse, que estava perfeitamente são e equilibrado: nem rogos nem sugestões nem lagrimas o detiveram um só instante. A questão é científica, dizia ele; trata-se de uma doutrina nova, cujo primeiro exemplo sou eu. Reuno em mim mesmo a theoria e a pratica, <b>á maneira de Jesus, que usou tudo o que pregou.</b></p>
---	---

8 Expressão latina. É o lema da Espanha, como também de Carlos I da Espanha, conhecido também como Carlos V do Sacro Império Romano, segundo um artigo da Wikipédia cujo título é *Plus Ultra* publicado em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Plus\\_Ultra](https://pt.wikipedia.org/wiki/Plus_Ultra)> . Acesso em 10/06/2017.

Neste primeiro exemplo, temos as seguintes diferenças substantivas:

- a) A troca do verbo pedir pelo verbo dizer que, a meu ver, abranda a fala das personagens acerca de sua objeção ao auto-recolhimento de Simão Bacamarte à Casa Verde;
- b) A retirada de “á maneira de Jesus, que usou tudo o que pregou [...]” Tal retirada pode estar ligada ao apagamento de uma das pistas de organização da edição em livro de 1882, pois, na ADVERTENCIA que abre aquela publicação, há a imagem dos contos que, como pessoas, se sentariam à mesa por vontade do pai/autor. Ainda na ADVERTENCIA, há uma citação retirada do *Apocalipse*, último livro do *Novo Testamento*, como também uma referência a Diderot, um dos filósofos e escritores iluministas franceses – que também tem entre suas obras contos - do século XVIII, século em que muito provavelmente se passa a história contada no conto, na edição em livro de 1882 e quase a totalidade da história contada em *A Estação*. Vale lembrar que os contos que formam a publicação em livro de 1882 são em número de doze, assim como são doze os apóstolos que estiveram presentes à última ceia antes da crucificação de Jesus. Retirando a referência explícita a Jesus, tal pista ficaria um pouco mais encoberta.

Vamos ao segundo exemplo. Nos textos da edição crítica (que tem por base a edição em livro de 1882) e na de *A Estação*, tais trechos vêm logo após aos do primeiro exemplo citado neste trabalho. Na tabela abaixo, assim como na primeira, o texto que aparece à esquerda é o do texto crítico que tem por base a edição em livro de 1882 e o que vem à direita é o de *A Estação*. Vejamos:

<p>- Simão! Simão! meu amor! dizia-lhe a esposa com o rosto lavado em lágrimas.</p> <p>Mas o ilustre médico, com os olhos acesos da convicção científica, trancou os ouvidos à saudade da mulher, e brandamente a repeliu. Fechada a porta da Casa Verde, entregou-se ao estudo e à cura de si mesmo. Dizem os cronistas que ele morreu dali a dezessete meses, no mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada. Alguns chegam ao ponto de conjecturar que nunca houve outro louco, além dele [...]</p>	<p>- Simão! Simão! meu amor! dizia-lhe a esposa com o rosto lavado em lágrimas.</p> <p>Mas o ilustre medico, com os olhos accesos da convicção científica, trancou os ouvidos á saudade da mulher, e brandamente a repelliu. Fechada a porta da Casa Verde, entregou-se ao estudo e á cura de si mesmo. Dizem os chronistas que ele morreu dalli a dezessete mezes, no mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada. <b>Não foi por falta de livros, folheava-os dia e noite, uns in-4<sup>os</sup>, outros in-folio, em muitas línguas. Morreu emfim, de uma erysipela no ventre.</b> Alguns chronistas chegam ao ponto de conjecturar que nunca houve outro louco, além delle [...]</p>
---	---

Neste segundo exemplo, podemos destacar que do texto da última edição de “O Alienista” publicada em vida de Machado de Assis, não consta a *causa mortis* de Simão Bacamarte. Tal informação consta do texto publicado em *A Estação* no dia 15 de março de 1882. Também foi retirada a informação explícita que Simão lia em muitas línguas, informação essa que pode ser depreendida da leitura do conto em livro, em 1882, pois, o alienista lia os árabes, escreveu para

universidades da Alemanha e da Itália etc. Também foi retirada a informação que especificava e, por conseguinte, limitava o alcance daqueles que colocavam em causa a sanidade de Simão, pois, no texto de *A Estação*, seriam os apenas os cronistas.

Vamos ao terceiro exemplo. O texto que consta da terceira tabela é o que continua o que foi destacado no exemplo anterior. Aqui também, o que vem à esquerda é o do texto crítico (p. 89-90) e o da direita, o publicado em *A Estação* em 15 de março de 1882.

<p>[...] em Itaguaí; mas esta opinião, fundada em um boato que correu desde que o alienista expirou, não tem outra prova, senão o boato; e boato duvidoso, pois é atribuído ao padre Lopes, que com tanto fogo realçara as qualidades do grande homem. Seja como for, efetuou-se o enterro com muita pompa e rara solenidade.</p>	<p>Itaguahy; mas esta opinião, fundada em um boato que correu desde que o alienista expirou, não tem outra prova, senão o boato; e boato duvidoso, pois é atribuído ao padre Lopes, que com tanto fogo realçara as qualidades do grande homem. Seja como fôr, effectuou-se o enterro com muita pompa e rara solenidade. <b>O cadaver foi sepultado na capella da Casa Verde, infelizmente sem epitaphio. Em 1817, desappareceram os ossos, e segundo as mais provaveis inducções, forma roubados e transportados para Santiago do Chile, cuja academia suppõe que são os restos de um cozinheiro do illustre Pizarro. Alas! poor Iorick! – Sic transit gloria mundi!</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Machado de Assis</b></p>
---	--

O texto publicado em livro, em 1882, o qual é a base do texto crítico da edição que estamos preparando com o Grupo *Papéis avulsos*, termina secamente e sem maiores explicações sobre o que se seguiu ao falecimento e ao sepultamento de Simão Bacamarte. Tal final publicado em livro, em 1882, por ser um tanto abrupto, lembra o de um outro conto que também integra *Papéis avulsos*. Seu nome: “O Espelho”. Contudo, no texto de “O Alienista” publicado em *A Estação*, não somente há informação acerca de onde Simão foi sepultado, como também há menção a respeito do desaparecimento de seus ossos. Nesse mesmo texto, há a citação de uma data, o ano de 1817, que, curiosamente, foi quando ocorreu a Revolução Pernambucana também conhecida como Revolução dos Padres. Tal revolução teve caráter emancipacionista e contou, entre seus apoiadores, com ex-oficiais ligados a Napoleão Bonaparte.<sup>9</sup> A respeito de Napoleão é curiosa a semelhança da sonoridade de seu nome com a de Simão Bacamarte. Além disso, a figura de Napoleão também está ligada à loucura, pois são muitos os que citam casos de loucura – inclusive como exemplo de delírio de grandeza - em que os pacientes pensam ser Napoleão, o que também estará presente numa outra obra de Machado de Assis, o romance *Quincas Borba*, apesar de que nesse romance o Napoleão de que se fala é o III. Há ainda referência a Santiago do Chile que nos remete ao início do conto que fala sobre as Hespanhas. Acerca da referência a Pizarro, ele próprio, Pizarro, é uma figura que podemos

<sup>9</sup> Sobre a Revolução Pernambucana, consultamos, para este trabalho: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_Pernambucana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Pernambucana) Acesso em 18/06/2017.

relacionar também a Carlos V, um dos divulgadores da expressão *Plus Ultra!*, que abre tal capítulo do conto e que está ligada à era das expedições marítimas e ao processo genocida de “colonização” da América do Sul do qual Pizarro fez parte. Além disso, lembramos de um trecho do que escreveu John Gledson sobre “O Alienista na introdução a uma edição de *Papéis avulsos* publicada em 2011: “Pode ser que haja uma referência escondida às guerras de independência da América Espanhola: Simão Bacamarte talvez seja Simón Bolívar – assim disse Raymundo Faoro numa conferência de 1989, infelizmente nunca publicada” (GLEDSON, 2011, p. 20). A nosso ver, o nome Simão Bacamarte dialoga tanto com Simón Bolívar quanto com Napoleão Bonaparte e a composição desses dois nomes dessas duas personalidades pode estar ligada ao nome do alienista de Itaguaí. Voltando ao que disse Gledson, na referida introdução, alegorias estão presentes em “O Alienista” e em outros contos que formam *Papéis avulsos* (GLEDSON, 2011, p. 20). Concordo em gênero, em número e grau com ele. Concordo também quando o famoso estudioso da obra de Machado de Assis se reportando a um outro conto presente em *Papéis avulsos* e que também foi publicada em *A Estação*, “Dona Benedicta” diz: “[...] o assunto meio escondido da coletânea é o Brasil – porém, um Brasil visto indiretamente, às avessas, com ironia, através de excursões no tempo e no espaço” (GLEDSON, 2011, p. 10). Não podemos também esquecer que *Papéis avulsos* foi publicado em 1882, aniversário de 60 anos da “independência” do Brasil. E em *Papéis avulsos*, o Brasil e sua história dialogam com a história do mundo e dentro da história do mundo, com história da América Latina e com referências a revoltas e revoluções que ocorreram no Brasil, um dos países que formam a América do Sul. O nome de Simão Bacamarte também dialoga com os dos deuses Baco e Marte. Baco e a inversão de valores e mesmo a loucura e Marte e a guerra e o autoritarismo. Tais referências seriam um exemplo das muitas referências que ajudariam a romper as fronteiras de um tipo especial de nacionalismo mais aberto em direção ao universalismo, movimento esse presente na obra de Machado de Assis. Nesse sentido, no final do texto publicado em *A Estação*, há uma frase retirada da peça “Hamlet”, de Shakespeare, que fala também, entre outros assuntos, sobre loucura e luta pelo poder, presentes também em “O Alienista”. Há ainda uma frase latina sobre a transitoriedade das coisas deste mundo. Curiosamente, em “O Espelho”, o 10º, em ordem de apresentação, dos doze contos publicados em *Papéis avulsos* – também há uma referência a “Hamlet” e o tema da essência e da aparência. Por esses três exemplos, podemos verificar que no texto publicado em livro, em 1882, houve uma espécie de apagamento de informações que nos dariam mais pistas sobre a construção da narrativa e acerca de determinadas chaves de interpretação do conto.

Há ainda mais dois exemplos que gostaríamos de apresentar aqui neste trabalho. Um que reforça o que acabamos de dizer sobre a presença de alguns dados da história na história contada em “O Alienista” e outro mais relacionado à preservação, no próprio textos publicado em livro, em 1882, de formas que enriquecem o casamento entre a forma e o conteúdo do texto machadiano, além de menções, tal qual no exemplo a seguir, a procedimentos realizados pelo próprio autor na construção do texto.

Vamos aos exemplos que nestes casos são citações retiradas do texto crítico que tem por base a edição publicada em livro, em 1882.



A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente.

Disse isto, e calou-se, para ruminar o pasmo do boticário. Depois explicou compridamente a sua ideia. No conceito dele a insânia abrangia uma vasta superfície de cérebros; e desenvolveu isto com grande cópia de raciocínios, de textos, de exemplos. Os exemplos achou-os na história e em Itaguaí; mas, como um raro espírito que era, reconheceu o perigo de citar todos os casos de Itaguaí, e refugiou-se na história. (ASSIS, 2017, p. 20).

Em “O Alienista”, em muitos casos, há o artifício do refúgio no que podemos chamar de história com H maiúsculo. Inclusive, a maior parte da história/narrativa contada no referido conto se passa no século XVIII, século em que se deu a tomada da Bastilha. Vale dizer que a Bastilha foi citada literalmente no texto machadiano. O século XVIII também é o século em que viveu o filósofo e escritor iluminista Diderot, citado por Machado de Assis, na ADVERTENCIA que abre a edição em livro de 1882.<sup>10</sup> Portanto, há um recuo ao passado, mas a um passado que tem ligações com o presente e que possibilita ao autor falar sobre o presente de então, a segunda metade do século XIX, sem maiores riscos.

No último exemplo que apresentamos aqui neste trabalho, destacamos a importância da manutenção das chamadas formas sincréticas, importância essa já assinalada pela Comissão Machado de Assis na introdução crítico-filológica das edições críticas publicadas por ela. Na edição crítica de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, tal menção é feita na página 62 daquela publicação.

Voltando a “O Alienista”, numa passagem do texto publicado em livro, em 1882 - e aqui citada a partir do texto crítico - há a seguinte fala do padre Lopes à D. Evarista, esposa de Simão Bacamarte: “- Olhe, D. Evarista, disse-lhe o padre Lopes, vigário do lugar, veja se seu marido dá um passeio ao Rio de Janeiro. Isso de estudar sempre, sempre não é bom, vira o juízo.” (ASSIS, 2017, p. 4).

Reforçando a ideia presente no comentário do padre Lopes (quem estuda muito pode enlouquecer), assim como a ambiguidade, no texto machadiano, entre razão/loucura e a dúvida acerca da sanidade de Simão Bacamarte muitas vezes não literalmente formulada, mas, por meio de índices, sutilmente plantada, há tanto no texto de *A Estação* como no texto publicado em livro em 1882, o emprego da forma doudo na maior parte das vezes em que há referência aos chamados loucos. O uso da forma doudo possibilita maior aproximação com a palavra doutor que, em sua forma abreviada, dr, antecede em muitas partes do texto o nome de Simão Bacamarte, como também se aproxima de um adjetivo com que facilmente podemos caracterizar o famoso médico de Itaguaí: douto. Na escolha materializada em uso da forma doudo nos textos de “O Alienista” publicados em *A Estação* e

10 ADVERTENCIA está assim grafada tal qual aparece na edição em livro de 1882 e no texto crítico da edição crítica que estamos preparando com o Grupo *Papéis avulsos*, do qual podemos citar os nomes de Fabiana Patueli Lima, Uédipo Ferreira, Mariana Moura, Marilene Andrade, Cintia Josina, Matheus Castro, Luciano de Queiroz entre outros. É importante também dizer que no momento, o Projeto de Edição Crítica de *Papéis Avulsos*: segunda parte dos trabalhos de edição conta com uma bolsa PIBIC-UFF e três bolsas de Desenvolvimento Acadêmico PROAES-UFF.

em livro em 1882, os dois publicados em vida de Machado de Assis, há a materialização e o reforço da ambiguidade entre razão e loucura como também o reforço da dúvida a respeito da sanidade do dr Simão Bacamarte. Portanto, a forma doudo deve ser mantida e não alterada para doido. Foi o que fizemos na edição crítica que estamos concluindo com um grupo de alunos e ex-alunos da Universidade Federal Fluminense, no Laboratório de Ecdótica da UFF, o Labec-UFF.

A Crítica Textual contribui para a maior valorização do trabalho autoral, como também para divulgá-lo às gerações presentes e futuras num exercício constante de preservação do patrimônio cultural em forma de texto escrito que certamente passa pelo estudo de dados advindos da Linguística Histórica. Além disso, tal estudo nos ajuda a entender melhor nosso presente a partir da maior compreensão do nosso passado, passado esse escovado também a contrapelo como quis um teórico caro à atualidade. Seu nome: Walter Benjamin.

## Referências bibliográficas

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Ilustrado Para A Família. Rio de Janeiro, Xº Anno, n.19, p. 231-232, 15 out 1881.

\_\_\_\_\_. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Ilustrado Para A Família. Rio de Janeiro, Xº Anno, n 20, p. 241-242, 31 out 1881.

\_\_\_\_\_. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Ilustrado Para A Família. Rio de Janeiro, Xº Anno, n. 21, p. 255 e p. 265, 15 nov 1881.

\_\_\_\_\_. O Alienista In: *A Estação*. Jornal Ilustrado Para A Família. Rio de Janeiro, Xº Anno, n.23, p. 277-278, 15 dez 1881.

\_\_\_\_\_. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Ilustrado Para A Família. Rio de Janeiro, Xº Anno, n.24, p.289-290, 31 dez 1881.

\_\_\_\_\_. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Ilustrado Para A Família. Rio de Janeiro, XIº Anno, n.2, p.13, 31 jan 1882.

\_\_\_\_\_. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Ilustrado Para A Família. Rio de Janeiro, XIº Anno, n.3, p. 25 e p. 28, 15 fev 1882.

\_\_\_\_\_. O Alienista. In: *A Estação*. Jornal Ilustrado Para A Família. Rio de Janeiro, XIº Anno, n.5, p. 49-50, 15 mar 1882.

\_\_\_\_\_. *Papéis Avulsos*. Rio de Janeiro: Lombaerts & C. 1882.

\_\_\_\_\_. *Papéis Avulsos*. Edição Crítica e Comentada (ainda inédita, mas deve ser entregue a publicação em 2017).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: ---. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CAMBRAIA, César. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTRO, Ivo. O retorno à Filologia. In: < [http://www.clul.ulisboa.pt/files/ivo\\_castro/1995\\_Returno\\_Filologia.pdf](http://www.clul.ulisboa.pt/files/ivo_castro/1995_Returno_Filologia.pdf)> Acesso em: 13 jan 2017.

COMISSÃO Machado de Assis. Introdução crítico-filológica. In: ASSIS, Joaquim Maria Machado de Assis. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1977.

GLEDSON, John. Prefácio. *Papéis avulsos: um livro brasileiro?* In: ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Papéis avulsos*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

PICCHIO, Luciana Stegano. *A lição do texto*. Filologia e Literatura. I-Idade Média. Lisboa: Edições 70, 1979.

PLUS Ultra. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Plus\\_Ultra](https://pt.wikipedia.org/wiki/Plus_Ultra) Acesso em 10/02/2017.

REVOLUÇÃO Pernambucana [https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_Pernambucana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Pernambucana) Acesso em 10/02/2017.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

# Interface entre análise crítica do discurso (ACD) e multimodalidade: análise de capas de revistas sobre a maioria penal no Brasil

Danúbia Aline Silva Sampaio<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O presente trabalho apresenta suas análises a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD) - ora também denominada Análise do Discurso Crítica (ADC) -, considerando essa teoria e método na visão de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003), o qual percebe, inicialmente, o discurso como prática social e, a partir do desenvolvimento de suas pesquisas, em 2003 toma o discurso como um dos elementos da prática social.

A Análise Crítica do Discurso se constitui a partir de uma tradição crítica da linguagem, que articula, de maneira elaborada, a ciência social crítica e a linguística com uma estrutura analítica e teórica, estabelecendo entre elas um diálogo. Essa abordagem transdisciplinar atribui grande importância à compreensão da linguagem em relação à vida social. Estudos em ACD analisam criticamente a relação entre a linguagem, o poder, a dominação e a desigualdade, em suas diversas formas de manifestação, sejam da mais explícita a mais velada, por meio de textos.

Para a ACD de Fairclough, em todos os níveis da vida social, desde aqueles mais fixos (**estruturas sociais**), àqueles mais flexíveis (**eventos sociais**), passando pelo nível intermediário (**práticas sociais**), a linguagem está sempre presente. Por meio dessa perspectiva teórica, as *estruturas sociais*, apesar de mais rígidas e relativamente fixas, são passíveis de transformações e mudanças. Assim, as *estruturas sociais* interferem e condicionam os diferentes *eventos sociais*, os quais, por sua vez, também vão proporcionar modificações nas estruturas, por meio da intermediação realizada pelas diferentes *práticas sociais* (FAIRCLOUGH, 2003).

A partir desse ponto de vista, Fairclough apresenta três focos analíticos no estudo crítico da linguagem: o **sistema semiótico** (nível mais fixo), o **texto** (nível mais flexível - uma reportagem de revista, por exemplo) e a **prática discursiva** (nível intermediário), a qual compreende as **ordens do discurso**, ou seja, o **gênero**, o **discurso** e o **estilo**.

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva – Estudos da Língua em Uso (UFMG).

Nessa perspectiva, as **práticas discursivas** se constituem pelas **práticas do agir** (*gênero* – significado acional), pelas **práticas do representar** (*discurso* – significado representacional) e pelas **práticas do identificar** (*estilo* – significado identificacional).

A ACD considera que os textos que circulam socialmente apresentam um papel fundamental na busca de se compreender as diferentes relações entre os vários grupos sociais, a forma como esses grupos representam o mundo e a maneira como a identidade desses grupos é apresentada e construída na e pela linguagem. Os textos são aqueles que, de forma muito rica e diversificada, irão oferecer “pistas” para a compreensão das práticas sociais estudadas pelo analista.

A partir dessa mesma ótica, Trajano (2013, p. 25), retomando a premissa de que o discurso define-se como o “uso da linguagem na forma de prática social, modo de ação e de representação, de prática de significação”, aponta que o discurso se materializa por meio dos diferentes gêneros de texto, os quais, segundo Fairclough (2003a), configuram-se como formas diferentes de ação e interação entre pessoas e grupos sociais.

Assim, é por meio da análise dos diferentes gêneros que circulam e funcionam socialmente – as propagandas, os anúncios publicitários, as notícias, reportagens, artigos de opinião, capas de revistas, dentre tantos outros – que o pesquisador analisa, criticamente, a relação entre a linguagem e a sociedade, a partir de suas várias formas de manifestação, nas mais diversas situações comunicativas.

Considerando, portanto, a relevância dos gêneros textuais enquanto maneiras distintas de ação e interação, é fundamental destacar o caráter multimodal que todos eles apresentam. Em cada gênero de texto, situado em um determinado contexto de interação, são exploradas diferentes linguagens, ou diferentes *modos semióticos*, tais como a escrita, a imagem, a cor, o som, dentre outros. Uma vez que cada um desses modos exerce um papel importante para a construção de sentidos, é de grande relevância que os diferentes gêneros sejam analisados por meio de uma abordagem multimodal.

Partindo do pressuposto de que o discurso, importante elemento da prática social, materializa-se por meio dos diferentes gêneros - os quais são multimodais - o presente estudo, baseado na articulação entre os pressupostos - brevemente elencados acima - da Análise Crítica do Discurso, conforme Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003) e a Multimodalidade, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), tem como proposta apresentar a análise de duas capas de revistas de informação geral que circulam em todo país, as quais apresentam, na edição selecionada, o tema da maioridade penal no Brasil.

## 2. Metodologia

Conforme já anunciado anteriormente, de acordo com a abordagem da Multimodalidade (KRESS, 2003, 2008; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006), quando se unem diferentes *linguagens* ou *modos semióticos* se alcança a melhor forma de comunicar aquilo que se deseja. Uma vez que cada um desses modos exerce uma determinada função no processo de construção de sentidos, ao se pesquisar as formas de comunicação utilizadas, se determinada análise se prender a apenas um modo

semiótico, como à escrita ou à fala, por exemplo, chega-se a um significado parcial, incompleto. Isso porque cada modo, a partir de suas peculiaridades e recursos, gera um significado diferente que, associado aos outros, constrói e amplia a rede de sentidos dos diferentes gêneros multimodais.

Dessa forma, na busca de se realizar uma articulação entre a Análise Crítica do Discurso e a Multimodalidade, no presente estudo, inicialmente, as duas capas de revistas serão analisadas por meio de uma perspectiva multimodal, ou seja, serão consideradas as diferentes linguagens ali materializadas. Analisadas as características multimodais dos textos selecionados, busca-se apresentar e discutir a articulação desses aspectos com a *interdiscursividade*, uma categoria linguístico-discursiva de análise textual, proposta por Fairclough (2003).

## 2.1 Constituição e caracterização do corpus

As capas de revistas selecionadas para análise correspondem à capa da Revista *Isto é*, edição 2.267, de 01 de maio de 2013 e da Revista *Carta Capital*, edição 812, de 08 de agosto de 2014.

As duas revistas, acima apontadas, foram escolhidas uma vez que são de circulação nacional e apresentam um número expressivo de leitores – segundo o Instituto Verificador de Comunicação (IVC) e a Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER), *Veja*, *Época*, *Isto É* e *Carta Capital*, organizadas nessa ordem segundo seu número de circulação, são as revistas de informação de referência no Brasil. Além disso, essas revistas se organizam a partir de temáticas diversas, relacionadas às questões atuais que se encontram em discussão na sociedade – como é o caso de tema da maioridade penal -, além do fato de serem grandes formadoras de opinião.

Também chamada de “espelho” da edição, o gênero *capa de revista* reflete o mais importante que será publicado na edição de determinada revista. De acordo com Heberle (2004, p. 91), “a capa funciona como uma das mais importantes propagandas da revista”. A partir desse ponto de vista, por meio da articulação de modos semióticos diferentes, sua principal intenção comunicativa é atrair o leitor para si mesmo e, por conseguinte, para o conteúdo desenvolvido no interior da revista. É importante destacar ainda que este é um gênero que apresenta significativo “poder” em influenciar seus interlocutores.

## 3. CAPAS DE REVISTA: dos aspectos multimodais à interdiscursividade

Como já apontado anteriormente, as duas capas de revista escolhidas abordam o tema da maioridade penal no Brasil, as quais, a partir de seus diferentes modos semióticos ou diferentes linguagens – imagens, cores e escrita – assumem um posicionamento a favor ou contra a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos.

No presente estudo será possível observar que a percepção do posicionamento de cada capa a favor ou contra a redução da maioridade penal se constitui por meio dos vários aspectos multimodais desse gênero, assim como por meio dos vários discursos que se mesclam e configuram esses textos em

análise. Assim, é importante enfatizar que será feita, anteriormente, uma análise das características multimodais, conforme proposto por Kress e Van Leeuwen (2006), buscando estabelecer o diálogo desses aspectos com a *interdiscursividade* presente nas duas capas.

Primeiro será apresentada a capa da **Revista Isto É** e em seguida a capa da **Revista Carta Capital**. As duas capas em análise estão reproduzidas a seguir:



### 3.1 A capa da Isto É

O processo de construção de sentido tanto na capa da revista *Isto É* quanto na capa da revista *Carta Capital* é construído de maneira elaborada e complexa. Na capa da *Isto É*, muitos são os aspectos que podem ser discutidos a partir da imagem do garoto, ou participante representado; a capa explora, de forma interessante, as diferentes tonalidades de cores; além disso, a imagem e o texto escrito estão extremamente conectados e articulados.

Partindo do ponto de vista da *metafunção interpessoal* - “o poder da imagem”, conforme Kress e Van Leeuwen (2006) -, no que diz respeito à *dimensão do olhar*, a imagem do garoto é uma *imagem de demanda*, já que o participante representado olha diretamente para o leitor, relacionando-se com este de maneira direta e pessoal.

Identifica-se na figura um participante que requer algo do leitor: há uma relação “imaginária” entre eles, que, neste caso, caracteriza-se mais como uma relação de dominação. Quando o olhar é desse modo direcionado na imagem, o participante demanda que seu leitor faça algo, fazendo-lhe quase que um “convite” para se aproximar ou para se distanciar, por exemplo.

Em relação à *dimensão do enquadramento*, há aqui uma imagem captada a uma distância menor, o que intensifica a relação entre esse participante e o leitor, os quais estão, conseqüentemente, mais próximos.

A partir da *dimensão da perspectiva*, visto por meio de um ângulo vertical, o garoto olha de cima para baixo, o que lhe atribui “poder” em relação ao leitor. É interessante observar também a expressão presente no rosto do garoto, a qual se caracteriza como uma expressão segura, uma expressão

de quem se impõe, de quem intimida o outro – posteriormente, tendo em vista a análise da imagem como um todo, outras características serão apresentadas e discutidas, as quais irão corroborar com a ideia de um adolescente que, de fato, estabelece com o leitor uma relação de poder, de dominação e, até mesmo, de intimidação. Visto por meio de um ângulo horizontal, há uma relação de empatia com o leitor, uma vez que o participante representado está praticamente de frente.

Em relação aos *critérios de modalidade*, a imagem do garoto apresenta um grau significativo de detalhamento, em que se identifica claramente as roupas utilizadas pelo garoto, o skate em sua mão esquerda e a arma em sua mão direita.

Há ausência de detalhes no fundo, de forma que o participante representado é colocado à frente de um fundo azul. Sobre este fundo, é interessante observar que, direcionando-se da esquerda para a direita, passa-se de um azul mais escuro para um azul mais claro, mais iluminado. Na parte superior direita da revista há uma predominância do branco, representado como uma espécie de “foco de luz”, uma tonalidade mais clara e iluminada em comparação com o azul escuro da parte esquerda. Essa mudança de uma tonalidade escura - esquerda - para uma tonalidade mais clara - direita -, bastante marcada na parte superior da revista, também pode ser observada na mudança da cor marrom presente na blusa de frio usada pelo garoto na imagem.

Essa variação de tonalidade das cores no fundo estabelece uma relação de sentido bastante significativa com o conteúdo do texto verbal presente na capa: “Maioridade penal aos 16 anos? Eles votam para presidente, agora podem até mudar de sexo, mas são tratados como crianças quando cometem crimes bárbaros. Está na hora de o Brasil enfrentar de vez essa questão”. É possível que a parte azul mais escura, presente no lado esquerdo da capa – parte que representa a informação dada, já conhecida pelo leitor – relaciona-se com a ideia de que o assunto sobre a “maioridade penal aos 16 anos” não está em um momento de discussão, as questões que envolvem esta polêmica não estão sendo esclarecidas. A cor azul escuro pode remeter ao fato de que esse tema ainda está, de certa forma, “oculto”, “obscuro”, uma vez que “o Brasil ainda não enfrentou de vez essa questão”.

Enquanto isso, o lado direito com as cores azul e marrom em tons mais claros – parte que representa a informação nova, a informação que será realizada a partir da informação dada - aponta para o momento em que essa polêmica é colocada em discussão, de forma que as questões que a envolvem deixam de ser ignoradas, deixam de ser obscuras e, visto que são “colocadas na mesa” para serem discutidas e definidas, tornam-se mais “claras”, mais “vistas aos olhos de todos”.

Para apontar o fato de que há um determinado momento em que as autoridades políticas brasileiras decidem “enfrentar de vez” a polêmica que envolve os adolescentes, na parte superior do lado direito da capa é nitidamente identificada uma espécie de luz branca. Essa luz branca, unida ao texto escrito, tem papel fundamental na construção dos sentidos: o assunto sobre a maioridade penal está sob um “foco de luz”, já que este representa o momento em que as autoridades brasileiras colocam essa polêmica em pauta. Assim, a cor branca, a “luz” aponta para o “enfrentamento da questão”, para esse importante período em que a polêmica é tratada e esclarecida no contexto brasileiro.



A *metafunção textual* é aquela que se dedica à análise dos diferentes arranjos composicionais, a partir dos quais se constroem e se efetivam os vários sentidos no texto, nas diversas situações comunicativas. Observando a totalidade da capa de revista, a partir da perspectiva dessa metafunção, por meio do sistema *valor da informação* pode-se, *verticalmente*, traçar uma linha imaginária a partir do espaço entre as duas porções de texto presentes na parte superior, possibilitando a análise do lado *esquerdo e direito*.

Considerando as “linhas imaginárias” acima traçadas, na *esquerda* - espaço da informação dada -, encontra-se a parte em que a mão do garoto segura um skate; já na *direita* - espaço da informação nova -, encontra-se a parte em que a mão do garoto segura uma arma.

Inicialmente, a figura do skate no espaço da informação dada pode remeter o leitor ao discurso da infantilidade, da imaturidade, do “lado mais juvenil” que ainda se faz presente em um adolescente de 16 anos, discurso este já conhecido e compartilhado com o grupo de leitores. O skate, a partir desse ponto de vista, poderia, até mesmo, representar o “brinquedo”, a “brincadeira” com a qual, apesar de ser um adolescente, o garoto ainda se envolve, ainda se vê “atraído” por ela. Em contrapartida, a figura da arma no espaço da informação nova pode remeter o leitor ao discurso dos crimes praticados por esse mesmo adolescente, o qual agora já não se mostra como aquele que “brinca” e se diverte, mas como aquele que é violento, agressivo e pode, inclusive, matar.

Nessa perspectiva, a informação dada seria a realidade de um adolescente que “brinca”, que se “diverte” como qualquer jovem de sua idade e a informação nova seria a realidade de que esse mesmo adolescente pode ser também um criminoso, alguém que pode, até mesmo, cometer assassinatos.

No entanto, ainda que o lado esquerdo da imagem por meio da figura do skate possa se constituir pelo discurso - já conhecido pelo leitor - de que o adolescente, em seu processo de transição entre a fase juvenil e a fase adulta, mantém traços próprios de sua juventude, pode-se questionar, por exemplo, por que a capa de revista apresenta um *skate* e não outro qualquer objeto de entretenimento, como uma bicicleta, uma bola de futebol ou mesmo algo tão comum entre os adolescentes, como o videogame, por exemplo.

Como afirmam os próprios autores Kress e Van Leeuwen e tantos outros pesquisadores e estudiosos das imagens, é fundamental considerar que, longe de serem meras ilustrações, “as imagens têm poder” e, portanto, estão “carregadas”, “preenchidas” por ideias e sentidos que os usuários da língua lhe atribuem por meio de escolhas orientadas por intenções comunicativas diversas e inseridas nos diferentes contextos.

Dessa forma, pode-se dizer que a escolha pela figura do skate não foi uma escolha aleatória, uma escolha vazia de sentidos e intenções. O skate, considerado um esporte radical, foi inventado por volta da década de 1960, entre surfistas da Califórnia, nos Estados Unidos, os quais almejavam “surfear” nas ruas da cidade de Los Angeles. Na década de 1970, surge um grupo muito famoso de skatistas, os quais foram denominados “Z-boys”, muito conhecidos pela sua criatividade, irreverência e ousadia ao “surfear” pelas ruas da cidade de Santa Mônica.

É interessante observar que os jovens desse grupo, considerados pelos skatistas de todos os tempos como aqueles responsáveis pela criação de manobras famosas e radicais, são identificados como garotos de classe social não favorecida, que invadiam casas, passavam horas descendo e subindo paredes e só deixavam o local invadido quando os donos dos imóveis e/ou a polícia os expulsavam.

Assim, ao se pesquisar a origem do skate, percebe-se que esse objeto de entretenimento – e também de trabalho, como no caso dos skatistas profissionais – têm origem entre um grupo de jovens identificados socialmente como “jovens rebeldes”, como jovens “transgressores” de normas sociais, como jovens que, de alguma forma, representam um grupo mal visto, mal quisto pelas pessoas em geral.

É provável que todo esse discurso que envolve essa origem do skate, essa identificação dada aos skatistas – a qual também não é vazia de intenções –, além dessa característica de ser um esporte mais radical, mais comum entre aqueles que são ousados e que se expõem ao risco auxiliem àqueles que desejam alimentar e promover esse estereótipo pejorativo, o qual, na maioria das vezes, é (re) produzido e legitimado por meio de um senso comum.

Rampazzo (2012) realizou uma pesquisa etnográfica entre jovens praticantes de skate em um bairro da cidade de Porto Alegre/RS. A partir desse contexto urbano, o pesquisador acompanhou o cotidiano dos jovens na pista de skate, buscando compreender os desdobramentos da relação desse esporte como prática no lazer desses jovens com outros aspectos de seu cotidiano, como a família, a educação e o trabalho. O autor faz uma interessante consideração acerca dos rótulos recebidos pelos jovens skatistas:

Na pesquisa bibliográfica (...) encontrei pouco consenso entre os autores das inúmeras vertentes teóricas que circunscrevem o debate sobre os jovens. Contudo, fui alertado pelos pesquisadores e pelos produtores das obras que consultei para este trabalho, sobre a necessidade de me desvencilhar do entendimento acerca dos jovens e da juventude a partir de imagens e descrições estereotipadas, que, recorrentemente, são sustentadas pelo senso comum. Em vista disso, me esforcei para não me vincular aos estereótipos, que, por vezes, classificavam os jovens como marginais, rebeldes (sem causa), vagabundos, entre outros. Esses rótulos, ou estereótipos, acabam por ser imposições de fora, e pouco refletem, ou traduzem os significados que os jovens têm sobre si mesmos. (RAMPAZZO, 2012, p. 11)

Diante de todas essas considerações, é possível avaliar, portanto, que a revista, ao tratar da polêmica da maioridade penal, escolheu, de certa forma, associar a figura do garoto – aquele que representa os adolescentes de 16 anos – a um discurso que se constrói em torno da ideia estereotipada de um jovem rebelde, transgressor das normas de convivência social. Retomando a ideia de que o lado esquerdo, segundo a GDV, constitui-se como o espaço da informação dada, já compartilhada entre os leitores, a revista, para caracterizar e identificar esse adolescente, parte desse mesmo “discurso de condenação” acima descrito e discutido.

Por sua vez, retomando o *lado direito* da imagem - parte em que a outra mão do garoto segura uma arma – tem-se uma possível representação dos crimes cometidos por esse adolescente. Assim, a informação nova apresentada ao leitor é o fato de que esse mesmo adolescente que pratica skate, rotulado como “marginal” e “rebelde” – conforme estereótipo já compartilhado com o leitor – é também o jovem que pratica violência, que manuseia uma arma, que pratica crimes.

Para corroborar essa associação feita na capa da revista entre o jovem “rebelde” que pratica skate (lado esquerdo) e o jovem criminoso (lado direito), está a escolha da roupa, em especial da blusa de frio com capuz, utilizada pelo participante representado. A própria cor, a blusa com mangas longas e, principalmente, a presença do capuz “escondem”, “ocultam” a figura do garoto, de forma que seu rosto e cabelo não estão completamente à mostra na imagem. Essa escolha de assim representar o adolescente aponta não para o discurso de um jovem adolescente imaturo, inseguro e que, como ainda mantém alguns traços infantis, também se diverte, mas para o discurso de um adolescente praticamente adulto que, de alguma forma, procura se ocultar, se esconder frente aos crimes que pratica.

Ao serem unidas (a) a ideia de “poder” dado ao adolescente que olha para o leitor de cima para baixo; (b) as características presentes na expressão de seu rosto; (c) o rótulo de um jovem rebelde e transgressor das normas sociais - reproduzido por meio do estereótipo relacionado à figura do skate -; (d) a presença da arma na mão direita – arma que, inclusive, está em primeiro plano em relação à figura do skate; (e) as características das roupas utilizadas pelo garoto e (f) o próprio conteúdo presente nas porções de texto - em especial na porção de texto “*eles votam para presidente, agora podem até mudar de sexo, mas são tratados como crianças quando cometem crimes bárbaros*” - fica claro que a capa, como um todo, está muito mais voltada, direcionada para o discurso de um adolescente que não é a vítima, mas o culpado, o responsável pelos atos que comete. A capa da *Isto É* não aponta para o adolescente como um indivíduo em desenvolvimento, como um ser imaturo em transição para a fase adulta, mas sim como um jovem “senhor de si”, cômico dos crimes que pratica e de suas respectivas consequências.

Diante de todas as considerações acima acerca da imagem do garoto, acerca das características do fundo da revista e sobre a articulação desses dois modos semióticos com o texto escrito, percebe-se que há na capa da *Isto É* a constituição e configuração de um discurso que defende claramente a redução da maioridade penal, direcionando o leitor a assumir esse mesmo ponto de vista.

### 3.2 A capa da Carta Capital

Na *Carta Capital*, diferentemente do que acontece na *Isto É*, os participantes representados na imagem – a figura do policial e do adolescente - não estão olhando diretamente para o leitor, não estabelecendo com este um contato direto, pessoal. Temos, neste caso, um “olhar de oferta”, de maneira que os participantes representados na imagem são ali expostos para a observação, para a “contemplação” do leitor.

Para corroborar com a ideia de uma relação mais impessoal entre os participantes representados na *Carta Capital* e o grupo de leitores, está o fato de que tanto o policial quanto o adolescente estão posicionados na imagem a partir de um plano médio, estabelecendo com o leitor não um vínculo mais próximo, mas um vínculo apenas social. Além disso, é interessante observar que o adolescente não está virado de frente na imagem – como o que acontece com o adolescente representado na capa analisada anteriormente – e o policial está, inclusive, de costas.

Outro aspecto interessante a ser discutido é que aqui não há – como ocorre na capa da *Isto É* – uma relação de poder, de dominação ou intimidação do adolescente em relação àquele que lê o texto: participantes representados e leitor estão postos no nível do olhar, expressando, assim, uma “igualdade de poder” entre eles.

No entanto, é interessante observar que dentro da própria imagem essa relação de poder e dominação se estabelece: o adolescente, sem camisa e de chinelos, está posicionado quase que de joelhos no chão, enquanto que o policial está posicionado em pé, evidenciando o “poder” deste último em relação ao garoto. Na imagem é possível perceber que o policial, armado, quase que arrasta o adolescente pela rua, puxando-o, de forma brusca, por meio da pouca roupa. O garoto, por sua vez, tenta se apoiar no chão, direcionando seu corpo na direção contrário a que é levado. Além disso, nessa perspectiva de poder e dominação, é importante destacar as expressões faciais do adolescente, as quais apontam para um sentimento de intimidação, medo e desespero.

A imagem acima apontada preenche toda a parte central da capa, ocupando, portanto, uma posição de destaque, bastante visível para o leitor. Logo abaixo da imagem, há outro elemento em saliência na capa: a expressão “Bode Expiatório”. Tal expressão aparece no texto com uma fonte muito maior que o restante do texto, além de aparecer na cor branca, contrastando com a cor preta do fundo da capa.

O termo “Bode Expiatório” retoma, no processo de construção de sentidos na capa, um interessante aspecto do discurso religioso. Essa expressão tem sua origem nos rituais religiosos do povo hebreu após sua libertação, liderada por Moisés, da escravidão egípcia, conforme relatado na Bíblia, capítulo 16 do livro de Levítico, no Velho Testamento. De acordo com o calendário religioso dos judeus, o povo deveria preparar-se para o “Dia da Expição”, em que o Santuário e toda a comunidade eram purificados de seus pecados.

No chamado Dia da Expição, encontrado no livro bíblico de Levítico, os hebreus organizavam uma série de rituais que pretendiam purificar a sua nação. Para tanto, organizavam um ato religioso que contava com a participação de dois bodes. Em sorteio, um deles era sacrificado junto com um touro e seu sangue marcava as paredes do templo. O outro bode era transformado em “bode expiatório” e, por isso, tinha a função ritual de carregar todos os pecados da comunidade. Nesse instante, um sacerdote levava as mãos até a cabeça do animal inocente para que ele carregasse simbolicamente os pecados da população. Depois disso, era abandonado no deserto para que os males e a influência dos demônios ficassem bem distantes. (SOUZA, 2015)

Esse era, portanto, um dia de extrema importância religiosa, uma vez que todos teriam seus pecados “expiados”, ou seja, todos os judeus seriam remidos, libertados da carga que seus pecados lhes impunham por meio de um bode inocente que, simbolicamente, “carregaria”, por todos, toda a culpa.

Na capa da *Carta Capital*, logo abaixo da expressão “bode expiatório”, encontramos o seguinte período: “Quase 90% dos brasileiros defendem a redução da maioridade penal, e como sempre não percebem as causas reais da insegurança”. É possível perceber que a construção de sentidos na capa se constitui por meio de uma clara conexão entre a imagem apresentada, o termo “bode expiatório” – considerando todo o discurso religioso que o envolve - e o referido fragmento de texto.

Posicionando-se contra a redução da maioridade penal, a Revista *Carta Capital* constrói a imagem de um adolescente que, segundo o discurso que organiza, seria o próprio “bode expiatório” da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, o grupo de adolescente que a sociedade tanto deseja ver punido - por meio da redução da maioridade penal -, na verdade, não constitui, de fato, a “causa real da insegurança nacional”. Diferentemente do que acontece na capa da *Isto É*, o adolescente, aqui, não é o “cruel e perigoso criminoso”, o “real responsável”, o adolescente cômico e intimidador, mas é o adolescente que, segundo o discurso construído pela revista, está, equivocadamente, “carregando” uma culpa que não é sua.

#### 4. Considerações finais

Por meio da associação e diálogo entre a análise dos aspectos multimodais e a análise dos diferentes discursos que se mesclam através das capas, é possível reconhecer, claramente, que cada revista, inserida nas diversas práticas sociais em que funcionam e circulam, defende um determinado ponto de vista em relação ao tema da maioridade penal. Na busca de influenciar seus leitores e formar opiniões, as capas (re)produzem e legitimam diferentes discursos que são selecionados e organizados de forma a fomentar seu próprio posicionamento.

O gênero de texto “capa de revista”, a partir de seus diferentes modos semióticos, mostra-se como uma maneira relevante e eficiente de ação e interação entre os vários grupos sociais, entrecruzando discursos, legitimando estereótipos e apontando relações de poder que se constroem implicitamente tanto por meio do texto escrito quanto por meio das imagens escolhidas para representar.

#### 5. Referências bibliográficas

- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Cambridge: Polite Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Discourse analysis: The Critical Study of Language*. England: Pearson., 1995.
- \_\_\_\_\_. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

HEBERLE, V. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de ideias? *Linguagem em (Dis)curso*, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão: Ed. Unisul, v.4, n.esp, p. 85-112, 2004.

KRESS, G. R. *Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text in I. Snyder (ed.) Page to Screen*, London: Routledge, 1997.

\_\_\_\_\_. *Literacy in the new media age*. London/NY: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. Genres and the multimodal production of Scientificness. In: JEWITT, C.; KRESS, G. (Ed.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2008. p. 173-186, 2008.

\_\_\_\_\_; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006.

NASCIMENTO, F. S.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

RAMPAZZO, M. *Skate, uma prática no lazer da juventude: um estudo etnográfico*. 2012. 128 f. Dissertação (Mestre em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

SOUSA, Rainer Gonçalves. “Bode Expiatório”; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/curiosidades/bode-expiatorio.htm>>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

# A coerência textual em enunciados destacados: uma análise à luz da Teoria da Estrutura Retórica

Emanuel da Silva Fontel<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Maingueneau (2014) apresenta e detalha uma série de aspectos relativos aos enunciados destacados, inscritos no conjunto maior do fenômeno das frases sem texto. Esses enunciados apresentam o que o autor denomina de destacabilidade, correspondente a um conjunto de propriedades que permitem que um fragmento circule, de forma autônoma, fora do texto que lhe deu origem. Essa autonomia é tal que o texto original, do qual procede o fragmento, parece não ter qualquer implicação no processo de atribuição de sentidos dos novos enunciados que se formaram, decorrendo daí várias consequências para a textualidade dessas ocorrências linguísticas.

Um tipo específico de enunciado destacado é o sentencioso ou sentença, que se insere no conjunto das práticas sociodiscursivas em que citações de cunho religioso e/ou de caráter humanista circulam fora do texto original e orientam o interlocutor a agir segundo uma moral. O enunciado sentencioso, abaixo, que serve como um exemplo ilustrativo das discussões aqui empreendidas, espelha bem a complexidade da organização textual dessas manifestações linguísticas<sup>2</sup>, uma vez que a aparente descontinuidade entre as suas partes não denuncia qualquer problema de organização textual. Pelo contrário, ela se relaciona com o cumprimento de funções sociodiscursivas do gênero mensagem de autoajuda, como se verá mais adiante.

*“Uma pessoa inteligente aprende com os seus erros, uma pessoa sábia vai além e aprende com os erros dos outros, pois é uma grande observadora. Procure um grande amor na vida e cultive-o. Pois sem amor a vida se torna um rio sem nascente, um mar sem ondas, uma história sem aventuras! Mas em primeiro lugar tenha um caso de amor consigo mesmo.”*

*Augusto Cury<sup>3</sup>*

1 Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA) e aluno de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2 Para Maingueneau (2014), essas manifestações não obedecem ao regime enunciativo dos textos e dos gênero, mas, sim, a um regime enunciativo próprio das aforizações.

3 Retirado do site [www.pensadoruol.com.br](http://www.pensadoruol.com.br)

Considerando, por um lado, os sentidos projetados a partir do texto acima, podemos perguntar acerca do nexos entre uma pessoa inteligente aprender com os seus próprios erros, uma pessoa sábia aprender com os erros dos outros e o conselho que incentiva a procura de um grande amor, após o indivíduo se autoamar. Por outro lado, no que se refere à organização textual, podemos perguntar acerca da coerência do enunciado, visto que a aparente fragilidade da conexão entre as informações afetaria a progressão do texto, tal como nos diria uma abordagem baseada, por exemplo, na noção de textualidade segundo Beaugrande e Dressler (1981) ou na noção de metarregras de coerência (CHAROLLES, 1978)<sup>4</sup>. Outro olhar possível é o sustentado pela Teoria da Estrutura Retórica (RST), que entende emergir entre as partes de um texto proposições implícitas, denominadas de relações retóricas ou de coerência (MANN e THOMPSON, 1988; MATHIESSEN e THOMPSON, 1988; TABOADA, 2009). Dessa forma, cada parte contribui, a seu modo, para a organização e para o cumprimento das funções sociodiscursivas ensejadas pelo texto. Assim, onde outras teorias cogitariam a existência de descontinuidade ou de falta de conectividade, a RST identifica, descreve e analisa a relação retórica ali emergente na contingência dos propósitos do falante com a organização que ele imprime no texto para alcançá-los.

Buscando demonstrar como se processa a coerência textual em enunciados dessa natureza e como esse processamento permite a atribuição de estatuto de gênero ao que Maingueneau (2014) considera apenas fragmento autônomo de texto, apresentamos, na seção seguinte, o quadro teórico, que, por um lado, embasa a nossa análise e, por outro, deixa clara a posição funcionalista que assumimos aqui em relação à compreensão dos fenômenos da textualidade. Mais adiante, expomos, sob a perspectiva da RST, a análise da coerência do enunciado sentencioso já anteriormente apresentado e finalizamos demonstrando que as relações retóricas emergentes permitem-nos falar de uma organização composicional tão harmoniosa com as funções sociodiscursivas desempenhadas pelo texto que se pode conjecturar em torno de essa organização configurar-se como um parâmetro de gênero (COUTINHO, 2007) para a mensagem de autoajuda.

## 2. Quadro teórico

### 2.1 *A noção de textualidade e de coerência na linguística textual*

No Brasil, algumas obras traçam o percurso histórico de desenvolvimento da Linguística textual. Entre elas, encontramos Koch (2004), que, baseando-se em Conte (1977), propõe uma periodização dos estudos do texto, marcada, inicialmente, pelas análises transfrásticas, às quais se seguiram as gramáticas textuais e, finalmente, após essas gramáticas, surge, no fim da década de 1980, o que hoje se entende como Linguística do texto. É neste último período que, segundo Koch (2004), aparecem os trabalhos sobre coesão e coerência textual, sendo os estudos em torno da coerência bem

<sup>4</sup> Citamos apenas os trabalhos de Beaugrande e Dressler (1981) e de Charroles (1978), pois, como afirma Koch (2004), as abordagens acerca dos estudos da textualidade e da coerência na atual Linguística do texto, de algum modo, partem dessas abordagens.



mais profícuos do que os da coesão. Esses estudos, em razão dos interesses da época em investigar a constituição, o funcionamento, a compreensão e a produção dos textos, buscavam, inclusive, ampliar a noção de coerência, que já era amplamente aceita, mas não problematizada. Em relação a essa noção, destacam-se, sobretudo, os trabalhos de Beaugrande e Dressler e de Michel Charolles.

Beaugrande e Dressler (1981) elaboram a noção de textualidade como o conjunto de fatores que fazem com que uma ocorrência linguística seja, de fato, um texto e não apenas uma sequência de palavras ou de frases. Considerada como um princípio, a textualidade, segundo a visão atribuída como sendo a dos autores<sup>5</sup>, expressa-se por meio de sete fatores, dois dos quais centrados no próprio texto e outros cinco centrados na situação de uso ou no usuário. Os dois primeiros respondem pela coesão e pela coerência. Esta última entendida como a responsável pela veiculação dos sentidos decorrentes da organização interna do texto.

Essa noção de coerência, ao longo do tempo, tornou-se mais importante pelo seu caráter precursor do que pela possibilidade de explicar de forma satisfatória o fenômeno a que ela alude. Entre outras questões, aponta-se que não é possível considerar fatores centrados no texto e/ou nas situações de uso, haja vista que o processo de atribuição de sentido exige o constante trânsito entre os aspectos relativos à organização material do texto e a atividade do falante sobre essa materialidade (KOCH, 2004). Essa atividade é atualmente denominada de textualização (VAL, 2004), que, ao contrário da noção inicial expressa pelo termo textualidade, focaliza o texto como um processo que reivindica a atuação ativa do falante tanto nas atividades de produção quanto nas de compreensão.

Outra visão também precursora da noção de coerência é a apresentada por Charolles (1978). Ele defende que não há textos incoerentes, pois não há princípios de boa formação que possam ser aplicados a todos os textos. Desse modo, a atribuição de coerência depende fundamentalmente dos interlocutores e do modo como eles se engajam e acionam conhecimentos importantes para a construção de sentidos, tendo a coerência de ser vista como um “princípio de interpretabilidade”.

Segundo Koch (2004), as noções de coerência propostas por esses dois autores constituem a base a partir da qual a maior parte dos estudos sobre o tema se desenrolaram no âmbito da atual Linguística do texto, sobretudo, no Brasil, onde se destacam os trabalhos da própria autora e de outros, tal como os de Luiz Antônio Marcuschi.

Tanto em um texto de 1997 quanto na obra de 2004, em que Ingedore Koch produz retrospectivas dos estudos da Linguística textual, encontramos a afirmação de que:

“A coerência não é apenas um critério de textualidade entre os demais (e centrado no texto!), mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o

5 Alguns professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos-POSLIN/UFMG tiveram a oportunidade de conviver com Robert-Alain de Beaugrande, quando da estada dele no Brasil na condição de professor do Programa, e afirmam que o autor tentou em várias oportunidades mostrar que sua teoria não compreendia o texto como produto, mas, sim, como processo. No entanto, na literatura mais recorrente da área, a obra de Beaugrande e Dressler é conhecida, entre outros aspectos, pela noção de textualidade centrada no texto como produto.

conhecimento partilhado, o conhecimento procedural, etc. O que se tem defendido é que a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores aqui apresentados [coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade], a par de outros que passamos a especificar [consistência e relevância, focalização e conhecimento partilhado]” (KOCH, 1997, p. 45).

Desse modo, a noção de coerência para a autora recupera os fatores de textualidade de Beaugrande e Dressler (1981), mas os repõe em um novo cenário, no qual, além de entrarem outros fatores, nega a possibilidade da existência de aspectos centrados no texto e no usuário. Nesse cenário, a coerência aparece como o fator central e definidor da própria noção de texto, em virtude de encerrar em si o contingenciamento de todos os fatores que dão feição de texto a certa ocorrência linguística, alcançando, inclusive, as ações dos usuários no processo de produção e de compreensão. Assim, vê-se a tentativa de autora integrar, de forma reorientada, as concepções de coerência de Beaugrande e Dressler (1981) e de Michel Charolles (1978).

Ainda no cenário brasileiro, Marcuschi (2008) propõe que os textos devem obedecer a um conjunto de critérios denominados textualização, constituída por duas operações: esquematização e figuração. Quanto à noção de coerência, o autor afirma que:

“A coerência representa a análise do esforço para a continuidade da experiência humana. Isto significa que há uma distinção bastante clara entre a coesão como a continuidade baseada na forma e a coerência como continuidade baseada no sentido. Trata-se de duas formas de observar a textualidade [...] a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas, entre outras” (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

Assim, para Marcuschi (2008), a coerência corresponde a um constructo teórico com o qual se operam, na experiência humana, as atividades de interação por meio da linguagem em variados níveis de observação, do que decorre ela poder ser apreendida a partir tanto de relações globais quanto a partir de relações mais locais, como, por exemplo, entre os tópicos discursivos.

As abordagens acerca da coerência até aqui apresentadas não esgotam a questão. A despeito de suas importantes contribuições, muito há ainda que se discutir e muitas outras propostas existem. Uma delas, a que mais diretamente fala aos propósitos do presente trabalho, é o da Teoria da Estrutura Retórica, a seguir apresentada.

## 2.2 *A noção de coerência na teoria da estrutura retórica*

A Teoria da Estrutura Retórica – Rhetorical Structure Theory (RST) corresponde a uma teoria cujas bases estão assentadas no Funcionalismo norte-americano. Nasceu no contexto da Linguística

computacional e da Gramática sistêmico-funcional. Seu objetivo principal é descrever textos, considerando que, entre quaisquer porções textuais, surgem relações implícitas, denominadas de proposições relacionais (MANN e THOMPSON, 1988; MATHIESSEN e THOMPSON, 1988). Em virtude de essas proposições perpassarem por todos os níveis de estruturação do texto, organizando-o, também podem ser chamadas relações retóricas ou de coerência (TABOADA, 2009). Um detalhe importante é que, nem sempre, elas estão sinalizadas, ou seja, nem sempre estão demarcadas por elementos explícitos. No entanto, a ausência de sinalização não impede a percepção dessas relações, visto que elas estão ligadas ao plano maior do texto, que é a coerência (TABOADA, 2009).

No âmbito da RST, em consonância com Mathiessen e Thompson (1988), considera-se que os discursos são sempre coerentes. A coerência, por sua vez, se expressa por meio da ideia de que todas as partes de um texto estão interligadas, revelando, portanto, uma organização. Esse pressuposto impõe outro, que é o de que cada parte desempenha uma função e que há uma razão plausível para a sua ocorrência. Assim, não é razoável considerar que uma ou outra parte poderia ser destacada, pois não faria falta ao texto (TABOADA e GOMEZ-GONZALES, 2012). Além de se referir às conexões internas, que pressupõem a ausência de ilogicidade, em outras palavras, “*absence of non-sequitur*”<sup>6</sup> (MANN e THOMPSON, 1988), para Renkema (2004, p. 125), a coerência também se lança para fora da estrutura textual, na medida em que se refere também às “conexões que podem ser feitas pelo falante ou pelo ouvinte, baseando-se nos conhecimentos externos ao discurso”. Em resumo, é a percepção organizacional, considerando aspectos internos e externos do texto, que permite a apreensão de uma estrutura retórica (MATHIESSEN e THOMPSON, 1988). Desse modo, segundo Decat (2010, p. 01), a estrutura retórica de um texto deve ser compreendida “em termos de relações que nele se estabelecem e que se realizam em diferentes combinações”.

A análise do enunciado sentencioso, a seguir, espelha o modo como a Teoria da Estrutura Retórica descreve e analisa a coerência, considerando a organização interna e as funções sociodiscursivas desempenhadas pelo gênero, além dos possíveis propósitos do falante que o produziu.

### 3. Análise

Analisamos, para fins de ilustração, um enunciado sentencioso retirado da página <https://pensador.uol.com.br/julgamento>. Trata-se de um site que se propõe a apresentar frases e pensamentos de Julgamento. O que ali se designa por frases corresponde, na verdade, a fragmentos destacados de textos religiosos, literários, filosóficos, etc, notadamente com função de autoajuda. A análise desenvolve-se com base nos seguintes procedimentos:

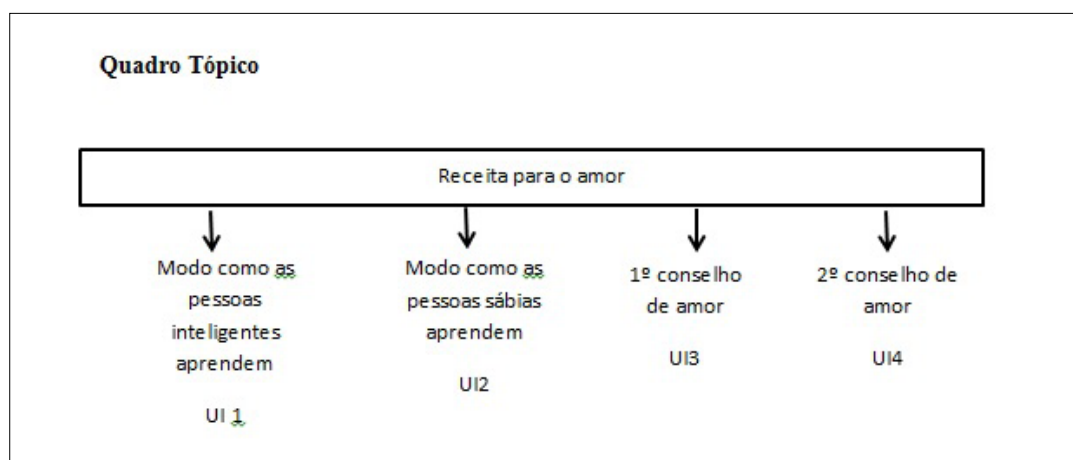
<sup>6</sup> Ausência de conclusão não baseada em premissas. Do ponto de vista lógico, uma conclusão deve necessariamente se basear nas premissas apresentadas.

- 1) Construção de um quadro tópico<sup>7</sup>, segundo a proposta de Jubran (2006) e Brown e Yule (1981)
- 2) Segmentação dos tópicos e determinação das unidades de informação – UI
- 3) Apresentação de diagrama, elaborado com base na ferramenta RSTTool, que demonstra a estrutura retórica do texto com base nas relações nele presentes
- 4) Análise da relação entre a estrutura retórica demonstrada no diagrama e a coerência do texto, nos termos da RST, considerando que não se trata de um fragmento, mas, sim, de uma ocorrência que apresenta todas as características de um gênero discursivo sob a perspectiva bakhtiniana

### Enunciado sentencioso:

*“Uma pessoa inteligente aprende com os seus erros, uma pessoa sábia vai além e aprende com os erros dos outros, pois é uma grande observadora. Procure um grande amor na vida e cultive-o. Pois sem amor a vida se torna um rio sem nascente, um mar sem ondas, uma história sem aventuras! Mas em primeiro lugar tenha um caso de amor consigo mesmo.”*

Augusto Cury



### Unidades de informação:

UI1- “Uma pessoa inteligente aprende com os seus erros,

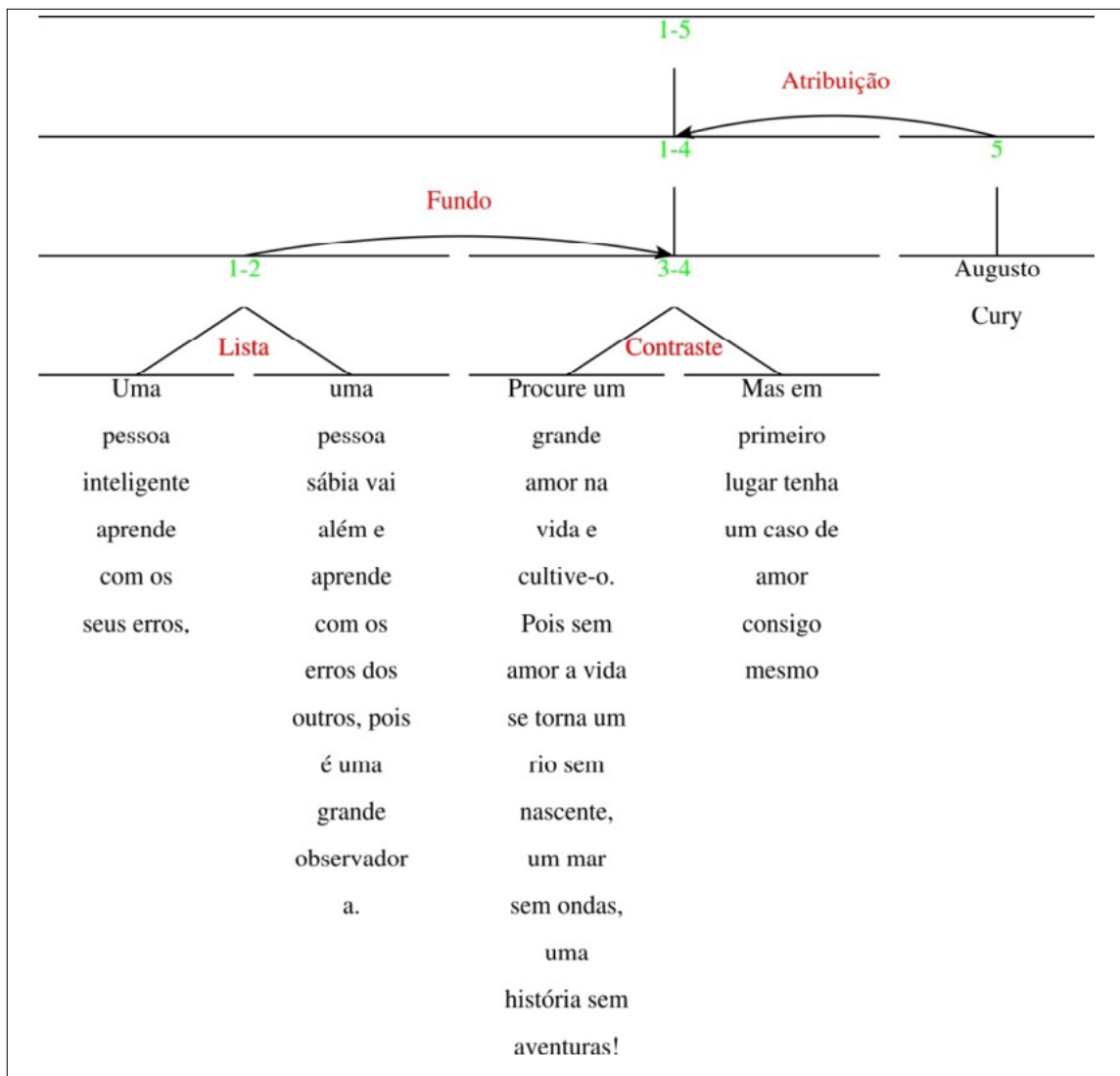
UI2- uma pessoa sábia vai além e aprende com os erros dos outros, pois é uma grande observadora.

UI3- Procure um grande amor na vida e cultive-o. Pois sem amor a vida se torna um rio sem nascente, um mar sem ondas, uma história sem aventuras!

UI4- Mas em primeiro lugar tenha um caso de amor consigo mesmo.”

<sup>7</sup> As proposições relacionais ou relações retóricas ou de coerência emergem entre as partes de um texto, do que decorre a necessidade de segmentação em porções. Essa segmentação recorta as porções ou unidades de informação (UI) de acordo com a necessidade do analista. No nosso caso, elegemos as relações entre tópicos discursivos.

## Diagrama da estrutura retórica do enunciado sentencioso



Quadro<sup>8</sup> das relações retóricas multinucleares de contraste e lista (MANN e THOMPSON, 1988)

Relação	Restrição sobre cada par de núcleo	Intenção do falante/escritor
Contraste	Não mais que dois núcleos; as situações nesses núcleos são (a) compreendidas como semelhantes em vários aspectos; (b) compreendidas como diferindo em alguns aspectos; (c) como comparadas com respeito a uma ou mais diferenças	O ouvinte/leitor reconhece a comparabilidade e as diferenças levantadas pela comparação
Lista	Um item comparado a outros ligados pela relação de lista	O ouvinte/leitor reconhece a comparabilidade entre os núcleos

8 As relações retóricas da RST são descritas, metodologicamente, por meio de listas/quadros que apresentam a definição da relação e o sistema de restrições, que podem incidir sobre o N (núcleo), sobre o S (satélite) da relação, sobre os dois ou sobre nenhum. As listas de relações recebem contribuições de vários autores. Para mais detalhes, remetemos o leitor interessado ao site oficial da RST <http://www.sfu.ca/rst/>.

Quadro da relação retórica de atribuição (PARDO, 2005)

Restrição sobre N	Restrição sobre S	Restrição sobre N+S
N apresenta uma expressão, fala ou pensamento de alguém ou de algo	S apresenta alguém ou algo que produz N	O leitor é informado sobre a mensagem e sobre quem ou o que a produziu

Quadro da relação retórica núcleo-satélite de fundo ou background (MANN e THOMPSON, 1988)

Relação	Restrição sobre o núcleo ou sobre satélite individualmente	Restrições sobre N+S	Intenção do falante/escritor
Fundo ou background	Sobre N: o ouvinte/leitor não irá compreender N suficientemente antes de ler o texto de S	S aumenta a habilidade do ouvinte/leitor para compreender algum elemento em N	A habilidade do ouvinte/leitor para compreender N aumenta

Observa-se que as relações retóricas de lista apresentam dois núcleos comparáveis entre si (UI-1 e UI-2), em virtude de ambos apresentarem o modo como as pessoas aprendem: a UI-1 refere-se ao modo como as pessoas inteligentes aprendem e a UI-2, ao modo como as sábias o fazem. Essas relações de lista permitem que o falante alcance seus propósitos de exteriorizar generalizações que funcionam como “verdades fundamentais”, tal como Maingueneau (2014) define a função de ocorrências como a aqui analisada. Outra característica importante diz respeito ao fato de que nas listas cada núcleo apresenta uma certa autonomia sintática em relação à outra, o que se ajusta à autonomia dos enunciados, e corresponde a mais uma característica do enunciado sentencioso apontada por Maingueneau (2014). Nessas relações de lista, cada núcleo apresenta uma generalização que orienta, implicitamente, o leitor a uma determinada conduta. Essa orientação e/ou comando tornam-se explícitos em uma outra porção de texto (UI-3) com a qual se liga não por uma relação de encadeamento lógico, mas, sim, pelo efeito patêmico que os núcleos da relação de lista geram. Estrategicamente, essas generalizações de efeito patêmico funcionam como o satélite da relação *background*, ou seja, como o pano de fundo para a apresentação do aspecto mais central para os propósitos do falante - considerando a função do discurso da autoajuda – que é orientar o interlocutor a uma determinada conduta, tal como é indicado na porção núcleo (UI-3). Desse modo, o que parecia ser uma fragilidade na progressão ou na conexão entre as partes do texto aparece, agora, sob a forma de relações retóricas ou de coerência *background*, cumprindo com importante papel tanto no nível da organização interna do texto quanto no das funções sociodiscursivas ensejadas pelo gênero e pelos propósitos do falante, visto que as mensagens de autoajuda não parecem pretender uma reflexão lógica do mundo. Antes, parecem, muito mais, reivindicar a adesão do interlocutor pelo tipo de emoção ou comoção que provocam, decorrendo disso o apelo aos efeitos patêmicos. Entre as UI-3 e UI-4 emerge uma relação multinuclear de contraste, também muito harmoniosamente ajustada à

função do gênero e do discurso da autoajuda que, por prescrever uma dada conduta, automaticamente, desaconselha outra(s), favorecendo, dessa forma, o contraste entre porções textuais. Por fim, a UI-5, que se relaciona com todo o resto do texto, pois apresenta o nome do autor, que funciona como o satélite da relação de atribuição, cujo núcleo expõe a fala ou o pensamento de alguém. No caso em questão, a autoridade do autor convida o leitor a ler e/ou crer no que se enuncia.

Assim, considerando a presença de uma estrutura retórica que muito bem engendra a estrutura composicional (BAKHTIN, 1979) com as funções sociodiscursivas desempenhadas pelo texto, é possível pressupor que essa estrutura se configure como um parâmetro de gênero, entendido como traços de identidade genérica (COUTINHO, 2007). Desse modo, enunciados sentenciosos como o aqui analisado, que Maingueneau (2014) define como aforismo ou frases sem texto, submetidos a um regime enunciativo próprio afastado dos gêneros e dos textos, parecem muito mais um gênero discursivo autônomo que pode ser chamado mensagem de autoajuda. Por outro lado, a inteireza acabada do enunciado (BAKHTIN, 1979) permite projetá-lo para muito além dos limites de uma frase ou de um fragmento isolado de sua matriz. Entendemos que, ao ser deslocado de sua posição primeira, o enunciado alcança uma nova configuração aliada a uma nova função sociodiscursiva, o que permite, então, considerá-lo como um novo gênero discursivo, diferente daquele do qual teve origem.

## Considerações finais

Um dos problemas centrais nos estudos do texto, a coerência pode ser perspectivada sob vários ângulos e a partir de várias abordagens. Neste trabalho, priorizou-se a proposta da Teoria da Estrutura Retórica para tratar do fenômeno da coerência, vista com base nos aspectos organizacionais do texto. Cabe ressaltar que a organização pressuposta pela RST não tem a ver com padrões ou regras de boa estruturação, mas com uma organização funcionalmente tratada, o que quer dizer que todas as escolhas mobilizadas pelo produtor são justas para a expressão dos seus propósitos e, justamente em virtude desses propósitos, é que as escolhas expressam a organização que o falante imprimiu ao texto.

Considerando essa visão da coerência textual, analisou-se, para fins de ilustração, uma ocorrência do que Maingueneau (2014) chamou enunciado destacado do tipo sentencioso.

Verificou-se que as relações de lista, contraste, *background* e atribuição constituem a estrutura retórica do exemplo analisado. Essa estrutura pode configurar-se como um traço composicional, que, em consórcio com outros, acenam para a identidade de um gênero possível de ser denominado de mensagem de autoajuda. Desse modo, com base nessa estrutura composicional harmonizada com a função sociodiscursiva e com a inteireza acabada do enunciado, negou-se o estatuto de frase sem texto para esse tipo de ocorrência.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN/VOLOSHINOV, M. *Estética da criação verbal*. 16 ed. São Paulo: Martins Fontes, ([1979] 2011).
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W.U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CHAROLLES, M. *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle*. Paris: Larousse, 1978.
- COUTINHO, M. A. *Descrever gêneros de texto: resistências e estratégias*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4. 2007, Tubarão, Santa Catarina. Anais... (Publicação em CD-Rom), 15-18 ago. 2007. p. 639- 647.
- DECAT, M. B. N. *Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista*. In MARINHO, J. H. C.; SARAIVA, M. E. F. (orgs). *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- JUBRAN, C. C. A. S. *O tópico discursivo*. In KOCH, I.; JUBRAN, C. C. S. A. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: editora da UNICAMP, 2006, p. 89-132.
- KOCH, I G V. A Linguística textual: retrospecto e perspectivas. *Alfa*. São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012/3682>. Acesso em 10 abr. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Frases sem texto*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014. Tradução de Sírio Possenti.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Relational proposition in discourse*. California: University of southern California, 1983 (ISI/RS-59-9). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242350766>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of the text organization*. *Text*, 8, n. 3, 1988, p. 243-281. Disponível em: <https://www.sfu.ca/rst/05bibliographies/reports.html>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MATTHIESSEN, C; THOMPSON, S. A. *The structure of discourse and 'subordination'*. In HAIMMAN, J; THOMPSON, S. (orgs). *Clause Combining in grammar and discourse*. Amsterdã/Philadelphia: John Benjamin Publish Company, 1988.
- PARDO, T. A. S. *Métodos para a análise discursiva automática*. São Carlos, SP: USP, Tese de doutorado, 2005. Disponível em <http://www.icmc.usp.br/~tasparado/thesis-pardo.pdf>. Acesso em 20 jun. 2016.
- RENKEMA, J. *Introduction to discourse studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.



TABOADA, M. *Implicit and explicit coherence relations*. In: RENKEMA, J. *Discourse, of course*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 127-140.

\_\_\_\_\_; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. *Coherence relations in functional discourse grammar*. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. *Studies in functional discourse grammar*. Berne: Peter Lang, 2012.

VAL, M. G. C. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação - Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

# Estudo piloto sobre *templates* no desenvolvimento fonológico típico e atípico do PB

Glaubia Moreira<sup>1</sup>

Maria de Fátima Baia<sup>2</sup>

Marian Olivera<sup>3</sup>

## 1. Introdução

O percurso fonológico das crianças, apesar de apresentar muitos pontos em comum, é distinto, ainda mais se considerarmos que tanto as crianças quanto o desenvolvimento fonológico são entendidos como sistemas complexos, i.e, sistemas que são compostos por diversos componentes que estão em constante interação entre si e com o meio externo provocando variabilidade, como é considerado pela perspectiva teórica assumida por este estudo, a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) (THELEN; SMITH, 1994).

Neste trabalho, investigamos o percurso fonológico de duas crianças adquirindo a fonologia do português brasileiro (PB), especificamente, os *templates*, padrões sistemáticos que compõem a estrutura das palavras iniciais (VIHMAN e CROFT, 2007). Analisamos dados de uma criança com desenvolvimento típico e outra com desenvolvimento atípico resultante da síndrome de Down.

Os estudos sobre *templates* no PB têm mostrado que as crianças típicas usam esses padrões como forma de expansão do léxico, já que ainda possuem muitas limitações articulatórias (BAIA, 2013; BAIA, CORREIA, 2016). No caso de crianças atípicas, em específico, falantes tardios (FT), o que se observa é que, assim como os típicos, esses sujeitos fazem uso de *template*, no entanto, em maior quantidade por causa do atraso de linguagem (VIAHMAN *et al.*, 2013).

Por não haver ainda nenhum estudo sobre *templates* no desenvolvimento fonológico de crianças com Down, não sabíamos se essas crianças fariam uso de *templates*, e se fizessem, se esses padrões seriam semelhantes aos presentes no percurso de crianças típicas, já que a literatura reporta, apesar do atraso, um desenvolvimento fonológico similar (cf. STOEL-GAMMON, 2001); ou de falantes tardios, por causa do atraso de linguagem (VIHMAN *et al.*, 2013). Havia, ainda, a possibilidade de

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (UESB).

2 Professora doutora integrante do quadro permanente do DELL e PPGLin na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coorientadora da dissertação de mestrado da primeira autora.

3 Professora doutora integrante do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UESB-Capes).

as crianças com SD apresentarem um uso de *templates* específico de crianças com essa síndrome, já que elas têm diversas características que influenciam o desenvolvimento de linguagem, tais como: atraso cognitivo, dificuldades auditivas, hipotonia na região facial, cavidade oral pequena, língua protusa etc. (STOEL-GAMMON, 2001). Nossas hipóteses são as de que tanto a criança típica quanto a atípica farão uso de *template*, mas a criança com atipicidade usará mais esses padrões, por causa do atraso de linguagem (VIAHMAN *et al.*, 2013). Nosso objetivo, diante disso, é comparar o percurso de uso de *templates* nos dois sujeitos, observando pontos de encontros e desencontros.

Para isso, organizamos este trabalho da seguinte maneira: além da introdução, apresentamos quatro seções e as considerações finais. Na primeira seção, discutimos sobre o caráter complexo do desenvolvimento fonológico, mostrando que, assim como qualquer sistema complexo, o desenvolvimento fonológico depende de diversos componentes que se relacionam entre si e com o meio externo. Na segunda seção, apresentamos a emergência dos *templates* no desenvolvimento fonológico de falantes típicos e atípicos. Na terceira seção, apresentamos a metodologia utilizada para coleta e tratamento dos dados. Na quarta e última seção, analisamos e discutimos os dados das duas crianças, primeiramente, mostrando o percurso individual e, depois, apontando os (des)encontros dos dois percursos. Por fim, tecemos as considerações finais.

## 2. Desenvolvimento fonológico e complexidade

Um sistema é entendido como complexo quando ele está aberto às influências do meio externo e quando as partes que o compõem estão em constante e intrínseca interação. Uma mudança mínima, provocada pela energia externa em uma dessas partes, pode ser capaz de provocar mudanças no sistema como um todo (DE BOT *et al.*, 2007), fazendo com que seu desenvolvimento seja mutável, variável e instável.

Diante disso, a linguagem pode ser compreendida como um sistema complexo por ser ela uma habilidade cognitiva que depende de outras variáveis, como a memória, atenção, capacidade auditiva, motora etc. (cf. BAIA, 2013) e, também, ser dependente da influência do meio externo. Além disso, a mudança, variabilidade, instabilidade e a capacidade de se reorganizar, assim como qualquer outro sistema complexo, são características da linguagem e de seu desenvolvimento (BAIA, 2013).

A interação com o meio externo contribui para o desenvolvimento de linguagem e a capacidade de se auto organizar, i.e, produzir padrões para estabilizar o que aparentemente está caótico no sistema, contribui para o seu avanço (cf. VESPOOR *et al.*, 2008). Segundo Vespoor *et al.* (2008), essa adaptação do sistema é expressa pela variabilidade, já que, por meio do acoplamento entre as partes do sistema, ela surge e sem ela a organização não acontece. Diante disso, a variabilidade de um sistema complexo pode provocar instabilidade no sistema, fazendo com que ele não seja estático, mas adaptável, maleável e não linear, já que ao se encontrar em uma situação caótica, o sistema naturalmente busca novas soluções para sair do caos que ora fora instalado em seu percurso de desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento fonológico, por fazer parte do desenvolvimento de linguagem, também pode ser entendido como complexo, já que para seu desenvolvimento, diversas capacidades são exigidas da criança, como a auditiva e a articulatória, além de habilidades cognitivas e da interação com o meio social no qual está inserida, pois é nesse ambiente que ela será capaz de perceber os sons relevantes para sua língua nativa.

Mesmo que estejam em um ambiente linguístico idêntico, espera-se que as crianças desenvolvam-se fonologicamente de maneira individual, caracterizando, assim, a inter-variabilidade no desenvolvimento fonológico, sendo esta guiada pela capacidade de adaptação às mudanças internas e externas ao sistema. Essa adaptação já pode ser observada, por exemplo, quando a criança começa a produzir suas primeiras palavras, uma vez que fatores como filtro articulatório, limitações articulatórias, preferência da criança e as suas próprias produções podem influenciar essas primeiras produções (VIHMAN; CROFT, 2007).

Por apresentarem restrições, muitas das produções iniciais da criança estarão distantes da palavra alvo do adulto, mas, mesmo assim, muitas delas carregarão significado, demonstrando que a criança está tentando produzir a palavra como um todo, porém, como não consegue, usa estratégias para “arrumar” o caos do sistema fonológico que ainda está incompleto. Os processos fonológicos, por exemplo, são estratégias usadas pelas crianças e estão presentes já nas primeiras tentativas de produção, por ainda não conseguirem produzir todos os sons possíveis e necessários de sua língua (cf. OTHERO, 2005).

Em suma, o desenvolvimento fonológico é entendido como complexo porque depende da interação de um conjunto de variáveis para que ele aconteça e mantém relação com o ambiente, e, por essa razão, mudança, instabilidade, variabilidade e adaptabilidade também são características do desenvolvimento fonológico das crianças em período de aquisição de linguagem.

### 3. Emergência de templates

#### 1.1 Na fala típica

Como apresentado na seção anterior, o sistema fonológico, neste estudo, é entendido como um sistema complexo, assim como o sistema linguístico em geral (VIHMAN e CROFT, 2007). Dentro dessa proposta, estudos sobre a emergência da fonologia nos dados de crianças propõem a existência de *templates* no desenvolvimento (VIHMAN e CROFT, 2007), os quais são explicados como modelos sistemáticos temporários que facilitam a expansão do léxico.

*Templates* consistem em uma ou mais estruturas sistemáticas que envolvem posições prosódicas que tendem a ser preenchidas com um repertório segmental limitado; tratam-se de produções abstratas/fonéticas que integram a palavra ou frase-alvo e padrões vocálicos. Essas produções podem ser entendidas como padrões/rotinas que emergem a partir da forma-alvo e que são frequentemente usadas pela criança com base nas formas fonológicas já adquiridas. As palavras

reduplicadas frequentes nos dados infantis do português brasileiro (PB) podem, por exemplo, ser resultado de uma manifestação de *template*, como se observa a seguir:

Produção infantil	Forma alvo
I. [ne. 'ne]	Nenê ( <i>template</i> selecionado)
II. [ta. 'ta]	Tchau ( <i>template</i> adaptado)

(BAIA, 2014)

De acordo com Vihman e Velleman (2000), *templates* podem ser classificados como **selecionados** ou **adaptados**: o primeiro refere-se às tentativas da criança que estão próximas da produção do adulto, ou seja, derivam diretamente do alvo; o segundo refere-se às adaptações que a criança faz da produção alvo para satisfazer o padrão presente na sua fala, algum processo fonológico que mude a palavra como um todo (apagamento, assimilação, metátese, etc.), de uma maneira sistemática.

Por mais que os *templates* apresentem as mesmas origens na sua manifestação em diferentes crianças adquirindo diferentes línguas, o mesmo *template* não se manifesta, obrigatoriamente, na fala de todas as crianças. Essa variabilidade encontrada na produção de diferentes crianças não deriva, segundo Vihman e Velleman (2000), do *input* adulto, mas do “filtro” individual que cada criança carrega no processo de aquisição lexical.

Contudo, embora haja variabilidade, de acordo com os estudos citados, é possível levantar algumas generalizações das características segmentais e prosódicas que tendem a estarem presentes na manifestação dos *templates*:

- a. Os *templates* refletem um número limitado de estruturas silábicas que nunca excedem dois núcleos silábicos: CV, VC, CVC, CVCV, CVCVC.
- b. *Clusters* consonantais estão geralmente ausentes.
- c. Os *templates* são construídos a partir de um inventário segmental limitado, geralmente um subgrupo oriundo da língua-alvo. O subgrupo tende a variar de criança para criança e tem influência da continuidade articulatória do balbúcio e das primeiras palavras.
- d. A variação consonantal no item lexical é restrita ao modo ou ponto de articulação, não podendo ser nos dois ao mesmo tempo.
- e. Há casos, embora raros, que caracterizam um *template* por meio de uma sequência consonantal específica.

Na literatura brasileira, os estudos sobre *templates* são recentes e poucos. Esses poucos estudos são de desenvolvimento fonológico típico do PB e do Português Europeu (PE) (BAIA, 2014; BAIA e CORREIA, 2016). Os autores observam, no conjunto de cinco estudos de caso, a ausência de criança que não faça uso da estratégia de formação de padrão fônico. Nos dados do PB e PE, é ressaltada a

predominância de *template* reduplicado ( $C_1V_1.'C_1V_1$  e  $C_1V_1.'C_1V_2$ ), embora haja variabilidade inter e intra-sujeito ao longo do desenvolvimento fonológico das crianças: PB - M. 1;4<sup>4</sup> produz [ka.'ka] para *galinha*; PE - C. 1;2 produz [kə.'ka] para *Clara* (BAIA e CORREIA, 2016)

### 3.2 Na fala atípica

São raros os estudos que focam a emergência de *templates* na fala atípica e não há nenhum que verifica, especificamente, os *templates* na aquisição fonológica de crianças com síndrome de Down (SD). O único estudo que observou *template* no caso atípico, mais especificamente em falantes tardios (FT), foi realizado por Vihman e colegas (2013) e contempla dados do inglês, tendo como objetivos : I) analisar as características fonéticas e fonológicas presentes no período final das primeiras palavras (Tempo 1), <sup>5</sup>comparando a fala de crianças típicas e atípicas ; II) comparar os avanços fonológico, lexical, morfológico e sintático dos dois grupos quatorze meses depois (Tempo 2)<sup>6</sup>, relacionando esses dados com os dados encontrados no tempo 1.

Nesse estudo, Vihman *et al.* (2013) partem da hipótese de que alguns FT usariam menos padrões sistemáticos, i.e, *templates*, por causa do déficit subjacente na aprendizagem processual observado nesses sujeitos. Assim, ao analisar *templates* nesse grupo de falantes, os autores objetivaram definir o uso indiosincrático em uma escala gradiente, a fim de fornecerem os indicadores mais fortes para o uso dos padrões.

Com base nos dados encontrados por Vihman *et al.* (2013), as crianças com atraso fonológico fizeram uso de *templates* com maior ocorrência do que os sujeitos com desenvolvimento típico, não confirmando a hipótese dos autores. As produções que se encaixaram em algum *template* foram do tipo selecionado e adaptado, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

	<b>Alvo</b>	<b>Produção infantil</b>	
(1)	<i>eyes</i> (olhos)	ais	(Selecionado)
(2)	<i>nana</i> (avó)	na.na	(Selecionado)
(3)	<i>bike</i> (bicicleta)	bais	(Adaptado)
(4)	<i>spot</i> (pontinho)	ba.ba:	(Adaptado)

(VIHMAN *et al.*, 2013)

4 Ler **ano;meses.dias**: 1;4 – um ano e quatro meses.

5 Vihman *et al.* (2013) consideram “tempo 1” o período no qual as crianças participantes do estudo produziram pelo menos 25 palavras em uma sessão de 30 minutos, o que reflete um inventário de 50-75 palavras.

6 Vihman *et al.* (2013) consideram “tempo 2” o período de mais ou menos quatorze meses depois que os participantes do estudo atingiram 25 palavras em uma sessão de 30 minutos (tempo 1).

Esperava-se que o uso de padrões em falantes tardios servisse como forma de avanço da fonologia e de uma aprendizagem processual bem sucedida, como já havia sido observado em falantes típicos (VIHMAN e CROFT, 2007). No entanto, os resultados mostraram que a dependência alta de padrões e a baixa precisão da forma alvo são fortes candidatos a morfologia pobre no tempo 2 em FT.

Os autores pontuam que o uso de *templates* pode ajudar na compreensão das restrições de produção e da sistematicidade presente no período inicial de aquisição fonológica. A dependência de um *template* pode ser tomada, por exemplo, segundo Vihman *et al.* (2013), como «estratégia de retenção» enquanto em outros casos podem ser um indicador negativo, como foi observado em seu estudo. Os resultados ainda apontam que o alto padrão de uso de *templates* em FT está relacionado com o atraso na linguagem.

Diante do exposto, observa-se que FT fizeram uso sistemático de *templates* com maior frequência do que os sujeitos com desenvolvimento típico. A pergunta que fazemos é se o mesmo será observado no percurso do sujeito com Down. A nossa hipótese é de que sim, já que os sujeitos com síndrome de Down também apresentam um atraso de linguagem, motivo que levou os falantes tardios a usarem mais *templates* do que falantes típicos.

#### 4. Metodologia

Para análise, foram utilizados dados longitudinais de duas crianças, adquirindo a fonologia do PB, uma com desenvolvimento típico e uma com síndrome de Down (G.), ambos do sexo masculino, nascidos e residentes em Vitória da Conquista, Bahia. Os dados típicos pertencem ao banco de dados do Grupo de Estudos de Desenvolvimento Fonológico (GEDEF-UESB), coordenado por uma das autoras deste trabalho; e os dados atípicos pertencem ao banco de dados do Núcleo Saber Down (CNPq-MEC/UESB), também coordenado por uma das autoras deste estudo.

Nos dados típicos de D., selecionamos um total de doze sessões com intervalo mensal, de 1;5 a 2;5; e nos dados atípicos de G. foram selecionadas dez sessões com intervalo de dois meses de 1;3-2;7. Todas as sessões foram transcritas no formato CHAT do *Childes* e foneticamente por uma das autoras com uso do alfabeto fonético internacional (IPA), contando com a verificação de outra autora.

Para classificação do que seria palavra inicial nas produções das crianças, usou-se a proposta de Vihman e McCune (1994), que parte de critérios contextuais e fônicos para classificar quando a palavra pode ser entendida como fonológica. Os candidatos à palavra, segundo os autores, devem obedecer, no mínimo, quatro critérios para ser classificado como palavra inicial. As produções que não obedecerem ao mínimo exigido são categorizadas como balbúcio. Os seguintes critérios são seguidos para classificação:

- a) **Crítérios baseados no contexto:** determinativo, identificação materna, uso múltiplo e episódios múltiplos;

- b) **Crítérios baseados no modelo de vocalização:** correspondência complexa, correspondência segmental exata e correspondência prosódica;
- c) **Crítérios baseados em outras vocalizações:** *tokens* imitados, ausência de variação e ausência de usos inapropriados.

Sobre os *templates*, seguimos a proposta de Baia (2013) que considera que só podem ser consideradas *template* as palavras das crianças que compreendem, no mínimo, 40% das produções encaixadas em um padrão fonotático e/ou prosódico em cada sessão analisada, diferentemente de outros estudos que consideram 15% (VIHMAN; CROFT, 2007). As produções que não se encaixam no padrão operante podem ser explicadas como processos fonológicos isolados.

## 5. Análise e discussão

### 5.1 Desenvolvimento típico

Como era esperado, observamos a emergência de *templates* em D. O sujeito usou quatro tipos diferentes de *templates* até 2 ;4, como se observa a seguir:

T<sub>1</sub> : 1 ;5 - V .'CV

T<sub>2</sub> : 1 ;6 - CV

T<sub>3</sub> : 1 ;10 - (C)V. 'CV

T<sub>4</sub> : 2 ;4 - V. 'CV.CV

No quadro abaixo está apresentada a distribuição de uso de *templates* por sessão. Os espaços em cinza representam a não manifestação de *template* operante.

**Quadro 1.** distribuição de uso de *templates* de D.

Idade de D.	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0	2;1	2;2	2;3	2;4	2;5
<b>T</b>	V.'CV	CV				(C)V.'CV						C.'CV.CV	

Como podemos observar no quadro, houve preferência pelo padrão V.'CV, diferentemente de outros estudos do PB nos quais todas as crianças preferiram o reduplicado (BAIA, 2013). Algumas exemplificações das produções de D. que se encaixam nesse padrão estão expostas a seguir:

	<b>Produção infantil</b>	<b>Alvo</b>
a)	[ε.'kε]	Quero
b)	[a.'nã]	Não



Houve momento de uso e desuso apenas do *template* V'.CV, marcando a instabilidade no desenvolvimento, como pode ser notado a seguir:

V.'CV > CV > V.'CV > (C)V.'CV > V.'CV.CV

Além disso, encontramos *template* adaptado e selecionado nos dados de D.:

	<b>Produção infantil</b>	<b>Alvo</b>	<b>Tipo de <i>template</i></b>
c)	[ɛ.'kɛ]	Quero	Adaptado
d)	[bi.'bi]	Buzina	Adaptado
e)	[nã]	Não	Selecionado
f)	[ẽ.'si.mø]	Em cima	Selecionado

Como se observa nos dados acima, as produções de D. seguem dois tipos de padrões sílabicos, i.e, V e CV, que variam de uma a três sílabas. Os segmentos explorados por D. foram de bilabiais até velares.

## 5.2 *Desenvolvimento atípico*

Observamos a emergência de dois *templates* na fala de G. no período analisado, confirmando, assim, a hipótese de que a criança com Down faria uso de *template*. Os *templates* usados por G. foram os seguintes:

T<sub>1</sub>: 1;3 e 1;5 - CV

T<sub>2</sub>: 1;7 e 1;11 - V

O quadro a seguir apresenta a distribuição de uso de *templates* por sessão:

**Quadro 2.** distribuição de uso de *templates* de G.

<b>Idade de G.</b>	1;3	1;5	1;7	1;9	1;11	2;1	2;3	2;5	2;7
<b>T</b>	CV	CV	V		V				

Embora de início não se soubesse se a criança com Down faria uso de *templates*, um atraso era esperado, já que a literatura reporta que as crianças com SD começam a produzir as primeiras palavras por volta de 1;9 (STOEL-GAMMON, 2001). Em G., observou-se a emergência das primeiras produções em 1;3, já com o uso de *template* operante.

G. preferiu o *template* CV, diferenciando-se dos dados reportados na literatura em casos típicos, nos quais o *template* preferido é o reduplicado (BAIA, 2013). As produções que se encaixam nesse padrão preferencial de G. são exemplificadas abaixo:

<b>Produção infantil</b>	<b>Alvo</b>
a) [nã]	Não
b) [mã]	Mãe

Além da manifestação de diferentes *templates*, observamos momentos de uso e desuso:

CV > V > CV

Ambos os *templates* usados por G. manifestaram-se por meio de produções selecionadas e adaptadas:

<b>Produção infantil</b>	<b>Alvo</b>	<b>Tipo de <i>template</i></b>
I. [nã]	Não	Selecionado
II. [bo]	Bola	Adaptado
III. [a]	Está	Adaptado
IV. [e:]	é	Selecionado

Como se observa nos exemplos de produções de G., os segmentos explorados com maior frequência foram de bilabiais nasais e orais, demonstrando, assim, uma rotina articulatória ainda limitada. Além disso, observamos que as produções de G. incorporam dois tipos de padrões silábicos (CV e V).

### 5.3 *(Des)encontros entre o típico e o atípico na manifestação de templates*

Tanto a criança com desenvolvimento típico (D.) quanto a criança com síndrome de Down (G.) fizeram uso de *templates*. No entanto, observamos que D. usou bem mais *templates* do que G., o que não confirma nossa hipótese de que G. usaria mais *template*, já que seu desenvolvimento linguístico é mais lento do que o da criança sem a síndrome.

No quadro a seguir, é possível observar o uso de *templates* por sessão dos dois sujeitos. Os espaços preenchidos com cinza mais escura representam que não houve sessão analisada nos dados das crianças e os cinzas mais claros que não houve o predomínio de *template*.

**Quadro 3.** uso de *templates* de D. e G. por sessão.

I	1 ;3	1 ;5	1 ;6	1 ;7	1 ;8	1 ;9	1 ;10	1 ;11	2 ;0	2 ;1	2 ;2	2 ;3	2 ;4	2 ;5	2 ;7
D.		V.'CV	CV				( C ) CV						V.CV. 'CV		
G.	CV	CV		V				V							

Ambos tiveram momento de uso e desuso de *templates*, com uma maior instabilidade em D., visto que ele explorou diferentes *templates* em diversas sessões, enquanto G. permaneceu mais tempo usando um único *template* em duas sessões ou mais, como o CV que ele usou nas sessões 1 ;3 e 1 ;5, como pode ser notado no quadro acima. O *template* preferido não foi o mesmo para os dois sujeitos, pois D. preferiu o V .'CV enquanto G. preferiu o CV. Nenhum preferiu o reduplicado, *template* preferido dos falantes do PB nos estudos anteriores (BAIA, 2013).

Os padrões silábicos explorados pelos dois sujeitos foram os mesmos, V e CV, no entanto, as produções de D. variaram de uma sílaba até três em uma palavra e as de G. foram produzidas com apenas uma sílaba. Os segmentos explorados também variaram entre as duas crianças, na medida em que D. explorou de bilabiais até velares e G. explorou mais bilabiais nasais e orais. Diante disso, a rotina de G. se mostra mais limitada quando comparada à de D., podendo ser justificada pelo balbúcio tardio e dificuldades articulatórias enfrentadas pela criança com Down causadas pela hipotonia, cavidade oral pequena, língua protusa, ausência de estruturas faciais, dentes desordenados etc., que podem influenciar e dificultar a produção de determinados segmentos (STOEL-GAMMON, 2001). Além disso, como é colocado por Vihman (2014), as produções da criança são uma combinação entre aquilo que ela ouve e aquilo que ela mesmo está produzindo. Assim sendo, a própria percepção do sujeito com SD pode estar contribuindo para uma rotina articulatória mais limitada.

## 6. Considerações finais

Sabemos que, fonologicamente, não se espera que o desenvolvimento infantil seja igual entre os sujeitos, pois esse desenvolvimento depende de variáveis que estão ligadas ao ambiente, a limitações articulatórias, preferências e influência das próprias produções das crianças etc; é isso que caracteriza a inter-variabilidade no desenvolvimento fonológico, em geral, e o que observamos nos dados de D. e G., em particular. Embora D. e G. estejam na mesma faixa etária, percebe-se que G. apresenta um padrão fonológico mais restrito do que D., uma vez que além de apresentar um número menor de *templates*, os padrões silábicos de suas produções limitou-se às estruturas V e CV, diferentemente de D.. Sabemos que pessoas com Down, como G, apresentam características físicas e mentais que podem levar tanto a dificuldades articulatórias, quanto de desenvolvimento cognitivo. Não podemos deixar de considerar a hipótese de a menor ocorrência de *templates*, bem como, o padrão silábico mais simples estejam relacionados a tais características, de maneira que mesmo sabendo da inter-variabilidade

no desenvolvimento fonológico, podemos dizer que em relação ao desenvolvimento fonológico de pessoas com Down a variabilidade e instabilidade se refletem de forma mais consistente e estudos com base em outros modelos teóricos e grupo maior de sujeitos dão conta disso (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; PACHECO, 2016. PEREIRA, 2017).

## Referências bibliográficas

BAIA, M. F. A. O papel do balbucio na formação dos *templates*. *Estudos Linguísticos*, v. 43, n. 2, p. 679-695, 2014. Disponível em <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/473/352>. Acesso em junho/2017.

BAIA, M. F. A. Os *templates* no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro. São Paulo (SP), USP, 2013. Tese de Doutorado. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-18062013-100020/pt-br.php>. Acesso em junho/2017.

BAIA, M.F.A.; CORREIA, S. A auto-organização da emergência da fonologia: *templates* na aquisição do português brasileiro e europeu. *ReVEL*, v. 14, n. 27, p. 53 – 78, 2016. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/de6260ce8ed8ffee3da6a3f70c302734.pdf>. Acesso em junho/2017.

DE BOT, K; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamics theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, v. 10, ed. 1, p. 7-21, 2007. Disponível em <http://www.rug.nl/staff/c.l.j.de.bot/debotetal2007-bilingualism.pdf>. Acesso em junho/2017.

OLIVEIRA, M. Sobre a produção vocálica na síndrome de Down: descrição acústica e inferências articulatórias. Campinas (sp), Unicamp, 2011. Tese de doutorado. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268992>. Acesso em junho/2017.

OLIVEIRA, M.; PACHECO, V. Características fonéticas e contrastes fonológicos em dados de fala de pessoas com Down: perspectiva da geometria de traços. *Revista Linguística (Online, Uruguai)*, v. 32, p. 73-90, 2016. Disponível em [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2079-312X2016000200006](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2016000200006). Acesso em junho/2017.

OTHERO, G. Á. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *ReVEL*, v.3, n.5, 2005. Disponível em [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_processos\\_fonologicos.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf). Acesso em junho/2017.

PEREIRA, L. P. Processos fonológicos na fala e na escrita de pessoas com síndrome de Down: uma interpretação via geometria de traços e teoria métrica da sílaba. Vitória da Conquista, UESB, 2017. (Dissertação de Mestrado).

STOEL-GAMMON, C. Down syndrome phonology: developmental patterns and intervention strategies. *Downs Syndr Res Pract*, v. 7, p. 93–100, 2001. Disponível em <https://www.down-syndrome.org/reviews/118/>. Acesso em junho/2017.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

VERSPoor, M., K; LOWIE, W., DIJK, M. V. Variability in Second Language Development From a Dynamic Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, v. 92, ed. 2, p. 214-231, 2008.

VIHMAN, M. M. *et al.* Late talking toddlers: Relating early phonological development to later language advance. *York Papers in Linguistics*, p. 47-69, 2013.

VIHMAN, M. *Phonological development: the first two years*. Oxford: Wiley Blackwell, 2014.

VIHMAN, M., M & McCUNE, L. When is a word a word? *Journal of child language*, v. 21, p. 517-542, 1994.

VIHMAN, M.; CROFT, W. Phonological development toward a “radical” templatic phonology. *Linguistics*. V. 45, n. 4, p. 683-725, 2007. Disponível em [http://eprints.whiterose.ac.uk/44020/1/V\\_Croft\\_2007.pdf](http://eprints.whiterose.ac.uk/44020/1/V_Croft_2007.pdf). Acesso em junho/2017.

VIHMAN, M.M.; VELLEMAN, S. L. Phonetics and the origins of phonology. *In: BURTON-ROBERTS, N.; CARR, P.; DOCHERTY, G. Phonological knowledge: its nature and status*. Oxford: Oxford University Press, . p. 305-339, 2000.

# As construções com cópula plural em Karitiana (família Tupi, subfamília Arikém)

Tarcisio Antonio Dias<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Neste trabalho iremos apresentar as construções com cópula do Karitiana (família Tupi, subfamília Arikém) tendo em vista a distribuição das formas copulares plurais da língua, a saber, *aka*, *kii* e *'agngi*.<sup>2</sup> O Karitiana é uma língua indígena brasileira que apresenta marcação pluracional no verbo responsável por denotar multiplicidade de eventos (MÜLLER & SANCHEZ-MENDES, 2010). Verbos funcionais, como a cópula, também apresentam tal marcação pluracional expressa por uma forma supletiva. Iremos, aqui, contemplar as formas copulares plurais da língua Karitiana a fim de mostrar que a sua ocorrência está condicionada pelo contexto sintático.

Na próxima seção apresentamos a metodologia empregada na eliciação dos dados. Na seção 3, apresentamos os dados coletados por nós a partir da aplicação do teste de eliciação descrito na seção 2. A seção 4 traz uma análise para o fenômeno da supleção na cópula plural dentro do quadro teórico da Morfologia Distribuída. Na seção 5, concluímos.

## 2. Metodologia empregada na eliciação

O protocolo de eliciação dos dados foi aplicado a dois falantes nativos da língua Karitiana que vieram à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em novembro de 2015, Luiz Karitiana e Vivaldo Karitiana. Assim, a partir de dados já existentes na literatura (STORTO, 2014), outras sentenças foram elaboradas e apresentadas aos falantes, que tiveram a tarefa de dizer se elas eram ou não aceitáveis em sua língua e, se sim, fornecer uma tradução ou paráfrase em português. A eliciação teve como objetivo ampliar os dados referentes aos verbos copulares, a fim de se observar a distribuição das formas básica (*aka* (CÓP.)) e supletiva (*kii/'agngi* (CÓP.pl)). Os dados estão organizados da seguinte maneira: 1ª linha - transcrição ortográfica; 2ª linha - segmentação morfológica; 4ª linha - glosas; 4ª linha - tradução.

1 Bacharel em Letras (Linguística/Português) pela Universidade de São Paulo e atual mestrando do programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo.

2 Os dados aqui apresentados são parte do resultado do trabalho de eliciação descrito na seção 2.

### 3. As sentenças copulares da língua Karitiana

A forma *kii* (CÓP.pl) é um morfema livre atestado por nós apenas em construções demonstrativas<sup>3</sup> (ver 3.1. e 3.4.) e se distribui da mesma maneira que a forma *aka* (CÓP.) em tais construções. Como verbo da oração matriz, a forma *aka* distribui-se da mesma maneira que a forma *'agngi* (ver 3.2.). Por este motivo, dizemos que *'agngi* é uma outra realização da cópula plural *kii* em Karitiana cuja ocorrência restringe-se à oração matriz. A ocorrência de *kii* como verbo da oração matriz (*\*nakakii*) torna a sentença agramatical. Assumimos a existência de uma alomorfa contextual regulando a distribuição das formas *kii* e *'agngi*, já que elas realizariam os mesmos traços ([CÓP.] [+pl]), porém aparecem em contextos sintáticos distintos. Na seção 4 descreveremos tal alomorfa em termos de Itens de Vocabulário contextualmente especificados.

#### 3.1 Construções de cópula (sentenças declarativas) em que o sujeito é uma oração demonstrativa ([hak + NOME + CÓP.]

- (1) Hak taso aka naakat hotel ongyt

[Hak taso **aka**] ø-na-**aka**-t hotel ongy-t

[aqui homem **COP**] 3-DECL-**COP**-NFUT hotel empregado-CONC.ABS.

'Um/O homem que está aqui é empregado do hotel'

- (2) Hak taso kii naakat hotel ongyt

[Hak taso **kii**] ø-na-**aka**-t hotel ongy-t

[aqui homem **COP.pl**] 3-DECL-**COP**-NFUT hotel empregado-CONC.ABS.

'Uns/Os homens que estão aqui são empregados do hotel'

- (3) Hak taso kii naka'agngit hotel ongyt

[Hak taso **kii**] ø-naka-'**agngi**-t hotel ongy-t

[aqui homem **COP.pl**] 3-DECL-**COP.pl**-NFUT hotel empregado-CONC.ABS.

'Homens que estão aqui são empregados do hotel'

3 O Karitiana é uma língua de nome nu, não apresentando marcas flexionais e/ou determinantes no sintagma nominal. Desta forma, construções demonstrativas e construções de quantificação universal, tipicamente marcadas por determinantes em línguas como o Português (*Este/Esse/Aquele homem; Todo homem*), são orações na língua Karitiana, como será possível ver nesta seção.

- (4) \* Hak taso aka naka'agngit hotel ongyt  
\* [Hak taso **aka**] ø-naka-'**agngi**-t hotel ongy-t  
[aqui homem **COP**] 3-DECL-**COP.pl**-NFUT hotel empregado-CONC.ABS.

Aqui, verificamos a cópula no interior da construção demonstrativa como parte do constituinte sujeito da oração matriz [*hak* + NOME + *aka/kii*] e como verbo principal da oração matriz (*naakat*, *naka'agngit*). A partir dos dados, podemos concluir que a ocorrência de *aka* como verbo da matriz independe de tal sujeito possuir leitura singular (ver 1) ou plural (ver 2). No entanto, a forma '*agngi* só aparece co-ocorrendo com a cópula *kii* no interior da construção demonstrativa (ver 3 e 4). Daí decorreria a agramaticalidade de (4). Levantamos a hipótese de que há uma concordância de número não obrigatória entre a cópula da oração matriz e a construção demonstrativa (mais precisamente, a concordância se daria com o sujeito oracional plural ([*hak* + NOME + CÓP.pl]).

### 3.2 Construções de cópula (sentenças declarativas) com sujeito nominal

- (5) Byyty naakat kinda'ot  
Byyty ø-na-**aka**-t kinda'o-t  
mamão 3-DECL-**COP**-NFUT fruta-CONC.ABS.  
'O mamão é uma fruta'
- (6) Byyty naka'agngit kinda'ot (\* Vivaldo)  
Byyty ø-naka-'**agngi**-t kinda'o-t (\* Vivaldo)  
mamão 3-DECL-**COP.pl**-NFUT fruta-CONC.ABS.  
'Os mamões são frutas'
- (7) Taso naakat ise'at  
Taso ø-na-**aka**-t i-se'a-t  
homem 3-DECL-**COP**-NFUT PART-bom-CONC.ABS.  
'O homem é bom'



- (8) Taso naka'agngit se'at (\* Vivaldo)  
Taso ø-naka-'**agngi**-t se'a-t (\* Vivaldo)  
homem 3-DECL-**COP.pl**-NFUT bom-CONC.ABS.  
'Os homens são bons'

A ocorrência de '*agngi* aqui também pode ser explicada em termos de concordância com o sujeito (*byyty*<sub>N</sub> (mamão/mamões) e *taso*<sub>N</sub> (homem/homens), à semelhança do que foi sugerido para os dados em 3.1. Levando em conta a ausência de leitura singular em tais

sentenças, um traço de número [plural] sem realização fonológica pode ser proposto no domínio nominal na derivação de sentenças como (6) e (8). É importante ressaltar que o colaborador Vivaldo não aceitou o morfema '*agngi*, em tais contextos, aceitando apenas a forma *aka*. O problema, no entanto, não está no morfema '*agngi* em si, já que ele foi aceito por ambos os colaboradores nos dados da subseção anterior.

### 3.3. Construções de quantificação universal ([NOME + CÓPULA-SUBORDINADOR])

- (9) Taso nasokõ'it eremby akatyym  
Taso ø-na-sokõ'i-t [eremby **aka**-tyym]  
homem 3-DECL-amarrar-NFUT [rede **COP-SUB**]  
'O(s) homem(s) amarrou/aram todas as redes'
- (10) \* Taso nasokõ'it eremby kiityym  
\* Taso ø-na-sokõ'i-t [eremby **kii**-tyym]  
homem 3-DECL-amarrar-NFUT [rede **COP.pl**-SUB]

Temos aqui construções subordinadas de quantificação universal ([Nome + CÓP.-SUB]). A forma *kii* também não foi aceita no lugar de *aka* para garantir a leitura exclusiva de plural de eventos, algo que até o presente momento não conseguimos explicar.<sup>4</sup> Vale notar, no entanto, que a forma '*agngi* não foi aqui atestada, o que vai ao encontro de nossa proposta de que sua ocorrência está restrita a orações matriz.

4 Storto (comunicação pessoal) sugeriu que a forma *akatyym* esteja lexicalizada.

## 4. Análise

### 4.1 Sobre a ocorrência das formas pluracionais do verbo copular

Embora o Karitiana não apresente pluralização nominal (DORON & MÜLLER, 2012: 02), a língua é descrita como portadora de um sistema de marcação pluracional verbal, em que a duplicação (ou supleção) da raiz verbal denota uma multiplicidade de eventos (MÜLLER & SANCHEZ-MENDES, 2010). Embora a ocorrência da cópula plural seja responsável pela leitura plural do nome (ver dados em 3.2.), seria muito estranho dizer que há uma leitura de evento plural envolvida em tais casos, visto que o verbo copular contém traços puramente gramaticais (cf. ROTHSTEIN, 1995) e se comporta de forma distinta de verbos lexicais da língua tendo-se em vista o fato de que ele pode ser omitido no tempo não-futuro (cf. STORTO, 2010), ao passo em que verbos de conteúdo não o podem. Sendo assim, dizemos que a cópula plural (*kii* e *'agngi*) concorda com o sujeito em número, mesmo que ele não apresente uma morfologia plural visível de número. Tal sujeito, como os nomes *byyty* e *taso* em (6) e (8), seriam, por hipótese, derivados com um traço formal abstrato [+pl]. A seguir, buscaremos motivar a análise de concordância a partir dos dados da subseção 3.1.

A forma *'agngi* só é licenciada quando o sujeito está pluralizado, como vimos em (3). Com o sujeito não pluralizado, a ocorrência de *'agngi* torna a sentença agramatical (ver 4). A forma *naka 'agngit* só pode co-ocorrer com o sujeito [*Hak taso kii*], mas não com [*Hak taso aka*], e nossa explicação é pelo fato de ela concordar com o traço [+pl] presente neste sujeito. Não dizemos que a concordância ocorre entre as cópulas, pois como vimos em (6) e (8), *'agngi* aparece mesmo sem co-ocorrer com outra cópula plural na sentença. Assumimos, portanto, que o nome contido na construção demonstrativa com *kii* contém um traço [+pl] e a forma *kii* também estaria concordando com ele. Assim, uma glosa mais adequada à nossa explicação dos fatos para as construções demonstrativas seria:

<i>hak tako aka</i>	<i>hak taso kii</i>
aqui homem COP	aqui homem.pl COP.pl

A evidência para dizer que a cópula *kii* é pluralizada no interior da construção demonstrativa, e não por conta de algum elemento exterior (como condicionado pelo verbo pluracionalizado da oração matriz) será evidenciada abaixo. A cópula plural *kii* co-ocorre tanto com o verbo 'ir' em sua forma *default* (*tat*) (ver 11), quanto com o verbo em sua forma pluracional supletiva (*hot*) (ver 12, 13 e 14). Também não é possível dizer que o dêitico está condicionando tal forma, já que *kii* co-ocorre com outros dêiticos atestados (*ma* em 11 e 14 e *ony* em 12). Assim, justificamos a forma pluracional da cópula assumindo que quando *kii* aparece é também por concordância com o nome plural no interior da construção de cópula e, quando *'agngi* aparece, teríamos concordância com o sujeito plural.

- (11) Dibm nakatari ma taso kii  
Dibm  $\emptyset$ -naka-**tat**-i [ma taso **kii**]  
amanhã 3-DECL-**ir**-FUT [DEIT homem **COP.pl**]  
'Aqueles homens irão amanhã' (homens longe de quem fala)
- (12) Dibm nakahori ony taso kii  
Dibm  $\emptyset$ -naka-**hot**-i [ony taso **kii**]  
amanhã 3-DECL-**ir.pl**-FUT [DEIT homem **COP.pl**]  
'Aqueles homens irão amanhã'
- (13) Dibm nakahori hak taso kii  
Dibm  $\emptyset$ -naka-**hot**-i [hak taso **kii**]  
amanhã 3-DECL-**ir.pl**-FUT [DEIT homem **COP.pl**]  
'Esses homens irão amanhã'
- (14) Dibm nakahori ma taso kii  
Dibm  $\emptyset$ -naka-**hot**-i [ma taso **kii**]  
amanhã 3-DECL-**ir.pl**-FUT [DEIT homem **COP.pl**]  
'Aqueles homens irão amanhã'

Dizemos, portanto, que os traços de plural codificados nas formas copulares *kii* e *'angni* decorrem de concordância verbal não obrigatória com o sujeito. Iremos, agora, propor que a distribuição dos verbos copulares, incluindo a forma básica (*default*) *aka*, seja descrita em termos do aparato teórico da Morfologia Distribuída (HALLE & MARANTZ, 1993), mais especificamente em termos do processo de Inserção de Vocabulário.

#### 4.2 A distribuição das formas copulares em Karitiana

É importante ressaltar que a Morfologia Distribuída - uma teoria sintática gerativista de formação de palavras - é um modelo realizacional de inserção fonológica tardia, logo, não há traços fonológicos presentes ao longo da derivação sintática. A inserção de fonologia nos nódulos da estrutura sintática dá-se através de um processo chamado Inserção de Vocabulário, uma operação

em PF (*Phonological Form*) que supre os morfemas funcionais (presentes nos nódulos terminais da estrutura sintática) com representações fonológicas (cf. EMBICK, 2015: 111). Tais representações fonológicas são Itens de Vocabulário (IVs), uma regra de inserção fonológica que associa traços fonológicos a traços gramaticais a ser aplicada em um determinado nódulo sintático.

A forma *aka* é o item *default*, enquanto *kii* e *'anggi* são os itens pluracionais cuja distribuição é regulada por uma especificação contextual no segundo, uma instância de alomorfa contextual (EMBICK, 2015). Como a forma *'anggi* só foi atestada ocorrendo em sentenças matriz, não ocorrendo nem em subordinadas, nem em construções demonstrativas, propomos que o contexto sintático que licencia a sua inserção é a presença de um nó T finito.

Aqui, é importante ressaltar que sentenças subordinadas em Karitiana são não-finitas, visto que o verbo está sempre em sua forma nua (não flexionada). e a ordem de palavras é verbo-final (SOV e OSV) (cf. STORTO, 1999). Assim, sentenças matriz são sempre finitas em Karitiana. A análise oferecida por Storto (1999) para tal fenômeno propõe que orações subordinadas são construções truncadas na língua, de modo que a projeção funcional máxima nelas existente é uma projeção aspectual (AspP), sendo a projeção de tempo (TP) restrita a contextos matriz. Abaixo, seguem os IVs referentes à cópula.

<i>aka</i> ⇔ [COP]
<i>kii</i> ⇔ [COP][+pl]
<i>'anggi</i> ⇔ [COP][+pl]/T <sub>finito</sub>

## 5. Conclusão

Neste trabalho apresentamos um conjunto de dados referentes a construções de cópula (1-14) coletados em tarefa de eliciação junto a dois colaboradores falantes nativos da língua Karitiana. Em especial, buscamos verificar qual o comportamento da forma plural da cópula em diversos ambientes, como em construções demonstrativas (ver 3.1), em construções predicativas de cópula (com sujeito nominal) (ver 3.2), bem como em construções de quantificação universal (ver 3.3). Também verificamos as possíveis interações entre a cópula no interior de um sujeito oracional demonstrativo e o verbo da oração matriz, conforme os dados de (11) a (14) na subseção 4.1. Também foram eliciadas construções de cópula com quantificação (adverbial) do sujeito, porém, por motivos de espaço, não foi possível incorporar tais dados neste trabalho.

Analizamos as ocorrências da cópula plural (*kii* e *'anggi*) como uma instância de concordância verbal não obrigatória com o sujeito da oração na qual ela está inserida. Já a distribuição das formas copulares foi analisada em termos de uma alomorfa contextual condicionada pelo contexto sintático, em que a cópula em sua forma básica (*aka*), é a menos especificada, podendo ocorrer em contextos

matriz e subordinados, a cópula em sua forma livre *kii* restringe-se a contextos de oração subordinada, ao passo em que a cópula em sua forma presa *'agngi* restringe-se a contextos de oração matriz, ou seja, contextos de tempo finito.

## Referências bibliográficas

- DORON, E. & MÜLLER, A. *Nomes nus e a distinção massivo-contável* (submetido à publicação). 2012.
- EMBICK, D. *The Morpheme: A Theoretical Introduction*. De Gruyter Mouton. 2015.
- HALLE, M. & MARANTZ, A. *Distributed Morphology and the pieces of inflection*. IN: Hale, K. & Keyser, S. J. (Eds.) *The View from Building 20*. MIT Press, Cambridge, 111-176. 1993.
- MÜLLER, A. & SANCHEZ-MENDES, L. *O Significado da Pluracionalidade em Karitiana*. Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP), v. 52, p. 215-231, 2010.
- ROTHSTEIN, S. *Small Clauses and Copular Constructions*. IN: Anna Cardinaletti & Maria Teresa Guasti. (Eds.) *Syntax and Semantics: Small Clauses 28*. Academic Press. 1995.
- STORTO, L. *Aspects of a Karitiana grammar*. Unpublished PhD thesis. Massachusetts Institute of Technology.
- STORTO, L. *Copular Constructions in Karitiana: a case against case movement*. IN: University of Massachusetts Occasional Papers 41. Amherst: GLSA/The University of Massachusetts. 205-226. 2010.
- STORTO, L. *Reduplication in Karitiana*. IN: *Reduplication in the Indigenous languages of South America*. Gale Goodwin Gómez & Hein van der Voort (eds.). Brill's Studies in the Indigenous Languages of the Americas. Brill. 401-426. 2014.

# Crenças e expressões metafóricas nos discursos de professores de língua inglesa e alunos

Deborah Regina Jotta Mendes dos Santos<sup>1</sup>

## Introdução

O ensino de inglês como língua estrangeira tem recebido atenção especial nas escolas públicas regulares do Estado do Rio de Janeiro, devido a sua força global e os eventos internacionais que a capital recebeu nos últimos anos. Nas escolas municipais do Rio de Janeiro, a disciplina de língua inglesa como língua estrangeira, antes era lecionada apenas no segundo segmento do ensino fundamental, agora faz parte também do primário. O município também tem oferecido à comunidade carioca algumas escolas que dividem o seu currículo escolar em aulas ministradas em inglês e português com o intuito de oferecer a esses alunos a capacidade de comunicação oral. E aos professores de língua inglesa dessa rede municipal, treinamentos semestrais com estratégias de melhoria para este ensino.

Contudo, mesmo com todo este incentivo e esforço por parte das políticas educacionais do município do RJ para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a língua inglesa, os resultados de um maior alcance deste ensino ainda não surgiram como destaque positivo. Como professora dessa rede municipal, percebo durante as aulas, intervalos, conversas nos treinamentos oferecidos pela prefeitura do RJ que a fala dos professores de línguas e alunos continuam as mesmas, como “meus alunos não sabem a língua materna, como aprenderão uma língua estrangeira?”, “não temos material adequado”, “os alunos estão desmotivados”, etc.; “eu não usarei isso fora daqui”, “vale ponto?”, “eu não falo português, como vou falar em inglês?”, etc.

Este artigo pretende, portanto, dar continuidade aos estudos sobre crenças e revelar as crenças de alunos e professores de língua inglesa acerca do conceito e relevância da avaliação, pois “ainda que não sejam suficientes para explicar as práticas em sua totalidade, as crenças (especialmente as tácitas) parecem ter influência sobre a ação docente” (Almeida, 2014). Também tem como objetivos observar as convergências e divergências entre as crenças de alunos e professores participantes deste estudo e identificar qual metáfora conceptual (Lakoff & Johnson, 1980/2002) licencia essas instanciações linguísticas e ilustrativas. Tal acesso se dará por meio de questionário semiaberto e expressões linguísticas metafóricas encontradas em *memes*.

O referencial teórico desta pesquisa advém dos estudos sobre crenças (BARCELOS & ABRAHÃO, 2006) e da teoria da metáfora conceptual (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002). Para se

<sup>1</sup> Mestranda – Universidade Federal Fluminense, RJ/CAPES.

alcançarem os objetivos aqui propostos, será conduzida uma pesquisa qualitativa, tendo como base as abordagens metacognitiva e contextual, em que as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação dos participantes investigados e permite que esses participantes reflitam sobre suas ações e crenças.

## 1. O quê e como avaliar?

A avaliação é um recurso comum nas práticas pedagógicas das instituições de ensino. Segundo estudos (Silva & Nascimento, 2012), esse recurso foi trazido e utilizado pelos jesuítas, em torno de 1560, como meio de se averiguar e classificar a absorção do conhecimento do aluno. Naquela época, o aluno era um agente passivo no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos anos 80, surgiram várias pesquisas, aqui no Brasil, com o objetivo de discutir como e o que avaliar e, juntamente com elas, novas propostas de avaliação com critérios mais qualitativos se apresentaram e foram implementadas nas escolas brasileiras.

Porém, embora haja muitos educadores preocupados com esta questão e exerçam essas práticas avaliativas qualitativas nas salas de aula, nos dias de hoje ainda se observa que a grande maioria dos professores atuantes em sala adotam a prática da avaliação quantitativa. Isso se deve, como destaca Correa (2009), pela razão de nossa sociedade, no geral, ainda ser uma sociedade grafocêntrica, tendo como instrumento essencial a leitura e a escrita.

Há, em nível macro, duas formas de avaliar o processo de aprendizagem do aluno, são as avaliações somativas e as avaliações formativas. As somativas, ou quantitativas, podem ser testes, provas ou trabalhos finais padronizados, administrados em intervalos de tempo e fornecedores de notas/médias. Já as formativas, ou qualitativas, podem ser projetos, apresentações de cartazes, vídeos, entrevistas, experimentos, dentre outros. Esta forma de avaliação é interativa, uma vez que fornece rápido *feedback* e é administrada de maneira contínua (FINK, 2003).

Ambas as avaliações quantitativas e qualitativas são necessárias para monitorar, auxiliar e avaliar o progresso do aluno, porém a maioria das avaliações aplicadas nas escolas regulares brasileiras são somativas e segue um padrão único em todos os campos do saber, português, inglês, artes, etc.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) quanto a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 apresentam orientações para que a ação pedagógica ocorra de modo justo e coerente. Nesses textos também se encontram considerações a respeito das avaliações somativas e formativas, acentuando a noção de avaliação como um processo contínuo e qualitativo, e a importância de avaliar não somente os conteúdos conceituais ministrados em sala de aula, mas também os propósitos e evolução dos alunos e os métodos e instrumentos utilizados para tal. Durante a realização da autoavaliação, os professores podem e devem incluir os alunos nesse processo para que possam discutir juntos os resultados obtidos e novas alternativas que permitam alcançar o aprendizado na disciplina em questão.

De acordo com as Orientações Curriculares (OC) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da prefeitura do Rio de Janeiro (2016), as habilidades privilegiadas no ensino da língua inglesa são a leitura e a fala, pois ambas têm a possibilidade de proporcionar novos conhecimentos a respeito das diferentes culturas e formas de perceber e entender o mundo.

As OC (2016) apresentam os objetivos, os conteúdos, as habilidades e as sugestões de leitura e atividades que podem ser desenvolvidas no ensino de língua inglesa nas escolas públicas da rede municipal. No caso das atividades sugeridas, as OC destacam a importância de se contextualizar a sua aplicação de acordo com os diferentes cenários educacionais em que professores e alunos estão inseridos. Nelas, não há menção à avaliação e seus objetivos, cabendo assim ao professor de línguas dessa rede determinar quais instrumentos e quais critérios pôr em prática em sua ação avaliativa.

No quarto e último bimestre do ano letivo, contudo, foi incorporado ao ensino de língua inglesa, uma prova objetiva elaborada e fornecida pela própria prefeitura. Até o presente momento, apenas os alunos do sexto e sétimo anos realizam essa avaliação. Essa prova contém quinze questões objetivas e em cada questão quatro alternativas. No processo de produção da prova de língua estrangeira, toma-se como base as OC e o material didático oferecido por esse município.

A SME já adota essa medida nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências em todos os bimestres do ano letivo, porém a aplicação dessas provas ocorre em todos os bimestres. São encaminhados aos professores dessa rede municipal os descritores das provas para cada série e orientações para a sua aplicação, como as datas já pré-estabelecidas. Cabe ao professor de língua inglesa, considerar ou não o resultado do aluno nessa prova na média final do bimestre.

As OC orientam os professores a contextualizar o ensino de língua inglesa mediante as experiências e realidades dos alunos, porém a mesma aplica uma prova uniforme objetiva para todos os alunos da rede municipal. Desse modo, ela desconsidera o contexto social e interesses de cada grupo de alunos, o bairro onde eles estão situados, etc., e assume que todos os alunos são iguais em sua maneira de apreender a língua estrangeira e, conseqüentemente, podem ser avaliados da mesma maneira.

Apesar de haver políticas educacionais, como os PCN, LDB, OC e pesquisas acadêmicas que orientem os educadores quanto ao processo de avaliação, observa-se que essa ação avaliativa ainda não obteve um progresso significativo nas práticas pedagógicas, pois os instrumentos predominantes no contexto escolar ainda são a prova e o teste. E, geralmente, esses instrumentos assumem a função de classificar, selecionar e punir o conhecimento (ou a falta de) e restringi-lo a números.

## **2. Crenças no contexto escolar**

Há crenças no contexto escolar, como a crença do melhor método, de que os professores de inglês de escolas regulares devem agir como instrutores de línguas estrangeiras de cursos livres, de que as escolas públicas não são ambientes adequados para aprender uma língua estrangeira, do cenário “falta-tudo”, de quanto mais jovem for, mais fácil aprenderá (cf. ALMEIDA).



Há, portanto, diversas crenças sobre aprendizagem de línguas e “há um consenso de que as crenças sobre aprendizagem de línguas são aquelas relacionadas com as concepções de língua(gem), aprendizagem e ensino de línguas” (SILVA, 2005, p. 73).

Neste trabalho, entende-se crença como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais) dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Assim, segundo Silva (2005), as crenças podem variar de um aluno para outro aluno, de um contexto para outro contexto, de um professor para outro professor e elas “podem influenciar a motivação do aluno para aprender as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem” (LIMA, 2006, p. 148/149).

### 3. Metáforas conceptuais e suas instanciações

Garcia (1992) denomina a metáfora como a figura de significação que consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B). Ela pode ser constituída por substantivos, adjetivos, verbos, advérbios ou conectivos comparativos para denominar fatos, coisas ou pessoas esteticamente (*seus olhos (A) são duas esmeraldas (B)*), personificar ações, atitudes ou sentimentos de seres inanimados (*ondas raivosas*) e símbolos (*balança é símbolo de justiça* – Exemplos retirados de Garcia, 1992).

Na teoria da metáfora conceptual, corrente teórica desta pesquisa, proposta por Lakoff e Johnson em 1980, a metáfora é “concebida como um mecanismo cognitivo geral que opera em nível linguístico” (FERRARI, 2009, p. 20), ou seja, para esses autores a metáfora é entendida da seguinte maneira:

Nós descobrimos que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 45)

Esta teoria “estabelece uma relação direta entre pensamento, linguagem e realidade” (VEREZA, 2012, p. 53). Logo, fala-se e se age metaforicamente por meio de conceptualizações metafóricas do mundo. A conceptualização é o modo como se conceitua inconscientemente a realidade de acordo com as experiências corpóreas (sensório-motoras) e culturais (LAKOFF, 1986).

As metáforas conceptuais são estruturadas por relações realizadas entre as experiências e cultura dos falantes. Essa relação se divide em dois domínios: domínio-fonte e domínio-alvo. O domínio-fonte é a base da conceptualização e o domínio-alvo é aquilo que será conceptualizado. Na metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO: TEMPO é o domínio-alvo e DINHEIRO é o domínio-fonte. Esses domínios possuem conceitos bem diferentes, mas a partir da metáfora esses dois domínios são aproximados. TEMPO é conceptualizado em termos de DINHEIRO, ou seja, o conceito é parcial

e metaforicamente estruturado, e a atividade e a linguagem também (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002). Os termos são parcialmente estruturados, pois apenas algumas das características de cada termo serão mapeadas no processo de conceptualização. TEMPO, na sociedade ocidental, é compreendido como um bem valioso, ou seja, esse termo é conceptualizado por meio das experiências com dinheiro, ao dizer, portanto, que TEMPO É DINHEIRO, afirma-se que o tempo é tão valioso quanto o dinheiro. Observam-se várias instanciações, materializações linguísticas de expressões licenciadas por uma metáfora conceptual (VEREZA, 2013), amparadas por esta metáfora na fala cotidiana. Na fala cotidiana, há instanciações familiares, como “não desperdice seu tempo com ele”, “seu tempo precisa ser mais bem investido”, “poupe tempo, vá de uber” etc. Sob uma perspectiva escolar, essa expressão pode ser remetida a uma determinada prática pedagógica ou conteúdo escolar e enfatizar a crença do professor e/ou do aluno no desperdício de TEMPO em alguma atividade que julgue difícil, inovadora ou irrelevante para se trabalhar em sala de aula.

Há várias metáforas conceptuais presentes na mente humana, como A VIDA É UMA VIAGEM, A VIDA É UM JOGO, DISCUSSÃO É GUERRA, FELIZ É PARA CIMA, CÉREBRO É MÁQUINA etc. E muitas outras metáforas podem surgir de acordo com a criação e a necessidade do falante. Porém, cabe ressaltar a dificuldade de uma nova metáfora se estabelecer no sistema mental e linguístico do falante, pois é necessário que haja compreensão e aceitação de uma determinada comunidade em relação ao termo proposto e a convencionalidade desse termo no discurso dos falantes.

Essas metáforas conceptuais e suas instanciações nos revelam que a metáfora está não somente nas ocorrências linguísticas em nível de substituição ou comparação, mas, além disso, ela faz parte de todo o processo de conceptualização de como compreender o mundo.

#### 4. Resultados e Discussões

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo, afinal consideramos “necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social” (BAUER & GASKELL, 2010, p.32).

De acordo com Abrahão (2006), na pesquisa sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem e suas implicações, pode-se perceber a existência de três abordagens centrais: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual. Considerando os propósitos deste presente trabalho, parece ser o mais adequado integrar as abordagens metacognitiva e contextual, pois ambas permitem apresentar a relação entre crença, contexto e reflexões dos participantes.

Os professores selecionados para contribuir nas aferições das crenças são profissionais da rede municipal do Rio de Janeiro. Até o presente momento, aguarda-se a liberação da SME para aplicar o questionário aos professores de língua inglesa.

O ensino de língua inglesa no primeiro segmento do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, não atribui notas aos alunos. De acordo com o projeto Rio Criança Global, a implementação desse ensino

a partir do primeiro ano objetiva permitir a familiarização e a possível fluência nessa língua, pois uma das insatisfações dos alunos da rede pública é o fato de eles concluírem o ensino fundamental sem obter um conhecimento aprofundado em inglês. Esta medida está atrelada à crença de que quanto mais jovem for, mais fácil aprenderá.

Contudo, durante a participação em treinamentos oferecidos pela parceria – Prefeitura do Rio de Janeiro e Cultura Inglesa – ouviram-se relatos de professores presentes nesses encontros de que a maioria daqueles que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental aplicam alguma atividade avaliativa em cada bimestre do ano letivo, não somente para acompanhar e refletir a evolução ou não dos alunos e novas alternativas a fim de alcançar resultados positivos. Ao contrário, a atividade avaliativa está sendo utilizada como ferramenta de controle, punição e correção disciplinar.

Para os estudantes do sexto ano da rede municipal., após liberação da SME, foi aplicado um questionário semiaberto. Os questionários com itens fechados permitem averiguar com mais exatidão qual é o método avaliativo mais recorrente na perspectiva dos participantes. Já os itens abertos possibilitam investigar as opiniões, reflexões e crenças sobre os métodos avaliativos aplicados em sala de aula e sua relevância nesse contexto, e compreender a razão pela qual as formas avaliativas são escolhidas em detrimento de outras, os baixos índices nas médias numéricas, e a rejeição do aluno em relação à prova.

O primeiro questionário era composto por duas perguntas abertas: como eles gostariam que fosse a prova de inglês e como era a prova de inglês aplicada em sala de aula. Durante a formulação dessas duas perguntas, houve a preocupação de manter o nível de linguagem dos alunos para melhor compreensão da proposta. Na primeira pergunta, os alunos deveriam desenhar livremente a proposta dada por eles. Na segunda pergunta, eles poderiam desenhar ou escrever suas percepções sobre as avaliações que realizam em sala.

Dos dezenove participantes, dezessete desenharam alguma proposta. A maioria propôs provas mais coloridas, com desenho, “de marcar”, “de relacionar as colunas”, e um propôs que a prova fosse realizada em um computador. Ao analisar essas respostas, observa-se que esse grupo gostaria de realizar atividades avaliativas mais dinâmicas e não mais aqueles formatos padronizados com perguntas e respostas fechadas. A respeito da segunda pergunta, treze alunos disseram que a prova de inglês é difícil, três responderam que a prova é fácil e três não quiseram responder essa questão. Esse quantitativo expressivo em crer na dificuldade de realizar a prova de inglês, coincide com os baixos resultados alcançados por eles, em sua maioria, ao final de cada bimestre.

A aplicação deste primeiro questionário piloto ressaltou a importância de preparar um novo questionário a fim de detectar qual a forma avaliativa predominante em sala de aula: exercício, prova/teste, e/ou apresentação de trabalhos. Foram dadas como opções apenas as atividades que esses alunos estão habituados a realizar em sala de aula. E qual seria a aceção do aluno em relação a prova aplicada. Participaram dessa nova enquete, setenta e sete alunos agrupados em diferentes turmas do sexto ano.

Desses setenta e sete estudantes, sessenta e quatro assinalaram que o exercício é uma prática comum no processo de avaliação; cinquenta e nove assinalaram prova/teste; e oito, apresentação de trabalhos. A respeito do entendimento sobre a avaliação, a maioria acredita ser algo difícil. Durante a aplicação desse questionário a uma turma em particular, um dos alunos perguntou se ele poderia sugerir a exclusão dessa prática do contexto escolar, ao responder-lhe, ressaltai a liberdade que todos devem ter ao responder às perguntas. Assim, quinze alunos dos vinte e três participantes nessa turma, escreveram que não deveriam ter prova alguma nas aulas. Esta resposta permite algumas leituras, como o desejo desses alunos em realizar outros formatos avaliativos, além da prova escrita, não obter um resultado numérico, como a nota, ou realmente, o desejo de não serem avaliados de modo algum, pois o ato de se ser avaliado, geralmente, está atrelado ao fato de ser julgado de maneira categórica e fechada.

Os resultados revelados através do questionário aplicado a esses alunos tendem a corroborar a crença negativa dos alunos em relação às provas aplicadas no contexto escolar.

A inserção dos *memes* no *corpus* de dados da pesquisa ocorreu após conclusão em 2016/2 da disciplina *Metáfora*, ministrada pela Professora Doutora Solange Vereza, no curso de pós-graduação em Linguística na Universidade Federal Fluminense. Em análises de *memes* sobre os mais variados temas, notou-se que essas imagens seguidas de texto geralmente evidenciam opiniões e crenças do senso comum.

No Houaiss (2013), *meme* é um “conjunto de fórmulas e produtos culturais que, após transmitidos, proliferam de maneira autônoma e sem controle por parte das mentes receptoras”. Knobel e Lankshear (2007) corroboram esse conceito ao afirmarem que os *memes* são desenhos seguidos de textos que geram e moldam representações mentais, formas de comportamento, hits musicais, ações corriqueiras ou da atualidade ou bordões de um grupo social.

Para analisá-los, foi adotado o método PIM - Procedimento de Identificação de Metáfora (HUBERT, 2009) e a análise semiótica de imagens proposta por Penn (2010). Nessa análise, pretende-se identificar a relação de sentido entre imagens e textos. Afinal, as metáforas conceptuais podem ser igualmente manifestadas por meio de gestos, artes ou rituais (LAKOFF & JOHNSON, 1999).



No exemplo (a), a metáfora foi criada pela junção entre o texto e a imagem apresentados. Sem a imagem, o texto poderia ser pronunciado em qualquer sala de aula, e talvez não estivesse

diretamente relacionado à guerra. Se fizermos o contrário, a mesma relação também é apagada. Nesse caso, em vez de ilustrar um protótipo de um estudante, há um soldado com suas munições preparado para guerrear, ou seja, o aluno está sendo conceptualizado em termos de soldado.



No *meme* (b), percebemos novamente a importância da junção entre o texto e as imagens selecionadas, onde a semana de provas também é conceptualizada como guerra. No primeiro quadro, temos a concepção do professor como inimigo e exterminador de alunos, a prova é conceptualizada como uma arma de fogo. O segundo quadro nos revela que os alunos *nerds*, aqueles que estudam, sobrevivem a esse evento. E no último quadro, representa aquele aluno regular e este é executado pelo professor e sua arma.

Embora PROVA e GUERRA possuam domínios bastante distintos, a relação desses domínios expostos em várias ocorrências linguísticas e imagéticas encontradas na internet mostra que o domínio-alvo PROVA está sendo conceptualizado em termos de GUERRA. Nessa conceptualização, tal como participar de uma guerra, realizar uma prova representa uma luta entre professores e alunos, podendo trazer danos para ambas as partes. Essa dualidade também evidencia o conflito existente entre eles, em que somente um pode ganhar esse confronto.

## 5. Considerações finais

As expressões metafóricas aqui destacadas e tantas outras licenciadas por diferentes metáforas conceptuais existentes no modelo cognitivo do indivíduo, corroboram a afirmação de Lakoff & Johnson (1980/2002) a respeito da relação da metáfora com a realidade humana, promovendo a metáfora como uma operação cognitiva essencial para a nossa construção e compreensão de mundo. Como destaca Sardinha (2007), “se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo, etc., precisamos obedecer (‘live by’) às metáforas que nossa cultura nos coloca à disposição”.

Os relatos de professores captados em treinamentos oferecidos pela prefeitura do Rio de Janeiro, os dados coletados por meio de questionários semiabertos aplicados aos alunos do sexto ano e os *memes* encontrados no sistema de busca Google revelam a aversão e rejeição dos alunos falantes

da língua portuguesa, em sua maioria, às práticas avaliativas aplicadas em sala de aula. Isso nos indica a importância de se continuar identificando as crenças, materializadas metaforicamente pela língua ou por imagens, dos alunos e professores a respeito do ensino e tudo que ele abarca, refletindo as consequências dessas crenças negativas na ação pedagógica e buscando maiores mudanças por uma prática avaliativa mais qualitativa.

## Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. V. *Metodologia na investigação de crenças*. IN: BARCELOS, A. M. F. e ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ALMEIDA, R. L. *ELT in Brazilian public schools: history, challenges, experiences and perspectives*. ISSN-e 1068-2341, Vol. 24, Nº. 1, 2016

\_\_\_\_\_. *Entre o instrutor de línguas e o educador linguístico: perfis de licenciandos na formação inicial do professor de inglês*. *Ecos de linguagem*. V3, p. 101-123. 2014.

\_\_\_\_\_. *Metáfora conceptual e conhecimento nos discursos e práticas de professores do ensino fundamental*. 2009. 190f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BARCELOS, A. M. F. *Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa*. IN: LIMA D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. IN: BARCELOS, A. M., F. e ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BAUER & GASKELL. *Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões*. IN: BAUER & GASKELL (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Guareschi. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica e Tecnologia. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/ língua estrangeira*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CORREA, D. A. *Política linguística e ensino de língua*. *Calidoscópio*. Vol. 7, n. 1, p. 72 – 78, jan/abr 2009.

FARIA, R. C. S. *Avaliação em Língua Inglesa: guia de estudos*. Lavra, MG. 2015.

- FERRARI, L. (Orgs) *Espaços mentais e construções gramaticais: do uso linguístico à tecnologia*. 1 ed. Rio de Janeiro: Imprinta, 2009, p.13-26.
- FINK, L. D. *A self-directed guide to designing courses for significant learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 15 ed. Fundação Getúlio Vargas, RJ. 1992.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.
- HOUAISS, A. (org.) *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- HUBERT, D. D. PIM: *Um método para identificar palavras usadas metaforicamente no discurso*. Caderno de Tradução Porto Alegre, nº 25, jul-dez, 2009, p. 77-120.
- KNOBEL & LANKSHEAR. *Online Memes, Affinities, and Cultural Production*. IN: A new literacies sampler. Vol. 29. NY: Lang Publishing, 2007.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor and culture*. IN: KÖVECSES, Z. Where metaphors come from: reconsidering metaphor in context. Chapter 5: Oxford, 2015.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de Tradução: Maria Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Philosophy in the flesh*. Chapter IV. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.
- LEFFA, V. J. *Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública*. IN: LIMA D. C. (org.) Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. *A avaliação escolar*. IN: LIBÂNEO, J. C. Didática: Cortez, 1994.
- LIMA, S. S. *Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. IN: BARCELOS, A. M. F. e ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- MAGALHÃES, S. M. *Avaliação e linguagem: relatórios laudos e pareceres*. São Paulo – Lisboa: Veras Editora – CPIHTS, 2011, p. 37 a 46.
- NEIVA, E. *Dicionário Houaiss de comunicação e multimídia*. Instituto Antônio Houaiss – São Paulo: Publifolha, 2013.
- OZGA, J. *Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação*. Trad. Isabel M. Maia. Porto Editora, 2000.
- PENN, G. *Análise semiótica de imagens paradas*. IN: BAUER & GASKELL (orgs.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Guareschi. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEREIRA, T. *Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira*. Synergies Brésil n° 7 - 2009 pp. 101-111.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas/Inglês*. Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas/Inglês*. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação: *Caderno de políticas públicas*. Rio de Janeiro, 2010.

RITCHIE, L. D. *Metaphor*. Cambridge: University Press, 2013 – p. 1 a 40.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Março de 2005, 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

SILVA, L. L. A. M. & NASCIMENTO, P. C. C. *As concepções da avaliação da aprendizagem: problemas e soluções*. IV FIPED. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

VEREZA, S. *Trajetórias da metáfora: retórica, pensamento e discurso*. IN: VEREZA, S. (Orgs.) *Sob a ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2012.

\_\_\_\_\_. *Viajando pelos mares da metáfora: cognição e discurso na linguagem metafórica em uso*. IN: Gonçalves-Segundo, Paulo Roberto; Modolo, Artur Daniel Ramos; Ferreira, Filipe Mantovani; Marega, Larissa Minuesa Pontes; Munhoz, Renata Ferreira; Cavalcante Filho, Urbano (organizadores). *Discurso e Linguística: diálogos possíveis*. São Paulo: Editora Paulistana, 2016.pp. 310-322.



# Modelo didático de gênero – história em quadrinhos<sup>1</sup>

Otávio Augusto Rodrigues Bernardo Silva<sup>2</sup>

## Introdução

Para se compreender o estudo linguístico moderno, há a necessidade de considerarmos a complexidade da língua, não só seus elementos formais, o que Saussure (2006) chamou de linguística interna, mas também de seus elementos externos, os quais contribuem enormemente para a construção de um significado linguístico. É a partir desse caminho que se pensa nos rumos que o pensamento linguístico contemporâneo seguiu. O estudo atual é marcado por uma grande interdisciplinaridade e por finalidades concretas, isto é, a linguística passa a desenvolver um diálogo com a realidade concreta muito mais constante.

Essas características que a linguística desenvolveu são de grande valia para as diversas áreas do conhecimento, em específico o ensino. Nota-se que a abordagem textual a partir da perspectiva de gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2010; BAZERMAN, 2011, BRONCKART, 2012) proporciona um processo de aprendizagem diferenciado, projeto este que consegue dialogar diretamente com a realidade do aluno e com as demandas formais e relativamente estáveis dos textos – levando em consideração uma concepção textual bahktiniana.

Partindo dessa perspectiva, identificamos que um dos grandes avanços dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é a proposição do uso de gêneros textuais em sala de aula. Portanto, o processo de aprendizagem de leitura, do conhecimento das características do texto oral e escrito se dá pela concretização de um gênero. O que antes era descontextualizado, agora assume uma adequação que consegue contemplar a complexidade do processo de aprendizagem. Contudo, mesmo considerando esse avanço dos PCNs, é difícil apreender de forma concreta e organizada exatamente como trabalhar com esses gêneros de texto. Aqui, emerge a necessidade de se focar nos estudos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004), uma vez que esses autores contribuíram enormemente para a fundamentação teórica dos PCNs e, ainda, propõem uma forma de trabalho com os gêneros de texto em sala.

1 Trabalho orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Valéria Bisetto Bork, docente na UTFPR e responsável pela disciplina de Estudos do Texto, do segundo período do curso.

2 Graduando do curso de Letras Inglês da UTFPR. Trabalho desenvolvido inicialmente na disciplina de Estudos do Texto

Segundo Marcuschi (2014), os gêneros textuais são fenômenos históricos e sociais e mudam conforme os avanços e mudanças da sociedade (sejam essas mudanças tecnológicas, governamentais, entre outros). Cabe diferenciar, já nesse ponto, os conceitos de gêneros textuais, tipos textuais e tipos de texto. Os *gêneros textuais* são definidos como textos materializados com características sociocomunicativas prévias, definidas por conteúdos, composição e estilo característico. Como exemplos de gêneros textuais, temos o telefonema, a carta, sermão, romance, reportagem, entre outros. Os *tipos textuais* apresentam uma construção definida pela natureza linguística de sua composição, em aspectos lexicais, sintáticos e os tempo verbais. Os *tipos de texto* mais comuns são a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (ROJO, 2012). Marcuschi (2014) também diferencia outros conceitos de suma importância para o entendimento de gêneros de texto: a intertextualidade intergêneros e a heterogeneidade tipológica. A *intertextualidade intergêneros* é alusiva a um texto que se utiliza de um determinado gênero para cumprir a função de outro (como cartazes de uma campanha educativa de saúde que entrega sua mensagem através de histórias em quadrinho). Já a *heterogeneidade tipológica* se refere às mudanças de tipos de texto em um mesmo enunciado (como uma sequência de histórias em quadrinhos que primeiramente uma descrição, e somente depois uma narração). Salientamos que é comum encontrarmos ambos os casos no gênero histórias em quadrinhos (doravante HQ), em que Mendonça (2014) ressalta a sua utilização para fins publicitários e/ou educativos.

A partir da escolha de um gênero de texto que possa ser trazido para o contexto escolar, o professor deve atentar para a elaboração de um modelo didático de gênero, o qual é visto como uma ferramenta essencial para o ensino. Seu objetivo está em orientar a prática docente, uma vez que é responsável por apontar e descrever as características principais de um determinado gênero de texto. Segundo as contribuições de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48), o modelo didático (MDG) é definido como “uma engenharia didática que explicita [...] os saberes de referência a serem mobilizados [...], a descrição dos diferentes componentes textuais específicos, as capacidades de linguagem do aluno”. Ainda sobre sua definição, Bronckart (2010, p. 172) aponta que o MDG “reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido [...]. [...] esses MD são provisórios, podendo eles serem refinados continuamente [...]”.

A *modelização de um gênero* proporciona ao docente conhecer e analisar, de forma mais detalhada, o gênero com o qual vai trabalhar. Ao elaborar o MDG, o professor tem, de certa forma, mais liberdade para a produção de material didático que venha ao encontro das necessidades dos alunos, além da possibilidade de desenvolver sequências de atividades que sejam relevantes para os diferentes grupos de alunos com os quais trabalha.

Considerando as diversas formas de manifestação textual, podemos observar a importância da contribuição de Schneuwly e Dolz (2004) ao formular uma análise das características dos diversos gêneros (uma vez que, apesar de *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 1992), são muitos), levando em consideração a relação entre o contexto de ensino e seus aspectos externos.

Elencadas as características básicas de um gênero de texto e da construção de seu modelo didático, podemos pensar nas diferentes manifestações textuais para trabalhar em sala de aula. O objetivo desse trabalho é o desenvolvimento da reflexão sobre o uso da história em quadrinhos (HQ) dentro do processo de aprendizagem, o qual é de grande valia, pois proporciona ao aluno o contato com uma relação dialógica de duas manifestações textuais distintas, o texto escrito e a imagem. Também acreditamos que o valor das HQs na atualidade pode ajudar a construir uma melhor visão de mundo do estudante, afinal, elas estão presentes em diversos veículos de informação e quase sempre se apresentam impregnadas de críticas diversas. Portanto, a partir da perspectiva proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e, após ter sido colocada em prática por Corrêa e Silva (2013), temos um modelo de aprendizagem que aproxima e estabelece um diálogo entre a vida educacional e social do aluno.

### Desenvolvimento do MDG

O gênero de texto HQ pode ser definido como uma história gráfica criada através de imagens e palavras, ou narrações com imagens intercaladas por espaços vazios que exijam do leitor a construção das sequências interrompidas pelo espaço entre os quadros. A evolução da narração ocorre por meio da progressão quadro a quadro, com a utilização de recursos específicos (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2007).

Com relação às raízes históricas do gênero, Cristóvão, Durão e Nascimento (2007) apresentam divergências em estudos já realizados. Os mais aceitos atualmente indicam que, ao final do século XIX, já existiam HQs similares com as de hoje, como Max & Moritz (1865)<sup>1</sup> e Yellow Kid (1895).



Figura 1. Max & Moritz (1865); Figura 2: Yellow Kid (1895)

Entretanto, elas poderiam encontrar suas raízes a partir de pinturas rupestres (A), hieróglifos egípcios (B), ou murais fenícios (HIGUCHI, 1995), como apontam as ilustrações a seguir.

A)



Figura 3. Pinturas rupestres.

B)



Figura 4. Hieróglifos egípcios.

Em se tratando da estrutura física de uma HQ, é possível dividi-la em partes, como em quadrinhos, balões e legendas. Na sequência, trazemos exemplos de cada uma das partes supracitadas.

## Quadrinhos

Os quadrinhos funcionam como molduras para a história, contendo em si o cenário, personagens e legendas. Através do espaço entre cada *moldura* existe a responsabilidade do leitor em construir sentido ao texto.

*Ver figura 7 para uma sequência de quadrinhos.*

## Balões

Os balões servem para conter falas, signos musicais, matemáticos, ortográficos e outros diversos símbolos linguísticos. Cada tipo de balão expressa uma emoção específica (o balão tremido que expressa grito geralmente vem associado à fala).

Balão de Pensamento:

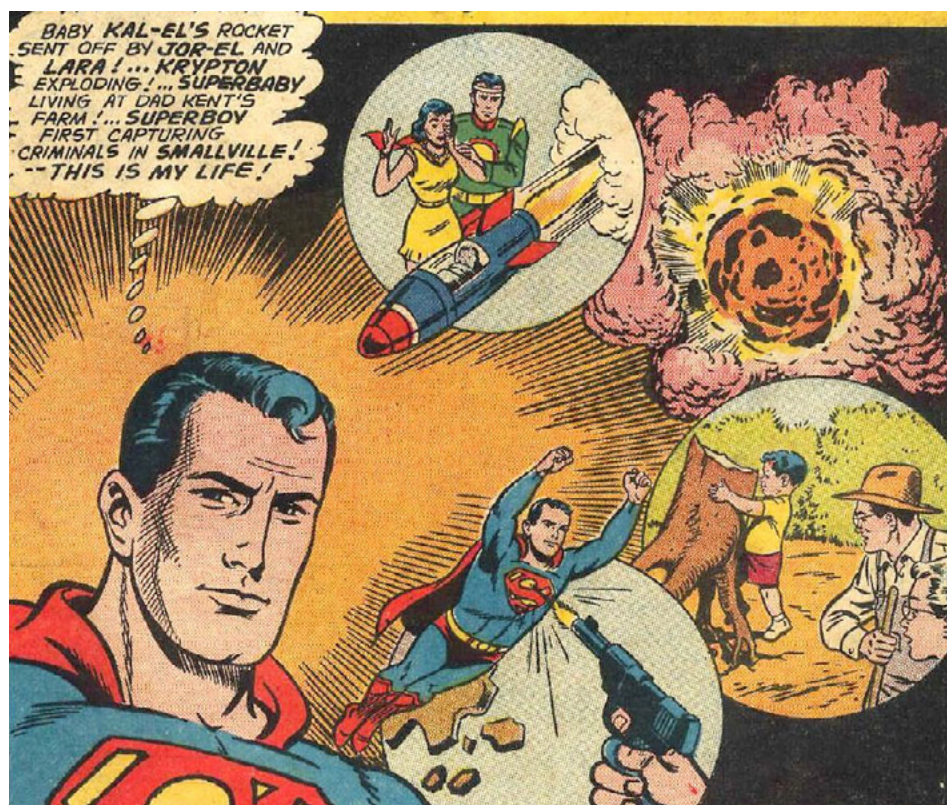


Figura 6. Superman HQ; Editora DC Comics.

Um exemplo clássico da bolha representando as ideias de um personagem aparece justaposto com uma representação gráfica. Esse balão de pensamento serve para ilustrar que o personagem está relembrando o seu passado, descrito à direita na forma de pequenos quadros, porém, contém a cena ao espaço físico apresentado anteriormente e limita a retro visão ao personagem, ou seja, ninguém mais está vendo, ouvindo ou relembrando esses momentos.

Balão de Cochicho:



Figura 7. Exemplo de balões de diálogo.

O balão de cochicho (terceiro da esquerda para a direita) representa uma situação em que o personagem está silenciosamente comunicando alguma mensagem, seja propositalmente para repassar algo, ou forçadamente graças à uma situação adversa de saúde ou, ainda, de algum outro empecilho.

Legendas:



Figura 8. Batman HQ. DC Comics.

Os balões de legenda são, em sua maioria, retângulos utilizados para abrir um espaço narrativo, seja de uma entidade que quebre a quarta parede (como o próprio editor, traço comum das HQs dos anos 40), de um personagem-narrador (como no exemplo acima) ou de um narrador dentro do próprio universo. O uso desse tipo de balão facilita ao leitor a visualização de que o texto não faz necessariamente parte de algum espaço físico representado nos quadros, mas que pertence à fábrica narrativa.

### Planos de apresentação de imagem

Plano Geral:



Figura 9. Batman HQ. DC comics.

O plano geral apresenta o cenário geral sem uma ênfase em detalhes específicos. Porém, tem o objetivo de posicionar todos os personagens e objetos, além de contextualizar as próximas ações a serem retratadas.

Plano Total:



Figura 10. Batman HQ: DC comics.

O plano total representa o personagem em sua totalidade, focando não só em apresentar o seu físico, mas também algum traço de personalidade, de motivação, ou até de interação com o mundo ao seu redor.

Plano Médio:



Figura 11. Batman HQ. DC Comics.

O plano médio aponta para uma representação mais constrita do personagem, focalizando em descrevê-lo da cintura para cima. Seu objetivo está em enfatizar algum objeto ou detalhe, colocando-o em primeiro plano para facilitar a visualização do leitor.



O formato da letra/fonte também é importante, pois pode indicar os sentimentos de cada personagem. As onomatopeias indicam ruídos nas cenas em que estão expressas. Os títulos e subtítulos servem principalmente para ajudar a formar sentido no texto, assim como oferecer informações extras sobre a história (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO 2007).

As sequências textuais (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012) predominantes nas HQs são a *narrativa* (composta de uma situação inicial, complicações, ações, resolução e situação final, sendo que nenhuma das fases é obrigatória) e a sequência *dialogal*. Segundo Cristóvão, Durão e Nascimento (2007), o uso das HQs é útil para o ensino de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira, mas deve-se atentar à importância de ensinar aos alunos o aspecto formal do gênero para que não haja perdas de significação.

## Considerações Finais

“O trabalho com as histórias em quadrinhos (HQ) é um meio estimulante de comunicação e entretenimento, capaz de fazer com que a língua estrangeira torne-se aprazível e mais próxima do aluno, fazendo do divertimento uma forma prática e eficiente de aprendizado concreto” (GONÇALVES, 2014)

A influência de autores como Bakhtin fica clara ao buscar métodos atraentes para o ensino da língua (estrangeira, nesse caso, mas poderíamos dizer o mesmo para o ensino da materna). A criação de HQs pelos próprios alunos também é uma forma diferenciada de abordar esse gênero de texto, como foi o caso do projeto das professoras Correa e Silva (2013) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), o qual permitiu que setenta alunos do terceiro ano do ensino médio criassem HQs por meio da utilização de *softwares* computacionais.

Ultimamente vem construindo-se uma visão equivocada das aulas de língua estrangeira, de maneira que apreensões gramaticais acabaram por tornar-se o principal objetivo das aulas e os gêneros textuais foram ignorados na prática dos educadores que mesmo estando rodeados de texto não consideram o seu valor dentro de metodologias mais efetivas no que diz respeito ao ensino. Por outro lado, os textos se configuram como importante ferramenta a se utilizar nas escolas. Eles são capazes de levar os alunos a uma imersão nos mais variados contextos relativos às línguas, ainda que de maneira artificial. Sendo assim, o ensino com gêneros textuais, principalmente os mais populares como as histórias em quadrinhos, ascenderam ao status de —ferramenta de grande necessidade para o processo de aprendizado. Pensando na relação tortuosa que se estabelece entre escola pública e o ensino com gêneros textuais convencionou-se a projeção de um trabalho voltado para o ensino de Língua Inglesa, mas que fosse capaz de agregar textos advindos da realidade dos alunos. Para tanto as histórias em quadrinhos mostraram-se bastante convenientes. (CORRÊA; SILVA, 2013, p.1)

Ao finalizarmos, esperamos que seja possível dar continuidade ao trabalho com a efetiva aplicação das HQs em um contexto de sala de aula, seja de ensino fundamental ou médio. O acesso a esse tipo de literatura é vasto entre todas as idades e o interesse despertado pela carga visual e o humor geralmente presente nas HQs fazem desse gênero uma possibilidade interessantíssima no ensino.

Salientamos que o trabalho com diferentes gêneros é vasto e fascinante, uma vez que viabiliza estudo da língua estrangeira para alunos de níveis linguísticos diferenciados, fazendo-os perceber o funcionamento de um determinado gênero em diferentes contextos de comunicação. Ressaltamos, também, que a modelização de gêneros variados permite ao professor um olhar mais atento para as peculiaridades que os cercam, facilitando e dinamizando o trabalho docente no sentido de adaptar os diferentes textos que circulam na sociedade para o contexto educacional, tornando possível a transposição didática de gêneros.

## Referências bibliográficas

- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRONCKART, J. P. Gêneros de texto, tipos de discurso e seqüências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Revista Letras*, Santa Maria. v. 20, n. 40, jan./jun. 2010, p. 163-176.
- \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.
- CORRÊA, S; SILVA, A. Histórias em quadrinhos no ensino de inglês na escola pública do município de Santarém-PA. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- GONÇALVES, E. As histórias em quadrinhos e o incentivo à leitura e criação textual. *12.º CONEX – Apresentação Oral – Resumo Expandido*, 2014.
- CRISTOVÃO, V.L.L; DURÃO, A. B. A. B; NASCIMENTO, E. L. História em quadrinhos em inglês e em espanhol: um gênero a ser desconstruído e descrito. In: CRISTOVAO, V. L. L. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.
- \_\_\_\_\_. Entrevista. Como trabalhar com gêneros nas aulas de língua estrangeira. *Revista Nova Escola*. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/pratica-pedagogica/como-trabalhar-generos-aulas-lingua-estrangeira-vera-cristovao-557786.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Mercado de Letras, 2010.
- HIGUCHI, K. K. História em quadrinhos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensinar e Aprender*, vol. 3. 1997, p. 26-39.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Editora Parábola. São Paulo, 2014, p.19-38.
- MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Editora Parábola. São Paulo, 2014, p. 209-224.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 184-207.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São paulo: Editora Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Figura 1: Disponível em <https://openclipart.org/detail/190298/max-und-moritz>. Acesso em 23/06/2017

Figura 2: Disponível em <http://cartoons.osu.edu/>. Acesso em 23/06/2017

Figura 3: Disponível em <http://cultura.culturamix.com/historia/pinturas-rupestres>. Acesso em 23/06/2017.

Figura 4: Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/historiag/hieroglifos-egipcios.htm>. Acesso em 23/06/2017.

Figuras DC Comics: Batman Noel, Lee Bermejo, 2011.

Figura 6: Disponível em <http://www.criticalend.com/tag/superman/>. Acesso em 23/06/2017

Figura 7: Disponível em <http://www.saposvoadores.com.br/2012/06/6-elementos-basicos-para-criar-uma-historia-em-quadrinhos.html>. Acesso em 23/06/2017

# As leituras do singular nu em português brasileiro infantil

Raíssa Silva Santana<sup>1</sup>

Elaine Grolla<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Este artigo apresenta o estudo experimental<sup>3</sup> que realizamos a fim de investigar o comportamento das crianças adquirindo Português Brasileiro (doravante PB) com respeito à produção e compreensão do nome nu genérico singular.

A motivação para esta pesquisa origina-se na controvérsia sobre a estrutura semântica do nome nu singular do PB - a possibilidade de que este nominal denote espécies ou não - e na escassez de estudos empíricos tanto sobre a semântica como sobre a aquisição dessa estrutura. Nesse contexto, objetivamos contribuir para o debate vigente, trazendo para a discussão dados que indiquem o conhecimento que as crianças possuem sobre o nome nu singular.

O artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2 apresentamos a discussão sobre a denotação e estrutura sintática dos nomes nus; na seção 3 descrevemos o processo de aplicação do experimento da presente pesquisa, elucidando a metodologia utilizada, e apresentamos as respostas dos sujeitos para cada experimento, discutindo os resultados obtidos e analisando-os; na seção 4 apresentamos a conclusão desta pesquisa.

## 2. O nome nu singular na literatura

Nesta seção apresentamos uma breve discussão teórica acerca da denotação e aquisição do singular nu do Português Brasileiro.

1 Mestranda no Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo.

2 Professora Doutora no Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo.

3 Esta pesquisa foi realizada durante a iniciação científica da primeira autora, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº: 2016/00849-4). Agradecemos à FAPESP pela bolsa concedida e também aos responsáveis das escolas Manoel Anibal Marcondes e Artistas & Artesãos pela colaboração, permitindo-nos realizar nossos estudos em seus estabelecimentos. Agradecemos também às crianças participantes e aos seus pais, por permitirem que elas participassem nos estudos.

## 2.1 *O fenômeno da genericidade e a denotação do singular nu do PB*

Iniciaremos nossa discussão partindo de conceitos fundamentais para compreender o debate que versa sobre a denotação do singular nu: **genericidade, sentenças genericamente quantificadas e expressões de referência a espécies**. Encontramos as definições para estes termos em textos clássicos sobre o fenômeno da genericidade nas línguas naturais, como CARLSON & PELLETIER (1995).

Observamos a genericidade como um fenômeno expresso em sentenças que apresentam o que para os seres humanos “se apresentam como regularidades ou leis mais gerais” (MÜLLER, 2003). Assim, usamos as sentenças genéricas para trocar informações sobre as coisas no mundo. Observemos os exemplos abaixo, do PB:

- (1) O café chegou ao Brasil em 1990. [nome definido singular]
- (2) As cobras são animais perigosos. [nome definido plural]
- (3) Um corpo atrai outro com uma força que varia na razão inversa do quadrado de suas distâncias. [nome indefinido singular]
- (4) Brasileiro gosta de arroz e feijão. [nome nu singular]
- (5) Professores trabalham muito. [nome nu plural]

As sentenças acima são sentenças que expressam a genericidade, porém o fazem de maneiras distintas. Entende-se na literatura que 1 e 2 são expressões de referência a espécies - nomes próprios para grupos de entidades em que a genericidade se manifesta no nível do próprio nominal. Dessa forma, a expressão de referência a espécies pode ser vista como um nome que denota um grupo de entidades, da mesma maneira que expressões como “meu namorado” e “o professor de matemática” denotam entidades específicas.

No caso de 3, 4 e 5, os nominais que ocupam a posição de sujeito das sentenças são analisados em geral como sujeitos de sentenças genericamente quantificadas. Nesta circunstância, a genericidade se manifesta como uma propriedade da própria sentença, em que um operador genérico prende variáveis sob seu escopo. Sendo assim, o tipo de sintagma sobre o qual se generaliza seria o indefinido heimiano (HEIM, 1982).

A controvérsia na literatura sobre a genericidade em PB tem origem na classificação das estruturas nominais que o falante possui para produzir sentenças genéricas. Como há duas formas de expressão para o fenômeno, cada sintagma destacado em 1-5 irá fazê-lo ou como expressão de referência a espécies ou como sentença genericamente quantificada. No que diz respeito ao nome nu singular, não há consenso na literatura sobre a qual modalidade de genericidade este nominal pertenceria.

## 2.2 *O que os estudos em aquisição dizem a respeito do conhecimento da criança sobre o nominal singular nu?*

Na literatura sobre aquisição do PB, não são muitos os estudos que investigam a produção e interpretação do nome nu singular pelas crianças. Comentaremos, nesta seção, os estudos de Lopes (2006), Brito & Taveira da Cruz (2012) e Augusto (2007).

Lopes (2006) apresenta dados de produção espontânea de nomes nus singulares de quatro crianças com idades entre 1;8-3;7 anos. Ela observa que as crianças passam por estágios diferentes com respeito à aquisição dos nominais até convergirem para a gramática adulta do PB.

No primeiro estágio, as crianças produzem DPs definidos em larga escala, em conjunto com nomes nus de leitura existencial. No segundo estágio, nomes plurais não encontrados no input das crianças passariam a ser produzidos por elas, indicando que elas estão aprendendo a distinção singular/plural. No terceiro estágio, as crianças precisariam marcar um valor paramétrico devido à existência de um D nulo na língua. Neste estágio, espera-se encontrar sentenças genéricas com nomes nus ocupando posições argumentais, de acordo com a autora.

Nos exemplos abaixo (LOPES 2006:253), observa-se que crianças bem novas já produzem nomes nus singulares em sentenças aparentemente genéricas. Crianças um pouco mais velhas também já produzem o nominal neste tipo de sentença.

(6) (Nenéns) gosta de **tomate**. (A. 2;3)

(7) Eu t penelando (= peneirando) **cenoura**. (A. 2;8)

(8) **Menino** não tem nome. (G. 3;0)

Brito & Taveira da Cruz (2012) discutem os dados de produção espontânea de cinco crianças com idades entre 1;0-3;8 anos. Os autores acrescentam à proposta de Lopes considerações acerca da aquisição de traços semânticos, propondo que esses traços são adquiridos cronologicamente, sendo que a aquisição dos traços de definitude e especificidade é mais tardia.

De acordo com estes autores, o nome nu singular tem uma relação forte com o traço [-específico]. Com respeito aos dados das crianças, os autores verificaram que o uso deste nominal com leitura genérica (isto é, menos específica) só surge nos dados de crianças mais velhas, com cerca de 3;0 anos de idade, como se observa no exemplo abaixo (página 12):

(9) Mãe: Jogo, que jogo?

Criança: O Jogo pa (para) compá (comprar) fichinha.

Mãe: E ganharam muitas fichas?

Criança: É... foi lanche co (com) papai. (A. 3 anos e 8 meses)

De acordo com os autores, esse dado corroboraria a hipótese de que a aquisição dos traços semânticos ocorre gradativamente, sugerindo que o singular nu com significado genérico não é usado pelas crianças com menos de 3 anos porque elas ainda não aprenderam que, neste nominal, o traço de especificidade é marcado negativamente. Afirmam, portanto, que as crianças preferem dar uma leitura [+específica] para os nominais no início do processo, quando começam a produzir nominais para, com o decorrer do tempo, discriminarem as leituras [+definida]/[-definida] de cada nominal.

Augusto (2007) observou pistas morfossintáticas e pragmáticas na interpretação que as crianças atribuem aos nomes em Português Brasileiro. A autora investigou como pistas funcionais (como a marca de pluralidade do PB) e pistas pragmáticas (como a quantidade de figuras apresentadas em uma figura) poderiam afetar a leitura genérica dos nominais em PB.

Augusto concluiu que a criança deve adquirir a capacidade de reconciliar pistas linguísticas e contextuais a fim de atribuir leitura genérica aos nominais. A autora observa ainda que crianças com 3;0 anos de idade associam a leitura genérica à marca de pluralidade nos nomes, o que não parece ter relevância nos resultados de interpretação de crianças mais velhas (5;0 anos) que, como os adultos testados, não fazem mais essa distinção. Assim, os nomes nus singulares são aceitos com leitura genérica apenas pelas crianças mais velhas, que são menos sensíveis às categorias funcionais.

Com base em Augusto (2007) e na hipótese que assumimos com respeito à denotação do nome nu singular, hipotetizamos que, no processo de aquisição, a categoria funcional de número não restringe a leitura genérica das crianças com mais de 4 anos de idade, uma vez que elas deixam de ser sensíveis às marcas de plural, como descoberto pela autora. Ao singular nu, que não possui a marca de número expressa fonologicamente, a partir de então, passaria a ser atribuída leitura genérica e de espécie.

Tendo apresentado o arcabouço teórico em semântica e aquisição do PB nesta seção, apresentaremos, na seção 3, o experimento realizado e os resultados obtidos.

### 3. Estudo Experimental

#### 3.1 *Hipóteses de estudo*

Esta pesquisa não se propõe a investigar se o nome nu singular denota espécies no Português Brasileiro adulto ou infantil, uma vez que para isso, de acordo com os testes propostos pela literatura, seria necessário que todos os participantes já soubessem interpretar predicados-de-espécie. Crianças muito novas, como as que participaram deste experimento, teriam dificuldade para entender sentenças com termos como “estar extinto”, por exemplo. Sendo assim, esta hipótese é nosso ponto de partida e a lente pela qual observamos uma sutileza da língua, que é o fenômeno da genericidade.

Nesse contexto, nosso propósito é acrescentar sustentação empírica à afirmação de que o nome nu singular em PB pode fazer referência tanto a conjuntos de entidades quanto a átomos de entidades. Aqui chamamos o conjunto de entidades de ‘pluralidades’, e os átomos de entidades/entidades singulares de ‘singularidades’ (DOBROVIE-SORIN & PIRES DE OLIVEIRA 2008).

Objetivamos acrescentar à literatura sobre o tema mais dados sobre como as crianças produzem e interpretam o nome nu singular, respondendo às seguintes perguntas: Para as crianças, o nominal nu singular pode denotar singularidades e pluralidades como no PB adulto? Ou elas possuem apenas uma leitura para ele que vai se modificando com o tempo? Existe um percurso nessa aquisição?

### 3.2 A Tarefa de Produção Eliciada e a Tarefa de Escolha de Figuras

Aplicamos uma Tarefa de Produção Eliciada e uma Tarefa de Escolha de Figuras com o objetivo de observar quantitativamente a produção destes nominais e de verificar a interpretação dada ao nome nu singular, respectivamente.

A Tarefa de Produção Eliciada possui vinte itens-teste, sendo que dez deles testam a condição *Apresentação de Uma Entidade* e dez testam a condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*. O objetivo de apresentar aos sujeitos itens da condição *Apresentação de Uma Entidade* é verificar quais nominais seriam produzidos para nomear apenas uma entidade. O objetivo para a condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade* é verificar quais nominais seriam produzidos para nomear um conjunto de entidades. Interessa principalmente investigar as possíveis produções de nomes nus singulares com respeito às duas condições.

No procedimento, a experimentadora apresenta para o sujeito figuras como, por exemplo, uma chave (condição *Apresentação de Uma Entidade*) ou três peixes idênticos (condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*) e o fantoche pergunta “O que é isso?” (condição *Apresentação de Uma Entidade*) ou “O que são essas coisas?” (condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*).

A Tarefa de Escolha de Figuras, como o nome diz, apresenta figuras aos participantes simultaneamente a um estímulo sonoro que, como na tarefa de produção, possui duas condições: *Estímulo com Singular Nu* e *Estímulo com Plural Nu*. São apresentados aos sujeitos 20 itens-teste (10 para cada condição) que consistem de um conjunto de quatro gravuras para cada um. O participante deve escolher as gravuras que julgar convenientes para obedecer ao comando do fantoche.

Se nomes nus denotam espécie, espera-se que, ao ouvir “mostre pra mim figura em que tem [nome nu singular, condição *Estímulo com Singular Nu*]”, como na figura 1 abaixo, os sujeitos escolham duas figuras: a que apresenta apenas um exemplar da entidade requerida e a que apresenta um conjunto destas entidades. Já ao ouvir o comando contendo o nome nu plural (condição *Estímulo com Plural Nu*), (como na figura 2 abaixo) temos duas possibilidades: ou o participante escolhe apenas a figura ilustrando o conjunto de entidades ou ele escolhe a figura com o conjunto mais a figura com apenas uma entidade, somando todas as entidades de mesmo tipo ouvidas.

Fantoche: *Mostra pra mim figura em que tem maçã.*

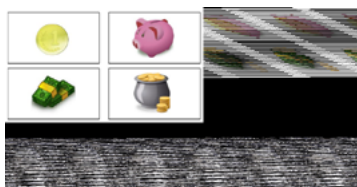


Figura 1. Exemplo de item-teste apresentado na Tarefa de Escolha de Figuras (Condição Estímulo com Singular Nu)

Fantoche: *Mostra pra mim figura em que tem moedas.*





Figura 2. Exemplo de item-teste apresentado na Tarefa de Escolha de Figuras (Condição "Estímulo com Plural Nu")

### 3.3 *Sujeitos*

Os experimentos foram aplicados a:

- 40 sujeitos adultos, falantes nativos de PB com idades entre 18 e 32 anos.
- 49 crianças adquirindo PB com idades entre 3;1 e 4;10 anos de idade, naturais de Jundiaí, interior de São Paulo. As crianças foram divididas em 3 grupos etários: G1 (N = 21) entre 3;0-3;6 anos. G2 (N = 21) entre 3;7-4;4 anos. G3 (N = 7) entre 4;6-5;0 anos.

### 3.4 *Resultados: Tarefa de Produção Eliciada*

Vários tipos de nominais foram produzidos nesta tarefa, tanto por adultos quanto crianças. Observamos ocorrências dos nominais que classificamos do seguinte modo: 1) nome singular nu ("flor"); 2) nome nu plural ("flores"); 3) sintagma quantificado ("duas flores"); 4) singular definido ("a flor"); 5) plural definido ("as flores"); 6) nomeação ("é o nemo" descrevendo peixes-palhaço); 7) listagem ("uma flor, outra flor, outra flor"); e 8) fragmento de sentença ("borboleta gosta" para definir "flor").

Na tabela abaixo, observam-se os dados de produção dos adultos e das crianças para a condição *Apresentação de Uma Entidade*:

Tabela 1. Resultados da tarefa de produção eliciada (Condição "Apresentação de Uma Entidade") (N = 89)

Tipos de Respostas	<b>G1</b> <b>3;0-3;6</b> (N = 21)	<b>G2</b> <b>3;7-4;5</b> (N = 21)	<b>G3</b> <b>4;6-5;0</b> (N = 07)	<b>Adultos</b> (N = 40)
Nome Nu Singular	142 (67,61%)	130 (61,90%)	56 (80%)	119 (29,75%)
Sintagma Quantificado	59 (28,09%)	73 (34,76%)	13 (18,57%)	280 (70%)
Definido Singular	4 (1,90%)	6 (2,85%)	0 (0%)	1 (0,25%)
Fragmento de Sentença	3 (1,42%)	1 (0,47%)	0 (0%)	0 (0%)
Nome Nu Plural	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,42%)	0 (0%)
Sem Resposta	2 (0,90%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	210 (100%)	210 (100%)	70 (100%)	400 (100%)

Ao ouvir “O que é isso?” diante de uma figura com apenas um item, observou-se que a preferência dos falantes adultos foi por responder utilizando um sintagma quantificado, sendo que 70% dos sujeitos produziram esse tipo de nominal. Em seguida, observou-se que, dos 400 itens-teste obtidos, houve produção de quase 30% de nomes nus singulares.

No que diz respeito aos resultados das crianças, observa-se que o nome nu singular é produzido largamente para denotar um indivíduo, em todos os grupos. Para as crianças mais novas do G1, em 67,61% dos casos, o nome nu singular foi produzido. Para o G2, o maior percentual de produção recai também sobre o nome nu singular, com 61,09% de produção. O mesmo ocorre para o G3, com 80% das ocorrências.

Considerando agora a condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*, vemos as taxas de produção na tabela abaixo para todos os grupos:

Tabela 2. Resultados da tarefa de produção eliciada  
(Condição “Apresentação de Mais de Uma Entidade”) (N= 89)

<b>Tipos Respostas</b>	<b>G1</b> <b>3;0-3;6</b> (N = 21)	<b>G2</b> <b>3;7-4;5</b> (N = 21)	<b>G3</b> <b>4;6-5;0</b> (N = 07)	<b>Adultos</b> (N = 40)
<b>Nome Nu Singular</b>	115 (54,76%)	112 (53,33%)	40 (57,14%)	9 (2,25%)
<b>Nome Nu Plural</b>	49 (23,33%)	75 (35,71%)	23 (32,85%)	388 (97%)
<b>Listagem</b>	12 (5,71%)	3 (1,42%)	7 (10%)	0 (0%)
<b>Definido Plural</b>	9 (4,28%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Sem resposta</b>	8 (3,80%)	7 (3,33%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Sintagma Quantificado</b>	7 (3,33%)	1 (0,47%)	0 (0%)	3 (0,75%)
<b>Nomeação</b>	4 (1,90%)	5 (2,38%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Fragmento de Sentença</b>	3 (1,42%)	5 (2,38%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Definido Singular</b>	3 (1,42%)	2 (0,95%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Total</b>	210 (100%)	210 (100%)	70 (100%)	400 (100%)

Ao ouvir “O que são essas coisas?”, a maioria dos adultos produziu plurais nus (97%). Também foram verificadas outras ocorrências menos significativas, como a de sintagmas quantificados - 0,75% -, e o nome nu singular - 2,25%.

Nos resultados das crianças, observamos que, em mais da metade das vezes, elas preferiram descrever o conjunto de entidades apresentado nas imagens utilizando o singular nu, para as três faixas etárias. Isto é particularmente interessante visto que, nos resultados dos adultos, a produção do nome nu singular nesse contexto é relativamente baixa (2,25%) e o nominal preferido é o nome nu plural (97%).

A segunda estratégia mais utilizada, para todas as faixas etárias, é o nome nu plural, que foi a preferida pelos adultos, como mencionado acima. As outras estratégias são bem menos empregadas.<sup>4</sup>

### 3.5 Resultados: Tarefa de Escolha de Figuras

O teste de compreensão foi realizado com os mesmos 40 adultos que participaram da tarefa de produção. Para esse teste de compreensão, temos 10 itens-teste de cada condição para cada sujeito. O objetivo desta etapa era verificar se, ao ouvir um nome nu singular (condição *Estímulo com o Singular Nu*), os sujeitos escolheriam apenas (i) apenas a figura que apresenta um indivíduo, (ii) apenas a figura que apresenta mais de um indivíduo, ou (iii) as duas figuras. A expectativa para esta condição era que as duas figuras fossem escolhidas, já que o nominal em PB pode denotar singularidades e pluralidades. Para a condição *Estímulo com o Plural Nu*, os participantes poderiam escolher (i) apenas a figura com mais de um indivíduo ou (ii) a figura com uma entidade mais a figura com pluralidades, numa estratégia em que eles somariam e apontariam para todas as entidades nomeadas presentes na figura. A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos para todos os grupos:

Tabela 3. Resultados da tarefa de escolha de figuras com crianças e adultos (N =89)

		Escolha de figura com 1 entidade	Escolha de figura com mais de uma entidade + Escolha das duas figuras	Escolha apenas de figura distratora	Total
<b>Estímulo Apresentado: Nome Nu Singular</b>	<i>G1 (N = 21)</i>	49 (23,33%)	59 (28,09%) + 101 (48,09%) = 160 (76,18%)	1 (0,47%)	210 (100%)
	<i>G2 (N = 21)</i>	58 (27,61%)	54 (25,71%) + 97 (46,19%) = 151 (71,9%)	1 (0,47%)	210 (100%)
	<i>G3 (N = 7)</i>	15 (21,42%)	13 (18,57%) + 42 (60%) = 55 (78,57%)	0 (0%)	70 (100%)
	<i>Adultos (N = 40)</i>	80 (20%)	1 (0,25) + 319 (79,75%) = 320 (80%)	0 (0%)	400 (100%)
<b>Estímulo Apresentado: Nome Nu Plural</b>	<i>G1 (N = 21)</i>	41 (19,52%)	61 (29,04%) + 105 (50%) = 166 (79,04%)	3 (1,42%)	210 (100%)
	<i>G2 (N = 21)</i>	42 (20%)	70 (33,33%) + 95 (45,23%) = 165 (78,56%)	3 (1,42%)	210 (100%)
	<i>G3 (N = 7)</i>	10 (14,28%)	15 (21,42%) + 45 (64,28%) = 60 (85,7%)	0 (0%)	70 (100%)
	<i>Adultos (N = 40)</i>	0 (0%)	136 (34%) + 264 (66%) = 400 (100%)	0 (0%)	400 (100%)

4 Exemplos de estruturas menos empregadas são a listagem (“um cachorro, um cachorro, outro cachorro, outro cachorro” para denotar os indivíduos em uma figura com um conjunto de cachorros) e a nomeação (“é o nemo” para dizer o que eram os indivíduos em uma figura com alguns-peixes palhaço).

Considerando primeiramente os dados dos adultos, como pode ser observado na tabela acima, a expectativa a respeito da condição *Estímulo com Uma Entidade* parece ser confirmada. Ao ouvir “mostre pra mim figura em que tem [nome nu singular]”, em 80% das ocorrências, os adultos escolheram as duas figuras que apresentavam as entidades requeridas - apenas uma e o conjunto. Ainda assim, em 20% dos itens-teste, houve a escolha apenas da figura que dispunha apenas uma entidade, um indício de que os sujeitos associaram, possivelmente, a ausência de marca de pluralidade à denotação de uma entidade singular.

Com relação à condição *Estímulo Com Mais de Uma Entidade*, ao ouvir “Mostra pra mim figura em que tem [nome nu plural]”, em 66% das ocorrências, os adultos escolheram as duas figuras, ou seja, aquela que mostrava apenas uma entidade e a que mostrava várias entidades. Em 34% das ocorrências, os sujeitos escolheram somente a figura que apresentava um conjunto. Dado que, nesses dois casos, os sujeitos escolheram um número plural de entidades, consideramos os dois tipos de respostas equivalentes. Ou seja, os adultos escolheram pluralidades em 100% das vezes.

Essa interpretação se baseia no seguinte raciocínio: os sujeitos escolheram tanto as singularidades quanto as pluralidades ao ouvirem os nominais plurais porque somaram as duas figuras. Ou seja, ao ouvir, ‘mostra pra mim figura em que tem moedas’, os sujeitos apontaram para todas as moedas apresentadas na tela, somando-as. Dado que apontar apenas para a figura com um conjunto de moedas ou apontar para a figura com o conjunto mais a figura com apenas uma moeda implica na interpretação plural, podemos somar tais células, como fizemos acima.

Consideramos a seguir as respostas das crianças. As mesmas crianças que participaram do experimento de produção participaram do referido experimento de compreensão. Logo, continuaremos a fazer referência aos mesmos grupos – G1, G2 e G3.

Os resultados indicam que, para a condição *Estímulo com Singular Nu*, as crianças de todos os grupos preferiram apontar tanto para a figura que apresenta uma entidade como para a figura que apresenta um conjunto de entidades. O G1 escolheu as duas figuras ou a figura com mais de uma entidade em 76,18% das ocorrências; o G2 o fez em 71,9% dos casos; para o G3 o percentual de escolha foi de 78,57%.

Na condição *Estímulo com o Plural Nu*, também se observa uma alta taxa de escolha das duas figuras apresentado a entidade ou da figura apresentando o conjunto de entidades: para o G1, 79,04%; G2: 78,56%; G3: 85,7%.

No caso da escolha da figura com apenas uma entidade para a condição *Estímulo com o Singular Nu*, os grupos tiveram uma taxa de escolha bastante parecida: cerca de 20% das ocorrências para G1 e G3, e quase 30% das ocorrências para G2. O percentual de escolha da figura com o conjunto de indivíduos foi de cerca de 30% para G1 e G2, e de aproximadamente 20% para G3.

A escolha apenas de figuras distratoras na tarefa de compreensão não foi expressiva para nenhum grupo, indicando que as crianças foram bem-sucedidas na tarefa.

### 3.6 *Análise Estatística*

Nesta seção apresentamos uma análise estatística sobre os dados coletados nos dois experimentos aplicados. Utilizamos o Teste t para amostras independentes a fim de testar as hipóteses nula e alternativa, definidas a seguir:

H0: Não haverá diferença estatisticamente relevante no comportamento dos sujeitos dos grupos testados com respeito ao nome nu singular.

H1: Haverá diferença estatisticamente relevante na interpretação do nome nu singular entre os grupos testados.

Com nível de confiança de 5%, realizamos o teste analisando a produção e compreensão apenas dos nomes nus singulares<sup>5</sup> com respeito às duas condições. Assim, o que interessa é verificar se o nominal foi produzido ou interpretado para denotar uma figura e um conjunto de figuras nos quatro grupos.

Nesse contexto, a variável independente é a idade - fator que diferencia os 4 grupos testados. As variáveis dependentes são as respostas coletadas para cada condição nos dois experimentos: a) para o experimento de produção, analisamos as respostas com nome nu singular para nomear uma entidade/um conjunto de entidades; b) para o experimento de compreensão, analisamos as respostas em que as duas figuras ou a figura apresentando o conjunto de entidades foram escolhidas quando os sujeitos ouviram o comando com o nome nu singular.

Assim, realizamos o teste de hipóteses nas seguintes interações: 1) grupo de adultos e G1; 2) grupo de adultos e G2; 3) grupo de adultos e G3; 4) G1 e G2; 5) G1 e G3; 6) G2 e G3.

Em primeiro lugar, analisamos os resultados de produção de nome nu singular na condição *Apresentação de Uma Entidade*, isto é, em que foram apresentadas ao sujeito figuras em que havia uma entidade.

O Teste-t não nos retorna um valor de p estatisticamente significativo nas interações entre G1, G2 e G3 ( $P > 0.05$ ), o que nos leva a aceitar a hipótese nula. No entanto, os resultados para as interações entre adultos e os três grupos de crianças sugerem que as crianças se comportaram de forma diferente dos adultos (Adultos-G1: P-value =  $<.0001$ ; Adultos-G2: P-value =  $0.00827$ ; Adultos-G3: P-value =  $<.0001$ ). Tais valores estatisticamente significativos nos levam a aceitar a hipótese alternativa para estas interações. Ou seja, os resultados indicam que houve diferença estatisticamente relevante entre os resultados dos adultos por um lado e das crianças por outro. As crianças produziram mais nomes nus singulares para descrever a figura contendo apenas uma entidade do que os adultos e essa diferença é significativa.

Dando continuidade à análise, observamos interações entre esses mesmos grupos, agora com respeito à condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*, em que conjuntos de entidades eram apresentados aos sujeitos nas figuras.

<sup>5</sup> Realizamos o Teste-t para observar se haveria uma diferença significativa entre os resultados dos grupos de crianças e entre o grupo de adultos e os grupos de crianças. O p-value dessas interações não atingiu significância, ou seja, todos os grupos: os sujeitos escolheram tanto as singularidades quanto as pluralidades ao ouvirem os nominais plurais porque somaram as duas figuras.

Observa-se relevância estatística nas interações entre o grupo de adultos e os três grupos de crianças (Adultos-G1: P-value =  $<.0001$ ; Adultos G2: P-value =  $<.0001$ ; Adultos-G3: P-value =  $0.004274$ ), portanto aceita-se H1. Entre os grupos de crianças, não houve significância, o que indica um comportamento homogêneo dos 3 grupos, levando à aceitação de H0. Ou seja, as crianças das 3 faixas etárias apresentaram um comportamento semelhante na interpretação do nome no singular, embora esse comportamento fosse diferente do dos adultos.

Por fim, discutimos a análise estatística dos resultados de interpretação do nome no singular. Interessa verificar a diferença entre os grupos com respeito às respostas com escolha de duas figuras (com uma entidade ou com um conjunto de entidades) ou da figura que apresentava mais de uma entidade, o que também corresponde à noção de pluralidade, após o sujeito ouvir o comando com o nome no singular.

Checamos a relevância estatística entre todos os grupos que participaram do experimento e verificamos que a H1 é negada para todas as interações, isto é, não houve diferença estatisticamente relevante com respeito à interpretação do singular nu para nenhum dos grupos testados, o que sugere que os grupos de crianças e o de adultos se comportaram de forma parecida. O fato de não detectarmos diferenças significativas entre os grupos de crianças indica que não houve um percurso de desenvolvimento observável.

#### 4. Conclusão

Nesse estudo, investigamos o comportamento de adultos e crianças com relação aos nomes nus singulares, tanto na produção quanto na interpretação, através de dois experimentos. Nossos resultados sugerem que há diferença estatisticamente significativa entre os resultados de produção do nome no singular na interação entre adultos e crianças (dos três grupos testados) adquirindo o PB. As crianças tendem a produzir um singular nu para descrever tanto uma figura com apenas uma entidade quanto uma figura contendo várias entidades. Os adultos produzem nomes nus singulares a taxas bem mais baixas que as crianças, preferindo outras estratégias, como discutido no texto.

Observamos que o teste favoreceu uma produção espontânea do nome no singular pelos adultos, sugerindo que os participantes se sentiram à vontade para produzir o nominal, cujo uso é característico do discurso oral, como afirmam Pires de Oliveira et al 2010, por exemplo. Os resultados do teste, portanto, evidenciam seu uso no que diz respeito à condição *Apresentação de Uma Entidade*. Entretanto, não observamos o mesmo ao analisar os resultados da condição *Apresentação de Mais de Uma Entidade*, em que os adultos produziram apenas 2% do nominal no singular.

Com respeito à compreensão, os resultados dos grupos de crianças e de adultos não são diferentes. Todos os grupos tiveram taxas semelhantes de escolhas de figuras tanto quando ouviam um estímulo no plural quanto no singular. Ao contrário de Augusto (2007), não pudemos considerar como relevantes as diferenças entre a produção e interpretação de nomes nus singulares entre os grupos mais novos de crianças e dos mais velhos. G1 e G2, e não só G3, atribuíram ao nome nu

singular leitura de singularidades e pluralidades. Também não observamos diferenças entre os grupos de crianças e os grupos de adultos.

Os resultados alcançados não indicam que, quando mais novas, as crianças possuem apenas uma leitura para o singular nu que vai se modificando com o tempo. Nosso estudo sugere que o nome nu singular é usado para se referir a singularidades e a pluralidades, tanto na produção quanto na compreensão, mesmo pelas crianças mais novas testadas, indicando que tal aquisição é bastante precoce na língua.

Por fim, retomando as questões de pesquisa colocadas na seção 3.1, observamos que, para as crianças, o nominal nu singular pode denotar singularidades e pluralidades assim como no PB adulto no que diz respeito à compreensão. Com relação à produção, há uma proporção bem maior de nomes nus singulares na fala das crianças do que na dos adultos. No entanto, apesar da preferência pelo nome nu singular nas duas condições da tarefa de produção, não é possível afirmar que, para as crianças, o nominal tem apenas uma leitura que vai se modificando com o tempo, uma vez que o nominal foi produzido para denotar entidades singulares e conjuntos de entidades. Além disso, ao ouvir o nominal nu singular na tarefa de compreensão, observamos o mesmo comportamento: tanto entidades singulares como os conjuntos de entidades foram escolhidos. Não foi possível, portanto, afirmar que existe um percurso observável nessa aquisição dos nomes nus singulares.

## Referências bibliográficas

- AUGUSTO, M. Marcação de número e genericidade: interpretação genérica na aquisição do PB. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.42, n. 1, p. 35-51. 2007.
- BRITO, L. S.; TAVEIRA DA CRUZ, R. O que a aquisição pode nos dizer sobre os nominais nus no PB?. In: Taveira da Cruz. (Org.). *As interfaces da Gramática*. 1 ed. Curitiba: CRV, v.1, p. 261-279. 2012.
- CARLSON, G.; PELLETIER, F. J.(eds) *The generic book*. Chicago & London: The University of Chicago Press. 1995.
- DOBROVIE-SORIN, C. & PIRES DE OLIVEIRA, R. Reference to kinds in Brazilian Portuguese: the definite singular vs. Bare singulars. IN: GRØN, Atle (ed.). *Proceedings of SuB12*, Oslo: ILOS. 2008.
- HEIM, I. *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. Tese de Doutorado. Amherst: University of Massachussets. 1982.
- LOPES, R.E.V. Bare nouns and DP number agreement in the acquisition of Brazilian Portuguese. *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadia Press, p. 252-262. 2006.
- MÜLLER, A. L. A expressão da genericidade nas línguas naturais. In: MÜLLER, A.L.; NEGRÃO, E. V.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). *Semântica Formal*. São Paulo: Contexto. 2003.
- PIRES DE OLIVEIRA, R., SILVA, J. C. da, & BRESSANE, M. R. S. O singular nu denota espécie: uma investigação empírica. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 26(1), 115-139. 2010.

# O PEJORATIVO SUFIXAL: analisando a contribuição semântica dos sufixos –ão, –eiro, -ice, -ento, -udo e -aria

Caroline da Silva Oliveira<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Segundo Frota (1985), os sufixos, em sua maioria, possuem função não somente gramatical como também semântica. Logo, podemos observar uma possível regularidade entre sufixos e determinados significados (Cf. FROTA, 1985). Essa regularidade evidencia que há sistematicidade na produção de formas derivadas sufixalmente, o que pode ajudar na descrição e análise dos processos derivacionais na formação de palavras, tanto nas formações que já existem quanto nas novas.

Para tanto, precisamos considerar as relações entre o fator semântico e o sintático, refletindo não apenas sobre bases, afixos e produtos, mas ampliando nosso ponto de vista, e nos atentando às relações estabelecidas entre os mesmos, pois somente estes elementos em conjunto podem nos ajudar a estabelecer padrões derivacionais. Mas adiante, veremos que a Enciclopédia, uma lista postulada pela Morfologia Distribuída (MD), prevê que os significados especiais são interpretados dentro de um determinado contexto.

Entendemos que o pejorativo pode ser definido como termo utilizado para expressar conceitos negativos e/ou desvalorizados por determinado grupo social, incluindo indivíduos, atos e/ou características em desacordo com padrões estéticos e culturais do grupo em questão. Foram consultados dicionários à procura de uma definição de pejorativo, a maior parte deles apresenta uma definição similar à seguinte: “Diz-se da palavra empregada em sentido torpe, obscuro ou simplesmente desagradável; depreciativo” (MICHAELIS, 2008); um deles ainda acrescentou “insultuoso” ao significado do vocábulo. Nas palavras de Frota (1985, p. 06 - 07):

O pejorativo é uma marca linguística, característica de expressões que designam algo negativamente valorizado por um grupo social, falante de determinada língua. Caracteriza-se por ser um conceito metalinguístico, ou seja, só é aplicável a palavras ou grupos de palavras (talvez também a entonações), e não ao referente das mesmas.

<sup>1</sup> Graduanda em Letras – português/inglês pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH). Este projeto é financiado pela Fapesp (2015/24906-4).



## 2. Fundamentação Teórica

Utilizaremos como base para essa pesquisa a MD, (Cf. HALLE e MARANTZ, 1993 e MARANTZ, 1997) uma teoria não-lexicalista, que propõe que tanto as palavras quanto as sentenças são geradas no mesmo componente: a sintaxe. A arquitetura da gramática na MD é composta por três listas.

A Lista 1 contém os chamados traços morfossintáticos, que são elementos destituídos de conteúdo fonológico, tais como raízes, marcas de número, pessoa, categorizadores que podem formar nomes, adjetivos e verbos, por exemplo, entre outros elementos. Esses elementos, que são primitivos, alimentam a derivação sintática. Já na sintaxe, podem ser submetidos a operações sintáticas (concatenar, mover) para a formação das palavras e sentenças e, em seguida, são enviados, por meio da operação de *spell-out*, para PF (do inglês *Phonetic Form*) e LF (*Logical Form*).

No caminho para PF, está localizada a Lista 2 (também chamada de Vocabulário), que armazena os Itens de Vocabulário, os quais são regras que unem os traços morfossintáticos a expoentes fonológicos. É neste ponto da arquitetura da gramática que são inseridas as formas fonológicas, por meio de uma operação chamada de *spell-out* fonológico.

Por sua vez, a Lista 3, chamada Enciclopédia, contém o conhecimento extralinguístico e faz interface com o sistema conceitual-intencional. É também na Lista 3 que estão os significados especiais para as raízes. Essa lista possui forte ligação com o contexto de uso das formações; contém os significados especiais das raízes, que são aqueles que não podem ser previstos através da estrutura. Por exemplo, se ouvimos a frase: “Há um gato ali”, podemos pensar em três significados: a) “há um mamífero de quatro patas da família dos felinos ali”, ou b) “há um sujeito do sexo masculino de excelente aparência ali”, ou ainda c) “há um emaranhado de fios fazendo uma ligação ilegal para o fornecimento de algum serviço ali”. Esses possíveis significados para “gato” devem estar listados na Enciclopédia e são parte do conhecimento de mundo de um determinado falante.

### 2.1 O conceito de fase

A MD torna-se interessante para nosso estudo ao utilizar a noção de fase nas palavras. Essa noção nos permite investigar os limites da construção semântica, em que momento ela ocorre e como esse momento da negociação de significado influencia nas formas resultantes. Marantz (2001) propõe a existência de dois lugares de formação de palavras que emergem da estrutura sintática, após as operações na sintaxe. O autor chama esses lugares de fases, tomando como base a denominação de Chomsky (2001). Como argumento principal, ele afirma que há evidências para a existência de dois domínios em que um morfema pode ser concatenado: a um domínio interno (*inner*) sendo essa a primeira fase e um domínio externo (*outer*), como segunda fase. Os domínios interno e externo estão relacionados com a produtividade e o tipo de interação que os afixos estabelecem com a raiz. O domínio interno, ou também primeira fase, está no domínio da raiz, e ocorre quando um morfema (um núcleo funcional, na imagem 2, representado por *head*) é adicionado à raiz antes que seja adicionado

um núcleo funcional categorizador, que determina a categoria da raiz. No domínio externo, são construídas as palavras fora do domínio do núcleo funcional categorizador, representado por “x” na imagem 1. Como vemos na imagem a seguir:

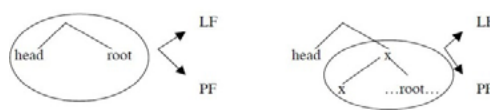


Imagem 1. retirada de Marantz (2001, p. 07)

Na derivação e na estrutura, o “x” (núcleo categorizador, que pode ser *n*, *v* ou *a*) determina o limite da fase, a combinação entre raiz e “x” é enviada para PF e LF para interpretação fonológica e semântica, e o significado da raiz no **contexto de “x”** é negociado, usando o conhecimento enciclopédico do falante.

Arad (2003) amplia a noção de fase delineada em Marantz (2001) e mostra as suas aplicações aos dados. A autora apresenta uma teoria relevante para nossas investigações, a teoria da Restrição de Localidade para Interpretações nas Raízes (*Locality Constraints On The Interpretation Of Roots*), pois, dentre as características próprias da morfologia avaliativa, propostas por Scalise (1986) e já citadas, está a principal propriedade distintiva desse tipo de formação: (1a) a mudança semântica. Nessa teoria, Arad (2003) investiga os limites das interpretações semânticas e como estas são determinadas pelo contexto que as cerca.

A autora propõe os seguintes argumentos: a) raízes podem adquirir diferentes interpretações em diferentes ambientes morfofonológicos e, embora essas interpretações retenham e compartilhem de algum núcleo de significado da raiz, elas frequentemente são distantes semanticamente uma da outra e não há como serem previstas através da combinação de raiz e um núcleo categorizador (*n*, *v* ou *a*); b) a habilidade de promover múltiplas interpretações é exclusiva das raízes. Uma vez que a raiz é concatenada a um núcleo categorizador e é formada uma palavra, sua interpretação é fixada e, então, é carregada ao longo de toda a derivação. Essa restrição de localidade é universal e permeia todas as línguas.

Assim sendo, Arad (2003), juntamente com Marantz (2001), propõe que é na primeira categorização de uma raiz, o domínio interno para Marantz (2001), que temos a negociação do significado da palavra. Essa semântica formada na primeira categorização da raiz permanece nas categorizações subsequentes.

Partindo desses pressupostos é estabelecida uma distinção entre palavras formadas a partir de raízes a) *destruir*:  $\sqrt{DESTRU} + ir$ , e palavras formadas através de outras palavras b) *apartamento*: *apertado* + *apartamento*. Quando a palavra é formada a partir de uma raiz, o primeiro núcleo nominal, adjetival ou verbal ao qual a raiz se concatena serve como condição imediata que determina sua

interpretação. Por sua vez, as palavras formadas por meio de outras palavras suportam um conjunto de características semânticas e fonológicas que resultam da primeira concatenação.

É na primeira fase, portanto, que palavras criadas diretamente a partir de raízes têm seu significado específico negociado por meio do conhecimento pragmático e extralinguístico presente na Enciclopédia (Lista 3). Tomemos como exemplo as seguintes formações: a) *corredor*: “aquele que corre” e b) *corredor*: “passagem longa e estreita” (Cf. PEDERNEIRA, 2010). Além do significado, o que distingue essas duas formações?

No exemplo a), temos a raiz  $\sqrt{CORR}$  que é verbalizada dando origem a *correr* que em seguida é nominalizada através do sufixo agentivo *-dor*. Seu significado foi negociado na primeira concatenação, quando a raiz foi concatenada a um categorizador verbal e se tornou o verbo *correr* “se deslocar com velocidade”. Após, durante a segunda concatenação, quando é acrescido o morfema agentivo *-dor*, a forma resultante mantém um núcleo de significação já negociado na fase anterior, no caso o significado do verbo *correr*, que continua a estabelecer relações semânticas com a forma seguinte, logo *corredor* é “aquele que corre”.

Em contrapartida, como propõe Pederneira (2010), b) *corredor* “passagem longa e estreita” parece se comportar de modo diferente. A raiz  $\sqrt{CORR}$  é nominalizada diretamente pela partícula *-dor*, e podemos observar que seu significado é definido logo neste primeiro momento, ou seja, na primeira concatenação, sem uma fase verbal. Isto é, não há verbalização, há somente a vogal temática *e* que surge apenas para atender necessidades morfofonológicas de boa formação<sup>2</sup>. Podemos concluir por meio desta breve análise que o que diferencia as formações a) e b) não é apenas o significado, mas também em que momento esse significado foi negociado e estabelecido e como formações originadas na segunda fase, como em a), mantêm uma o significado negociado nas categorizações anteriores.

Dessa forma, palavras formadas através de outras palavras, não somente carregam propriedades semânticas da palavra base como também ampliam essa carga semântica por meio da adição do afixo.

Seguindo a teoria de fase de Marantz (2001) e Arad (2003), a hipótese que lançamos é que o significado pejorativo das palavras deve ser negociado na primeira fase, ou seja, após a primeira concatenação de um categorizador, que é realizado fonologicamente por sufixos como -ão, -agem, -ento, -eiro, entre outros.

No que diz respeito à Lista 3, nos interessa investigar como essa decodifica o conhecimento pragmático e atribui significado às formações, especiais ou não, de forma idiossincrática, durante a primeira concatenação quando uma raiz se une a um categorizador e composicionalmente a partir da segunda concatenação, nos focando nas formações pejorativas. O mesmo tipo de significado idiossincrático/não-composicional, ocorre também com as expressões idiomáticas que possuem significado díspares dos conceitos habituais culturalmente estabelecidos.

2 Ao analisar o expoente /nt/, Medeiros (2006) apresenta uma composição semântica semelhante ao exemplo citado (“corredor”) para a formação “corrente”. Bassani (2009) também aborda os possíveis estágios da estrutura semântica, utilizando verbos não denominais, apresentando diversos testes.

Assim sendo, colocamos as seguintes questões para a teoria: a) o significado pejorativo é dado na primeira concatenação de um sufixo às raízes? b) Há sufixos pejorativos que podem ser alocados após a primeira categorização? Quais seriam então os sufixos pejorativos que se concatenam diretamente na primeira fase e quais seriam incluídos após a primeira concatenação de um categorizador? Como consequência das respostas encontradas, ainda teríamos as seguintes perguntas: i) caso os sufixos se concatenassem à raiz, poderiam eles criar significado? Isto é, estando inseridos na primeira fase os sufixos pejorativos poderiam determinar interpretações?; (ii) no caso de os sufixos se anexarem a palavras já existentes, as palavras formadas carregariam algum significado já negociado ou os sufixos ainda assim poderiam modificar seu significado por completo? Por meio dessas hipóteses, visamos investigar os ambientes sintáticos que influenciam as formações pejorativas derivadas sufixalmente e a natureza dessas formações.

### 3. Metodologia

O corpus selecionado foi coletado em diversas mídias com o objetivo de permear os mais diversos contextos. Entrevistas, diálogos reais, letras de músicas, textos escritos, cenas de novela, pesquisas em dicionários online no Google tais como Houaiss, Aulete, Priberam, entre outros. Cada palavra observada que foi tida como pejorativa foi coletada, afinal, segundo o modelo teórico adotado, a Morfologia Distribuída, a intuição do falante é fundamental e podemos, inicialmente, nos guiar por ela.

Os sufixos que integram o corpus, respectivamente, são: -ão, -esco, -eiro, -filo, -oide, -ice, -ento, -udo, -agem, -ada, -aria, -oso e -eco. Sendo dessas 18 palavras com o sufixo -ão, 8 palavras com o sufixo -esco, 57 palavras com o sufixo -eiro, 2 palavras com o sufixo -filo, 6 palavras com o sufixo -oide, 31 palavras com o sufixo -ice, 49 palavras com o sufixo -ento, 47 palavras com o sufixo -udo, 22 palavras com o sufixo -agem, 22 palavras com o sufixo -ada, 8 palavras com o sufixo -aria, 22 palavras com o sufixo -oso e 3 palavras com o sufixo -eco, totalizando 295 palavras. Estes sufixos foram selecionados tomando como base estudos já existentes de FROTA (1985) e SANDMANN (1989).

### 4. Análise e Resultados Parciais

Como resultados parciais da pesquisa, apresentamos aqui descrições semânticas e formais preliminares para cada um dos sufixos analisados, trazendo também as palavras que contêm cada sufixo no nosso corpus.

A análise semântica se faz pertinente, uma vez que a Enciclopédia, lista postulada pela Morfologia Distribuída, modelo teórico adotado neste trabalho, prevê que os significados especiais são interpretados dentro de um determinado contexto. Enfatizamos que são resultados parciais de uma pesquisa em andamento e que as descrições e formulações aqui presentes podem ser alteradas e complementadas de acordo com os novos resultados obtidos por meio de testes que serão realizados até o final da pesquisa.

**a. -ão**

Foram coletadas 18 palavras com o sufixo -ão, são elas:

*Barrigão, Bonitão, Cabeção, Cagão, Chorão, Diferentão, Encheção, Enrolão, Fanfarrão, Gastão, Mandão, Pastelão, Pidão, Quarentão, Reclamão, Respondão, Sapatão, Vacilão.*

Observamos que -ão é o sufixo mais complexo que encontramos neste corpus. Consideramos, nesta pesquisa, a existência de dois sufixos homônimos -ão, um aumentativo e outro pejorativo, o qual é nosso objeto de estudo. Como estabelecer essa diferença? Consideramos a modificação da semântica da base de neutra para pejorativa como principal diferença em comparação à indicação exclusiva de aumento ou excesso. Isto é, em formações como “janelão”, “mesão” e similares, o sufixo -ão é considerado como sufixo de grau aumentativo pois, apesar da mudança de gênero da base, o sufixo apenas representa o tamanho da base, na maioria das vezes nominal, a qual é anexado. Sendo considerado por alguns teóricos, ao lado do diminutivo -inho, como caso de morfologia flexional<sup>3</sup>. Por sua vez, casos como *diferentão* no qual uma base neutra como *diferente* dá origem a uma palavra pejorativa após a concatenação do sufixo, é mais fácil perceber que não há apenas um componente de tamanho no sufixo, pois não há como dimensionar um nome abstrato.

A semântica de excesso, porém, é bem comum na pejoratividade como em formações com -udo, por exemplo. Em formações como *barrigão* e *bonitão* é mais difícil de notar que não há somente aumento ou excesso da base, ou seja, em *bonitão* podemos perceber uma ambiguidade entre o aumentativo, que tem relação efetiva com *ser muito bonito*, como em *Ela tem um namorado bonitão* e uma leitura mais pejorativa como em *Vai lá bonitão, mostra que você não sabe fazer mesmo*. Já em casos como *diferentão* fica claro que a palavra é pejorativa, pois, preliminarmente, em nosso corpus, notamos que esse sufixo cria um nome, mudando a categoria da base “diferente”, um adjetivo, para *diferentão*, um nome. Dessa forma, em uma primeira análise, percebemos a tendência do -ão ter uma leitura pejorativa, ao criar um nome e permanece a leitura não pejorativa, quando temos o sufixo -ão sem a mudança de categoria da base.

**b. -esco**

Foram coletadas 8 palavras com o sufixo -esco, são elas:

*Animalesco, Caricaturesco, Carnavalesco, Cartunesco, Farsesco, Grotesco, Novelesco, Rocambolesco.*

<sup>3</sup> A flexão é um fenômeno sistemático, fechado e pode causar concordância, enquanto a derivação é um fenômeno assistemático, não-obrigatório e aberto. Ou seja, a flexão é um processo fechado de modalidades da mesma palavra e a derivação é um processo de criação de novas palavras. (cf. BOTELHO, 2005). Em algumas gramáticas, o grau aumentativo e diminutivo são considerados flexão, no entanto, para alguns teóricos como Câmara Jr., eles pertencem à morfologia derivacional por não serem obrigatórios, entre outros critérios (cf. CÂMARA JR. 1979,1987; SOUSA, 2008).

Semanticamente, o sufixo –esco apresenta a notável habilidade de escolher determinada característica do nome e torná-la pejorativa, ou a habilidade de trazer à tona determinada característica negativa, já presente na base. Por ser um sufixo menos frequente e menos produtivo entre os falantes, aparece em ambientes mais formais e é utilizado por pessoas com maior grau de escolaridade. Por exemplo, na formação de *rocambolesco* o sufixo extrai uma característica do rocambole (ser enrolado) e a enfatiza como característica negativa. Rocambole, porém, é um doce muito apreciado, de modo que surge a questão: por que este sufixo exaltou uma característica negativa e não uma boa? Como ele faz isso? Em casos nos quais a base já é pejorativa parece haver também a exaltação de determinada característica pejorativa, enfatizando-a.

#### c. –eiro

Foram coletadas 57 palavras com o sufixo –eiro, são elas:

*Alcoviteiro, Arruaceiro, Aventureiro, Baderneiro, Bagunceiro, Baladeiro, Barraqueiro, Bicheiro, Biscateiro, Borracheiro, Brejeiro, Butequeiro, Cachaceiro, Cadeieiro, Careiro, Carniceiro, Doleiro, Faladeiro, Farofeiro, Feiticeiro, Festeiro, Fofoqueiro, Fogueteiro, Forrozeiro, Frangueiro, Funkeiro, Grosseiro, Loroteiro, Marketeiro, Melisseiro, Metaleiro, Mochileiro, Marmiteiro, Miçangueiro, Muambeiro, Namoradeiro, Pagodeiro, Pirigueteiro, Pistoleiro, Poeteiro, Politiqueiro, Prisioneiro, Pulgueiro, Punheteiro, Puteiro, Raparigueiro, Rasteiro, Rueiro, Sacoleiro, Sucateiro, Terreiro, Traçoeiro, Trapaceiro, Trouxeiro, Truqueiro, Viajeiro, Xavequeiro.*

Frequente, produtivo e presente em muitas palavras novas e neologismos atuais. É utilizado com as seguintes interpretações: “aquele que gosta muito de X” (*festeiro* – aquele que gosta muito de festas), “aquele que consome muito X” (*melisseiro* – quem consome muita melissa), “aquele que incide muito em X” (*traçoeiro* – aquele que incide muito em traição), sendo X a base, profissões de baixo prestígio social (*sacoleiro* – pessoa que compra mercadorias para revender) e lugares desagradáveis ou socialmente inferiores (*pulgueiro* – lugar desagradável devido a infestação de pulgas ou pelo baixo nível econômico ou devido a condições de higiene precárias). Na maioria dos casos, anexa-se à bases nominais e amplia sua categoria criando a possibilidade das formas resultantes serem ou nomes ou adjetivos, como em *mochileiro*, no qual a base *mochila* se transforma em adjetivo. Em alguns casos é anexado à formas verbais e resulta em formações adjetivais, como em *namoradeiro* cuja base é namorar.

#### d. –filo

Foram coletadas 2 palavras com o sufixo –filo, são elas:

*Cinéfilo, Pedófilo.*

Este elemento, o qual não é propriamente um sufixo, mas é considerado um radical grego (Cf. BECHARA, 2009), ou uma base presa (Cf. ROCHA, 1998), é utilizado para formar palavras

compostas. É pouco frequente e pouco produtivo no corpus, provavelmente devido a sua origem grega, designa alguém demasiadamente ávido ou viciado em X, sendo X a base. Trouxemos esses dados, uma vez que também consideramos pejorativos, mas eles não irão compor a análise e não farão parte dos testes.

**e. –óide**

Foram coletadas 6 palavras com o sufixo –óide, são elas:

*Comunistoide, Debiloide, Factoide, Infantilóide, Intelectualóide, Patetoide.*

Assim como o elemento –filo, o sufixo –óide é de origem grega, pouco frequente no corpus e é utilizado com a semântica de “falso X”, sendo X a base (*comunistoide* – falso comunista/aquele que finge ser comunista) ou “aquele que é ou se parece” (*debiloide* – aquele que possui atraso mental ou pouca inteligência, *patetoide*, aquele que é ou se parece com pateta).

**f. –ice**

Foram coletadas 31 palavras com o sufixo –ice, são elas:

*Babaquice, Baianice, Branquice, Breguice, Burrice, Cabacice, Cafonice, Canastrice, Chatice, Crendice, Crentice (crenticice), Doidice, Fanfarrice, Fedelhice, Feminice, Filha da putice, Gordice, Gulodice, Meiguice, Negrice, Nojentice, Paspalhice, Paulistice, Porquice, Putice, Rabugice, Sapatice, Trouxice, Velhice, Viadice, Vigarice.*

O sufixo –ice regularmente apresenta a interpretação de atitude ou condição própria de X (velhice – atitude ou condição daquele que é velho), sendo X a base. É bem produtivo e frequente, costuma não alterar a categoria da base. Se anexa tanto a bases neutras (foram encontradas 12 bases neutras) quanto bases pejorativas (foram encontradas 19 bases pejorativas), apresentando, portanto, uma pequena diferença.

**g. –ento**

Foram coletadas 49 palavras com o sufixo –ento, são elas:

*Agourento, Avarento, Barrento, Barulhento, Bexiguento, Bichento, Birrento, Bobagento, Bolorento, Briguento, Calorento, Carnicento, Catarrento, Chiliquento, Ciumento, Desgracento, Desgramento, Espinhento, Fedorento, Friorento (friento), Garoenta, Gosmento, Grudento, Lamacento, Lariquento, Lazarento, Liguento, Luxento, Mulambento, Musguento, Nojento, Pachorrento, Peçonhento, Perebento, Piolhento, Pirracento, Poeirento, Pulguento, Rabugento, Ranhento, Remelento, Sangrento, Sardento, Sedento, Sonolento, Verruguento, Violento, Virulento, Xexelento.*

O sufixo –ento é formador de adjetivos a partir de nomes e se anexa principalmente à bases já pejorativas (foram encontradas 18 bases neutras e 31 bases pejorativas, cerca de 63% dos dados com -ento). Sua interpretação semântica mais comum é aquele que apresenta muito X (*verruguento* – aquele que tem muitas verrugas), sendo X a base.

#### **h. –udo**

Foram coletadas 47 palavras com o sufixo –udo, são elas:

*Abelhudo, Barangudo, Barbudo, Barrigudo, Batatudo, Beiçudo, Bicudo, Bigodudo, Boazuda, Bolachudo, Borrachudo, Bocudo, Bucetuda, Bundudo, Cabeçudo, Cabeludo, Carnudo, Carrancudo, Cascudo, Chifrudo, Coxudo, Espinhudo, Galhudo, Linguarudo, Massudo, Narigudo, Orelhudo, Ossudo, Pançudo, Pauzudo, Pedaçudo, Peitudo, Peludo, Pernudo, Pescoçudo, Pirocudo, Pontudo, Popozudo, Queixudo, Rabudo, Tesudo, Testudo, Tetudo, Topetudo, Sambudo, Sisudo, Zoiudo.*

O sufixo –udo na maioria das vezes utilizado para descrever partes do corpo que excedem o padrão estético de determinado grupo, também apresenta outros usos. Ele também pode se concatenar a um nome que possua alguma característica que se assemelha a forma de determinada parte do corpo como o exemplo “batatudo” utilizado para descrever o formato do nariz que se assemelha ao de uma batata. Ou seja, além de apresentar a semântica “parte do corpo que excede o padrão”, apresenta também “parte do corpo que se assemelha a determinado objeto e por isso desvia do padrão”.

Há também o uso, ainda que bem menos frequente, para atribuir “excesso de X /excesso de característica de X” sendo X a base, como em *pedaçudo* (excesso de pedaços) e *borrachudo* (excesso de característica de borracha) por exemplo. Há ainda a concatenação de –udo a partes do corpo não humanas que fazem referência a algum órgão ou parte do corpo humano o que aumenta a pejoratividade como em *bicudo* que, além de ser usado para descrever um bico de animal muito grande, pode ser usado em referência ao tamanho da boca de um indivíduo ou ainda em referência a um estado de humor indesejado.

Apesar de em menor quantidade, há também formações que não fazem referência direta a alguma parte do corpo, mas sim a impressões ou sentimentos provocados em excesso devido a uma sensação ou sentimento como *tesudo* que é causada por uma característica corporal, (alguém que tem ou desperta tesão). Formas como *linguarudo* utilizam o sentido figurado da parte do corpo como característica excedente (*linguarudo* aquele que tem a língua grande no sentido de falar demais ou espalhar conversas).

#### **i. –agem**

Foram coletadas 22 palavras com o sufixo –agem, são elas:

*Agiotagem, Aparelhagem, Barbeiragem, Bobagem, Cafajestagem, Concubinagem, Filha da putagem, Fuleragem, Ladroagem, Libertinagem, Malandragem, Mestiçagem, Molecagem,*



*Pilantragem, Politicagem, Sacanagem, Selvagem, Trolagem, Trucagem (truqueragem), Vadiagem, Vagabundagem, Viadagem.*

O sufixo –agem é formador de nomes abstratos e possui maior tendência a se concatenar a bases já pejorativas. Sua interpretação mais comum é conjunto de características próprias de X (*viadagem* – atitude/comportamento próprio de viado).

#### **j. -ada**

Foram coletadas 22 palavras com o sufixo –ada, são elas:

*Bicharada, Burrada, Bobajada, Cabaçada, Cabeçada, Cachorrada, Dinheirada, Macharada, Mendigada, Mulherada, Mussaiada, Negrada, Noitada, Papelada, Parentada, Palhaçada, Porcada, Porrada, Primaiada, Putaiada, Rapaziada, Trepada.*

O sufixo –ada presente no corpus é utilizado para formar nomes, cuja interpretação é de (*putaiada* – coletivo de puta). Também encontramos o sufixo com formações com o significado de atitude ou comportamento próprio de X, são os casos de *burrada, cachorrada, cabaçada*. Em geral, o sufixo se anexa a bases adjetivais ou nominais, porém há casos menos comuns de anexação à bases verbais como em *trepada- trepar*.

#### **k. –aria**

Foram coletadas 8 palavras com o sufixo –aria, são elas:

*Bruxaria, Gritaria, Pancadaria, Patifaria, Pirataria, Putaria, Porcaria, Velharia.*

O sufixo –aria altera adjetivos que também podem ser usados como nomes (nome *o velho*/ adjetivo *o homem velho*) para apenas nomes (nome *velharia*). Possui as interpretações de coletivo de X (*gritaria* – muitos gritos), sendo X a base. Também pode ter o significado de atitude/comportamento próprio de X (*putaria* – atitude/comportamento de puta).

#### **l. –oso**

Foram coletadas 22 palavras com o sufixo –oso, são elas:

*Asqueroso, Cabuloso, Dengoso, Espalhafatoso, Falacioso, Feioso, Forçoso, Furioso, Ganancioso, Genioso, Gorduroso, Horrroso, Jeitoso, Manhoso, Meloso, Nervoso, Oleoso, Seboso, Tedioso, Teimoso, Tendencioso, Tinhoso.*

O sufixo –oso expressa a ideia de excesso de X, sendo X a base. Este sufixo, no geral, é anexado a bases não pejorativas, formando palavras, em sua maioria, não pejorativas como *gostoso, cheiroso, amoroso*. Contudo, nossa análise mostra que tal sufixo também pode formar nomes pejorativos a partir de bases pejorativas ou não.

### m. -eco

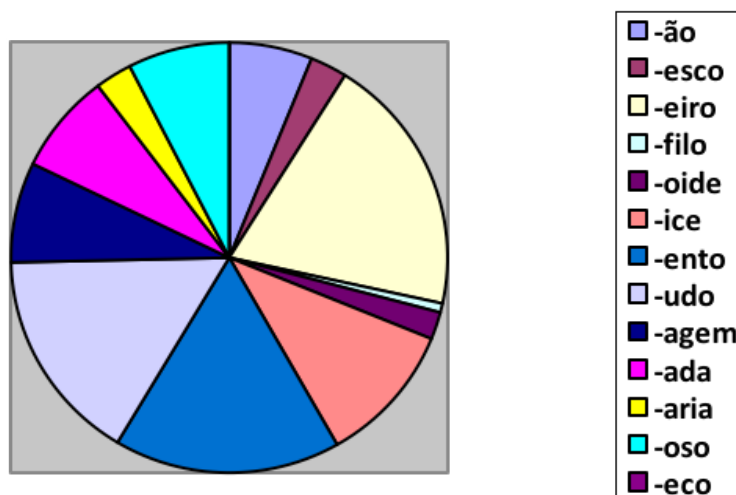
Foram coletadas 3 palavras com o sufixo -eco, são elas:

*Boteco, Traveco, Xaveco.*

Além de pouco produtivo e praticamente em desuso atualmente, os dados encontrados são todos formas regressivas (travesti - *traveco*), ou seja, formas mais econômicas da formação original. O sufixo -eco funciona como base presa<sup>4</sup> sendo impossível separá-lo de sua base, e sim apenas separá-lo de sua raiz.

## 4.1 Gráfico de Representatividade do Corpus

Considerando o total de 295 palavras que compõem o corpus, fizemos o cálculo para definir a representatividade de cada sufixo. Os resultados obtidos foram: a) sufixo -ão 6,10% (18 palavras), b) sufixo -esco 2,71% (08 palavras), c) sufixo -eiro 19,32% (57 palavras), d) sufixo -filo 0,68% (02 palavras), e) sufixo -oide 2,03% (06 palavras), f) sufixo -ice 10,51% (31 palavras), g) sufixo -ento 16,61% (49 palavras), h) sufixo -udo 15,93% (47 palavras), i) -agem 07,46% (22 palavras), j) sufixo -ada 07,46% (22 palavras), k) sufixo -aria 2,71% (08 palavras), l) sufixo -oso 7,46% (22 palavras) e m) sufixo -eco 1,02% (03 palavras).



## Considerações Finais

Atualmente, estamos no período de formulação do teste final e análises de resultado. Com o objetivo de estabelecer uma escala de pejoratividade entre os sufixos analisados, já foram aplicados dois pré-testes. O primeiro deles composto pelas bases das palavras do corpus, tem como finalidade verificar se a pejoratividade já está contida nas bases ou se esta é resultado de adjunção sufixal. O segundo composto pelas formações derivadas, nos auxiliará na verificação acerca dos sufixos, se são

4 Cf. Rocha (1998).

eles os responsáveis pela interpretação pejorativa, considerando a comparação de resultados entre formações derivadas e suas bases correspondentes.

## Referências bibliográficas

ARAD, M. Locality constraints on the interpretation of roots: **the case of hebrew denominal verbs**. In: *Natural language & linguistic theory* 21: 737-738. 2003.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Nova fronteira, 2009.

FROTA, M. P. *A expressão do pejorativo em construções morfológicas*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 1985.

HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed morphology and pieces of inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Ed.). *The view from the Building 20: Essays in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 1993.

MARANTZ, A. No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. In: DIMITRIADIS, A. et al. (eds). *PROCEEDINGS OF THE 21ST PENN LINGUISTICS COLLOQUIUM. Working Papers in Linguistics*. Philadelphia, 1997.

MARANTZ, A. Phases and words. In S.H. Choe (Ed.), *Phases in the Theory of Grammar* (p. 191-222). Soeul: Dong-In Publishing Co. 2007.

PEDERNEIRA, I. L. *Etimologia e reanálise de palavras*. Tese de mestrado. Rio de janeiro, 2010.

“Pejorativo”. In: *Michaelis Dicionário Prático - Língua Portuguesa - Nova Ortografia*. Org. Melhoramentos: 2008

ROCHA, L, C, A. *Estruturas morfológicas do português*. Wmf Martins Fontes. 1998.

SANDMANN, A. J. **A expressão da pejoratividade**. Curitiba, 1989.

SCALISE, S. *Generative morphology*. Dordrecht: Foris. 1986

# Linguística computacional, humanidades digitais e os desafios na mineração de um dicionário histórico-biográfico

Suemi Higuchi<sup>1</sup>

Cláudia Freitas<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A intrincada relação entre as práticas tradicionais de registro do conhecimento e as novas tecnologias é a marca indelével do movimento das Humanidades Digitais (HD). As HD incorporam os métodos e as questões legadas pelas ciências humanas e sociais, ao mesmo tempo em que mobilizam as ferramentas e perspectivas singulares abertas pela tecnologia digital (DH Manifesto, p. 6). O trabalho de exploração com corpus, embora tenha sua origem vinculada à exploração de fenômenos linguísticos, vem sendo cada vez mais apropriado por outros campos das humanas, permitindo novas experimentações e insights. Freitas (2015) e O’Keeffe & McCarthy (2010) destacam iniciativas de pesquisa que utilizam corpora para a descoberta de conhecimento implícito e para a análise de discursos, apoiando-se tanto em técnicas quantitativas quanto qualitativas. Da mesma forma, Santos aponta que muitas das atividades realizadas com corpus não necessariamente se atêm a estudar a língua, mas visam algo mais aplicado, no sentido de construir dicionários, ontologias, materiais de ensino de línguas, etc (Santos, 2008).

Para mediar a exploração de recursos textuais disponíveis em formato digital, a Linguística Computacional, ou Processamento (automático) de Linguagem Natural (PLN), nasce no desafio de fornecer aos computadores capacidade para extrair “sentidos” de textos escritos em linguagem humana para uma série de aplicações automatizadas. O campo acena com um conjunto de técnicas e ferramentas capazes de realizar tarefas que vão da identificação de estruturas morfossintáticas até a atribuição de informação semântica a porções de texto, como o reconhecimento de entidades nomeadas. Ao se apoiar tanto no uso de dados digitais quanto de métodos computacionais de análise, a linguística de corpus indiscutivelmente tem um lugar nas humanidades digitais. Essa relação fica ainda mais evidente quando tomamos o próprio corpus como um acervo a ser curado e explorado, fazendo surgir novas questões de pesquisa, ou mesmo novas respostas para questões antigas, que agora tomam forma através da visualização explícita dos fenômenos linguísticos nele contidos.

1 Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio.

Neste trabalho, apresentamos os desafios iniciais no processo de exploração de um dicionário do domínio da História contemporânea do Brasil. Tal exploração faz parte de um projeto mais amplo de extração automática de informações neste material, utilizando técnicas do PLN. O dicionário (visto, para nós, como um grande corpus), é originalmente um compêndio de quase 8 mil verbetes de um dicionário biográfico e temático sobre a história recente, e contém informações que vão desde a trajetória de vida, formação e carreira dos indivíduos, até as relações construídas entre os personagens e eventos que o país abrigou. A ideia de explorar este dicionário através de ferramentas da linguística computacional surgiu após inúmeros pesquisadores questionarem a possibilidade de extrair certas informações sem a necessidade de consultar os verbetes individualmente, o que demandaria um trabalho quase infundável. Afinal, se, por um lado, dicionários não são construídos tendo em vista uma leitura linear, convencional (dicionários existem para serem consultados, e não para serem lidos), por outro lado, sabemos que a leitura linear, convencional, é a forma mais segura de obter informações de um texto, que nos permitiriam, por exemplo, responder a necessidades de informação tais como as apresentadas em (a) e (b):

- a) “Quais os políticos que nasceram antes da década de 1960, tiveram formação militar e ocuparam algum cargo no Executivo?”
- b) “Quais eventos precederam ou sucederam certo acontecimento, como por exemplo, o assassinato de um político ou a deposição de um governo?”

Sabemos que estas informações encontram-se espalhadas nos milhares de verbetes, mas elas não estão indexadas em campos de metadados capazes de agilizar o trabalho de recuperação. Cada vez mais, é premente a necessidade de ferramentas/tecnologias que nos permitam fazer além do que conseguimos fazer normalmente, em especial porque lidar com grandes volumes de texto, para fins de extração de informação, não é uma tarefa simples quando o único recurso disponível é a leitura convencional. Nesse contexto, o foco deste trabalho é apresentar os desafios iniciais envolvidos no processo de exploração do dicionário: em especial, relatamos as discussões e decisões envolvidas no estabelecimento das entidades relevantes no domínio de História. O restante do artigo está estruturado da seguinte maneira: na seção 2, abordamos superficialmente a subárea da Extração de Informação, área do PLN cujo objetivo pode ser entendido como uma mineração profunda de textos; na seção 3, apresentamos uma revisão da literatura sobre o conceito de entidade mencionada e o reconhecimento de entidades mencionadas; na seção 4, discutimos a tarefa de reconhecimento de entidades no DHBB; e na seção 5, tecemos algumas considerações finais.

## **2. Extração de Informação e Mineração de Texto**

Textos são usualmente apontados como sendo dados não-estruturados, no sentido de que eles não possuem o tipo de estrutura que normalmente esperamos para “dados”, como por exemplo, tabelas de registros com campos fixos e relacionamentos explícitos. Mas de certa forma textos possuem estrutura sim, só que estrutura linguística voltada para ‘consumo’ humano. Palavras podem

ter tamanhos variados e textos podem variar na quantidade de palavras. Algumas vezes a ordem das palavras importam, outras não. Como dado, texto é mais passível de ser “mal-comportado”: pessoas escrevem errado, abreviam palavras, desrespeitam a gramática. E mesmo quando o texto é correto, pode conter sinônimos (múltiplas palavras com o mesmo significado) e homônimos (a mesma palavra podendo ter vários significados). Lidar com textos requer etapas de pré-processamento dedicados de tal forma que o computador possa mais facilmente encontrar determinados padrões com os quais tratar, e hoje, com a evolução da linguística de corpus e o crescimento de métodos estatísticos, várias abordagens são bem-sucedidas na tarefa de minerar e extrair a informação desejada.

Não é absolutamente um assunto novo. Há quase vinte anos, Hearst já apontava a mineração de textos como sendo o processo de descoberta de conhecimento em documentos de textos não estruturados. Através de recursos computacionais e por meio da identificação de regularidades, tendências e padrões, deriva-se ou extrai-se informações desconhecidas ou novas, e potencialmente úteis (Hearst, 1999).

A estrutura da linguagem humana e as características da língua dão forma às técnicas usadas no processo. Por um lado, cada texto pode ser analisado em suas várias componentes linguísticas (morfológica, sintática, semântica), em que camadas independentes de representação podem ser criadas para cada uma. Por outro lado, é possível se ater mais à superfície do texto, buscando frequências de distribuição de palavras e as correlações entre elas, de forma estatística (Manning e Schütze, 1999). De todo modo, o objetivo maior é transformar o texto em dados para análise, por meio da aplicação do processamento de linguagem natural (PLN) e de métodos analíticos.

### **3. Entidades Mencionadas e a tarefa de Reconhecimento de Entidades Mencionadas**

Na área de mineração de textos, o reconhecimento de entidades é uma etapa crucial, já que o tempo todo estamos interessados em instâncias específicas (de pessoas, de locais, de organizações), que por sua vez também podem ser agrupadas nos rótulos mais genéricos “quem”, “onde” e “quando”.

Para a língua portuguesa, o termo entidade mencionada - ou nomeada - é a adaptação do conceito inglês *named entity*, ou NE, (Santos e Cardoso, 2007, p. 3), cunhado originalmente durante a sexta edição do MUC (Message Understanding Conference). Esta série de conferências, que ocorreu durante os anos de 1987 e 1997, tinha por foco encorajar os participantes a desenvolverem novos e melhores métodos para tarefas de extração de informações a partir de textos. Percebeu-se, para tanto, que era essencial identificar certas unidades de informação como nomes, incluindo pessoas, organizações e lugares, e esta referência passou a ser chamada de reconhecimento de entidades mencionadas (NER, do inglês *Named Entity Recognition*) tornando-se uma importante sub-tarefa da extração de informações (Marrero et al, 2012, p. 1; Santos e Cardoso, 2007, p. 3).

Assim, em termos gerais o objetivo de um sistema NER é identificar e classificar certos elementos em categorias de interesse pré-definidas. O que constituirá um esquema de classificação certamente será determinado pela aplicação, podendo variar conforme o interesse da pesquisa - daí a importância, em nosso caso, de determinar as entidades relevantes para o domínio de História. Por outro lado, a noção de entidade, idealmente, deverá ser razoavelmente compartilhada. A identificação automática de NE pode ser feita, de maneira geral, segundo duas abordagens. Para a abordagem de aprendizado automático (*machine learning*), prescinde-se de regras, mas é necessário um corpus (grande) anotado com as informações que se deseja aprender - neste caso, um corpus com entidades anotadas, o que é algo custoso. Seguindo uma outra abordagem, sistemas costumam se valer de regras construídas a partir de pistas linguísticas (que podem ser morfosintáticas, ortográficas, de contexto, etc) para a descoberta de padrões de ocorrência, combinadas a um recurso simples que são as listas lexicais. Listas são atalhos rápidos para a marcação de entidades mencionadas: simplesmente ao encontrar no texto uma palavra de uma lista, digamos de Pessoas, inclui-se, para a referida cadeia de caracteres, a etiqueta da classe. Na prática, porém, a tarefa é mais complexa do que parece, pois, apenas de posse de uma lista, não somos capazes de saber se Mariana é uma pessoa ou um lugar, por exemplo.

Diversos fóruns internacionais de avaliação de sistemas de NER tiveram lugar desde os anos noventa, reunindo metodologias, técnicas, estratégias, diretrizes e modelos semânticos, resultando em material valioso de estudos para a área. Dentre estes fóruns, alguns dos mais importantes são: o já citado MUC (Message Understanding Conference), o CoNLL (Computational Natural Language Learning), voltado apenas para sistemas de aprendizado automático, o ACE (Automatic Content Extraction) e o HAREM (Avaliação de Reconhecimento de Entidades Mencionadas), específico para a língua portuguesa. A importância de conhecer os trabalhos desenvolvidos no âmbito destes fóruns é que eles fornecem paradigmas para pensar o nosso próprio modelo de representação do domínio: o que significa exatamente ser uma entidade mencionada? Embora aparentemente trivial, a pergunta não tem uma resposta única, como atestam as diferentes definições usadas nos diferentes fóruns.

**Sobre a definição de entidade.** Em primeiro lugar, é preciso ter claro aquilo que consideraremos uma entidade, ou seja, precisamos definir diretrizes que nos permitam identificar (e, sem seguida, classificar apropriadamente) as instâncias de cada entidade. Para tanto, não podemos fugir à análise dos aspectos formais e semânticos das palavras.

Aprendemos desde criança que nomes comuns são aqueles que denotam coisas de uma forma geral e que os nomes próprios distinguem algo de forma específica, como uma pessoa, um país, uma organização, etc, e a diferença mais visível entre os primeiros e os segundos está no emprego de letras maiúsculas no início da palavra, no caso da língua portuguesa.

No que refere especificamente às entidades concernentes às organizações, pessoas e locais, o MUC deixa bastante claro que limita a seleção aos nomes próprios e acrônimos, independente do contexto em uso: por exemplo, no caso de “the Clinton government”, apenas “Clinton” será selecionado (e receberá a atribuição *person*); em “U.S. exporters”, a palavra “exporters” será descartada (e

“U.S.” identificada como *location*). No caso de expressão conjunta ou coordenada, os organizadores concebem uma única entidade: por exemplo “North and South America” são considerados um único “objeto”. (Chinchor, 1997).

Já no ACE, são consideradas todas as menções de cada entidade no texto, sejam elas indicadas por um nome próprio, por um sintagma ou um pronome. Assim, são aceitos como entidades do tipo person: “Joe Smith”, “the guy wearing a blue shirt”, “he, him”. E, diferentemente do MUC, no ACE a opção é por não adotar a classificação estrita, e entende-se que em casos como o trecho “The US navy now says that...”, toda a expressão “The US navy” deve ser considerada uma entidade (do tipo organização-governo) (LDC, 2008).

O HAREM determina em suas diretrizes a existência do critério formal de maiúscula na identificação das NEs (“médio oriente”, por exemplo, não deve ser considerado), mas ressalta: expressões onde minúsculas claramente fazem parte de uma NE devem ser incluídas, como em “ministro da Administração Interna” (pessoa/cargo) ou “relógio de Sol” (coisa/classe). É preciso ter cuidado nos casos de sintagmas nominais, como “a casa do João”, onde apenas João deve ser marcado (Santos et al, 2008a). Uma estratégia adotada pelo HAREM foi elaborar e fornecer aos competidores uma lista de palavras ou expressões em minúsculas que deveriam ser consideradas parte de uma NE para os tipos pessoa/individual, pessoa/grupoid, abstraccao/estado e coisa/substancia. Assim, por exemplo, “conde”, “duque”, “governador”, “presidente”, “rei”, etc, deveriam ser capturados junto ao nome da pessoa; “doença”, “síndrome”, “mal”, etc, deveriam se associar ao nome de doenças, e assim por diante (Santos et al, 2008a, p. 285-286). No entanto, é importante notar que tal lista foi criada após o processo de anotação manual das entidades em um conjunto de textos, não sendo, portanto, exaustiva.

Nossa definição de entidade segue as propostas acenadas pelo ACE. Refletindo sobre o que estamos de fato a buscar ao longo do processo de mineração, em uma perspectiva macro, nada poderia estar mais próximo do que aquilo que o acrônimo de ACE traduz: extração automática de conteúdo. E quando falamos em conteúdo, nos referimos a todo tipo de informação que possa remeter às nossas entidades: são os nomes próprios, os substantivos comuns, os pronomes, etc. Porque entendemos que se os ignorarmos, perdemos informação importante no contexto do corpus e a semântica do todo fica prejudicada. De maneira concreta: em um verbete sobre a *Revolução de 1930*, nos interessa recuperar informações sobre este evento mesmo quando ele é referido de uma outra maneira (por exemplo, por meio da palavra “revolução”), como ilustra a passagem abaixo extraída do DHBB:

Essa carta pode ajudar no esclarecimento de um ponto importante das articulações da *revolução*, pois a bibliografia sobre o período refere-se a dois encontros entre Vargas e Prestes. (Abreu et al, 2010)

**Sobre as categorias.** Uma vez definido o nosso conceito de entidade, o passo seguinte é definir as classes semânticas em que tais entidades serão distribuídas. Usualmente, as tarefas de NER têm como alvo textos de conteúdos genéricos, na maior parte das vezes textos de jornais. Em consequência, os tipos semânticos normalmente considerados são tipos genéricos, como lugar, pessoa, organização, tempo. Em nosso caso, o objetivo é a mineração de textos de um domínio específico,



e por isso a necessidade de dar conta de tipos de informação específicos do domínio de História - mas sem perder de vista a possibilidade de utilização dessas mesmas classes em outros corpus do campo das Humanidades. Para tanto, podíamos partir de uma lista pré-definida de termos/categorias, ou poderíamos partir de um processo de exploração empírico, baseado na exploração dos próprios verbetes. Preferimos a segunda opção, priorizando a demanda dos profissionais da área.

“...delimitar o conceito de entidade mencionada, como conceito semântico, tem a ver com a relação entre a língua e o mundo exterior à língua, mundo esse que é mediado/representado por um conjunto de símbolos que representam esse mundo. A tarefa de REM, como qualquer tarefa semântica, passa por um conjunto de categorias, sobre as quais se tenta chegar a um entendimento partilhado.” (Santos, 2007)

Assim, as categorias foram surgindo a partir da leitura dos verbetes e de acordo com as questões consideradas relevantes. Por exemplo: quem é a pessoa P?, onde e quando a pessoa P nasceu?, em que instituições a pessoa P estudou?, com quais organizações a pessoa P se vinculou? em qual(is) evento(s) a pessoa P esteve envolvida?

Como resultado dessa análise preliminar, obtivemos um modelo de categorias que inclui pessoa, organização, formulação política, evento, tempo, local e documento, com algumas subcategorias. Cumpre destacar que o modelo foi direcionado pela aplicação, isto é, ele é específico do domínio de História, ainda que muitas dessas categorias coincidam com as existentes nos modelos fornecidos pelos fóruns de avaliação.

#### **Alguns desafios mais imediatos: a indeterminação semântica e a relevância do contexto.**

A indeterminação semântica é um fenômeno natural e presente na linguagem natural, e um desafio da qual não podemos nos abster, uma vez que impactará diretamente na qualidade da informação extraída do corpus. Vagueza e ambiguidade são alguns dos conceitos desse fenômeno muito presentes no DHBB, mesmo sendo ele considerado um texto ‘bem comportado’.

A vagueza ocorre quando o uso de uma palavra gera casos duvidosos de aplicação a certas entidades, ou seja, quando nos deparamos com uma situação na qual não sabemos exatamente que interpretação atribuir a um certo item. A ambiguidade é a qualidade de uma expressão ter mais de um significado, ou melhor dizendo, de uma entidade poder ser classificada em mais de uma categoria.

A metonímia - quando um nome originalmente usado para denotar certa entidade é usado como substituto para outras entidades - é um caso de ambiguidade recorrente em NER. Para Bick (2007), esta é de longe a questão mais crucial tanto linguisticamente falando (para a descrição de significado) quanto em termos de aplicação (para as gramáticas sintáticas): “para muitos tipos de nomes, metonímia é um fenômeno sistemático, produtivo e frequente - dessa forma, nomes de autores podem ser usados para representar seus trabalhos, nomes de cidades podem denotar clubes de futebol e um nome de país pode ser substituído por seu governo” (Bick, 2007). De fato, é um fenômeno que Markert e Nissim (2002, apud Santos, 2007) consideram comum em textos jornalísticos, e listam, por exemplo, um número considerável de padrões metonímicos associados a lugar (place-for-organization, place-for-people, place-for-product, etc). No DHBB, certamente, não poderia ser diferente: “Brasil” pode ser

utilizado para denotar lugar, instituição ou povo; “Ato Institucional nº 5” pode ser tanto o documento como também o processo; “Palácio da Guanabara” pode ser o lugar, monumento ou governo.

Acreditamos, aqui, que a vagueza não deve ser considerada uma fraqueza na língua, mas sim uma das qualidades mais positivas da linguagem natural.

O MUC decidiu por adotar uma abordagem simplista em relação aos usos metonímicos das palavras, considerando apenas a sua categoria original (Santos, 2007, p. 48-49). Assim, “Itália” será sempre uma entidade do tipo local, ainda que ela possa exercer no contexto a função de governo, povo, produto ou time de futebol. Já o HAREM, que considera a vagueza uma propriedade fundamental da língua, as entidades podem ter mais de uma interpretação associada. Seus organizadores adotaram a solução de marcar a entidade de acordo com o objeto denotado (contexto). A sintaxe de anotação do HAREM prevê e permite atribuições múltiplas às palavras ou expressões. O ACE já havia introduzido anteriormente a categoria “locais geopolíticos” para lidar com o caso específico dos padrões metonímicos de lugar, permitindo a marcação da vertente local (GPE.LOC), pessoa (GPE.PER) ou organização (GPE.ORG) para entidades geopolíticas, dependendo do contexto (LDC, p. 17, 2008). No processo de anotação do DHBB (isto é, de preparação do material para posterior mineração), também consideramos que a anotação é sempre feita segundo o contexto, e quando pertinente, aceitando múltiplas categorizações. Entendemos que esta é a forma mais adequada para lidar com a riqueza semântica (ou vagueza) que a língua nos proporciona, minimizando assim possíveis perdas de informação.

#### **4. Reconhecimento de entidades mencionadas no DHBB**

Após a especificação dos tipos de classes das entidades, decidimos criar léxicos (listas) para agilizar o processo de anotação das classes. As listas são atalhos rápidos para a classificação da NE: simplesmente, ao encontrar no texto uma palavra da lista, inclui-se a etiqueta da classe. Apesar da praticidade, uma das desvantagens no uso de listas é que elas não lidam com variantes de nomes e nem resolvem ambiguidade: “Getúlio Vargas” e “Getúlio Dornelles Vargas”, nosso ex-presidente, seriam consideradas duas pessoas diferentes; já “Washington” poderia ser lugar, pessoa ou até uma organização, mas só saberíamos com certeza lendo o contexto da palavra.

Listas têm sido usadas com sucesso para iniciar o processo de anotação de entidades, ou mesmo como elemento capaz de melhorar o resultado de sistemas. No ConLL de 2003, Florian e seus colegas (2003) apresentaram um modelo que combinava diferentes abordagens para a tarefa de NER. Nele, um conjunto de pistas é acessado ao se examinar uma palavra em contexto, podendo ser, por exemplo, os lemas das cinco palavras à sua esquerda e à direita; as marcações gramaticais das palavras próximas; prefixos e sufixos; morfologia (primeira letra em maiúscula, todas as letras em maiúsculas, número de dígitos, etc); além de listas contendo cerca de 50 mil cidades, 80 mil nomes próprios e 3,5 mil organizações. Segundo os autores, o uso destes pequenos dicionários de termos garantiu uma redução de erro (F-measure) nos testes de cerca de 15 a 21%.

Listas, ou léxicos, podem ser obtidas por meio da depreensão de padrões léxico-sintáticos presentes no próprio material de análise, ou podem ter como fonte recursos externos. Para a obtenção de listas no contexto de mineração do dicionário, fizemos uso de ambas as estratégias.

Na sétima edição do MUC, em 1997, o trabalho de um grupo da Universidade de Edinburgh (Mikheev et al, 1998), obteve bons resultados em seu sistema de NER para a língua inglesa através do uso de algumas regras de contexto. Após as etapas de tokenização e anotação de classes de palavras (POS), uma série de construções lexicais foi testada a fim de localizar as candidatas a entidades em potencial. A tabela abaixo traz alguns exemplos destas regras:

Tabela 1. Xxxx+ é uma sequência de palavra iniciada em maiúscula; DD é um dígito; PROF é uma profissão; REL é um parentesco; JJ\* é uma sequência de zero ou mais adjetivos; LOC é um local; PERSON-NAME é um nome próprio de pessoa (Mikheev et al, 1998).

Context rule	Assign	Example
Xxxx+ is a? JJ* PROF	PERS	Yuri Gromov is a former director
PERSON-NAME is a? JJ* REL	PERS	John White is beloved brother
Xxxx+, a JJ* PROF,	PERS	White, a retired director,
Xxxx+, whose REL	PERS	Nunberg, whose stepfather
Xxxx+, DD+,	PERS	White, 33,
PROF of/at/with Xxxx+	ORG	Director of Trinity Motors
In/at Xxxx+	LOC	In Washington
Xxxx+ area	LOC	Beribidjan area

Em nosso caso, os padrões não tiveram como objetivo proceder à anotação propriamente. Sabemos que, embora forneça resultados bastante precisos, a identificação de padrões tem pouquíssima abrangência. Por isso preferimos utilizar a identificação de padrões como processo na obtenção de léxicos específicos, que serão posteriormente utilizados para anotar as variadas ocorrências das entidades identificadas.

Começamos a estudar a possibilidade de construir nosso próprio léxico fazendo uso de técnicas simples de extração, como a que consiste na utilização de padrões lexicais ou pistas capazes de recuperar instâncias das entidades. Assim, a construção “presidiu [o|a] [termo em letra maiúscula]” muito provavelmente identificará instâncias de empresas e instituições, ou seja entidades do tipo organização. Intuitivamente, aplicamos alguns padrões para a busca, como por exemplo: i) palavras-chave comuns: palavras que são tipicamente o início de uma entidade composta, como “Colégio”, “Universidade” e “Associação” e que recuperam instâncias do tipo “Colégio Pedro II”, “Universidade Federal Fluminense”, “Associação Brasileira de Empresas de Rádio e Televisão”. ii) combinações do tipo “localizado em [termo em letra maiúscula]” e “nasceu em [termo em letra maiúscula]”, sugerem que esse termo tem grandes possibilidades de ser um candidato do tipo lugar. iii) presença

de palavras preditivas adjacentes às entidades, como “S.A.” ou “Ltda” para empresas, ou “doutor”, “excelentíssimo” para pessoas.

É importante ressaltar que, ao se considerar exclusivamente o DHBB como corpus, pudemos tirar proveito de um prévio conhecimento acerca dos padrões de escrita adotados pelos autores dos verbetes, facilitando bastante as escolhas e os usos das regras. Nesta etapa, a mineração apoiou-se na ferramenta AntConc<sup>3</sup>. Os resultados se mostraram satisfatórios para recuperar instâncias de organizações, documentos e profissões (ou cargos). Com algumas poucas construções lexicais básicas foi possível recuperar um razoável número de ocorrências, cerca de 7 mil.

No caso das entidades do tipo evento percebeu-se que a eficácia ficou um pouco comprometida pela falta de padrão nos contextos em que suas instâncias costumam aparecer, tornando mais difícil a identificação através de pistas das construções lexicais. Neste caso, recorremos à Wikipédia, tirando proveito de que o domínio em questão - História do Brasil - é um campo tipicamente enciclopédico. Para tanto, não procuramos por verbetes específicos, mas fomos diretamente a páginas do tipo “categorias”, que funcionam como índices de uma certa categoria de eventos. Em nosso caso específico, criamos nossas listas a partir dos eventos listados nas categorias “Revoltas no Brasil”, “Movimentos emancipacionistas do Brasil”, “Movimentos separatistas no Brasil”, “Rebeliões prisionais no Brasil”, “Movimentos Emancipacionistas”, “Lutas e Revoluções no Brasil”, “Manifestações e protestos no Brasil”, “Movimentos do Brasil”. Este procedimento nos permitiu coletar cerca de 250 entidades únicas. No entanto, sabemos que nem todas as entidades listadas integram nosso dicionário, como é o caso da “Conspiração dos Suassunas”, que se deu em 1801, no período colonial. Por outro lado, não vemos isso como um problema.

Neste processo simples e relativamente rápido, foram colhidas até o momento cerca de 18.000 entidades, dentre eventos, pessoas, documentos e organizações.

Estamos cientes de que o uso indiscriminado de léxicos pode se tornar um complicador quando pensamos que a atribuição de classes às entidades deve ser feita levando em conta o contexto - a anotação é dinâmica e fruto de interpretação, léxicos são objetos estáticos, e atribuição das etiquetas é automática e desconsidera o contexto da palavra ou expressão. Por outro lado, justamente por isso apenas algumas categorias - que consideramos mais estáveis - entraram em jogo na criação dos léxicos. Ainda assim, esperamos que algum trabalho de correção precise ser feito nesses casos.

## 5. Considerações Finais

Este pequeno estudo buscou investigar algumas das bases metodológicas praticadas sobre um processo considerado como parte importante da extração automática de informações em texto - o reconhecimento de entidades mencionadas -, identificando as principais abordagens existentes

<sup>3</sup> <http://www.laurenceanthony.net/software.html>

para esta atividade. Não se trata de um objeto de estudo absolutamente novo. Mas renova-se pela disponibilidade de técnicas e metodologias desenvolvidas ao longo dos anos.

Muitas foram as dúvidas e inúmeras as dificuldades no processo de construção de um modelo de representação adequado para a exploração do corpus. Algo que ficou bastante evidente na prática foi a percepção de que a língua não é de modo algum matemática, isto é, ela não funciona segundo regras estritas ou padrões convencionados. Não raro, quando estávamos quase certos de que uma dada construção lexical funcionaria para todos os casos existentes (e assim poderíamos adotar como padrão), deparávamos com uma ou outra exceção, obrigando-nos a ponderar sobre a validade do modelo e decidir por privilegiar ou não o *sentido* sobre a *forma*.

É importante ter em registro todo esse movimento de vai e vem do percurso, todas as decisões tomadas ou abandonadas e as justificativas para cada uma. Desse modo evitamos voltar ao mesmo ponto já discutido, ou assimilar casos semelhantes e já resolvidos. Ainda que demande bastante tempo e seja trabalhoso, a manutenção de relatórios técnicos contendo diretrizes, orientações, exemplos, critérios e definições são fundamentais no processo.

A proposta é investir mais na pesquisa a fim de descobrir recursos em potencial para a exploração do Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro sem perder de vista, é claro, que no mesmo horizonte duas perspectivas devem estar integradas: a reflexão teórica sobre as questões colocadas pelos estudos da linguagem e a experimentação em torno de técnicas de processamento de linguagem natural. Porque fazer PLN pressupõe também a existência de um centro de gravidade, um lastro no qual se ancorar nas tarefas que envolvem definições conceituais, representação do conhecimento e atribuições de sentidos aos textos.

A ampliação dos experimentos poderá resultar em novas metodologias e produtos no campo da linguística computacional, e um cotejamento de ordem acadêmico-científico com os estudos da linguagem (léxico e gramática) e da semântica (forma e significado). As dificuldades existem e os desafios são muitos, mas as possibilidades abertas por este cenário levam a um contínuo e merecido esforço para tentar superá-los.

## Referências bibliográficas

ABREU, Alzira A; BELOCH, Israel; LAMARAO, Sergio. T. N.; LATTMAN-WELTMAN, Fernando; PAULA, Christiane. J. (orgs). Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930, 2010.

BICK, Eckhard. “Functional Aspects on Portuguese NER”. In Diana Santos & Nuno Cardoso (eds.), Reconhecimento de entidades mencionadas em português: Documentação e actas do HAREM, a primeira avaliação conjunta na área. Linguateca, pp. 145-155, 2007.

CHINCHOR, Nancy. MUC-7 Named Entity Task Definition. Version 3.5, 1997. Disponível online: [http://www.itl.nist.gov/iaui/894.02/related\\_projects/muc/proceedings/ne\\_task.html](http://www.itl.nist.gov/iaui/894.02/related_projects/muc/proceedings/ne_task.html), acesso em 5 de março de 2017.

- COSTA, A.F.C. da. Estrutura da produção editorial dos periódicos biomédicos brasileiros. *Trans-informação*, Campinas, v. 1, n.1, p. 81-104, jan./abr. 1989.
- FLORIAN, R., Ittycheriah, A., Jing, H., & Zhang, T. Named entity recognition through classifier combination. In *Proceedings of conll-2003* (p. 168-171). Edmonton, Canada, 2003.
- FREITAS, Cláudia. Corpus, Linguística Computacional e as Humanidades Digitais. In: Leite, M. e Gabriel, C. T. (orgs). *Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação*. Rio de Janeiro, DP et ali, 2015.
- HEARST, M.A. Untangling Text Data Mining. *Proceedings of ACL'99: the 37th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, University of Maryland, Maryland, USA, 1999.
- LDC Linguistic Data Consortium. English Annotation Guidelines for Entities. ACE (Automatic Content Extraction). 2008. Disponível em: <https://www ldc.upenn.edu/sites/www ldc.upenn.edu/files/english-entities-guidelines-v6.6.pdf>
- MANNING, C. e SCHÜTZE, H. (1999). *Foundations of Statistical natural language processing*. The MIT Press, 1999. Capit. 1 – Introduction, p 3-35.
- MARRERO, M; SÁNCHEZ-CUADRADO S.; LARA, J.M.; ANDREADAKIS, G. Evaluation of Named Entity Extraction Systems. Computer Engineering Department, University Carlos III of Madrid, 2009.
- MIKHEEV, A., Grover, C., & Moens, M. Description of the LTG system used for MUC-7. In *Proceedings of 1999 muc-7*. University of Edinburgh, 1999.
- DH Manifesto. Humanities Blast. The Digital Humanities Manifesto 2.0. Disponível em: [http://humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto\\_V2.pdf](http://humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf).
- O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Orgs.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. USA: Routledge, 2012.
- SHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SANTOS, Diana. “O modelo semântico usado no Primeiro HAREM”. p. 43-57. In: SANTOS, Diana e CARDOSO, Nuno (eds). *Reconhecimento de entidades mencionadas em português: Documentação e actas do HAREM, a primeira avaliação conjunta na área*. Linguateca, 2007.
- SANTOS, Diana. “Corporizando algumas questões”. In Stella E. O. Tagnin & Oto Araújo Vale (orgs.), *Avanços da Lingüística de Corpus no Brasil*, Editora Humanitas/FFLCH/USP, São Paulo, 2008.
- SANTOS, Diana e CARDOSO, Nuno. “Breve introdução ao HAREM”. p. 1-16. In: SANTOS, Diana e CARDOSO, Nuno (eds). *Reconhecimento de entidades mencionadas em português: Documentação e actas do HAREM, a primeira avaliação conjunta na área*. Linguateca, 2007.
- SANTOS, Diana; CARVALHO, Paula; FREITAS, Cláudia; OLIVEIRA, Hugo G. Segundo HAREM: Directivas de anotação. In: Mota, Cristina & Santos, Diana (orgs). *Desafios na avaliação conjunta do reconhecimento de entidades mencionadas: o Segundo HAREM*. 2008a.

# Frames, metáfora e contrastes em *v de vingança*

Alana Patricia Matias Rodrigues<sup>1</sup>

Ada Lima Ferreira de Sousa<sup>2</sup>

## Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a construção de sentido de ANARQUIA<sup>3</sup> na narrativa em quadrinhos *V de Vingança* (MOORE; LLOYD, 2006). Pretendemos, com isso, oferecer um vislumbre dos processos de construção de sentidos a partir da leitura de textos compostos por modalidades textuais distintas. Afinal, em se tratando de narrativas em quadrinhos, não se pode desprezar o papel dos recursos gráficos (cores, tamanho das fontes, expressão dos personagens, o cenário, etc) usados pelo autor para, em conjunto com o texto verbal, conduzir o leitor à construção de sentidos. Assim, entendemos, em consonância com a perspectiva cognitivista dos estudos da linguagem, que as pistas verbais e as não verbais levam o leitor a acionar *frames*, a saber, “mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo” (DUQUE, 2015, p.26).

Para proceder à análise de como ocorre esse processo, utilizamos, a título de ferramenta metodológica, o Procedimento de Identificação de Metáforas – PIM (PRAGGLEJAZ, 2009), aplicado aos itens lexicais. Além disso, analisamos a contrapartida não verbal, considerando que imagens, cores e demais elementos gráficos se constituem não só como mero apoio ao texto verbal, mas também como motivadores da significação da narrativa por parte do leitor.

Desse modo, pretendemos tecer considerações sobre uma das metáforas específicas da obra *V de vingança* e da pertinência do emprego do PIM na análise desse corpus. Para tanto, é necessário, antes de proceder à análise, esclarecer as concepções de *frame* e metáfora aqui adotadas, condizentes com o arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, área dos estudos da linguagem que se ocupa de investigar os mecanismos cognitivos subjacentes aos processos de construção de sentidos.

## Frames e metáfora

*Frames* são “mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo” (DUQUE, 2015, p.26) e que possuem papéis entre os quais se estabelecem

1 Graduada do Curso de Letras Língua Portuguesa, UFRN.

2 Professora da área de Práticas em Leitura e Escrita (BCT/UFRN).

3 Seguindo as notações utilizadas por Lakoff e Johnson ([1980]2003) e por Duque (2015), nomes de *frames* e de metáforas serão grafados com letras maiúsculas.

relações. Por exemplo, ao ouvir a frase “Eu comprei um caderno”, sabe-se que, além da mercadoria e do comprador, participaram dessa ação um vendedor e dinheiro, mesmo que não tenham sido mencionados. Assim, todo o *frame* TRANSAÇÃO COMERCIAL é ativado à simples menção de um dos seus cinco papéis, quais sejam: COMPRADOR, VENDEDOR, MERCADORIA, DINHEIRO e VALOR (FILLMORE, 1977, *apud* DUQUE, 2015). Esse *frame* é ativado com base tanto nos itens lexicais como nas nossas vivências acerca de como se dá uma transação comercial.

*Frames* também se constituem como partes de metáforas. Para explicar um conceito abstrato, em geral, nós o associamos a uma experiência mais concreta, isto é, mais próxima de nossa experiência física no mundo. Lakoff e Johnson (1999) explicam que as expressões “você está fria comigo” ou “a relação esquentou”, por exemplo, têm como raiz a metáfora AFETO É CALOR. Nessa perspectiva, caracterizamos um sentimento humano em termos de experiências sensoriais de temperatura, as quais os seres humanos vivenciam pelo tato desde que, ainda crianças, experimentam a experiência do afago – unindo afeto e calor – no colo de suas mães. Assim, as metáforas são, basicamente, caracterizadas pelo uso de elementos de um domínio mais concreto para explicar outro mais abstrato, e elas se manifestam no cotidiano e em situações mais específicas, como por exemplo, narrativas, incluindo as que associam elementos verbais e não verbais. Dessa maneira,

construir uma metáfora é compreender uma experiência em termos de outra. Essas experiências, por sua vez, organizam-se na forma de domínios. Um deles, o que queremos conceptualizar e tem natureza abstrata, é o domínio-alvo; o outro, a partir do qual conceptualizamos o alvo e que tem natureza concreta, é o domínio-fonte. (SOUSA e COSTA, 2016, p. 8).

Entendemos cada domínio pertencente à metáfora (domínio-alvo e domínio-fonte) como um *frame*. Por exemplo, quando pensamos em ESPETÁCULO TEATRAL, lembramos, com base em nossas experiências sociais e culturais, dos elementos que fazem parte dele, como atores, produtores, plateia, ou seja, os papéis que o constituem e que, no caso de *V de vingança*, são tomados para caracterizar o domínio da ANARQUIA, que é abstrato. Assim, cria-se a metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL.

Antes de explicar como essa metáfora é construída, apresentaremos a metodologia empregada na análise dos dados.

## Metodologia

A pesquisa empreendida é de caráter descritivo e qualitativo, uma vez que analisamos os dados sem uma preocupação com dados estatísticos. O intuito é o analisar e descrever os elementos verbais e não verbais da narrativa focalizando “o processo e seu significado” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.70). Nesse tipo de pesquisa, “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52). No caso da investigação em tela, nossa atenção foi voltada a todos os trechos do texto em que se tratava de ações relacionadas à ANARQUIA.



Com relação à natureza do corpus analisado, *V de vingança* é uma narrativa em quadrinhos que se passa em Londres, em 1997, e tem como personagem principal V, um homem mascarado que explode prédios do governo e mata pessoas a este vinculadas. A cidade está tomada por um regime totalitário instaurado após um conflito político entre os Estados Unidos e países europeus. Prejudicada por esse conflito, com o clima afetado por causa das explosões e alto índice de mortes por fome causada pela destruição de plantações e por doenças, Londres é governada por políticos que controlam a mídia e reprimem opositores, negros e homossexuais. Quando aparece na narrativa, V salva Evey, uma adolescente de 16 anos, que seria executada pela polícia por ser flagrada ao tentar se prostituir. Após esse episódio, os dois passam a viver na Galeria das Sombras, esconderijo de V, onde ele mantém um vasto acervo cultural. Lá, o homem planeja seus atos de Vingança contra o governo de Londres e seus aliados.

Para analisar essa obra, utilizamos, primeiramente, o Procedimento de Identificação de Metáforas (PIM), metodologia criada por especialistas em metáfora. Segundo seus idealizadores, o método tem como objetivo identificar se os itens lexicais são usados de forma metafórica ou não. “O PIM foi desenvolvido para servir como uma ferramenta abrangente e confiável de identificação de palavras usadas metaforicamente no contexto” (PRAGGLEJAZ, 2009, p.116).

Esse procedimento tem quatro passos. O primeiro é a leitura do corpus para obter um entendimento total do significado. O segundo é a seleção dos itens lexicais que parecem fornecer pistas sobre o fenômeno investigado. O terceiro é subdividido em outros três: determinar o significado contextual dos itens lexicais; determinar o significado básico; confrontar esses dois significados. O quarto passo é a marcação do item como metafórico ou não.

Antes de proceder à análise, versaremos brevemente sobre os três movimentos que compõem o terceiro passo do PIM. Em primeiro lugar, é necessário determinar o significado no contexto de cada unidade lexical selecionada e perceber a que ela se refere no texto analisado, o que está antes e depois da unidade lexical; acerca disto, neste artigo, mostramos que foram analisados também os elementos não verbais na obra que acompanham o texto verbal. Afinal, sobre histórias em quadrinhos, McCloud (2005) esclarece que os recursos gráficos, desde as linhas que separam os quadros até as características e expressões dos personagens podem funcionar, para o leitor, como pistas para a construção de sentidos.

Depois de estabelecido o significado contextual do item em questão, determina-se o significado básico. Segundo Pragglejaz (2009, p. 79),

significados básicos tendem a ser: mais concretos (o que evocam é mais fácil de imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar e sentir o gosto); relacionados ao funcionamento do corpo; mais precisos (em oposição a vagos); historicamente mais antigos; significados básicos não são necessariamente os mais frequentes da unidade lexical.

Para determinar o significado básico, “é bastante útil consultar recursos externos, tais como dicionários, que podem ser utilizados como um modelo de referência para se verificar a intuição de cada indivíduo, especialmente no que diz respeito à determinação dos significados básicos das

palavras” (PRAGGLEJAZ, 2009, p.103). Conforme recomendado, utilizamos o Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Feito isso, confrontamos o significado contextual com o significado básico para descobrir se eles se opõem; se houver oposição, conforme PRAGGLEJAZ (2009), o item é empregado metaforicamente.

Em nosso trabalho, escolhemos os fragmentos do quadrinho que evocavam o *frame* ANARQUIA. A princípio, apresentamos a aplicação do PIM aos itens lexicais para, a seguir, estendermos a análise aos recursos não verbais.

## Aplicação do PIM aos itens lexicais

O fragmento analisado (figura 1) mostra V e Evey na Galeria das Sombras em um momento que sucedeu provações impostas à garota. Depois de ser abandonada por V após se revoltar contra suas ações, ela é salva por um amigo e futuro amante, Gordon, que acaba sendo assassinado. Revoltada, Evey sai armada em busca de vingança, quando é capturada e levada a uma prisão onde é pressionada, mediante tortura, a falar sobre seu envolvimento com V. Nesse ínterim, Evey prefere ser fuzilada a informar onde V está. Depois, é solta e, quando sai da prisão, percebe que está na Galeria das Sombras e se revolta ao saber que a “prisão” foi criada por V para fazê-la vencer seus medos. A garota, após um momento de grande revolta e uma crise de asma, se acalma e se sente mais forte, tornando-se agradecida a V, que lhe conta a história de Valerie, atriz homossexual morta pelo governo e em cuja homenagem V planta rosas. Depois disso, eles dançam na Galeria das Sombras, como mostra a figura 1.



Figura 1. Fragmento de *V de Vingança* a partir do qual se pode identificar a metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL.

(Fonte: MOORE; LLOYD, 2006, p. 181)

A leitura do fragmento reproduzido na figura 1 mostra elementos de um espetáculo teatral por meio dos itens lexicais “pano de fundo”, “cenários”, “elenco”, “peça”, “matinê”, “plateia”, “produtores”, “atores” e “show”, aos quais aplicamos o PIM.

Utilizamos a convenção usada por Duque (2015), segundo o qual itens lexicais ficam entre aspas, e os *frames*, seus papéis e as metáforas são grafados em letras maiúsculas.

O “pano de fundo” de *V de Vingança* significa, no contexto, a manobra política (regime ditatorial) que há em Londres, mas seu significado básico é: “tela ao fundo do palco que funciona como complemento cenográfico” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1422). Quando confrontamos os significados contextual e básico, vemos que se opõem, pois o pano de fundo, no teatro, é um elemento de representação, enquanto na Londres de *V de vingança* vigora um regime ditatorial, enfraquecido, porém, pelas ações de V. Dessa forma, “pano de fundo” é usado metaforicamente.

Sobre o item lexical “cenário”, tem como significado contextual o conjunto de elementos que integram as ações executadas por V em Londres (o “palco” da “atuação” dele e de Evey). No entanto, seu significado mais básico é “conjunto de elementos visuais (...) que compõem o espaço onde se apresenta um espetáculo teatral, cinematográfico, televisivo etc.” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.435). Quando confrontamos esse dois significados, vemos que os elementos que tornam as ações de V anarquistas não são cenográficos, mas se concretizam na forma de ações contra o governo. Ou seja, há oposição, de modo que “cenário” é usado metaforicamente.

Já “elenco” significa, na história analisada, os participantes dos atos de anarquia, a saber, V e Evey. Contudo, seu significado mais básico é “conjunto de artistas ligado a um espetáculo ou a uma companhia. <o e. de uma peça, de uma novela>” (HOUAISS e VILLAR, 2009, p.727). Quando confrontamos o significado contextual e o básico, vemos que se opõem, pois percebemos que V e Evey não estão atuando com o objetivo de criar uma ficção, mas, de fato, executam ações que têm impacto real sobre Londres. Ou seja, “elenco” é utilizado metaforicamente.

Quanto a “peça”, no contexto, é a trama que V criou e executa, mas seu significado mais básico é “enredo e/ou representação teatral” (HOUAISS e VILLAR, 2009, p.1454). Vemos que o significado básico se refere a uma encenação/representação de uma situação, enquanto o contextual indica ações concretizadas por V. Ou seja, “peça [teatral]” é usado metaforicamente.

Já o item lexical “matinê” tem como significado contextual as ações de V, que acontecem, em geral, à noite, e como significado mais básico “espetáculo, representação, sessão de cinema, reunião durante o dia, esp. na parte da tarde; vespéral, matinada, matinal” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1257). Quando confrontamos o significado contextual e o básico, vemos que se opõem, pois podemos entender que a tal “matinê” não se trata de mero teatro ocorrido à luz do sol, mas de ações com efeitos reais que normalmente ocorrem à noite. Ou seja, o item lexical em questão é usado metaforicamente, e há contraste, inclusive, entre dia e noite.

Com relação a “plateia”, tem como significado contextual não só pessoas que presenciam ações realmente anarquistas bem como as que foram mortas nessas ocasiões (“há cadáveres na platéia”). O significado mais básico é “parte de um pavimento de um teatro, cinema, auditório etc. onde ficam sentados os espectadores.” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1508). Ou seja, “plateia” é empregado metaforicamente.

Sobre “produtores”, tem como significado contextual *V* e *Evey*, os que promovem a anarquia. No entanto, seu significado mais básico é “profissional que se encarrega de prover os meios materiais e humanos necessários à execução de um filme, uma montagem teatral, um programa de rádio ou de televisão, etc.” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1556). Os significados se opõem, pois podemos entender *V* e *Evey* como produtores de uma ação real e não de um espetáculo teatral. Ou seja, “produtores” é usado metaforicamente.

Já o significado contextual de “atores” é a dupla *Evey* e *V*, tanto pela imagem não verbal, que mostra os dois juntos, como pelas ações que acontecem na história, a exemplo dos diversos assassinatos e das explosões de prédios do governo. No entanto, seu significado mais básico é “aquele que desempenha um papel em peças teatrais, filmes, novelas etc.” (HOUAISS e VILLAR, 2009, p.216). Quando confrontamos o significado contextual e o básico, vemos que se opõem, pois podemos entender *V* e *Evey* como atores de um espetáculo teatral real. Ou seja, o item lexical “atores” é empregado metaforicamente.

Por fim, “show”, no contexto, também não condiz com o significado mais básico, de “espetáculo (musical, humorístico etc) apresentado em teatro, televisão, rádio, casas noturnas ou mesmo ao ar livre” (HOUAISS e VILLAR, 2009, p.1740), afinal, o “show” de *V* e *Evey* não é mera encenação, conforme já comentamos. Assim, “show” é usado metaforicamente.

A seguir, apresentamos as relações entre os papéis dos *frames* mapeados na metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL.

Quadro 1. Relação entre os papéis de cada domínio.

<b>Frame ESPETÁCULO TEATRAL</b>	<b>Frame ANARQUIA</b>
Pano de fundo	Ações do governo
Cenários	Conjunto de elementos que integram as ações executadas por <i>V</i> em Londres
Elenco	Participantes dos atos de anarquia ( <i>V</i> e <i>Evey</i> )
Peça	Trama que <i>V</i> criou e executa
Matinê	Ações de <i>V</i> , as quais acontecem, em sua maioria, à noite
Plateia	Moradores de Londres
Produtores e atores	<i>V</i> e <i>Evey</i> (evidenciada pela linguagem não verbal)
Show	Atos anarquistas

Tendo apresentando as considerações sobre os itens lexicais, procedemos às observações sobre os elementos não verbais e o papel deles, aliados ao texto verbal, na construção da metáfora em tela.

## A metáfora ANARQUIA é ESPETÁCULO TEATRAL

Nas figuras 1, 2, 3 e 4, os *frames* mapeados são ANARQUIA e ESPETÁCULO TEATRAL, pois, nesse processo, elementos deste, mais concreto, são utilizados para conceptualizar aquele, mais abstrato. Há a construção de todo um processo conceptual que envolve experiências de mundo quando percebemos as associações já destacadas na análise dos itens lexicais, tais como V e Evey como “produtores” e “atores”; a cidade de Londres como “cenário”; Ve Evey como “elenco”; Londres como “plateia”; a vingança de V como “peça [teatral]”; as ações do governo totalitário de Londres como o “pano de fundo”; as ações de V como “matinê”; os atos anarquistas como “show”. Ou seja, a construção desses sentidos está pautada na relação entres os elementos de domínios diferentes que são resultados das interações com a cultura e o contexto sócio-histórico em que estamos inseridos.

Conforme já observamos, a análise de uma narrativa em quadrinhos implica atenção tanto aos elementos verbais quanto aos não verbais. Desse modo, percebeu-se que o personagem principal, V, demonstra, em suas ações, preferência por elementos vinculados ao *frame* ESPETÁCULO TEATRAL. Um exemplo disso é a troca de figurino, por V, no momento em que vai se vingar do homem que acionava a câmara de gás no campo de concentração Larkhill, em que eram executadas pessoas detidas a mando do governo totalitário que dominava a cidade de Londres. A figura 2 mostra V usando uma indumentária de teatro Vaudeville, estilo que se caracteriza, entre outros elementos, pelo teor cômico – que contrasta com as execuções e implicações nada humorísticas dos seus atos.



Figura 2. Fragmento de *V de Vingança* a partir do qual exemplificamos um item lexical pelo PIM.

Fonte: MOORE. LLOYD (2006, p. 33)

Na figura 3, há, mais uma vez, a utilização de elementos do gênero teatral compondo as ações do personagem principal, o qual é visto pelo governo como um terrorista. Convém ressaltar o contraste visto entre a linguagem verbal e não verbal retratado neste quadrinho. Nos balões, é possível ler: “criação de um intrincado sistema para suas atuais manobras. Talvez preparando uma base de operações, sei lá...”. Ao lermos apenas o texto verbal, é possível ativar o *frame* GUERRA pelo uso do item lexical “base de operações”, no entanto, o que vemos na linguagem não verbal é um camarim iluminado e, também, enfeitado com elementos teatrais: peruca, cabide, figurino e bem como o espelho com luzes dispostos de modo muito específico de ambientes nos quais atores se preparam para entrar em cena.



**Figura 3:** Quarto de V.

Fonte: MOORE; LLOYD (2006, p.11)

No início da narrativa também se percebe a utilização de elementos referentes a ESPETÁCULO TEATRAL, uma vez que a explosão do parlamento, nas palavras de V, é a “abertura” do seu ato. Depois de salvar Evey, V a leva para mostrar a explosão. Logo após, há o convite para pensar no “primeiro ato”. Isso demonstra que os dois serão os atores do espetáculo em curso, o que reforça a metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL, sendo este protagonizado e dirigido por V.



Figura 4. Primeiro encontro de V e Evey.

Fonte: MOORE; LLOYD (2006, p.16)

## Considerações finais

A análise da construção de sentidos de ANARQUIA em *V de Vingança*, com base nos conceitos de *frame* e metáforas e com o auxílio do PIM, proporcionou fazer um levantamento de alguns fragmentos da narrativa, os quais evidenciam a emergência da metáfora em tela. Percebe-se a concepção de ANARQUIA em termos de ESPETÁCULO TEATRAL a partir dos itens lexicais e, também, de recursos não verbais. Nesse caso, ANARQUIA é o *frame* que se constitui como domínio-alvo, e ESPETÁCULO TEATRAL, o que se caracteriza como domínio-fonte.

Vimos que, na base da metáfora ANARQUIA É ESPETÁCULO TEATRAL, há um contraste entre o que ocorre no espaço da história e o que, nela, é apresentado por V como encenação. V age, mas apresenta suas ações como algo artístico, dramático, fictício, o que é reforçado pelas palavras que ele utiliza para categorizar seus atos, bem como pelas características das suas roupas e do quarto, que se assemelha a um camarim. Ou seja, na base da metáfora em tela, existe contraste. Isso só reforça o que já é dito por Pragglejazz (2009) acerca desta característica – o contraste – como elemento constitutivo da metáfora, ao mesmo tempo em que se salienta que esse traço é demonstrado não só na análise do texto verbal.

Assim, reforçamos a necessidade de, em se tratando da análise de narrativas caracterizadas pela integração entre elementos verbais e recursos gráficos, haver atenção a todos esses mecanismos, de modo a complementar o emprego do PIM, posto que este se aplica especificamente a itens lexicais. Ressaltamos, também, a importância da leitura global do corpus em vez de uma abordagem em que se verifiquem apenas excertos pontuais. Pensamos que, dessa forma, é possível evidenciar as construções metafóricas subjacentes à narrativa como um todo.

## Referências bibliográficas

- DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em Frames. *Revista da Anpoll* n° 39, p. 25-48, Florianópolis, Jul./Ago. 2015
- HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980[2002].
- \_\_\_\_\_. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- MCCLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.
- MOORE, A.; LLOYD, D. *V de vingança*. São Paulo: Panini, 2006.
- PRAGGLEJAZ. *PIM: Um método para identificar palavras usadas metaforicamente no discurso*. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n. 25, jul-dez, 2009, p. 77-120.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SOUSA, A. L. F. de; COSTA, M. A. Figuratividade: o complexo elo entre as palavras e as coisas. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 70, p. 04-14, jan./jun. 2016.



# Do infinitivo impessoal latino ao infinitivo flexionado no português brasileiro

Patrícia Helena Veloso de Carvalho<sup>1</sup>

Este trabalho apresenta os resultados obtidos a partir de um estudo descritivo-comparativo do infinitivo impessoal latino e do infinitivo flexionado (IF) no Português Brasileiro (PB), à luz da Teoria Gerativa de Chomsky (1986, 1995, 2001) realizado como Iniciação científica na Universidade Federal de São Paulo e sob orientação do Professor Doutor Rafael Dias Minussi. Sua apresentação se deu no dia nove de março na modalidade pôster. Os objetivos desse estudo foram: i) traçar um panorama dos principais estudos realizados sobre a origem do IF no português (Cf. MAURER (1968), MARTINS (2001), WIREBACK (1994)); ii) observar as propriedades sintáticas de construções com infinitivo e imperfeito do subjuntivo em latim bem como construções com IF no PB; e, por fim, iii) apresentar uma análise das flexões dos verbos em IF e no futuro do subjuntivo por meio da Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993, MARANTZ, 1997, Bassani & Lunguinho (2011)). Para a apresentação, priorizou-se um recorte da pesquisa, demonstrando, apenas, os resultados obtidos em iii).

A fundamentação teórica usada nesse estudo foi a Morfologia Distribuída, (doravante MD), vertente da Gramática Gerativa (Cf. CHOMSKY, 1986, 1995, 2001), foi postulada por Halle e Marantz (1993,1994). Essa é uma teoria não-lexicalista embasada na proposta de que as palavras e as sentenças são geradas na sintaxe, contrariando a visão de Chomsky (1995).

Trata-se de uma teoria sintática de morfologia baseada em peças: assume-se que as expressões/objetos linguísticos complexos são construídos a partir de morfemas, cuja combinação se dá por meio de operações em estruturas sintáticas. (SCHER, BASSANI & MINUSSI, 2013, p. 18).

No processo de *Numeração*, as palavras são selecionadas e essas serão empregadas na sentença; também são retirados nesse processo os traços formais. Os elementos são concatenados e, após a derivação, seguem para a PF e LF através da operação *Spell-Out*. Essas interfaces vão ler a estrutura e, uma vez que seus traços sejam interpretáveis, a derivação vai convergir, caso contrário, fracassará.

A MD apresenta uma arquitetura da gramática diferente da vertente lexicalista, pois reduz de duas computações - lexical e sintática - para uma: a computação sintática. Essa opera com raízes e conjuntos de traços abstratos (gramaticais e semânticos) – os morfemas abstratos. Os traços abstratos passam pelas operações *merge* e *move* e, assim, resultam em unidades lexicais. Ao mesmo tempo o

<sup>1</sup> Estudante de Mestrado na UNIFESP na área de Linguagem e Cognição.

componente sintático gera as sentenças. A composição da Arquitetura da Gramática passa a se dar por meio de três listas (Cf. SCHER, BASSANI & MINUSSI, 2013).

Existem duas principais hipóteses para a origem do IF no português – a teoria do imperfeito do subjuntivo e a teoria criadora. Vários autores defenderam a teoria do imperfeito do subjuntivo: Wernecke (1885), Gamillscheg (1913), Rodrigues (1914), Michäelis de Vasconcelos (1918), Lausberg (1962–1963), Osborne (1982), Wireback (1994) e, mais recentemente, Martins (2001), contribuindo com novos dados (Cf. MAURER JR., 1968).

A argumentação principal desta teoria é a de que o imperfeito do subjuntivo latino ainda existia no latim vulgar na região da Galícia e Portugal durante a Idade Média (Cf. VÄÄNÄNEN, 1985), porém, sem perder sua finitude, teria passado a ser empregado com funções do infinitivo românico. Os argumentos que favorecem essa hipótese são: a supressão da conjunção em sentenças finitas subordinadas com o verbo no imperfeito do subjuntivo, que teriam sido equiparadas com sentenças subordinadas infinitivas, bem como o rearranjo sintático no qual o mais que perfeito do subjuntivo substituiu o imperfeito do subjuntivo (Cf. MARTINS, 2001). Abaixo, apresenta-se a grande semelhança entre o paradigma verbal do mais que perfeito do subjuntivo latino e o imperfeito do subjuntivo português, assim como entre o imperfeito do subjuntivo latino e as formas do infinitivo flexionado no português tomando como exemplo o verbo *prendere* (prender).

Tabela 1. Comparação entre tempos: latim x português.

	LATIM	PORTUGUÊS	LATIM	PORTUGUÊS
	Mais que perfeito do subjuntivo	Imperfeito do Subjuntivo	Imperfeito do subjuntivo	Infinitivo Flexionado
1PS	prendissem	prendesse	prenderem	prender
2PS	prendisses	prendesses	prenderes	prenderes
3PS	prendisset	prendesse	prenderet	prender
1PL	prendissemus	prendêssemos	prenderemos	prendermos
2PL	prendissetis	prendêsseis	prenderetis	prenderdes
3PL	prendissent	prendessem	prenderent	prenderem

A partir dos estudos de Maurer Jr. (1968) em *O infinito flexionado português*, essa hipótese tornou-se bastante aceita pelos estudiosos. A teoria criadora defende que a origem do IF seria o infinitivo invariável. De acordo com Maurer Jr (1968), a principal diferença entre o infinitivo impessoal e o IF seria o fato de o IF “admitir sujeito próprio”, ou seja, “ser pessoal”, afastando-se, assim, de uma forma nominal de verbo. Vasconcelos (1900) também sinaliza que “as flexões do futuro do subjuntivo nos verbos regulares ajudavam a constituir no infinitivo as flexões pessoais”. Abaixo se encontra o verbo amar (regular) e fazer (irregular) no futuro do subjuntivo para comparação com paradigma do IF.

Tabela 2. Futuro do subjuntivo

	Amar		Fazer	
	Infinitivo Flexionado	Futuro do Subjuntivo	Infinitivo Flexionado	Futuro do Subjuntivo
1PS	Amar	Amar	Fazer	Fizer
2PS	Amare	Amare	Fazer	Fizer
3PS	Amar	Amar	Fazer	Fizer
1PL	Amarmos	Amarmos	Fazermos	Fizermos
2PL	Amardes	Amardes	Fazerdes	Fizerdes
3PL	Amarem	Amarem	Fazerem	Fizerem

Os argumentos de Maurer Jr. (1968) a favor da teoria criadora são quatro:

- i) O aparecimento do infinitivo preposicionado no latim vulgar.
- ii) A criação de uma oração infinitiva (normalmente preposicionada) com sujeito no caso nominativo.
- iii) A transferência analógica das desinências pessoais das formas finitas do verbo ao infinitivo, nos casos em que este admitia um sujeito nominativo.
- iv) A lenta, mas progressiva, extensão da forma flexionada a construções nas quais se usava primitivamente o infinitivo invariável, desde que elas pudessem ter um sentido pessoal claro ou latente. (MAURER JR, 1968, p.100-101).

Kenneth J. Wireback (1994), em *The Origin of the Portuguese Inflected Infinitive*, acrescenta novos dados à questão do IF. Ele apresenta os contextos nos quais o IF pode ocorrer: a) depois de expressões impessoais onde o IF está pós-posto (É imprescindível partirmos já); b) em orações declarativas (Garantiu os livros *estarem* no porão); c) após verbos de percepção (Vi os rapazes *fazerem* a comida); d) após verbos factivos (Lamento os deputados *terem* trabalhado pouco); e) após preposição (Ele abriu a cancela para os cavalos *entrarem* no curral) – que será o contexto usado pelo estudioso para fazer sua contribuição sobre a origem do IF. Wireback (1994) apresenta ainda três critérios aos quais a hipótese para a origem do IF deve atender: i) existência de uma forma verbal com a qual o IF possa ter se relacionado por analogia; ii) a existência de um contexto sintático semelhante das duas formas verbais que teria possibilitado a transferência morfológica de concordância de número e pessoa; iii) E que este contexto sintático, o qual as duas formas verbais compartilham, esteja presente no português antigo.

Ao analisar a teoria do imperfeito do subjuntivo, o autor se questiona se o imperfeito do subjuntivo aparecia, de fato, nos mesmos contextos sintáticos em que o IF aparecia no português antigo e observa que o contexto de sentenças volitivas no latim, construções com elipse de *ut* eram comuns, mas no português as elipses de *ut* não eram comuns no uso do IF (*rogavi (ut) scriberes* (latim) -> \*pedi escreveres (português)). A inconsistência mais importante da teoria criadora para Wireback (1994) é que o futuro do subjuntivo e o infinitivo flexionado não compartilham o mesmo

ambiente sintático. Se se postula que o IF adquiriu por analogia a flexão de concordância do futuro do subjuntivo, deveria haver pelo menos um caso em que ambas as formas se equivaliam sintaticamente com pequenas diferenças.

A fim de solucionar as inconsistências de ambas teorias, o autor analisa em 153 sentenças o uso do IF no português antigo (1400 ou antes). O primeiro dado aparente diz respeito ao fato de a preposição ser o primeiro elemento que induz ao IF (*E por tanto te escolho pera pregares omeu nome*). Sem distinguir pelo tipo de preposição, o resultado do IF seguido preposição é de 95,4%. Dentre as preposições que aparecem nas sentenças analisadas, “pera” e “por” são as mais frequentes, ou seja, os contextos em que mais se aparecia o IF no português antigo eram contextos de *purpose clauses* – oração finais. Porém, nenhuma das hipóteses já apresentadas para a origem do IF corrobora com estes dados. E a ocorrência de sujeito lexical nas infinitivas que é a hipótese de Maurer Jr apresenta-se em poucos usos nos dados de Wireback, apenas 10% dos dados.

Por fim, o autor se posiciona e assume a hipótese do imperfeito do subjuntivo não por meio de sentenças volitivas, mas através das orações finais. Ele sistematiza em cinco etapas o desenvolvimento do imperfeito do subjuntivo latino até se tornar o IF do português: i) a supressão de *ut* e a regularização fonológica do imperfeito do subjuntivo latino o faz começar a parecer um IF; ii) O uso desta forma verbal em contextos de finalidade coincide com o uso do IF neste contexto; iii) a intercambialidade das duas formas verbais em contextos de finalidade permitiu que o infinitivo adotasse as flexões número/pessoa do imperfeito do subjuntivo e este fosse identificado como um IF; iv) Essas sentenças infinitivas finais foram incorporadas ao modelo *prep+inf* através da adição de *pera/por*; v) a partir do contexto original de finalidade, o IF se expandiu para outros contextos em posição pós preposição como, por exemplo, depois de “de” e em contextos sem preposição no português moderno (*Receio terem vindo cedo demais*).

Para investigar um dos argumentos de Maurer Jr. (1968) o de que o IF teria surgido por analogia das desinências número-pessoais do futuro do subjuntivo tornou-se necessário fazer uma breve análise sobre as flexões verbais do futuro do subjuntivo e do infinitivo flexionado pautada na MD. Para iniciar os trabalhos com o futuro do subjuntivo, foi necessário, primeiramente, investigar os futuros do indicativo do português.

De acordo com Coutinho (1974), em sua *Gramática histórica*, o futuro do português resultou de uma perífrase verbal composta por: infinitivo + verbo *habere* (ter, considerar). A hipótese para explicar esse fato é a de que as formas de futuro se confundiam com o perfeito do indicativo (*amabimus x amauimus* – amaremos x amamos) bem como com algumas formas do subjuntivo e indicativo presente (*leges x legis* (lerás x lês) e *legam x legam* (lerei x leia)). A partir do relato acima, os futuros do indicativo no português teriam sido formado por: infinitivo + *habere*.

A partir deste estudo, considera-se, neste trabalho, que dentro dos futuros do indicativo no português há um núcleo – R infinitivo, dada sua origem, e não –R como marca de futuro como apresentado por Santana (2016) em sua análise sintática para a flexão de futuro. O futuro do presente

seria a fusão<sup>2</sup> do traço /r/ infinitivo com os traços de T (tempo). O futuro do pretérito seria a fusão do traço /r/ infinitivo com o traço /ia/ imperfeito e os traços de número-pessoa.

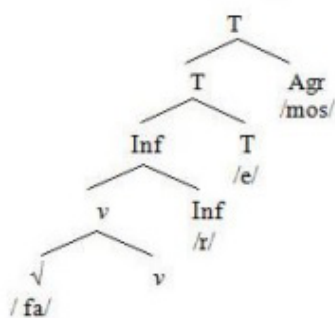
Esta análise se vale do estudo de Bassani & Lunguinho (2011) sobre flexões verbais no presente, pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. Adotamos seus itens de vocabulário para analisar os futuros e o infinitivo flexionado, acrescentando alguns itens.

Itens de vocabulário são os seguintes:

- /a/ → [C<sub>1</sub>]
- /e/ → [C<sub>2</sub>]
- /i/ → [C<sub>3</sub>]
- /r/ → [inf]
- /u/ → [pret.perf, sg]
- /raN/ → [pret.perf, pl]
- /ia/ → [imp]<sup>3</sup>
- /o/ → [pres, 1, sg]
- /i/ → [1, sg]
- /mos/ → [1, pl]
- /N/ → [pl]
- /Ø/ → elsewhere

A representação do futuro do presente e do pretérito encontra-se a seguir:

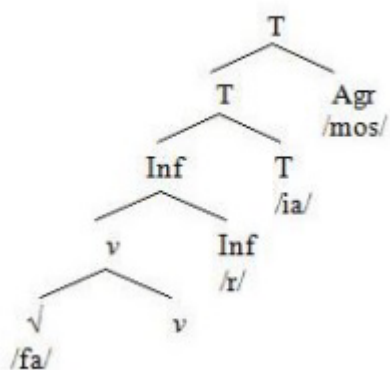
(1) Futuro do Presente – 1<sup>a</sup>pl



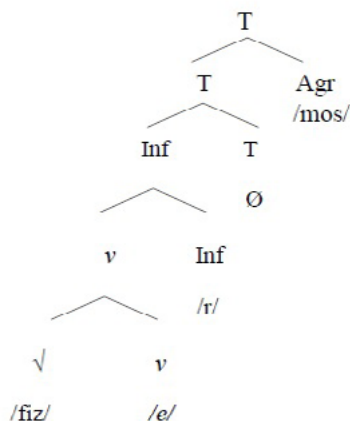
2 “A fusão de núcleos é entendida por Siddiqi (2009) como uma restrição de economia universal das línguas naturais denominada *Minimize exponence*, segundo a qual a derivação mais econômica será aquela que conseguir realizar o maior número de traços formais com o menor número de morfemas (fonologicamente realizados). Desse modo, a aglutinação de traços em um único nó terminal é uma forma de economia de realização, já que implica a inserção de menor número de morfemas fonologicamente abertos”. (BASSANI & LUNGUINHO, 2011, p.13).

3 Fizemos uma pequena modificação nos itens de vocabulário do estudo supracitado, tomando o traço de pretérito imperfeito /ia/ como sendo, na verdade, um aspecto imperfeito.

(2) Futuro do Pretérito – 1ª pl.



(3) O futuro do subjuntivo seria formado pela fusão do traço /r/ infinitivo com os traços de T (tempo).



Para Embick (2010) há uma questão de localidade alomórfica em jogo:

Questão da localidade da alomorfa: Para a alomorfa contextual de um dado nó, quais fatores no ambiente desse nó são visíveis? (EMBICK, 2010, p. 30).

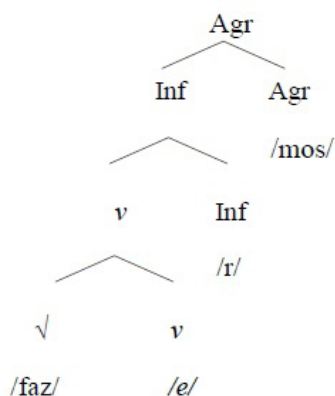
Há um sistema que determina os efeitos morfológicos, este possui: (i) derivação cíclica; (ii) relações estruturais hierárquicas, determinadas pela sintaxe; e (iii) relações lineares derivadas, a partir da estrutura hierárquica (no componente PF da gramática, por hipótese). Para fins de alomorfa, um nó pode enxergar outro nó quando eles são linearmente adjacentes. E, além disso, tem o papel que a estrutura cíclica exerce, pois, só há interação entre nós se esses estiverem presentes no mesmo ciclo de PF. Portanto, cada passo da formação pode influenciar o próximo desde que eles estejam no mesmo ciclo. A partir desses pressupostos, podemos resolver a grande questão do futuro do subjuntivo que é a alomorfa da raiz dos verbos. Para exemplificar, trouxemos para análise o verbo *fazer*. Assumimos que os traços de futuro, resultado da fusão de /r/ e T, passam pela vogal temática mudando a vogal/e/

em /ε/ em PF e tal mudança, por sua vez, afeta a fonologia da raiz mudando /faz/ para /fiz/. Todos estão no mesmo ciclo e os traços T são adjacentes à vogal temática que é adjacente à raiz<sup>4</sup>.

Esse fenômeno não ocorre apenas no futuro do subjuntivo (fiz/ε/rmos), mas também no pretérito imperfeito do subjuntivo (fiz/ε/ssemos). É intrigante a ocorrência desse fenômeno e abre caminhos para investigações sobre flexões verbais futuras a fim de mapear o que está acontecendo nesses verbos irregulares.

A partir do que foi exposto acima sobre os futuros conterem o núcleo de infinitivo, realizado por /r/, como se pode explicar a diferença entre o infinitivo flexionado e o futuro do subjuntivo? O infinitivo flexionado, como observado neste trabalho, não tem o núcleo T. Sendo assim, o que diferencia o IF do futuro do subjuntivo é a ausência de um núcleo T. Isso explica também porque não há alomorfa nas raízes do infinitivo flexionado. Como dito acima, se os traços de T influenciam a mudança /faz/→/fiz/, uma vez que não há T no infinitivo, não há alomorfa /faz/. Também não há fusão, no IF, do /r/ com traços de T, pois não há T, diferentemente do que ocorre nos futuros.

#### (4) Infinitivo flexionado



Sobre Maurer Jr (1968) argumentar em favor da analogia dos traços de flexão do futuro para o IF, parece-nos que não seria esse o caminho, uma vez que, como mostrado nas tabelas acima e nos estudos das flexões de outros tempos verbais (Cf. BASSANI & LUNGUINHO, 2011), as realizações dos morfemas de número e pessoa são idênticas nos verbos de diferentes tempos, portanto, o IF poderia ter adquirido flexões não por analogia com o futuro do subjuntivo, mas por analogia com qualquer verbo finito.

Retoma-se, para concluir, a grande questão sobre a origem do IF e suas hipóteses. Para tal, contrapõem-se na sequência, dois autores – Wireback (1994) e Maurer Jr (1968).

4 Maiores observações precisam ser realizadas, principalmente, sobre como esse fato dialoga com a teoria de Embick (2010). Contudo, no momento, parece-nos que o gatilho para a mudança da vogal temática seja a presença de um núcleo de T° na estrutura do futuro do subjuntivo. Tal núcleo de T° não está presente na estrutura do IF e, assim, não ocasiona a mudança da vogal temática, nem a forma fonológica da raiz.

Na análise de Wireback (1994), é observado que o argumento de Maurer Jr (1968) (teoria criadora) sobre as desinências número-pessoais terem sido acrescentadas no infinitivo impessoal por analogia com o futuro do subjuntivo pode ser refutado, uma vez que o futuro do subjuntivo e o infinitivo flexionado não compartilham o mesmo ambiente sintático. Se o infinitivo flexionado tivesse mesmo adquirido por analogia as desinências do futuro do subjuntivo deveria existir pelo menos um contexto sintático em que ambas as formas se equivalessem para que fosse possível uma “confusão”.

Nossa análise das flexões verbais, na seção anterior, mostra que as desinências número-pessoais são iguais em todos os verbos independente do tempo. Portanto, se o infinitivo não compartilha do mesmo ambiente do futuro do subjuntivo e se este fator não fosse necessário para que o infinitivo impessoal incorporasse as desinências de número-pessoa, tais desinências poderiam ter sido acrescentadas a partir da analogia com qualquer verbo finito.

Maurer Jr (1968) argumenta que a principal diferença entre os dois infinitivos é que o flexionado tem sujeito “próprio”, um sujeito lexical. Mas o corpus de Wireback (1994) só apresentou em 10% dos dados a presença de sujeito lexical.

Maurer Jr argumenta, ainda, que o aparecimento do infinitivo preposicionado no latim vulgar aumentou o uso dos infinitivos, resultando num emprego com a maioria das preposições. Este argumento corrobora com a análise de Wireback de que os infinitivos apareciam com as preposições *pera* e *por*, e que esse uso se estendeu às demais preposições.

Observando agora os argumentos que Maurer Jr utiliza para refutar a hipótese do imperfeito do subjuntivo, encontramos:

1. Não há indícios positivos para a sobrevivência do imperfeito do subjuntivo no português; Contudo, há indícios positivos, já apresentados neste trabalho, e por todos os teóricos defensores da teoria latina e também pelo trabalho de Väänänen, de que o imperfeito do subjuntivo latino sobreviveu no latim vulgar.

2. Os empregos do infinitivo flexionado correspondem parcialmente aos empregos do imperfeito subjuntivo latino;

Sim, tal argumento é endossado pelo estudo Wireback o qual mostra que os contextos sintáticos volitivos nos quais apareciam o imperfeito do subjuntivo latino não são suficientes para explicar a origem do infinitivo flexionado.

3. A omissão da conjunção *ut* se dava nas orações completivas, com exceção das orações finais, nas quais o uso do infinitivo flexionado é mais recorrente;

Sim, este argumento também é endossado pelo estudo de Wireback que explica a origem do infinitivo flexionado não pelas sentenças volitivas, mas, através das orações finais. E supõe o autor que a razão para o IF no português antigo ocorrer junto de *pera/por* se dá ao fato de ele manter a função de finalidade decorrente do seu desenvolvimento do imperfeito do subjuntivo latino.



A partir desse contraponto entre os dois autores, pode-se notar que Wireback não refuta todos os argumentos de Maurer Jr, pelo contrário, vários argumentos de Maurer Jr, como mostrado acima, corroboram com a análise de Wireback e com a hipótese do imperfeito do subjuntivo latino.

Retomando as questões desse estudo, a fim de respondê-las, observamos que a indagação ii) não se confirma, pois, a análise da flexão do infinitivo flexionado demonstrou que as desinências número-pessoais semelhantes não são suficientes para corroborar com nenhuma teoria. Contudo, notamos que a semelhança do IF com o futuro do subjuntivo também não parece ser um indício que argumente a favor da teoria criadora, já que o traço /r/ está presente nos futuros no geral. A questão pode ser respondida por ambas teorias. Critérios morfológicos e fonológicos podem ser respondidos através dos estudos de Wireback (1994) pela teoria do imperfeito do subjuntivo bem como pela análise de MD que apresentamos (argumento da teoria criadora). Os critérios sintáticos são melhores respondidos pela teoria do imperfeito do subjuntivo com a análise de Wireback (1994) das orações finais e é confirmado pelos resultados de Canever (2012) para construções finais. Os dados para as construções finais se mostram diferentes entre o uso de IF e infinitivo não flexionado (Inf.não.flex: 37% - IF: 63%) e, ao subdividir tais dados, a autora observou que os valores alteram significativamente na 1ªpl (Inf.não.flex: 14,7% - IF: 85,3%) e nas finais na voz passiva (Inf.não.flex: 5,5% - IF: 94,5%).

## Referências bibliográficas

BASSANI, Indaiá. S.; LUNGUINHO, Marcus.V. Revisitando a flexão verbal do português à luz da Morfologia Distribuída: um estudo do presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Edição

Especial, n.5, p. 199-227, 2011.

BASSANI, I. S.; CARVALHO, J. M. R.; BARBOSA, J. W. C.; MINUSSI, R. D.; ARMELIN, P. R. G.; LAZZARINI-CYRINO, J. P.; RODERO-TAKAHIRA, A. G. Morfologia sem teleologia: uma resenha de Localism versus Globalism in Morphology and Phonology, de David Embick. *ReVEL*, vol. 13, n. 24, 2015. Disponível em <<http://www.revel.inf.br/files/d362ef4378ec6a9070dca4aefb40a946.pdf>> Acesso em 13/06/2016.

CANEVER, Fernanda. *Evidências para um modelo de língua baseado no uso: o infinitivo flexionado em português brasileiro*. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-02082012-133430/pt-br.php>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of Syntax*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. Tradução de E. Raposo, Coimbra, Armenio Amado, 1978 (2ª edição), 1965.

\_\_\_\_\_. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

\_\_\_\_\_. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.

COUTINHO, I. de L. *Gramática Histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974.

EMBICK, David. *Localism versus globalism in morphology and phonology*. Cambridge: MIT Press, 2010.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *Língua Latina*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

HALLE, Morris & MARANTZ, Alec. Distributed Morphology and the Pieces of Inflection. In: *The View from Building 20*, 1993, ed. Kenneth Hale and S. Jay Keyser. MIT Press. Cambridge: MIT Press, pp. 111-176.

MARANTZ, A. No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. In: *DIMITRIADIS, A. et al.* (eds). PROCEEDINGS OF THE 21ST PENN LINGUISTICS COLLOQUIUM. Working Papers in Linguistics. Philadelphia, 1997.

MARTINS, Ana Maria. On the origin of the Portuguese inflected infinitive. In: *Historical Linguistics*, 1999, Edited by Laurel J. Brinton, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2001.

MAURER JR, Theodoro Henrique. *O infinitivo flexionado português*. São Paulo: Cia Editora Nacional-USP, 1968.

SANTANA, Beatriz Pires. Os futuros do indicativo: por uma análise sintática para a flexão verbal do português brasileiro. Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem. *Periódicos Unb*, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/cs/article/view/17603>> Acesso: 13/06/2016.

SCHER, Ana Paula; BASSANI, Indaiá de Santana; MINUSSI, Rafael Dias. MORFOLOGIA EM MORFOLOGIA DISTRIBUÍDA. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 47, n. 1, p.9-29, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14451>>. Acesso em: 02 maio 2016.

VÄÄNÄNEN, Veikko. *Introducción al Latín Vulgar*, versión esp. de Manuel Carrión. Madrid: Gredos, 1985.

WIREBACK, K. J. The Origin of the Portuguese Inflected Infinitive. *Hispania: A journal devoted to the interests of the teaching of Spanish and Portuguese*. V. 77, set, 1994.

# Fenômeno fonológico da haplogogia na fala de Lages/SC

Débora Heineck<sup>1</sup>

## 1. Introdução

A haplogogia se caracteriza pelo apagamento da sílaba final de um vocábulo quando seguida de outra sílaba com consoante e vogal semelhante na palavra seguinte. O termo foi inicialmente utilizado em estudos diacrônicos e, posteriormente, passou também a ser utilizado em estudos sincrônicos. Crystal (2000 [1985], p.137) define a haplogogia como “a omissão de alguns sons que ocorrem em uma sequência de articulações semelhantes”. Este trabalho se limita a um estudo sincrônico da haplogogia no contexto de fronteira de palavra, como nos exemplos abaixo.

(1) *bastante tempo* > *bastan tempo*

*dentro do mato* > *den do mato*

*vontade de estudar* > *vonta de estudar*

A haplogogia é um fenômeno variável e tem uma aplicação em torno de 20% no português brasileiro falado conforme pesquisas anteriores sobre o fenômeno (BATTISTI, 2004; LEAL, 2012). Portanto, apesar de uma taxa de aplicação relativamente baixa na língua falada, é possível afirmar que essa aplicação não é insignificante. Estudos anteriores também mostram que esse não é um fenômeno de natureza meramente coarticulatório, mas sim, que é um fenômeno da fala conectada, regido por informações estruturais da língua e, portanto, de natureza fonológica. No que se refere à fonologia, em geral considera-se que o que ocorre é o apagamento da primeira sílaba da sequência, e não da segunda sílaba. Como veremos, alguns resultados da nossa análise validam essa hipótese.

Por compreender a haplogogia como um fenômeno variável, esta pesquisa está fundamentada nos princípios da Teoria de Variação e Mudança Linguística de Labov (2008 [1972]) e Weinreich, Herzog e Labov (2006 [1975]). Labov propõe estudos que se voltem para fenômenos variáveis e de mudança linguística, na crença de que a língua é composta por uma heterogeneidade estruturada, ou seja, que há regras que regem a variação existente na língua. A partir dessa nova visão de língua, a teoria propõe que se estude a língua a partir de dados empíricos e que se dê um tratamento estatístico para os dados, captando o padrão de variação de um dado fenômeno em uma dada comunidade de fala.

A nossa pesquisa se encaixa na Teoria da Variação e Mudança Linguística na medida em que entende a haplogogia como um processo variável no qual formas co-variam entre si de forma

<sup>1</sup> Mestranda na área de Estudos da Linguagem, vinculada à linha de pesquisa de Fonologia e Morfologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: heineck.debora@gmail.com

ordenada. Objetivamos analisar e descrever os padrões que regem esse fenômeno e compreender quais os fatores linguísticos e extralinguísticos que podem ou não influenciar aplicação da haploglia.

Portanto, seguindo os pressupostos da Teoria da Variação, foi feita uma análise da haploglia a partir de dados de fala de entrevistas sociolinguísticas. O levantamento de dados foi feito com entrevistas da amostra de Lages/Santa Catarina do banco de dados do Projeto VARSUL<sup>2</sup>. Para a descrição do fenômeno, foi feita uma análise estatística, na qual verificou-se a frequência de aplicação da haploglia na fala de Lages; observou-se o papel de fatores sociais, como sexo, idade e escolaridade; e também de fatores prosódicos, como acento, tipo de sílaba e número de sílabas; observou-se ainda o papel de fatores segmentais, como propriedades articulatórias dos segmentos envolvidos e a maior ou menor similaridade entre eles.

Esse trabalho pretende contribuir com dados para um entendimento mais amplo do processo e das condições que estão implicadas na sua ocorrência, bem como dar continuidade às discussões feitas sobre a haploglia e repisar análises feitas sobre o fenômeno em outras comunidades. Objetiva-se, ainda, dar continuidade a estudos relativos a outros processos de sândi desenvolvidos com dados de fala de Lages/SC, como, por exemplo, a ditongação (Brambila, 2015) e a elisão (Collischonn, 2012), assim como contribuir para uma discussão sobre a proximidade ou distanciamento do fenômeno da haploglia em relação aos demais processos de sândi. Esse artigo apresenta alguns dos resultados mais relevantes da pesquisa realizada por HEINECK (2016), em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras.

Nas seções seguintes apresentamos a metodologia empregada nesse trabalho (seção 2), a análise e discussão dos resultados obtidos na análise estatística (seção 3) e, por fim, as nossas conclusões e perspectivas de continuidade (seção 4).

## 2. Metodologia

Os dados foram levantados de entrevistas sociolinguísticas de 16 informantes da amostra de Lages do banco VARSUL. O Projeto VARSUL dispõe de um banco de dados de entrevistas coletadas nos anos 90, em 12 cidades dos estados da Região Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Cada entrevista tem cerca de 60 minutos e os informantes estão estratificados por sexo, idade e escolaridade.

A seleção dos 16 informantes utilizados na análise foi feita considerando os seguintes fatores sociais:

- (i) *Sexo* – masculino/feminino;
- (ii) *Idade* – menos de 50 anos/mais de 50 anos;
- (iii) *Escolaridade* – Primário/Secundário.

2 Variação Linguística na Região Sul do Brasil (<http://www.varsul.org.br/>)

Os 16 informantes, 8 homens e 8 mulheres, forma distribuídos da seguinte forma segundo os fatores sociais:

Quadro 1. Distribuição dos informantes segundo estratificação social

	Menos de 50 anos		Mais de 50 anos	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Masculino	2	2	2	2
Feminino	2	2	2	2

A variável dependente é binária: aplicação (apagamento da sílaba) e não aplicação (permanência da sílaba), e se restringe a contextos com consoantes oclusivas alveolares, ou seja, com /t/ e /d/ adjacentes, nos quais a primeira sílaba do contexto deve ser desacentuada e contextos nos quais a primeira palavra tenha, no mínimo, duas sílabas, como mostram os exemplos abaixo.

- (2) mui[t]o [d]iferente  
 comi[d]a [t]ípica  
 mui[t]o [t]empo  
 vanta[d]e [d]e estudar

Para a definição das variáveis linguísticas, foram levados em conta procedimentos metodológicos utilizados em pesquisas anteriores sobre o fenômeno da haploglia, particularmente Battisti (2004 e 2005) e Leal (2012), possibilitando, dessa forma, comparações com os nossos resultados e os das diferentes pesquisas sobre o fenômeno em outras amostras. As variáveis linguísticas observadas foram as seguintes:

- (i) Contexto segmental consonantal (se as consoantes oclusivas alveolares são vozeadas ou desvozeadas – *ros[t]o [d]a moça*);
- (ii) Contexto segmental vocálico (se as vogais, quanto a seus articuladores, são coronais, dorsais ou dorso-labiais – *dentr[o] d[e] casa*);
- (iii) Igualdade de segmentos (se há igualdade tanto entre as consoantes quanto entre as vogais – *vonta[de] [de] estudar*);
- (iv) Estrutura silábica (se sílabas simples (CV), com ataque complexo (CCV) ou coda (CVC) – *den[tro]CCV de casa*);
- (v) Número de sílabas (número de sílabas da primeira palavra do contexto – *von.ta.de (3 sílabas) de estudar*);
- (vi) Estrutura métrica (considera a distância entre acentos primários – *di.fe.REN.te.da.QUI* → [x • # •]);
- (vii) Estrutura prosódica (se o contexto da haploglia se encontra entre frases entoacionais, frases fonológicas ou grupos clíticos – *já tinha conhecimento,*]<sub>1</sub> [*daí, né*]).

A partir das variáveis linguísticas e extralinguísticas apresentadas nas subseções anteriores, os dados foram codificados e, então, foram realizadas análises de regra variável pelo programa Goldvarb X (software livre Sankoff D., Tagliamonte S.A., & Smith E., 2005.).

### 3. Resultados e Discussões

Nos dados observados das 16 entrevistas de Lages/SC do banco VARSUL, dos 1407 contextos levantados, a haplogogia foi atestada em 377 contextos, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2. Resultados gerais de aplicação da haplogogia

GERAL	N	%
aplicação	377	26
não aplicação	1030	74
total	1407	

Como se observa no Quadro 2, o percentual de aplicação do processo foi de 26 %. Esse resultado confirma resultados de pesquisas anteriores, como de Battisti (2004), em que o percentual foi de 21%, e de Leal (2012) que, para a queda da sílaba, encontrou um percentual de 21,1%.

A partir da análise de regra variável com o programa Goldvarb X, foram selecionadas seis variáveis como sendo as de maior relevância para a aplicação do fenômeno: cinco variáveis linguísticas e uma variável social. As variáveis linguísticas foram, na ordem de seleção do programa, *contexto segmental consonantal*, *contexto segmental vocálico*, *estrutura silábica da primeira palavra*, *estrutura silábica da segunda palavra* e *estrutura métrica*. A variável social *sexo* foi a última a ser selecionada pelo programa.

Nas seções que se seguem, apresentamos os resultados para cada uma das variáveis selecionadas.

#### 3.1 Variáveis linguísticas

##### 3.1.1 Contexto segmental consonantal

Iniciamos com a apresentação dos resultados para a variável *contexto segmental consonantal*.

Tabela 1. Resultados para *contexto segmental consonantal*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
DT <i>meu marido trabalhava</i>	33/100	33	0,666
TT <i>muito tempo</i>	61/245	24	0,549
DD <i>vontade de estudar</i>	135/426	31	0,546
TD <i>rosto da moça</i>	148/636	23	0,424
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

O contexto com uma consoante oclusiva alveolar vozeada (D) na primeira sílaba seguida de uma consoante desvozeada (T) na segunda sílaba se mostrou mais favorecedor para a aplicação da regra ( $p=0,666$ ), seguido dos contextos com consoantes iguais nas duas sílabas (TT e DD), que também favorecem a aplicação do fenômeno. O contexto que se mostrou desfavorecedor à aplicação da haplologia foi o contexto com oclusiva alveolar desvozeada seguida de vozeada (TD), como no exemplo *rosto da moça*.

Os resultados apontam que a igualdade de vozeamento entre as consoantes, ou seja, a máxima identidade segmental não é um fator obrigatório para que o apagamento aconteça, apesar de ser favorecedor, visto que um contexto com consoantes diferentes também pode favorecer a aplicação da haplologia.

### 3.1.2 Contexto segmental vocálico

O segundo grupo selecionado pelo programa foi o do *contexto segmental vocálico*. Abaixo, os resultados desse grupo:

Tabela 2. Resultados para *contexto segmental vocálico*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
2 Coronais <i>vontade de estudar</i>	91/284	32	0,621
Dorso-labial + dorsal <i>fundo da lavoura</i>	53/141	37	0,591
2 Dorso-labiais <i>vêm tudo do meio de comunicação</i>	40/120	33	0,583
Dorso-labial + coronal <i>assistindo televisão</i>	148/636	25	0,509
Coronal + dorsal <i>saudade de mãe</i>	29/108	26	0,493
Coronal + dorso-labial <i>antes do casamento</i>	17/70	24	0,474
Dorsal + dorso-labial <i>entrada do ano novo</i>	13/74	17	0,367
2 Dorsais <i>mais certa daquilo que eu queria</i>	13/59	22	0,363
Dorsal + coronal <i>um baita de um pé</i>	16/143	11	0,242
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

O contexto mais favorecedor à aplicação da haplologia é o com duas vogais coronais ( $p=0,621$ ), seguidos pelos contextos com dorso-labial + dorsal e com duas dorso-labiais ( $p=0,591$  e  $0,583$ ). Quando há uma vogal dorso-labial seguida de um dorsal, o resultado se aproxima da neutralidade ( $p=0,509$ ). Se houver uma vogal coronal seguida de uma dorsal, há um leve desfavorecimento ao apagamento ( $p=0,493$ ), assim como ocorre no contexto com vogal coronal + dorso-labial ( $p=0,474$ ). Todos os contextos com vogais dorsais na primeira posição se mostraram desfavorecedores.

A ideia, sugerida na análise dos resultados do *contexto consonantal*, de que a máxima identidade segmental não é um fator obrigatório na aplicação da haplologia parece se confirmar também com as vogais. Analisando os contextos com vogais iguais nas duas sílabas do contexto, vemos que a igualdade entre as vogais não parece ser significativa para a aplicação da haplologia, pois, apesar de contextos com duas vogais coronais e com duas vogais dorso-labiais favorecerem o apagamento, o processo é desfavorecido no contexto com duas vogais coronais.

Essa hipótese também é levantada por Leal (2012) que encontrou resultados semelhantes aos nossos para a queda da sílaba. A autora afirma que seus resultados podem indicar que “o importante é o ponto de C da vogal sujeita à queda (isto é, da primeira sílaba) e não a igualdade das duas vogais” (p.122).



### 3.1.3 Estrutura silábica da primeira palavra

A terceira variável selecionada pelo programa foi a *estrutura silábica da primeira palavra*. Segue, na tabela abaixo, os resultados para essa variável.

Tabela 3. Resultados para *estrutura silábica da primeira palavra*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
CCV <i>dentro da religião</i>	34/117	29	0,538
CV <i>perto da Companhia</i>	337/893	27	0,510
CVC <i>partes do mundo</i>	6/60	10	0,239
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

Nessa variável, uma sílaba com um ataque complexo (CCV) na primeira posição do contexto não impede a aplicação da haplogogia, pelo contrário, favorece o apagamento ( $p=0,538$ ). Os contextos com sílaba CV mostraram-se neutros ( $p=0,510$ ). O contexto no qual houve um alto desfavorecimento da aplicação foi o contexto com sílaba com coda (CVC) na primeira palavra ( $p=0,239$ ).

Apesar de não haver um número tão grande de dados (60), pode-se pensar em possíveis razões para o resultado dos casos com sílaba com coda, que apresentaram peso relativo baixo, representando um grande desfavorecimento à queda da sílaba. Vejamos os exemplos abaixo:

(3) *partes do mundo*

*gostam da Jovem Guarda*

No primeiro exemplo (*partes do mundo*), a aplicação da haplogogia resultaria no apagamento de uma marca de plural. Já no segundo exemplo (*gostam da Jovem Guarda*), uma marca de número do verbo seria apagada. Todos os 60 casos com sílaba CVC na primeira palavra levantados na amostra têm estrutura semelhante aos exemplos apresentados em (3). A partir disso, pode-se supor que há alguma influência morfológica para o desfavorecimento da queda nesses contextos, visto que se apaga uma marca morfológica. Aqui caberia, talvez, realizar uma análise das classes de palavras desses casos.

### 3.1.4 Estrutura silábica da segunda palavra

A *estrutura silábica da segunda palavra* foi o quarto grupo selecionado pelo Goldvarb. A tabela 4 apresenta seus resultados.

Tabela 4. Resultados para *estrutura silábica da segunda palavra*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
CCV <i>meu marido trabalhava</i>	19/42	45	0,626
CV <i>vontade de estudar</i>	310/1141	27	0,514
CVC <i>muito tempo</i>	48/224	19	0,405
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

Neste grupo, tivemos um resultado semelhante ao encontrado no grupo anterior. Novamente, o contexto com sílaba com ataque complexo (CCV) foi favorecedor ( $p=0,626$ ); a sílaba CV mostrou-se neutra ( $p=0,514$ ); e os contextos com sílabas com coda (CVC) desfavoreceram a aplicação. Apesar dos resultados semelhantes, aqui não se pode propor a mesma explicação para o desfavorecimento das sílabas com coda, pois a haploglia não resulta no apagamento de alguma marca morfológicas nesses casos.

### 3.1.5 Estrutura métrica

A última variável linguística selecionada foi a *estrutura métrica*. Esse grupo apresentou alguns problemas e, em razão disso, alguns fatores foram retirados do grupo e foram feitas algumas amalgamações. Dessa forma, o grupo *estrutura métrica* ficou dividido em dois fatores: *acentos separados por mais de uma sílaba* e *acentos separados por uma sílaba*, como vemos na tabela abaixo.

Tabela 5. Resultados para *estrutura métrica*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
Acentos separados por mais de uma sílaba <i>von.TA.de.de.estudar</i> <i>di.fe.REN.te.da.QUI</i>	298/1367	29	0,561
Acentos separados por uma sílaba <i>a.mi.ZA.de.DE.les</i>	67/362	18	0,337
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

Os contextos nos quais os acentos estão separados por mais de uma sílaba são os que favorecem a aplicação do fenômeno ( $p=0,561$ ). Parece que, nesses contextos, a haploglia ocorre como uma forma de diminuir a distância entre acentos de forma a tentar reestabelecer uma propriedade rítmica.

O contexto que desfavorece a aplicação do fenômeno é o contexto com acentos separados por uma só sílaba ( $p=0,337$ ), como no exemplo *a.mi.ZA.de.DE.les* > *a.mi.ZA.DE.les*. Nesse caso, a hipótese para o desfavorecimento da aplicação é a de que o apagamento da primeira sílaba do contexto resulta em um choque de acentos e, por esse motivo, o processo é inibido.

No grupo da *estrutura métrica*, haviam quatro fatores que englobavam os contextos com palavras paroxítonas na primeira posição. Esses dados foram retirados da análise, pois apresentaram *knockout*, com 0% de aplicação não importando o número de sílabas desacentuadas que seguissem a sílaba acentuada, como vemos nos exemplos a seguir.

- (4) *ME.ri.to.de.VI.do*  
*GRÁ.vi.da.da.Ângela*  
*DE.ca.da.dos velhos*  
*SÁ.ba.do.TI.nha*

Diferentemente de outros processos de sândi como a elisão e a degeminação, a haplologia não repara uma estrutura silábica malformada, mas sim repara estrutura métrica malformada, como vimos nos nossos resultados, nos quais a haplologia serve como um mecanismo de diminuição da distância entre acentos. No entanto, no caso das palavras proparoxítonas, que seriam casos extremos de malformação métrica, a haplologia não se aplica. Aqui parece estar atuando algum outro fator que ainda precisa ser verificado<sup>3</sup>. Porém, como temos somente 9 dados de palavras proparoxítonas, uma análise mais aprofundada não foi possível.

### 3.2 Variáveis sociais

#### 3.2.1 Sexo

O último grupo selecionado pelo programa, foi a variável social *sexo*.

Tabela 6: Resultados para *sexo*

	Ocorrência	%	Peso Relativo
MASCULINO	198/676	29	0,532
FEMININO	179/731	24	0,470
TOTAL	377/1407	26	

Input: 0,248

Significância: 0,048

<sup>3</sup> As palavras proparoxítonas estão sujeitas ao fenômeno de redução (*abóbora* > *abobra*). Essa redução da proparoxítonas pode ser um dos impedimentos para a aplicação da haplologia nesses contextos. Parece não ser possível que a haplologia ocorra após a redução de uma palavra proparoxítona.

Embora selecionada, os resultados dessa variável, em termos de ponto neutro, não permitem atribuir papel condicionador a *Sexo* para a aplicação da haplogogia. Em fases anteriores desse trabalho, nenhuma variável social havia sido selecionada. Nos trabalhos levantados de outros autores e com outras amostras também não encontramos resultado semelhante. Para a haplogogia, os fatores sociais não parecem ter muita relevância. A haplogogia parece ocorrer de forma semelhante nos diferentes falares das diferentes regiões do Brasil.

A nossa hipótese é de que possa haver fatores adicionais, não medidos diretamente nessa pesquisa, que possam ter influência na seleção da variável *sexo*. É possível que variáveis não controladas como informante, classe de palavras e item lexical, separados e/ou combinados, sejam responsáveis por algum efeito não perceptível no exame de regra variável medido a partir do comportamento conjunto da comunidade estudada.

#### 4. Considerações finais

A análise da haplogogia mostrou que este é um fenômeno que apresenta uma regularidade em sua aplicação, que é, portanto, regido por princípios linguísticos e que não é meramente um fenômeno co-articulatório. A porcentagem de aplicação da haplogogia, apesar de não muito alta, mostrou que esse é um fenômeno que merece ser considerado e analisado.

Na análise de regra variável, os resultados obtidos nos *contextos segmentais consonantais* e *vocálico* apontam para o fato de que a máxima igualdade segmental não é o fator mais relevante para a aplicação da haplogogia. Características da sílaba que ocupa a primeira posição no contexto da haplogogia parecem ser mais relevantes para sua aplicação para sua aplicação. Isso dá força à hipótese de que o processo é implementado através do apagamento da primeira sílaba do contexto envolvido.

Confirmando resultados de outras pesquisas, como de Tenani (2002) e Mendes (2009), a análise da *estrutura métrica* mostrou que o apagamento é desfavorecido quando a segunda sílaba do contexto for tônica, corroborando a hipótese de que o choque de acentos gerado pela haplogogia inibe a aplicação do fenômeno. A haplogogia, portanto, parece ser uma forma de diminuir a distância entre acentos e de tentar reestabelecer uma propriedade rítmica.

O fato de o programa ter selecionado a variável *sexo* merece uma investigação mais minuciosa. Para tanto, parece necessário verificar a possível interferência sobre os nossos resultados do papel dos informantes, tomados individualmente, aliada ao inventário dos itens lexicais, a partir de uma análise com variáveis contínuas. Pretendemos, ainda, verificar a possível influência nos nossos resultados da classe gramatical das palavras analisadas.

Descontado o fato de a variável *sexo* ter sido selecionada no último arranjo submetido à rodada estatística em nossa pesquisa, a semelhança dos resultados obtidos com os resultados de análises anteriores permite-nos afirmar que o fenômeno de haplogogia tem comportamento similar no português falado em diferentes regiões do país.

## 5. Referências bibliográficas

- ALKMIM, T.M.; GOMES, C. A. Dois fenômenos de supressão de segmentos em limite de palavra. *Ensaio de Linguística*, 7, p. 43-51, 1982.
- BATTISTI, Elisa. Haplogia sintática e efeitos da economia. Organon, Porto Alegre, 2004.
- BATTISTI, Elisa. Haplogia no português do sul do Brasil: Porto Alegre. *Letras de Hoje* 40(3): 73-88, 2005.
- BISOL, L. (org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- BISOL, L; BRESCANCINI, C. (orgs.) *Fonologia e Variação: Recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- BRAMBILA, Tarcísio Oliveira. Análise variacionista da ditongação como processo de sândi externo na fala de Lages/Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- COELHO, I. L. et.al. Sociolinguística. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- COLLISCHONN, Gisela. Um' interpretação d'elisão em hiato em dados de Lages (SC). In: *Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Tradução e adaptação de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana. Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- HEINECK, D. Análise do fenômeno fonológico da haplogia no português falado em Lages/SC. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federa do Rio Grande do Sul, 2016.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- LEAL, E. G. TEORIA FONOLÓGICA E VARIAÇÃO: A QUEDA DE SÍLABA EM CAPIVARI E EM CAMPINAS. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.
- LEAL, Eneida de Goes. A queda da sílaba: análise do contexto consonantal pela geometria de traços. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Edição especial n. 1, 2007.
- MENDES, Regina Maria Gonçalves. A haplogia no português de Belo Horizonte. Pontificia Universidade Católica de Minas gerais. Dissertação de Mestrado, 2009.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PAVEZI, V.C. Haplogia entre fronteiras acima da palavra fonológica. *Estudos Linguísticos*, XXXV, pp. 1945-51, 2006b.
- Sankoff, D.; Tagliamonte, S.; Smith, E. (2005). *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto.

SERKIRK, Elisabeth. The syllable. In: HULST, Harry; SMITH, Van Der. *The structure of phonological representations* (part. II). Foris, Dordrecht, p.337-382, 1982.

TENANI, L. Haplogia e domínios prosódicos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

TENANI, L. *Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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



# Classe social e significados sociais do *ingliding* de vogais tônicas no português de Porto Alegre (RS)

Elisa Battisti<sup>1</sup>

Samuel Gomes de Oliveira<sup>2</sup>

Desde os estudos sociolinguísticos de Labov (1972), têm-se comprovado os efeitos de classe social em processos linguísticos variáveis. Buscando respostas para as indagações ‘Que grupos sociais originam as mudanças?’ e ‘O que os leva a originar as mudanças?’ (Guy 2011: 180), os estudos revelaram que os falantes inovadores, aqueles que promovem variação e mudança linguística abaixo do nível da consciência (do inglês *change from below*), pertencem a grupos situados em posições intermediárias na escala social: classe trabalhadora superior e classe média baixa (do inglês *upper working class* e *lower middle class*, respectivamente), conforme Labov (2001: 31). As variáveis linguísticas marcam identidade ou pertença ao grupo, aspecto a que as classes intermediárias são mais sensíveis porque nelas a solidariedade local é mais forte (Guy 2011: 181).

O presente trabalho, acerca do *ingliding* de vogais tônicas (*voc[e]~voc[ee]* ‘você’, *aqu[i]~aqu[ie]* ‘aqui’, *av[o]~av[oe]* ‘avô’, *t[u]do~t[ue]do* ‘tudo’), uma realização variável no português falado em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, também aborda classe social, mas visando a alcançar respostas para outra questão referente a classes sociais. Quer-se saber o que motiva os significados sociais do *ingliding* nessa comunidade de fala, tomando-se como pressuposto a ideia de que os significados sociais derivam de diferenças de classe social ou estilo de vida, produzidas e percebidas como distintivas nas práticas sociais cotidianas (Bourdieu 2015 [1979/1982]). Concebe-se classe social na perspectiva de Bourdieu (2015 [1979/1982]), o que implica não demarcar classes *a priori* e entender suas fronteiras mais em termos de práticas sociais do que de conjectura teórica (Weininger 2015), como se fará aqui.

Outro pressuposto do trabalho é o de que os significados das variáveis não são fixos ou precisos. Constituem um campo (indexical) de significados ideologicamente relacionados, ativados no uso situado da linguagem (Eckert 2008). Nascem dos modos uniformes de existir (estilos) das coletividades (classes) no espaço social. Já os estilos têm fronteiras fluidas, mas hierarquizam-se em relação à cultura ‘legítima’, conforme Bourdieu (2015 [1979/1982]).

1 Doutora em Letras/Linguística, docente da UFRGS, pesquisadora do CNPq. <battisti.elisa@gmail.com>

2 Mestrando em Letras/Estudos da Linguagem da UFRGS, bolsista do CNPq. <samuelgdo@gmail.com>

Os objetivos do trabalho são (a) abordar os significados sociais do *ingliding* de vogais tônicas, significados esses retomados de Battisti e Oliveira (2016); (b) situar o campo indexical dessa variável no espaço social de Porto Alegre, como resultado de práticas de classe que imprimem nos indivíduos um conjunto de disposições a perceber, agir, pensar.

## 1. A realização variável: o *ingliding* de vogais tônicas

Battisti e Oliveira (2016: 15) explicam que *ingliding* é a transformação de uma vogal simples em um ditongo com *glide* centralizado, como a Figura 1 ilustra.

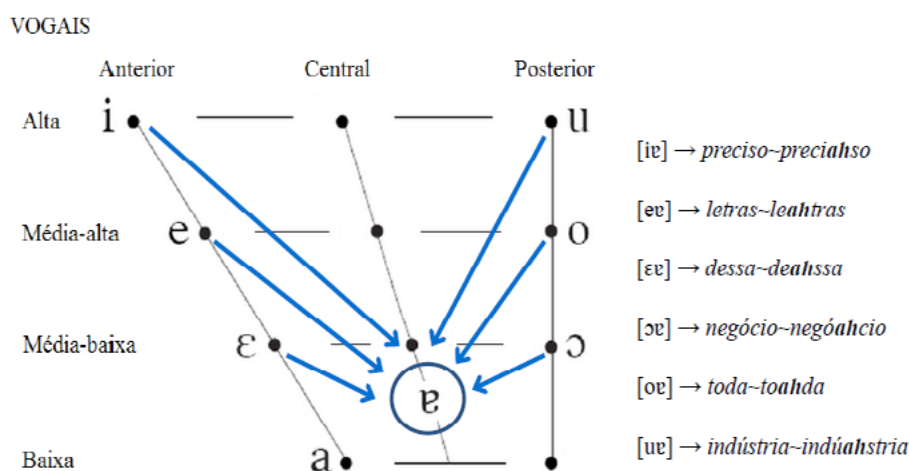


Figura 1 – Centralização vocálica no processo de *ingliding*, com exemplos

Fonte: Battisti e Oliveira (2016: 16)

O *ingliding* não resulta de coarticulação (Battisti 2013), mas de uma estrutura de contorno intrínseca ao fone vocálico, conforme Clements e Hertz (1996). Gera ditongos centralizados perceptíveis de oitiva apenas quando o *ingliding* ocorre em conjunto com alongamento vocálico. Em termos prosódicos, pode ser o efeito de marcação de limite de frase entoacional (Battisti e Oliveira 2014).

Embora não ocorra em proporção significativa (aplica-se na proporção de 9,5%, conforme Oliveira 2016), o *ingliding* é estereótipo do português de Porto Alegre (imitado por pessoas de fora da comunidade) e marcador social (compõe um estilo) (Battisti 2013). Nos termos de Silverstein (2003), o *ingliding* constitui-se como um *índice de segunda ordem*, pois está sujeito a constante reinterpretação e conta não apenas com indexação associada a categorias macrosociais – local de residência, classe social –, mas também com indexação da avaliação social dos falantes sobre o seu emprego (Oliveira 2016).



## 2. Percepção, avaliação e atitudes

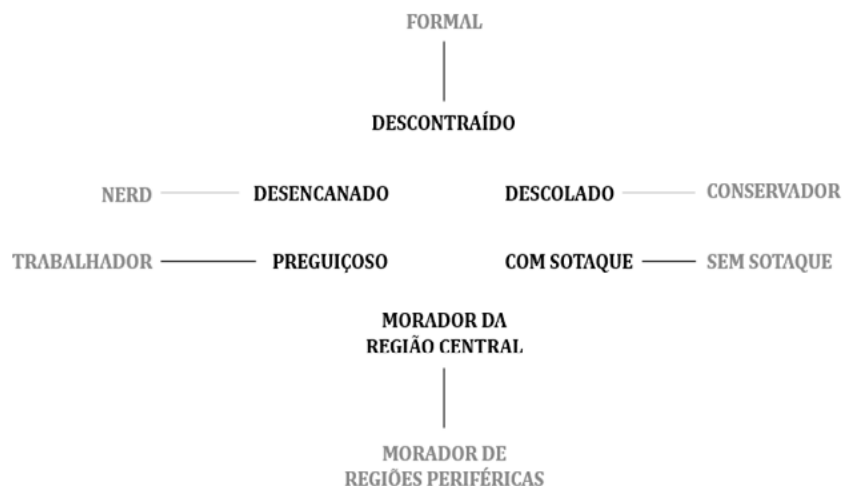
Num estudo de percepção e avaliação do *ingliding* e de atitudes<sup>3</sup> em relação ao processo no português falado em Porto Alegre (Oliveira 2015), utilizaram-se duas técnicas, de estímulos pareados<sup>4</sup> (Lambert *et al.* 1960) e de mapas desenhados (Preston 1989). A elaboração dos instrumentos – questionário e mapas – baseou-se em Oushiro (2015) e Rosa (2014), respectivamente. Os instrumentos foram aplicados a oito participantes, nativos porto-alegrenses, sendo um do sexo masculino e um do sexo feminino para cada uma das quatro zonas da cidade (Central, Norte, Leste e Sul)<sup>5</sup>. Os estímulos foram gravados por dois porto-alegrenses, um homem e uma mulher, ora com *ingliding*, ora sem *ingliding*.

Para a maioria dos participantes, o falar com *ingliding* é típico de Porto Alegre. Os fatores *formal* e *ter sotaque* revelaram-se estatisticamente significativos: o falar com *ingliding* foi relacionado ao de alguém menos formal e com sotaque. As características mais frequentemente selecionadas para a oposição entre os dois falares foram: *desencanado*, *descolado* e *preguiçoso*, para o falar com *ingliding*; e *trabalhador*, *nerd* e *conservador*, para o falar não marcado pelo processo. Nos desenhos que fizeram dos mapas de Porto Alegre, associando regiões geográficas a diferenças percebidas nos modos de falar, os informantes que moram ou frequentam o centro reconheceram nesta zona da cidade (principalmente no bairro Bom Fim) um falar *cantado*, *arrastado* e *descansado*, rotulado como ‘sotaque porto-alegrense’. Regiões mais periféricas, de baixos índices econômicos, situadas na Zona Sul de Porto Alegre, foram associadas a um ‘falar menos cantado’ ou a um ‘falar do interior’, em oposição ao falar da Zona Central. A Figura 2, de Battisti e Oliveira (2016), representa o campo indexical dos significados potenciais do *ingliding*.

3 A noção de atitude seguida no estudo implica percepção e avaliação de formas linguísticas. Conforme Edwards (2009, p.83), atitude é entendida na psicologia social, em linhas gerais, como disposição a reagir favorável ou desfavoravelmente a uma classe de objetos. Tal disposição implica ter sentimentos (componente afetivo), pensamentos (componente cognitivo) e predispor-se a agir de uma certa forma (componente comportamental) em relação a essa classe de objetos.

4 *Matched-guise technique*, também comumente traduzida como ‘técnica dos falsos pares’.

5 A concepção da cidade em quatro zonas respeita a divisão municipal para a circulação do transporte coletivo e coincide com a ideia dos porto-alegrenses sobre áreas da cidade. Há um mapa dessa divisão em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu\\_img/regioes\\_atendimento\\_cores.jpg](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_img/regioes_atendimento_cores.jpg). Acesso em 10/06/2017.



Preto = significados associados à presença de *ingliding* e alongamento vocálico;  
cinza = significados associados à ausência de *ingliding* e alongamento vocálico

Figura 2 - Campo indexical do *ingliding* no português falado em Porto Alegre

Fonte: Battisti e Oliveira (2016: 24)

A pergunta que se faz, norteadora do presente estudo, é: o que motiva o campo indexical do *ingliding*? Por que especificamente esses significados (em preto na Figura 2) são associados ao *ingliding* e, por implicação, os significados opostos quando da ausência de *ingliding* (em cinza na Figura 2)?

A hipótese aqui perseguida é a de que distinções no espaço social (diferenças de classe, hierarquias e distâncias sociais) motivam os significados sociolinguísticos. O espaço físico (habitado ou frequentado) simboliza os lugares (posições) das coletividades no espaço social, por isso também motiva os significados sociais das variantes linguísticas.

### 3. Porto Alegre: elementos sócio-históricos, espaço físico, espaço social

A história de Porto Alegre iniciou oficialmente em 1772, quando o governador da então província do Rio Grande do Sul mandou demarcar os lotes e as ruas do povoado portuário existente desde 1752 à beira do lago Guaíba. Um ano mais tarde, transferiu para ali a capital da província (Monteiro 1995).

Portugueses, açorianos, alemães, espanhóis, italianos, africanos, indígenas estão entre os grupos étnicos povoadores. No início do século XIX, Porto Alegre contava com apenas seis mil habitantes. Na virada do século XIX para o XX, mais de setenta mil pessoas faziam parte da população. Hoje, um milhão e meio de porto-alegrenses distribuem-se irregularmente em cerca de quinhentos mil quilômetros quadrados, divididos em quatro zonas (ver informações na nota 5): Centro, Sul, Leste, Norte, como se vê na Figura 3.

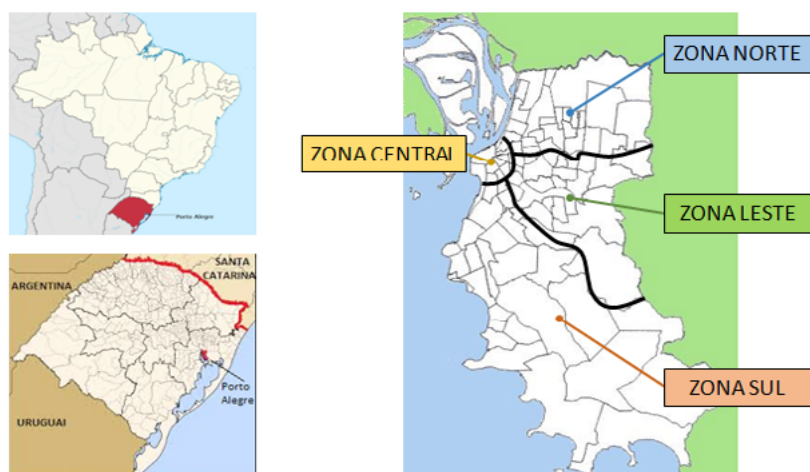


Figura 3 - Localização do estado do Rio Grande do Sul no Brasil, e de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. Porto Alegre dividida em quatro zonas

Fonte: Os Autores

O espaço social de Porto Alegre está representado na Figura 4, um decalque de Bourdieu (2015 [1979/1982]: 178). No eixo vertical, do capital global (soma do capital econômico, cultural, social, simbólico), estão categorias sócio-ocupacionais propostas por Fedozzi e Soares (2015) para Porto Alegre com base em dados censitários (IBGE 2010) e conforme as seguintes oposições: capital *versus* trabalho, grande capital *versus* pequeno capital, autonomia *versus* subordinação, trabalho manual *versus* trabalho não manual, atividade de controle *versus* atividade de execução, setor produtivo secundário *versus* setor produtivo terciário, indústria moderna *versus* indústria tradicional. Na categoria ‘Dirigentes’ estão grandes empregadores, dirigentes do setor público, dirigentes do setor privado. Da categoria ‘Profissionais de nível Superior’ fazem parte profissionais tanto autônomos quanto empregados com nível Superior de escolaridade, bem como estatutários e professores de nível Superior. As ‘Ocupações médias’ referem-se a ocupações de escritório, supervisão, técnicas, médias da saúde e educação, de segurança pública, justiça, correios, artísticas e similares. A categoria ‘Trabalhadores do terciário especializado’ é integrada por trabalhadores do comércio, prestadores de serviços especializados. Os ‘Trabalhadores do secundário’ abrangem os trabalhadores da indústria moderna, os trabalhadores da indústria tradicional, operários dos serviços auxiliares, operários da construção civil. Dentre os ‘Trabalhadores do terciário não especializado’ estão os prestadores de serviços não especializados, os trabalhadores domésticos, os ambulantes e os biscateiros.



Figura 4. Estrutura sócio-ocupacional no espaço das posições sociais de Porto Alegre

Fonte: Os Autores, com informações de Fedozzi e Soares (2015) sobre a figura de Bourdieu (2015 [1979/1982]: 178)

No eixo horizontal (Figura 4), agentes sociais de mesma categoria sócio-ocupacional podem situar-se mais à direita ou mais à esquerda, pelo capital de natureza e volume distintos (menos capital cultural e mais econômico, ou mais capital cultural e menos econômico, respectivamente). Por exemplo, dentre as ocupações médias, um trabalhador da saúde pode ter mais capital econômico, menos capital cultural; um professor de nível Fundamental pode ter mais capital cultural, menos capital econômico.

Um fato interessante é que a população ocupada de Porto Alegre não se distribui igualmente nessas categorias sócio-ocupacionais, além de ter havido mudanças nessa distribuição entre os anos de 1980 e 2010 (Figura 5), período de interesse para a variável linguística discutida neste trabalho, o *ingliding*.

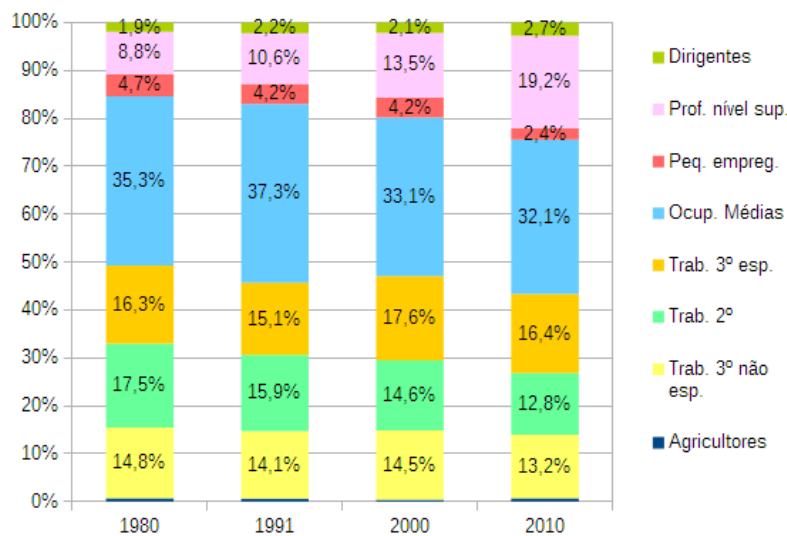


Figura 5 - Porto Alegre, distribuição percentual da população ocupada (décadas 1980 a 2010)

Fonte: Os Autores, com base em dados de Fedozzi e Soares (2015)

A Figura 4 mostra que a maioria dos porto-alegrenses tem ocupações médias, categoria que sofreu uma pequena redução em trinta anos. Outra categoria que teve redução de número de trabalhadores foi a do setor secundário, principalmente pelo encolhimento do parque industrial de Porto Alegre. Os pequenos empregadores diminuíram à metade. Já o número de profissionais de nível Superior dobrou e o de dirigentes teve um pequeno aumento.

Porto Alegre elitizou-se no período de trinta anos, em associação com o aumento dos níveis de escolarização, mas não eliminou grandes diferenças sociais decorrentes principalmente da desigualdade da distribuição de renda. Seus bairros centrais são habitados por agentes sociais de categorias médias para cima; as áreas periféricas, pelos trabalhadores do setor secundário, não especializados, agricultores.

#### 4. O falar com *ingliding*: oposições e significados sociais

Na estereotipia do português com *ingliding* de Porto Alegre, frequentemente se associa esse traço com o ‘magrão’ porto-alegrense (Battisti 2013), por sua vez relacionado com os promotores e consumidores de um movimento cultural que culminou em torno dos anos 1980 em Porto Alegre (Oliveira 2016).

O movimento, protagonizado por profissionais de nível superior e artistas, deu corpo ao *rock gaúcho* e fez deslanchar grupos de teatro e a indústria do cinema na capital do Rio Grande do Sul. Teve adesão de jovens, oriundos de famílias de ocupações médias a profissionais de nível superior, que se reuniam à noite e nos finais de semana nos bares, salas de teatro e de cinema de um bairro, o Bom Fim, próximo à Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde, já nos anos 1970, se discutia política e se fomentavam manifestações pela liberdade de expressão, tolhida pela Ditadura Militar.

As práticas sociais dos porto-alegrenses frequentadores do Bom Fim nos anos 1980 são hoje vistas como um movimento cultural, mas essas não nasceram como movimento organizado. Surgiram espontaneamente da reunião de intelectuais, jovens e artistas nesse bairro para beber, tocar, ensaiar, ouvir música, na rua e em casas comerciais do Bom Fim, que se localiza em área tradicional (central, de nível superior) de Porto Alegre. Nos anos 1980, rádios então ouvidas pelos frequentadores do Bom Fim situavam-se no próprio bairro. A Ipanema FM é um exemplo: “A Rádio Ipanema tem fundamental participação na divulgação da música feita em Porto Alegre... na década de 1980.” (Pedroso 2009: 105). Algumas das práticas sociais do Bom Fim migraram com os agentes para áreas de nível equivalente (Zona Sul, por exemplo) no processo de expansão urbana desde os anos 1980: “o Bom Fim possibilitava a integração de grupos de origens econômicas distintas”[...] “as bandas que surgiram, ensaiaram e tocaram por ali carregaram consigo o sotaque, as histórias e a vontade de transgressão”. (Pedroso 2009: 106-112).

Defende-se, neste trabalho, que a *persona* do ‘magrão porto-alegrense’, síntese de *personae* envolvidas no movimento cultural do Bom Fim (comunicadores de rádio, frequentadores do bairro),

estiliza o *ingliding*, uma realização linguística variável que já devia fazer parte do português falado em Porto Alegre nos anos 1980. Essa realização se somou a outros traços incorporados pelos agentes promotores do movimento cultural do Bom Fim: juventude, transgressão, liberdade nos modos de agir em momentos de lazer e produção cultural. Os significados sociais ativados pelo *ingliding* no falar de Porto Alegre (*descolado*, *descontraído*, *desencanado*, *preguiçoso*) são classificações de sujeitos que ocupam lugares no espaço social da cidade pelo conjunto de suas práticas, das quais as linguísticas fazem parte. Essas práticas são calcadas no *habitus* de classe de profissionais de nível superior (da mídia), de agentes sociais com ocupações médias (artistas), sugeridas pelos modos de agir de coletividades que mantêm um compromisso estético com a vanguarda, adotam um estilo relaxado, abrem-se à cultura estrangeira e à inovação.

No Quadro 1, elencam-se alguns dos traços distintivos de classe social de *personae* envolvidas no movimento cultural do Bom Fim nos anos 1980 e que estão na base dos significados sociais do *ingliding* atualmente.

Quadro 1. Traços distintivos de classe social de *personae* envolvidas no movimento cultural do Bom Fim nos anos 1980

Comunicador de rádio	Frequentedor do Bom Fim
+ capital cultural	+ capital cultural
± capital econômico	± capital econômico
Profissional de nível superior	Estudante, artista
Adulto	Jovem

Fonte: Os Autores

Os significados sociais ativados pelo *ingliding*, bem como os traços distintivos de classe expressos no Quadro 1, resgatam características herdadas do movimento artístico-cultural dos anos 1980, que teve o Bom Fim como palco. Mas se o processo se constitui como um índice de segunda ordem, estes valores atribuídos estão potencialmente sujeitos a reinterpretação e, então, estendem-se a agentes sociais que, tendo ou não feito parte deste movimento, encontram-se em posições semelhantes no espaço social e partilham *habitus* de classe. Nesse sentido, Oliveira (2016) aponta, ao analisar o conteúdo de uma entrevista sociolinguística com uma informante que tem seu falar marcado por *ingliding* – parte da amostra piloto do acervo LínguaPOA, em desenvolvimento –, que:

Do afã de liberdade surgido na época dos anos 1980, permanece, na informante analisada, o caráter crítico, urbano, de inovação cultural e de busca por liberdade de direitos atrelada a movimentos sociais a que os significados *descontraído*, *desencanado* e *descolado* se associam.

(OLIVEIRA 2016, p. 72)

O Quadro 1 representa traços que caracterizam grupos que fizeram parte do movimento jovem dos anos 1980. Estes agentes, que partilham *habitus* de classe, embora possam ter maior ou menor volume de capital econômico – dentre as ocupações médias –, mobilizam capital cultural justamente por constituírem o que hoje pode ser reconhecido como um momento de efervescência cultural no período pós-ditadura militar brasileira. Tal mobilização de capital cultural se deu, nos anos 1980, por meio da inovação artística, da experimentação nas formas de expressão. É possível que a mobilização de capital cultural (seja nos anos 1980, seja agora) tenha a realização de *ingliding* como uma de suas características.

## 5. Conclusão

Os significados no campo indexical do *ingliding* no português de Porto Alegre são motivados por traços distintivos de coletividades (a) situadas em posições do espaço social com maior volume de capital econômico e cultural, (b) residentes e/ou frequentadoras de certas áreas (centrais, tradicionais) do espaço físico. Os significados *descolado*, *descontraído*, *desencanado*, *preguiçoso* reproduzem distinções sociais geradas por práticas de sujeitos de um movimento cultural ocorrido no bairro Bom Fim nos anos 1980, agentes sociais pertencentes a certos campos do espaço social (produtores culturais, artistas, músicos), com dado perfil (jovens), que dão corpo a um estilo (inovador, transgressor, cosmopolita, de vanguarda).

A análise da relação entre os significados da variável e classes sociais, aplicada a *personae*, deu apenas seus primeiros passos, mas mostrou-se reveladora. Resta estendê-la aos oito sujeitos submetidos aos testes de avaliação, percepção e atitudes, para esclarecer sua classificação do falar com *ingliding*. Resta também aplicar a análise a informantes de uma amostra estratificada de fala, para seguir testando sua validade no estudo dos significados sociais da variação.

## Referências bibliográficas

- BATTISTI, E. Realizações variáveis de vogais tônicas em Porto Alegre (RS): Ditongação ou *ingliding*? *Fragmentum*, n. 39, p. 60-78, 2013.
- BATTISTI E; OLIVEIRA, S. Alongamento e *ingliding* de Vogais em Sílabas Tônicas no Português Falado em Porto Alegre (RS). *Revista (Con)Textos Linguísticos*, n. 11, v. 8, p. 39-56. Vitória, 2014.
- BATTISTI, E; OLIVEIRA, S. Significados sociais do *ingliding* de vogais tônicas no português falado em Porto Alegre (RS). *Revista Todas as Letras*, n. 2, v. 18, p. 14-29, 2016.
- BOURDIEU, P. *A distinção: Crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2015 [1979/1982].
- ECKERT, P. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, v. 12(4), p. 453-476, 2008.
- EDWARDS, J. *Language and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

- FEDOZZI, L. J.; SOARES, P. R. R. (Orgs.). *Porto Alegre: Transformações na ordem urbana*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2015.
- GUY, G. R. Language, social class and status. In: MESTHRIE, R. *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 159-185.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. *Principles of linguistic change: Social factors*. Malden/Oxford: Blackwell, 2001.
- LAMBERT, W.; HODSON, R.; GARDNER, R.; FILLENBAUM, S. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60(1), 44–51, 1960.
- MONTEIRO, C. *Porto Alegre: Urbanização e modernidade. A construção social do espaço urbano*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- OLIVEIRA, S. O estereótipo do falar porto-alegrense: percepções e atitudes sobre o falar com *ingliding* e alongamento vocálico. *An@is Fórum FAPA: XIV Fórum FAPA*. Edição 7. Porto Alegre, p. 358-374, 2015.
- OLIVEIRA, S. *O ingliding característico do falar de Porto Alegre (RS): Um estudo de produção, percepção e atitudes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.
- OUSHIRO, L. *Identidade na Pluralidade: Avaliação, produção e percepção linguística*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística. Universidade de São Paulo, 2015.
- PEDROSO, L. F. *Transgressão do Bom Fim*. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- PRESTON, D. *Perceptual Dialectology: Nonlinguists' Views of Areal Linguistics*. Dordrecht/ Providence: Foris Publications, 1989.
- ROSA, R. *A comunidade de fala de Porto Alegre no Estudo da variação linguística: identificando subcomunidades*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, v. 23, p. 193-229, 2003.
- WEININGER, E. B. Fundamentos de uma análise de classe de Pierre Bourdieu. In: WRIGHT, E. O. (Org.). *Análise de classe: Abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2015. p.97-132.



# O conto na sala de aula: gêneros textuais, leitura e reflexão linguística

Marcela Martins de Melo<sup>1</sup>

## Introdução

Nesta pesquisa, problematizei o ensino de língua portuguesa no que concerne à apropriação dos conhecimentos linguísticos e sobre os gêneros textuais. O ensino do gênero por si só, desconectado dos três elementos apontados por Bakhtin (2011) como indispensáveis ao todo do enunciado – conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – não é significativo ao aluno. Com base nisso, este trabalho objetivou buscar estratégias para que o gênero textual conto fosse abordado, de modo que não fosse utilizado como pretexto para o ensino de gramática centrado apenas na metalinguagem, para interpretações de textos de respostas literais e pouco reflexivas ou para a reprodução do gênero por parte do aluno em atividades de produção textual.

Aqui, apresentarei um recorte da proposta de trabalho realizada por mim em torno da leitura do conto *Tentação*, de Clarice Lispector, em uma turma de nono ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino durante o segundo bimestre do ano de 2016.

## 1. O ensino de língua portuguesa no ensino fundamental: algumas considerações

A partir das concepções de Bakhtin (2011), Bronckart (2007), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), nas estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), nas concepções de ensino de gramática preconizadas por Carlos Franchi (2006), Maria Helena de Moura Neves (2014), Luiz Carlos Travaglia (2004, 2008), Irandé Antunes (2007, 2009, 2014) e Silvia Rodrigues Vieira (no prelo), entendi que um dos entraves para a aprendizagem está no modo como os gêneros são apresentados aos alunos, uma vez que os contextos de produção e recepção dos gêneros, as intenções explícitas e implícitas na produção de texto, bem como os conteúdos de natureza gramatical, dos quais os produtores de qualquer discurso se valem para proferi-lo, são negligenciados nas aulas ou pouco explorados pelos professores de língua.

<sup>1</sup> Mestre em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

As questões referentes à defasagem de aprendizagem são há algum tempo os referenciais em minha prática docente, uma vez que sempre busquei entender os motivos pelos quais os alunos avançam os anos escolares sem desenvolverem suas habilidades no que tange à aprendizagem de língua portuguesa. Na tentativa de responder a esse questionamento, tenho trabalhado, ao longo dos anos, ajustando os materiais aos quais tenho acesso e outros materiais pesquisados e produzidos por mim aos gêneros textuais e conteúdos estabelecidos como aprendizagem mínima pelo Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro (2012), a fim de, por meio das atividades, propiciar aprendizagem significativa aos alunos.

Muito é dito a respeito do fracasso escolar, das dificuldades enfrentadas para o ensino e a respeito do insucesso nas avaliações internas e externas. De fato, muitos são os fatores que contribuem para os resultados insatisfatórios apresentados pela escola; contudo, preferi fazer o movimento contrário, ao enfatizar, por meio das estratégias adotadas, o que pode ser feito para a ampliação do repertório linguístico dos alunos, e posteriormente, para a mudança gradativa do atual cenário educacional.

Penso que o professor que tenha por objetivo realizar um trabalho satisfatório, a fim de dar autonomia ao aluno por meio da linguagem, precisa elaborar para as aulas atividades que estimulem as reflexões sobre a língua no tocante a variados assuntos socialmente discutidos, com vistas a ampliar também o repertório cultural do educando para além da escola. Um professor preocupado com essas questões não restringe suas aulas à cobrança maciça das terminologias gramaticais, mas também não se esquia de ensinar a gramática em seus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-discursivos.

No que tange ao desenvolvimento da competência leitora, não basta apresentar ao aluno textos dos mais variados gêneros, se não forem explicitadas as diferentes estratégias que leitores críticos mobilizam ao interpretar textos, bem como os contextos de produção e de recepção nos quais os gêneros se inscrevem. É ingênuo pensar que o aluno, por si só, compreenderá a multiplicidade de sentidos e as intenções discursivas explícitas e implícitas nos textos orais e escritos, sem que sejam dados a ele subsídios para que o faça. Não raro, a compreensão do texto é prejudicada pela falta de percepção por parte do educando dos recursos linguísticos utilizados pelo autor ou produtor do texto. Em relação às respostas nas atividades interpretativas, cabe ressaltar que o insucesso também se dá pela falta de domínio de linguagem e de habilidade com as categorias gramaticais e lexicais, que impedem que o aluno expresse seu entendimento dos textos através da escrita.

Tais reflexões só foram possíveis, em minha prática, a partir da formação, que aliada a minha experiência como professora, fizeram-me pensar criticamente acerca das competências e habilidades propostas para o ensino de língua portuguesa pelo Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Nas salas de aula, as identidades dos docentes e dos alunos são construídas e o trabalho do professor, o olhar sobre o direito dos educandos ao conhecimento, entra em disputa com visões épicas, futuristas das ciências, das tecnologias e dos conhecimentos legitimados nos currículos (Cf.

ARROYO 2013, p. 32). Dessa forma, concordo com o exposto por Arroyo acerca da necessidade de transcender o currículo:

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa. (ARROYO, 2013, p.32)

## 2. Pressupostos teóricos e metodológicos

Com este trabalho, pretendi enriquecer minha identidade docente, avançando em direção a uma proposta autoral de ensino. Para tal, fez-se necessário retomar a proposta de ensino de gêneros textuais da Escola de Genebra. A fim de sistematizar o conhecimento linguístico, sobretudo nas modalidades de oralidade e de escrita, os pensadores de Genebra instituíram “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 43). O objetivo central das sequências é “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. A esse respeito, Dolz e Schneuwly enfatizam que tal reconstrução só é possível dentro da interação entre “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.43). Os estudiosos reforçam que o trabalho escolar no domínio da produção de linguagem está pautado no ensino de gêneros, já que “eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” e sustentam que é necessária uma análise das características dos gêneros a serem trabalhados, pois esta “fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.44).

Assim, minha proposta não foi a de descartar as diretrizes estabelecidas pelo Currículo Mínimo, mas, a partir de algumas reflexões críticas sobre ele, e através das considerações acerca da progressão em torno dos gêneros e da sequência didática como engenharia didática, ambas propostas pela Escola de Genebra, pensar em atividades que, alinhadas aos conteúdos curriculares, sejam capazes de transcendê-los, conforme nos diz Arroyo (2013) .

As aulas organizadas por mim tiveram como base as contribuições dadas às práticas pedagógicas pelos pesquisadores da Escola de Genebra, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, entre outros que, ao pensarem o ensino do francês nas escolas suíças, apresentaram propostas didáticas pautadas na aprendizagem da língua a partir da diversificação de textos considerados em sua esfera sociodiscursiva. Ao apontarem o conjunto de atividades a que chamam “sequência didática”, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly explicitam que a proposta se inscreve satisfatoriamente no ambiente escolar, quando “múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem

que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Segundo os pesquisadores, o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita é possível a partir da criação de contextos precisos, de atividades ou exercícios múltiplos e variados que lhes deem os instrumentos necessários para tal. Em definição acerca da “sequência didática”, afirmam que “se trata de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para melhor desenvolver as atividades e aprofundar a discussão a respeito do gênero, optei pelo trabalho com o conto, gênero previsto para o segundo bimestre. Segundo Nádya Battella Gotlib, com base na análise dos contos de Tchekhov, o conto se caracteriza por sua brevidade, efeito, clareza, força – deve prender o leitor – e compactação – os elementos devem ser condensados (GOTLIB, 2003, p. 42 – 45). No conto, há poucos personagens, tem-se a captação do que é mais significativo, as dimensões são reduzidas e o destaque é dado à conclusão. Sendo assim, escolhi trabalhar com esse gênero textual, pela percepção de que, através da linguagem literária, é possível ampliar os domínios linguísticos, e também culturais do aluno, uma vez que o conto não está obrigatoriamente inserido em suas práticas socioculturais, a menos que ele demonstre interesse para isso.

Foram selecionados para o trabalho em sala de aula os seguintes contos: *Tentação* (1999), de Clarice Lispector, *Conto de fadas para mulheres modernas* (2008), de Luís Fernando Veríssimo; e *Para que ninguém a quisesse* (1986), de Marina Colasanti (anexo A). Através deles, pude trabalhar, além das questões linguísticas, outros temas, tais como o sentimento de exclusão e inferioridade gerado pelas diferenças, a mudança de posição e de postura da mulher na sociedade e a violência contra a mulher. Por fim, a opção por esse gênero proporcionou a reflexão sobre a fuga da realidade por meio da linguagem, uma vez que o conto é um texto ficcional, e, ao mesmo tempo, a possibilidade de fazer da sala de aula um espaço para a discussão a respeito de fatos recorrentes além dela. Neste recorte, apresentarei uma síntese das atividades realizadas com meus alunos acerca da leitura do conto *Tentação*, de Clarice Lispector.

Para a organização das aulas, foram consideradas as concepções de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos, bem como o modo como o estudioso entendeu a estrutura da produção dos enunciados nas situações comunicativas, a importância de cada um dos interlocutores do discurso e as especificidades dos gêneros primários e secundários. Sendo assim, a construção das atividades foi organizada a partir de uma ressignificação da ideia de “sequência didática” preconizada pelos estudiosos de Genebra, cuja base foi de grande valia para este trabalho, e em torno dos elementos estruturais indispensáveis à produção dos gêneros estabelecidos por Bakhtin: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

A respeito da convergência e da divergência entre a gramática e a estilística no tocante a qualquer fenômeno concreto de linguagem, Bakhtin (2011) expõe que “só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta

dessa complexa questão metodológica” (p.269). Assim, ressalta a importância do estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos para o entendimento do que chama “fluxo discursivo”, a comunicação, e também para “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva”, que “permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações” (BAKHTIN 2011, p.269). Com base nessas concepções, reitero a necessidade do estudo e ensino da língua que contemple a reflexão em torno dos gêneros textuais, pois só assim a discursividade dos textos poderá refletir, como aponta Bakhtin, uma situação comunicativa real.

As aulas foram conduzidas por mim com base nas estratégias de leitura apresentadas por Isabel Solé (1998), para quem o trabalho com a leitura é desenvolvido em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Para cada momento, a autora explicita as estratégias que devem ser adotadas para a compreensão leitora. Assim, meu olhar esteve voltado para a realização de atividades de discussão oral, leitura e escrita que, seguindo as estratégias de Solé, contribuíssem à formação de interlocutores, leitores e escritores críticos e autônomos. O desenvolvimento da competência leitora é progressivo e depende do domínio de estratégias/habilidades que devem ser explicitamente ensinadas ao longo do ensino fundamental. O trabalho pedagógico centrado nos gêneros textuais é fundamental, considerando-se que, para ler com proficiência a pluralidade de textos em circulação, é necessário ao leitor ser capaz de acionar diferentes repertórios e mobilizar as estratégias apropriadas a cada gênero. Meu intuito foi o de estender tais estratégias de leitura à apropriação dos domínios de oralidade, gramática e escrita.

### **3. Algumas considerações sobre o ensino de gramática**

Ensinar gramática é um desafio a ser enfrentado pelos professores nas aulas de língua portuguesa. Como assinala Luiz Carlos Travaglia (2008), a ação de dar aulas de uma língua aos falantes dessa língua requer a seguinte pergunta: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” (p.17). Em tese, só se utiliza aquilo que se conhece; logo, se falamos português conhecemos ou deveríamos conhecer a nossa língua. Nesse sentido, a necessidade de se ensinar a língua, sobretudo em sua modalidade escrita e formal, tendo em vista que o aluno já chega à escola fazendo uso da modalidade falada e informal, é urgente. O educando precisa conhecer as regras que a descrevem e também ser apresentado a outras possibilidades de uso, diferentes das que ele já domina, de modo a ampliar sua competência comunicativa.

Observa-se que, na tentativa de promover um ensino de língua com foco na interação, o estudo de normas foi apagado das aulas de português, bem como tem sido evitada a referência às nomenclaturas gramaticais. Os professores parecem evitar o ensino da gramática porque não conseguiram passar do estudo isolado da oração para o estudo do texto. Uma grande dificuldade é a ultrapassagem dos padrões transmissivos estabelecidos historicamente para adotar uma perspectiva que concilie o aprendizado da metalinguagem a uma perspectiva epilinguística.

Conforme os PCNs (1998), a atividade metalinguística deve ser “instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (p. 28). Em função de o ensino centrado na metalingua ser tachado de descontextualizado, o documento postula que há uma discussão acerca da necessidade ou não do ensino de gramática; contudo, assume que a questão deveria girar em torno do para que e como ensiná-la. Cabe ressaltar que, embora os PCNs tenham sido finalizados em 1998, essa ainda é uma discussão feita nos dias atuais por profissionais ligados ao ensino de língua.

Com base em minha experiência, afirmo que a falta de formação aos professores da rede estadual faz com que o ensino de gramática normativa e a atividade metalinguística não sejam sequer problematizados. Isso se justifica pelo fato de que muitos profissionais saíram há algum tempo da universidade e seguem ensinando aos seus alunos da maneira como aprenderam, quando estavam na escola, e na própria universidade. Em eventuais reuniões, é dito a nós, professores, que o ensino de língua deve ser contextualizado, mas não são dados meios para entender o que é ensino contextualizado, tampouco para transformar as “aulas de gramática” em matéria de ensino significativo ao aluno.

Acredito que, em função disso, os profissionais que não centram suas atividades no ensino da gramática e da metalinguagem têm se distanciado cada vez mais das questões linguísticas em favor do estudo dos gêneros, pela falta de entendimento acerca do que compreende o ensino de língua interacional. O problema parece estar no ensino das regras prescritas pela gramática e das nomenclaturas, visto como pouco produtivo e excludente, quando, na verdade, elas deveriam aparecer cada vez mais nas aulas de língua portuguesa, a fim de serem discutidas pelos alunos em atividades mediadas pelo professor. A respeito do lugar do ensino de gramática, os PCNs categorizam que:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (PCNs, 1998, p. 29)

Esse modelo de ensino, segundo os Parâmetros, levaria professor e aluno a refletirem, em sala, acerca dos usos atuais da linguagem e, assim, o trabalho com a língua não estaria centrado apenas no que é apresentado pela gramática normativa. Contudo, é importante que o aluno tenha domínio da modalidade culta da língua, visto que, em situações formais, ela será exigida. A meu ver, um ensino de língua que tenha como cerne somente os usos informais da linguagem é tão excludente quanto o que prioriza somente as concepções normativas. Não teria sentido uma aula de língua portuguesa em que fosse ensinado apenas o que o aluno já sabe.

#### **4. *Tentação*: proposta de atividades**

O conto *Tentação* de Clarice Lispector narra a história de uma menina que se sente solitária e diferente por ser ruiva até encontrar um cachorro que a encanta pelo fato de também ser “ruivo”.

Antes de iniciar, pedi aos alunos que se concentrassem na leitura a ser feita, que não mexessem em telefones celulares e que não conversassem, a fim de que nada desviasse a atenção da tarefa que pretendia, junto a eles, realizar. Expliquei o que pretendia com a leitura. A respeito da importância de explicitar o que se pretende com a leitura, Solé afirma que:

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai se exercendo sobre ela, à medida que lê. (SOLÉ, 1998, p. 41)

Quando mencionei o título do texto a ser lido, ouvi risos e brincadeiras, o que indicou que fizeram uma interpretação “maliciosa” do título. Gostei muito desse primeiro contato da turma com o texto, pois vi que a multiplicidade de sentidos da palavra tentação serviu como motivação e fez com que se interessassem pelo que seria lido. A respeito da leitura motivadora, Solé (1998, p. 43) expõe “que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”.

Perguntei o que a turma pensava acerca do título, utilizando como estratégia a retomada das interjeições que utilizaram quando o li, a fim de criar um clima amistoso e mostrar, também, a minha motivação para a leitura. Repeti a pergunta tentando facilitar o entendimento da turma e a fiz de várias maneiras: o que vem à cabeça de vocês quando pensam em tentação? A palavra tentação remete a quê? Quando eu li tentação, todo mundo fez um “hummmm”. Por quê? O que tem nessa palavra que faz a gente pensar assim?

À medida que as respostas eram dadas, eu as escrevia no quadro. E, ao passo que os alunos respondiam, eu os instigava a repensar ou ampliar as respostas. Não tive preocupação em organizar o debate, pois a intenção era fazer com que não vissem a leitura do conto como mais uma tarefa rotineira de perguntas e respostas, mas como algo desafiador, instigante e interessante. Num processo de negociação com os alunos fui, aos poucos, por meio de exemplos, consolidando as respostas que iam para o quadro, apagando, trocando palavras por outras, a fim de atingir uma resposta que contemplasse o pensamento da maioria.

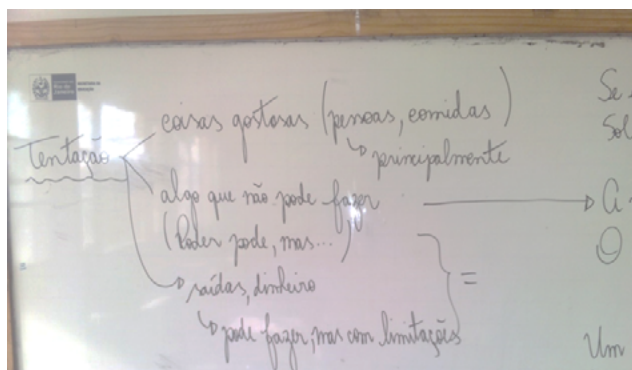


Figura 1. Respostas dadas pelos alunos acerca do título do conto

A fim de ampliar o repertório linguístico e cultural dos meus alunos, falei da autora Clarice Lispector, discorri a respeito do fato de seus textos abordarem questões bastante subjetivas, como se o narrador pudesse enxergar além do que se pode ver exteriormente, e que essa ação desperta reflexão acerca dos acontecimentos da vida no leitor. Realizei a primeira leitura do texto em voz alta e, na sequência, perguntei se a palavra tentação tinha, no texto, o mesmo sentido que haviam especulado previamente. Nesse momento, fez-se um breve silêncio na aula. Ao contrário das outras respostas dadas até aqui, que tinham mais relação com o conhecimento de mundo e do dia a dia, as respostas diretamente relacionadas ao texto mostraram insegurança por parte da turma. Um aluno respondeu que o que havia sido dito antes não tinha relação com o texto, uma aluna sinalizou que não havia entendido nada do que foi lido e outra que a personagem do texto queria o cachorro, mas não podia ter, corroborando uma das respostas dadas pela turma, antes da leitura, acerca do que consideravam como tentação. Essa aluna conseguiu estabelecer um elo entre o que leu e as respostas dadas por eles e escritas no quadro. Utilizei como estratégia a retomada dessa última resposta, repetindo-a, e percebi que mais alunos concordaram comigo.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, p.167) explicita a ideia de andaime, “conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”. Entendo que retomar respostas dadas pelos alunos e ampliá-las ou iniciar um turno para que continuem é uma estratégia de andaime, uma vez que vejo o processo de leitura como algo que deve ser ensinado e não apenas avaliado. Quando o professor somente lê o texto e pergunta aos alunos de forma oral ou escrita sem nenhuma contextualização em que possam se apoiar, a fim de elaborar a resposta, ainda que não se trate de uma avaliação formal, estes se sentem avaliados e sem saber como proceder para chegar à resposta.

Durante a leitura do texto, solicitei aos alunos que destacassem as palavras cujos significados eram desconhecidos para eles. Na sequência, pedi que falassem as palavras que haviam sublinhado e, à medida que falavam, eu as anotava no quadro. Feita a lista, orientei que tentassem levantar hipóteses acerca do significado dessas palavras através da retomada ao próprio texto. Ressaltei que essa seria uma estratégia para situações em que não dispusessem de um dicionário.

Por se tratar de um texto literário, portanto multissignificativo, o conto de Lispector possibilitou que muitas discussões orais fossem feitas. Isso fez com que lêssemos o texto mais de uma vez, e, em mais de um encontro. Após as várias leituras, sugeri uma atividade escrita de interpretação de texto com os conteúdos que foram abordados nas discussões orais. As perguntas a seguir foram entregues em uma folha à parte e solicitei à turma que colocasse as respostas no caderno.

1. Considere o trecho “Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento”. A partir dessa fala, o que se pode dizer a respeito do narrador do conto?
2. Pode-se afirmar que a descrição do cenário está relacionada ao sentimento de solidão da menina. De que forma? Utilize exemplos tirados do texto para construir sua resposta.



3. No conto, há personagens que são apenas mencionados e outros que participam das ações da narrativa. Comente a respeito dos personagens envolvidos na construção do enredo.
  - a. Em um conto, temos a brevidade da narrativa e unidade da ação. Todos os personagens estão envolvidos em uma ação única, cada um a seu modo. Qual é a ação no conto “Tentação”?
  - b. Como cada personagem do texto lido se envolve nessa ação?
4. De acordo com a definição do dicionário, o adjetivo involuntária significa algo contrário à vontade ou independente dela. Sendo assim, explique por que ser ruivo é associado a uma revolta involuntária no trecho “Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária”.
5. “Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade.” Que efeito de sentido a oposição de ideias criada pelos adjetivos e substantivo abstrato confere ao texto?
6. No fragmento “Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde”, o advérbio inutilmente modifica a interpretação do leitor em relação a esse trecho. Quais são as interpretações possíveis com e sem o advérbio.
7. A linguagem literária é multissignificativa, não real e conotativa.
  - a. A partir dos muitos significados possíveis pelo texto literário, pense nos possíveis sentidos que podem ser dados ao trecho destacado dentro do contexto da narrativa. “No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha”.
  - b. A obra literária não é verdadeira, mas possui a equivalência da verdade, a verossimilhança. O que podemos dizer em relação a isso pensando no encontro da menina com o cão?
8. A respeito da criação da mulher, na bíblia, encontra-se a seguinte citação: “Então exclamou Adão: “Esta, sim, é osso dos meus ossos e carne da minha carne! Ela será chamada ‘mulher’, porquanto do ‘homem’ foi extraída”. (GÊNESIS, 2:23)
  - a. Sabendo que, segundo a Bíblia, Eva foi criada a partir da costela de Adão, o que significa, nesse contexto, a expressão “carne de minha carne”?

O conto Tentação dialoga com o trecho acima, logo é possível afirmar que há intertextualidade do texto de Lispector com a citação bíblica. “E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne.”
  - b. O que significa a expressão “carne de sua ruiva carne”, no texto de Lispector?

- c. A citação bíblica foi extraída do livro de Gênesis no qual é narrada a criação do mundo. Nela, é contada a criação da mulher. Mais à frente, o texto bíblico diz que a mulher foi enganada pela serpente e comeu o fruto proibido. Relacione essa ideia ao título do conto de Clarice Lispector.

9. Qual a ideia principal do conto de Clarice Lispector?

A atividade apresentada contemplou os elementos apontados por Bakhtin (2011) como indispensáveis ao todo do enunciado, visto que as perguntas elaboradas se relacionaram ao assunto lido (conteúdo temático), aos elementos da narrativa, tais como narrador, cenário, personagens, à unicidade de ação, importante para que tal texto figure como um conto (construção composicional) e às classes gramaticais, substantivo, adjetivo e advérbio (estilo). Além disso, os assuntos denotação e conotação, verossimilhança e intertextualidade também foram explorados nas questões, tendo em vista a necessidade tida ao longo das aulas de discutir esses conceitos. Sendo assim, julguei necessário, para o melhor entendimento a respeito do gênero conto, abordar conteúdos que, normalmente, não são matéria de ensino significativo no ensino fundamental. No que concerne à aprendizagem das categorias gramaticais, ressalto que a metalinguagem foi utilizada na construção dos enunciados, entretanto, o objetivo foi o de conduzir meus alunos à reflexão acerca dessas categorias e do efeito de sentido por elas produzido, e não a classificação de termos isolados e desvinculados do sentido do texto.

## Considerações finais

A seleção dos contos contou com a escolha de temas que motivassem a participação dos alunos nas aulas. No tocante ao ensino de gramática, priorizei que entendessem alguns aspectos. Primeiramente, a necessidade de conhecimento da língua materna, os elementos que a descrevem e os termos que nomeiam tecnicamente esses elementos. Embora a verificação de aprendizagem não tenha incidido sobre a cobrança das nomenclaturas, ao longo de todas as discussões, procurei discorrer sobre os termos usando a metalinguagem gramatical. Em segundo lugar, enfatizei o reconhecimento de que as categorias gramaticais e linguísticas constroem os textos e configuram seus sentidos, uma vez que a clareza e os significados dos textos são obtidos através da seleção de vocabulário, da opção por determinadas categorias gramaticais, entre outros. Nesse aspecto, considerei que a língua portuguesa oferece uma riqueza de possibilidades ao usuário e é importante que este tenha acesso a um repertório textual amplo, que lhe permita alcançar desenvoltura para usufruir dessa pluralidade.

Acerca da apropriação do conto, minhas estratégias estiveram voltadas para a percepção dos elementos que o compõem. Considero que a aprendizagem de meus alunos, nesse sentido, tenha atingido ao objetivo. Entretanto, ressalto que o entendimento da composição de um texto é complexo, principalmente tratando-se de textos literários, como o conto, em que figura a multiplicidade de significações. A isso atribuo a dificuldade para uma identificação precisa por parte da turma a respeito do narrador na discussão do conto *Tentação*, por exemplo.

Por fim, ressalto que o foco desta pesquisa não incidiu sobre a obtenção de resultados imediatos, já que esses são contínuos e graduais. Mesmo porque seria ingênuo acreditar que no espaço de algumas aulas nas quais situações para reflexão sobre a língua e sobre o gênero conto fossem criadas, os entraves na compreensão leitora dos alunos seriam sanados. Sabemos que, na escola, nem todos aprendem ao mesmo tempo e ao mesmo modo. Sendo assim, destaco que a principal mudança obtida se deu no modo como as aulas de língua portuguesa passaram a ser concebidas por mim, a partir da pesquisa desenvolvida, que me impulsionou a adotar novos procedimentos para ensinar a meus alunos, desencadeando um processo contínuo, visto que cada aluno é único e cada sala de aula apresenta um desafio a ser problematizado por mim com vistas a garantir aprendizagem do educando.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 53-73.

\_\_\_\_\_. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmen (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014, p. 167 – 179.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 35- 59.

\_\_\_\_\_. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona) . In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. eT alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 61-78.

\_\_\_\_\_; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. eT alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 95-128.

- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GOTLIB, Nádya B. *Teoria do conto*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*. No prelo.

# Acomodação dialetal de sergipanos em São Paulo: uma análise preliminar sobre a produção de vogais médias pretônicas

Amanda de Lima Santana<sup>1</sup>

## Introdução

O presente trabalho analisa os graus de acomodação dialetal na fala de sergipanos que se mudaram para a cidade de São Paulo e sua região metropolitana, no que se toca à pronúncia das vogais médias pretônicas. O conceito de redes sociais (MILROY & LLAMAS, 2002 [2013]), alguns fundamentos da terceira onda da sociolinguística (ECKERT, 2012) e a teoria variacionista (LABOV, 1972 [2008]) são as bases gerais para o estudo.

Apesar de constituírem um vasto campo de pesquisa fora do Brasil, os processos de acomodação dialetal ainda são pouco estudados no cenário nacional. Sobre sergipanos residentes em São Paulo, por exemplo, não se tem notícias até o momento em que começa a ser desenvolvido o presente estudo. Por conta desse quadro, ainda existem inúmeras perguntas em aberto concernentes ao tema da acomodação (tais como: a idade de chegada do migrante ao novo lugar é relevante?; seu tempo de residência na nova localidade é significativo?; os contatos por ele estabelecidos dentro de redes sociais são pertinentes?; além de outras).

Em relação às vogais médias pretônicas, é reconhecido que tal variável é uma das mais estudadas no Brasil, uma vez que ela serve como diferenciadora de dialetos (Nascentes, 1922 [1953]; Marroquim, 1945). Nascentes (1922 [1953]), por exemplo, utiliza essa variável para diferenciar os falares brasileiros do norte e do sul, afirmando que naqueles existe predominância de vogais médias abertas ([ɛ] e [ɔ]) enquanto nos últimos predominam as médias vogais fechadas ([e] e [o]). O trabalho de Mota (1979) em Sergipe, o de Bisol (1981) no Rio Grande do Sul, o de Viegas (1987) em Minas Gerais, o de Silva (1989) na Bahia e o de Yaconenco (1993) no Rio de Janeiro são apenas alguns exemplos da grande quantidade de estudos desenvolvidos sobre essa variável.

Diferentemente das pesquisas anteriormente citadas e da grande maioria de trabalhos sociolinguísticos brasileiros sobre vogais, aqui se propõe analisar as vogais médias pretônicas a partir de uma visão acústica. Nesse sentido, as análises que se apresentam mais adiante são desenvolvidas

<sup>1</sup> Mestranda do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo.

por meio dos valores dos formantes F1 e F2 das vogais, de modo que se toma esta como uma variável numérica e contínua. Dessa maneira, é possível falar em diferentes “graus” de acomodação, já que a própria natureza dessa variável assim o permite.

Além disso, aqui se propõe como guia o conceito das redes sociais (Milroy & Llamas, 2002 [2013]), pois, em pesquisas sobre acomodação dialetal, faz mais sentido “mapear” as interações sociais dos informantes no sentido de observar quem conversa com quem e de verificar, por exemplo, se o contato de nordestinos migrantes com outros nordestinos (mais frequente ou intenso do que com paulistanos) explica ou não a frequência elevada de vogais mais abertas em sua fala.

A intenção, nesse texto, é apresentar as análises preliminares acerca do que se observou em uma das redes amostradas. Desse modo, por enquanto, não se oferece nenhuma resposta mais definitiva sobre o processo de acomodação dialetal na fala de sergipanos que migraram para São Paulo.

## 1. As vogais pretônicas no português brasileiro

As sete vogais distintivas do português brasileiro aparecem na sílaba tônica, como pode ser visto nos seguintes vocábulos: *s/a/co*, *s/ɛ/co*, *s/e/co*, *s/i/co*, *s/o/co*, *s/ɔ/co* e *s/u/co*. Nas outras posições dentro da palavra, as vogais sofrem um processo denominado *neutralização* (CÂMARA JR., 1953), o que resulta numa redução desse quadro. Ou seja, em sílabas átonas, algumas vogais deixam de ser distintivas entre si. É o caso, por exemplo, da sílaba pretônica, onde “basta a ausência de tonicidade para anular as oposições distintivas entre /è/ e /e/, de um lado, e, de outro, entre /ò/ e /o/”<sup>2</sup> (CÂMARA JR., 1953: 76). Desse modo, existe uma pronúncia variável entre /e/ e /ɛ/ (*l[e]var/l[ɛ]var*, por exemplo), bem como entre /o/ e /ɔ/ (*m[o]rar/m[ɔ]rar*). Nesse sentido, a variação divide o Brasil em diferentes áreas dialetais, fenômeno esse abordado por Nascentes (1922 [1953]) quando ele afirma que os falares do norte tendem a pronunciar vogais mais abertas, enquanto os falares do Sul optam pela pronúncia de vogais mais fechadas.

A variação que ocorre em posição de pretonicidade pode ser explicada por processos de harmonia vocálica e neutralização (CÂMARA JR., 1953; CRISTÓFARO SILVA, 2011), embora alguns casos não se encaixem em tais processos, como em *b[u]n[ɛ]ca* e *t[u]m[a]te*, em que o açamento da vogal posterior não é explicado pela harmonia vocálica (BISOL, 1981).

A partir do desafio de lidar com nuances que não são levadas em conta nas análises articulatórias das vogais, o presente estudo sobre acomodação dialetal trata tais segmentos como variáveis contínuas, uma vez que esse processo pode ocorrer de maneira gradual. O migrante que sai do Nordeste, onde as vogais pretônicas são mais frequentemente pronunciadas como abertas, e segue para o Sudeste, uma região caracterizada pela realização mais fechada de tais vogais, pode passar a pronunciá-las de maneira ainda mais variável, “dentro” (por assim dizer) do gradiente que vai de

2 Optou-se por utilizar a convenção do texto original de Câmara Jr.. Desse modo, convém dizer que a transcrição /è/ refere-se a /e/ e /ò/ a /ɔ/.

uma pronúncia mais fechada até uma mais aberta, incluindo-se aí pronúncias que não são nem tão fechadas quanto as paulistanas, nem tão abertas quanto as nordestinas. Nesse sentido, podemos falar em “taxas intermediárias de acomodação”. Faz todo sentido, portanto, refletir sobre esse processo como algo gradativo, de modo que seja preferível uma análise acústica da produção dessas vogais (através dos valores de seus formantes F1 e F2).

Do ponto de vista acústico, as vogais, como qualquer som vozeado, são caracterizadas pelas frequências de seus *formantes* (MIRANDA & MEIRELES, 2011). Os valores de frequência dos formantes estão intimamente relacionados com os elementos do trato vocal (posição e formato da língua). Por convenção, três formantes são necessários para trabalhar com a descrição das vogais: F1, F2 e F3. Visualmente, eles são identificados no espectrograma<sup>3</sup> (na figura 1, obtido no Praat), com barras horizontais escuras:

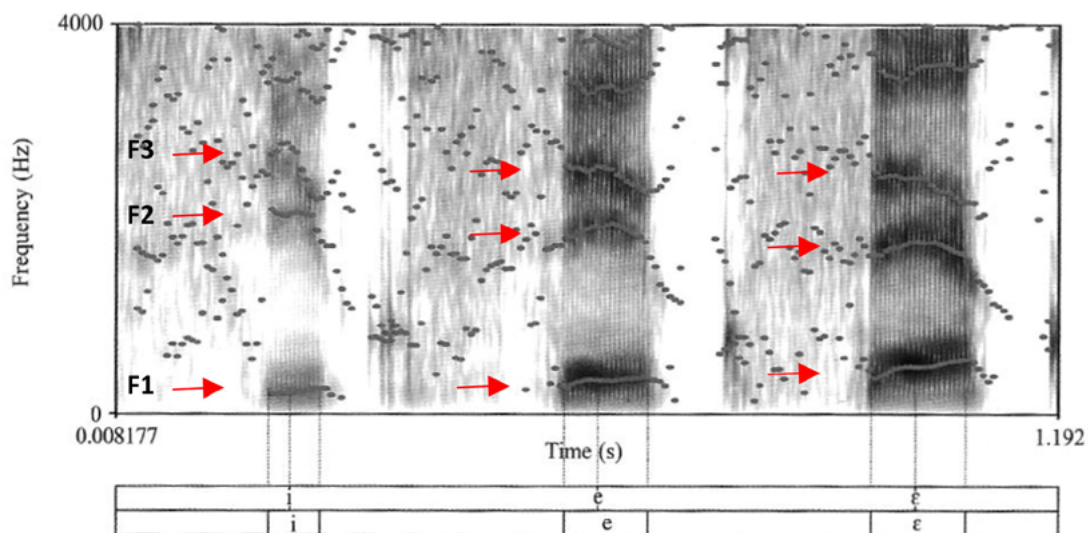


Figura 1: Espectrograma das vogais [i], [e] e [ε] (adaptado de Barbosa & Madureira, 2015)

O primeiro formante (F1) tem relação com a altura da vogal: quanto mais baixa a língua está posicionada, relativamente ao seu eixo vertical, no momento da produção do som, maior é o valor dessa frequência. Na figura 1, observa-se um aumento nesses valores, da esquerda para a direita, visto que ocorre um abaixamento da posição da língua na produção de [e] em direção a [ε]. Quanto a F2, a relação que se estabelece é com a posição horizontal da língua, se mais anterior ou mais posterior. Quanto mais anterior é tal configuração, mais alto é o valor de F2. Na figura, observa-se uma diminuição da frequência de F2 da esquerda para a direita, pois na produção de [i] para [ε] acontece um movimento de posteriorização da língua.

3 Um espectrograma é um tipo de visualização gráfica dos sons da fala; o eixo horizontal apresenta a duração de determinado elemento (expressa em segundos) e o eixo vertical apresenta sua frequência (expressa em Hertz) (SILVA, 2011).

## 2. O conceito de redes sociais

Análises de redes sociais, do modo como são feitas hoje em dia pelos sociolinguistas, foram desenvolvidas pelos antropólogos sociais principalmente durante as décadas de 1960 e de 1970 (MILROY & LLAMAS, 2002 [2013]). Até os dias atuais, tal método não é exclusivo dos estudos linguísticos, pois é comum ver esse tipo de metodologia em outras ciências sociais (BATTISTI, 2014).

Uma rede social pode ser vista como uma teia infinita de laços que se estendem a toda a sociedade, ligando as pessoas entre si. Tais laços podem ser fortes ou fracos, sendo que os mais fortes são aqueles que conectam familiares e amigos, em oposição aos fracos que interligam apenas conhecidos (MILROY & LLAMAS, 2002 [2013]).

Os estudos que levaram em conta o conceito de redes (Milroy, 1980 [1987]; Bortoni-Ricardo, 1985 [2011]; Adant (1989); Battisti *et al.* (2007); entre outros) revelam que a pronúncia variável entre diferentes gêneros e distintas faixas etárias, por exemplo, não é explicada só pelas categorias macrosociais largamente estudadas em análises labovianas, mas também pelos tipos de laços existentes entre os membros de diferentes redes sociais. A importância de um estudo realizado sob tal perspectiva reside propriamente no fato de ser possível observar quais são as características das pessoas que falam de um determinado modo (e não de outro) e quais os tipos de relações que elas estabelecem com os indivíduos de seu entorno social. É desse modo também que os significados sociais das variantes de uma variável podem ser explicitados e entendidos dentro de um contexto particular.

## 3. Metodologia de coleta das entrevistas

A rede aqui analisada foi construída a partir de uma informante âncora. A palavra “âncora” está sendo utilizada como sinônimo de “ponto de partida” e não como é comumente usufruída nos estudos de redes, uma vez que tais informantes não apresentam características específicas que sejam de interesse para a pesquisa. A pessoa, então, foi escolhida de maneira aleatória para que a rede tivesse um ponto inicial de coleta.

O ponto de partida foi uma mulher conhecida pela pesquisadora, mas os laços entre elas não são fortes. Ao final de sua entrevista, solicitou-se à âncora que indicasse as dez pessoas com as quais ela mais convivesse diariamente (inclusive membros da família). Tais indicados, que também eram sergipanos, foram entrevistados e indicaram outras dez pessoas que fizessem parte de sua rotina – e assim sucessivamente, conforme ilustra a figura 2 abaixo<sup>4</sup>.

4 Esse esquema é mera ilustração de como funcionou a construção da amostra, já que houve sobreposição de indicações (por exemplo, assim como “a” indicou “b”, “b” indicou “a” como uma das pessoas com quem ele mais conversa). Além disso, a imagem mostra apenas três indicações feitas por cada pessoa.



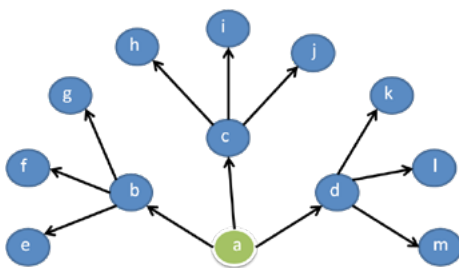


Figura 2. representação do mecanismo de coleta da amostra por rede social

Dentre os indicados, foram entrevistados apenas os sergipanos, mas os demais foram “anotados”, no intuito de quantificar as indicações feitas por cada um dos informantes e obter uma noção objetiva do círculo social de cada sujeito da amostra.

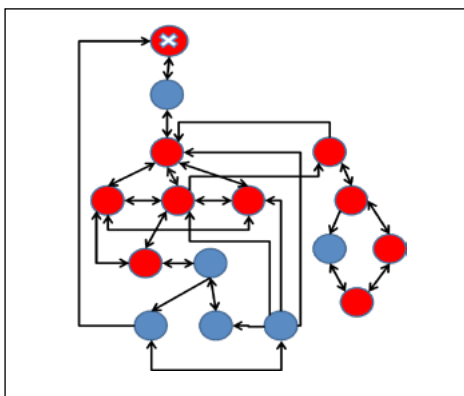


Figura 3. Representação da rede de sergipanos residentes na região metropolitana de São Paulo

Na figura 3, cada círculo representa um informante; a cor vermelha representa as mulheres e a azul os homens. A âncora está marcado com X. Observa-se que alguns indivíduos recebem muitas flechas<sup>5</sup>, o que indica uma intensa conexão entre eles com o resto da rede. Veja-se, por exemplo, o caso do terceiro círculo (de cima para baixo): a mulher que está representada por ele mostra-se como alguém que estabelece contato com uma grande quantidade de indivíduos. Um dos objetivos do estudo, portanto, é analisar a possível relação entre esse número alto de interações com o processo de acomodação dialetal, ou seja, a pergunta que se faz é: a informante que tem bastante contato com outros sergipanos apresenta menores taxas de acomodação em relação às outras pessoas que têm menos interação com outros indivíduos da mesma rede?

Os sergipanos entrevistados residem em duas cidades diferentes: Taboão da Serra e Cotia. Suas características aparecem na tabela 1 (para o presente texto, metade dos sujeitos gravados da rede 1 foi analisada). A âncora está identificada com um asterisco.

<sup>5</sup> Nem todos os integrantes de uma mesma rede estabelecem laços fortes entre si. Todos se conhecem, mas não necessariamente interagem.

Tabela 1. Informantes sergipanos migrantes da rede 1

Informante	Idade	Sexo	Escolaridade	Profissão	Idade de Migração	Tempo em SP
Reginal <sup>1*</sup>	49	F	Fundamental II	Cozinheira	18	31
JulioL	55	M	Fundamental I	Operador de injetora	20	33
MartaL	47	F	Médio	Auxiliar de berçário	19	29
RuthT	44	F	Fundamental I	Empregada doméstica	14	29
RitaL	46	F	Fundamental II	Dona de casa	17	29
ElianaL	53	F	Fundamental I	Desempregada	17	37
RoseS	50	F	Fundamental I	Dona de casa	25	25
RodrigoL	44	M	Médio	Encostado pelo INSS	19	25

<sup>1</sup> Os nomes são fictícios e a letra maiúscula no final deles representa a primeira letra de seu último sobrenome verdadeiro.

#### 4. Extração dos dados

As palavras extraídas<sup>6</sup> para as análises são aquelas em que há mais favorecimento ao abaixamento da vogal. De acordo com Mota (1979), favorecem o abaixamento da vogal pretônica: vogal baixa /a, ε, o/ na sílaba contígua à pretônica (como em “memória” e “coragem”); uma vogal nasal que não seja alta (como em “dezembro”); a presença da fricativa velar /x/ em coda silábica ou no ataque<sup>7</sup> (como em “mercado” e “relógio”); sílaba seguinte com ataque /r/ (como em “coragem”). Além disso, evitou-se incluir palavras em que a média pretônica ocorria em casos de ditongo, por conta da dificuldade de se segmentar as vogais nesses casos, já que é difícil verificar onde uma vogal termina e outra começa. Todas as realizações que se encaixavam nas condições anteriormente descritas foram extraídas, mas alguns dados foram excluídos porque apresentavam algum tipo de alteração causada por ruídos do ambiente<sup>8</sup>.

Além das vogais médias, também foi feita a extração de 20<sup>9</sup> dados de cada uma das vogais /a/, /i/ e /u/ em sílaba pretônica, para cada um dos informantes, no sentido de se poder estabelecer

6 A extração dos dados foi realizada com o Praat (BOERSMA, P. & WEENINK, D. “Praat: doing phonetics by computer.”, 2014. URL <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>).

7 No ataque da mesma sílaba a qual pertence a vogal pretônica ou o ataque da sílaba seguinte.

8 Mesmo tendo cuidado na escolha do ambiente de gravação, alguns ruídos foram inevitáveis (como barulho de telefone, de conversas ao fundo, etc.).

9 Em alguns casos, como pode ser visto na tabela 2, esse número pode variar. As vogais com menos de 20 dados, deve-se ao fato de que algumas ocorrências visivelmente apresentavam um valor equivocado de F1 e optou-se por excluí-las. Aquelas vogais que têm mais de 20 ocorrências deve-se ao fato de, por segurança, ter-se extraído um número pouco acima do estipulado para o caso de ser necessário excluir alguma ocorrência posteriormente. Quando não houve necessidade de exclusão, porque os valores estavam dentro do intervalo esperado, optou-se por ficar com mais de 20 ocorrências, pois isso não faria muita diferença na medição das médias.

um quadro de seus respectivos espaços vocálicos em tal posição acentual. No caso dessas vogais, os critérios de seleção para sua extração foram mais simples, por assim dizer, já que as únicas exigências eram que a vogal não poderia ocorrer em ditongo.

Tabela 2. Total de ocorrências das vogais em posição pretônica extraídas da amostra dos migrantes

<b>Informantes</b>	<b>(a)</b>	<b>(e)</b>	<b>(i)</b>	<b>(o)</b>	<b>(u)</b>	<b>Total</b>
ReginaL	21	131	19	78	20	269
JulioL	20	98	19	66	16	219
MartaL	20	79	20	111	20	250
RuthT	20	157	20	148	20	365
RitaL	20	113	20	88	20	261
ElianaL	18	100	20	129	20	287
RoseS	20	135	20	50	20	245
RodrigoL	20	244	20	176	15	475
<b>Total</b>	159	1057	158	846	151	2371

A partir dos critérios estabelecidos, obteve-se um total de 2371 vogais pretônicas, só da amostra SESP<sup>10</sup>, dentre as quais 1903 são representadas pelas médias /e/ e /o/. Da amostra paulistana (SP2010<sup>11 12</sup>), obteve-se um total de 1330 ocorrências, com 700 de /e/ e /o/, como se vê abaixo:

Tabela 3. Total de ocorrências das vogais em posição pretônica extraídas da amostra SP2010

<b>Informantes</b>	<b>(a)</b>	<b>(e)</b>	<b>(i)</b>	<b>(o)</b>	<b>(u)</b>	<b>Total</b>
AliceM	30	50	30	51	30	191
AnaS	30	50	30	51	30	191
LucianoT	30	50	30	50	30	190
MauricioB	30	50	30	49	30	189
NelsonF	30	50	30	49	30	189
RenataC	30	50	30	50	30	190
RobsonF	30	50	30	50	30	190
<b>Total</b>	210	350	210	350	210	1330

10 Essa será a sigla utilizada para fazer referência à amostra dos migrantes sergipanos.

11 <http://projetosp2010.fflch.usp.br/>. Cf. Mendes & Oushiro, 2012.

12 Os dados da amostra paulistana aqui utilizados foram cedidos pela prof<sup>a</sup> Livia Oushiro (UNICAMP), que lidou com os mesmos em sua pesquisa de pós-doutorado (Oushiro, 2015).

Na próxima seção, os gráficos apresentados mostram dois tipos de medida: a média não normalizada e a média normalizada. Os valores de frequência de formantes, numa pesquisa como esta, devem ser normalizados porque o trato vocal de cada indivíduo tem efeito na produção dos segmentos fônicos. Na tentativa de minimizar possíveis enviesamentos, usa-se a normalização de Lobanov (1971), que é considerada pelos foneticistas como o melhor procedimento, de acordo com Barbosa & Madureira (2015), que explicam que tal técnica

“altera os valores brutos das frequências de formantes para valores normalizados por *z-score*, que são relativos aos valores de média e de desvio padrão de todas as vogais de cada falante. O *z-score* é a distância em relação à média em unidades de desvio padrão de todas as vogais de cada falante.” (BARBOSA & MADUREIRA, 2015, p. 269)

As médias normalizadas, portanto, mantêm os aspectos relacionais entre as vogais, de modo que torna possível fazer comparações entre diferentes indivíduos e diferentes pronúncias.

## 5. Análises descritivas e preliminares

Antes de dar início às observações descritivas<sup>13</sup> dos dados obtidos a partir dos 8 informantes aqui analisados, convém dizer que apenas as análises estatísticas inferenciais providenciarão um quadro mais explicativo para o que for constatado preliminarmente. A intenção, nesse momento, é observar as tendências que os gráficos indicam, aventar hipóteses para as conjunturas observadas e refletir sobre possíveis motivos que expliquem as diferentes taxas de acomodação dos migrantes. Portanto, nenhuma resposta definitiva será articulada neste texto.

A figura 4 mostra o posicionamento acústico das cinco vogais pretônicas de ambas as amostras: SESP (amostra dos migrantes) e SP2010 (amostra paulistana). Os valores de F1 encontram-se no eixo *y* e os de F2 estão no eixo *x*, em ordem decrescente, de modo a possibilitar a visualização do quadro vocálico tal como convencionado. É possível observar a relação entre F1 e a altura da vogal – as mais altas /i/ e /u/ têm valores mais baixos, enquanto as mais baixas apresentam valores de F1 mais altos. Vê-se também que as vogais anteriores apresentam valores de F2 mais altos, como é o caso das vogais /e/ e /i/.

13 Os gráficos que aparecem adiante foram obtidos com o auxílio da plataforma R (R CORE TEAM. “R: A language and environment for statistical computing.” *R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria, 2016. URL: <http://www.R-project.org/>)

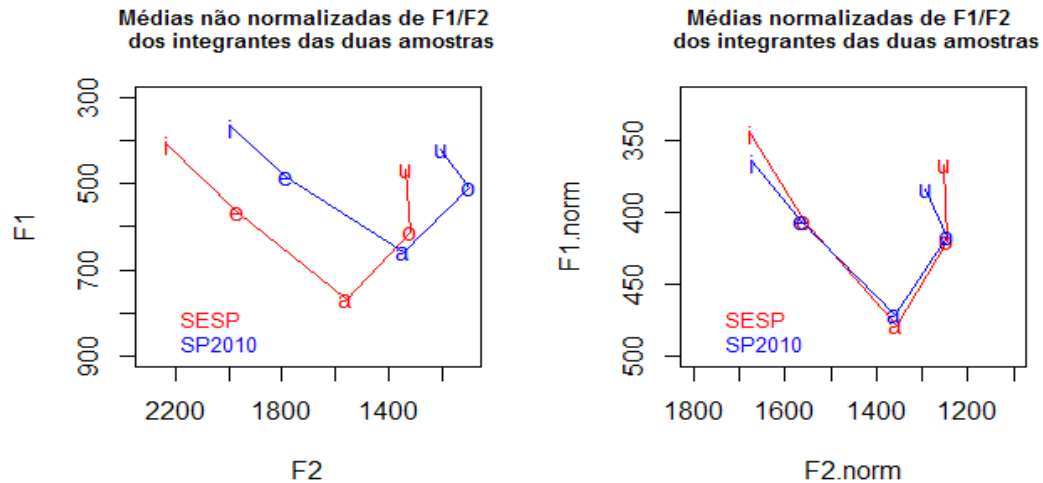


Figura 4. Médias de F1 e de F2 de todos os informantes das duas amostras

Sem as análises que comprovam se as diferenças observadas são estatisticamente significantes ou não, o gráfico não normalizado permite visualizar que as médias dos migrantes são mais altas em relação às dos paulistanos. A linha vermelha, correspondente aos integrantes da rede 1, no gráfico à esquerda, está localizada mais abaixo comparativamente à linha azul. No entanto, o gráfico com as medidas normalizadas não permite dizer que de fato existe uma grande diferença entre as duas amostras. As figuras 5 e 6, abaixo, trazem as médias separadas entre os sexos dos sujeitos:

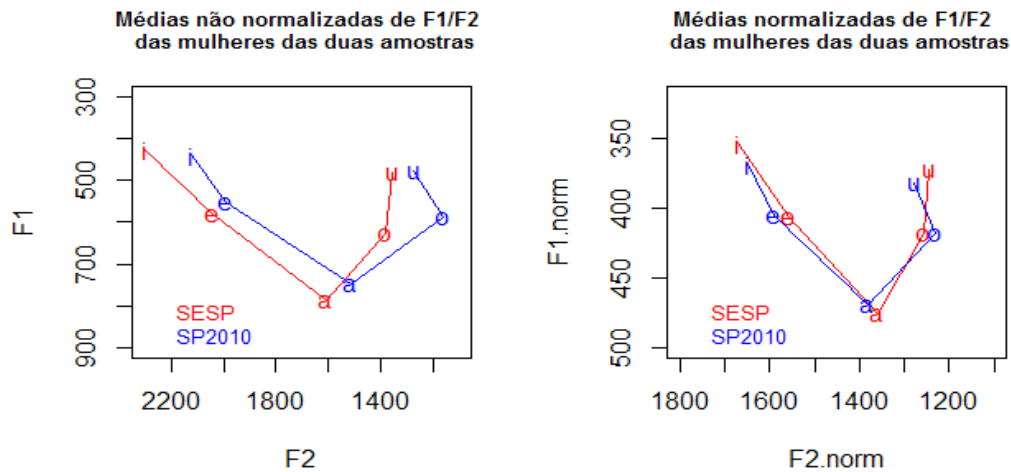


Figura 5. Médias de F1 e de F2 das mulheres das duas amostras

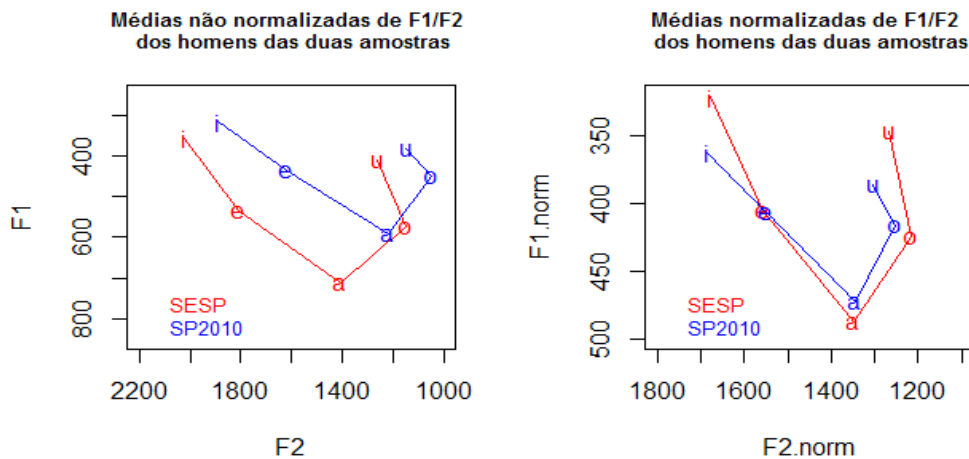


Figura 6. Médias de F1 e de F2 dos homens das duas amostras

É possível observar que, sem a normalização, as médias de F1 para as migrantes mulheres (linha vermelha) e para as paulistanas (linha azul) são levemente distantes. No gráfico normalizado, essa pequena diferença fica ainda mais reduzida, de modo que existe uma maior variação entre os valores de F2 (e não de F1). Já os homens, sem a normalização, apresentam médias de F1 mais distantes das dos paulistanos. No gráfico normalizado, somente os valores de F1 da vogal posterior /o/ entre os dois grupos apresentam uma pequena diferença. Deve-se deixar claro que apenas dois migrantes homens da rede 1 foram incluídos na presente análise e, sendo assim, não é possível elaborar interpretações mais completas acerca dos padrões de variação desse grupo de migrantes.

Com o intuito de observar mais de perto o que ocorre com cada informante, optou-se por verificar os gráficos de três informantes sergipanos. Seus quadros vocálicos aparecem nas figuras seguintes.

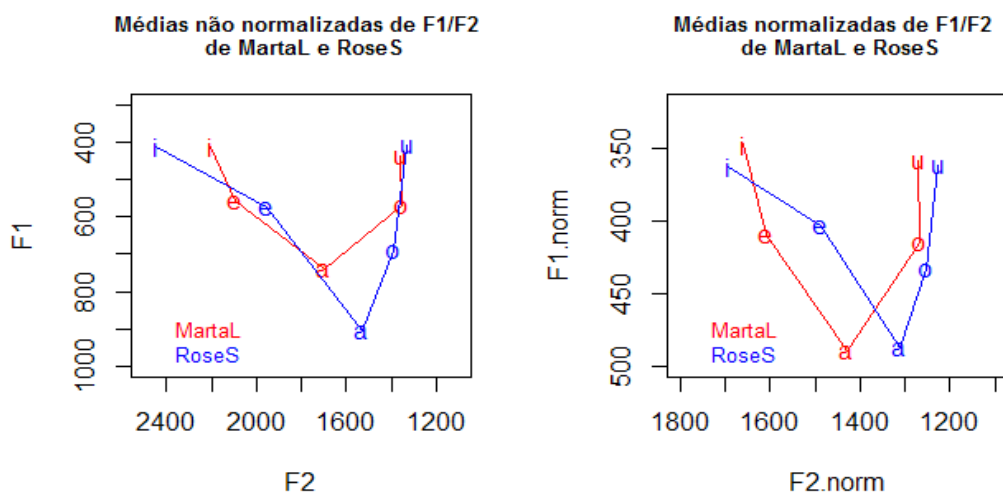


Figura 7. Médias de F1 e de F2 de MartaL e RoseS

Observa-se que, no gráfico não normalizado, MartaL apresenta valores mais baixos de F1, em relação a RoseS, para ambas as vogais. Com os valores normalizados, apenas a vogal posterior /o/ de MartaL tem F1 mais baixo. Essas duas informantes estão há aproximadamente o mesmo número de anos em São Paulo e chegaram aqui com idades muito próximas (MartaL com 19 anos e RoseS com 25), no entanto, suas taxas de acomodação não são parecidas quanto às duas vogais. Dessa maneira, faz-se necessário se atentar para as particularidades de tais mulheres, com o intuito de verificar se alguma diferença nas atitudes delas pode lançar luz às diferenças observadas. RoseS, durante a entrevista, informou que sente muita vontade de retornar para Sergipe, diferentemente de MartaL. A atitude positiva em relação a seu estado natal pode explicar, pelo menos em parte, uma manutenção maior da pronúncia sergipana.

MartaL e RoseS são irmãs, vieram para São Paulo com idades também aproximadas e migraram há 29 anos. Tanto no gráfico não normalizado quanto no normalizado (figura 8 abaixo), RitaL apresenta valores de F1 mais baixos para a vogal /e/ em relação à irmã (para a vogal /o/, os valores de RitaL são maiores). RitaL deseja retornar a Sergipe um dia, diferentemente de sua irmã, no entanto, em relação à vogal /e/, é RitaL que apresenta maior taxa de acomodação. Isto é, a atitude positiva de MartaL sobre São Paulo nem sempre influencia em sua taxa de acomodação. Além disso, suas diferentes taxas chamam atenção porque parece que o tempo de residência não dá conta sozinho de explicar o grau de acomodação dos migrantes. O caso delas comprova que, para compreender de modo mais aprofundado o processo de acomodação dialetal, deve ser analisada conjuntamente uma série de fatores.

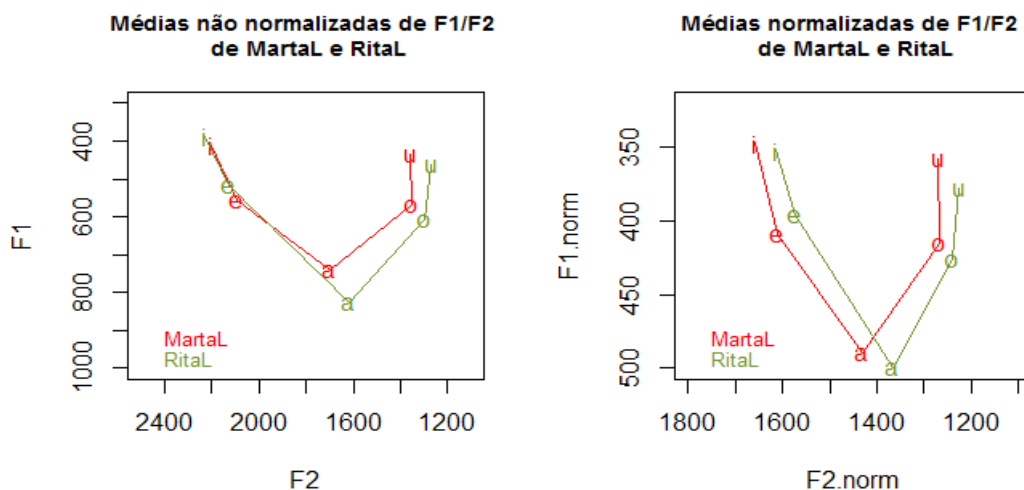


Figura 8. Médias de F1 e F2 de MartaL e RitaL

## 6. Considerações finais

As análises descritivas empreendidas para esse texto constituem uma observação inicial e exploratória acerca da distribuição dos dados de fala de migrantes sergipanos em São Paulo. Essa

exploração permitiu visualizar que diversas variáveis estão agindo em conjunto no processo de acomodação dialetal desses sergipanos, no que diz respeito às vogais médias pretônicas. Foi visto que informantes do mesmo sexo, com o mesmo tempo de residência em São Paulo e inseridos numa mesma rede podem apresentar diferentes taxas de acomodação à fala paulistana. Os casos de MartaL, RoseS e RitaL exemplificaram isso: as três estão no Sudeste o mesmo período de tempo, interagem quase diariamente e, contrárias às expectativas, estão acomodadas à fala paulistana em diferentes graus. Viu-se também que a acomodação ocorre de maneira diferente entre as vogais: um mesmo informante pode ter taxas maiores de acomodação em relação à vogal /e/ mas não em relação a /o/.

Os próximos passos são ampliar a análise descritiva da amostra dos migrantes e fazer testes estatísticos para verificar a correlação das variáveis sociais e linguísticas. Com o aprofundamento da análise, será possível verificar se o processo de acomodação dialetal é algo que pode ser compreendido a partir de padrões mais gerais de variação ou se tal fenômeno depende mais do informante, com suas particularidades.

## Referências bibliográficas

- ADANT, J. “Difusão dialetal: o caso dos alagoanos em Brasília”. In: TARALLO, F. (org.) *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- BARBOSA, P. & MADUREIRA, S. *Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BATTISTI, E. “Redes sociais, identidade e variação linguística”. In: FREITAG, R. M. K. (Org.). *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.
- BATTISTI, E.; DORNELLES FILHO, A. A.; PIRES LUCAS, J. I.; BOVO, N. M. P. “Palatalização das oclusivas alveolares e a rede social dos informantes”. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 5, n. 9, 2007.
- BISOL, L. *Harmonização vocálica: uma regra variável*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011 [1985].
- CÂMARA JR., J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.
- CRISTÓFARO SILVA, T. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.
- ECKERT, P. “Three Waves of Variation Study: The emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation”. *Annual Review of Anthropology*, 41. 87-100, 2012.
- GILES, H., TAYLOR, D. & BOURHIS, R. “Toward a theory of interpersonal accommodation through speech: some Canadian data.” *Language in Society*, vol. 2, 177-192, 1973.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].



- LOBANOV, B. M. “Classification of Russian vowels spoken by different listeners”. *J. Acoust. Soc. Am.*, v. 49, p. 606-608, 1971.
- MARROQUIM, M. *A língua do nordeste: Alagoas e Pernambuco*. São Paulo: Editora Nacional, 1945.
- MENDES, R. B. & OUSHIRO, L. “O paulistano no mapa sociolinguístico brasileiro.” *Alfa*, vol. 56(3), 973-1001, 2012.
- URL: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4942/4369>
- MILROY, L. *Language and social networks*. 2ª ed. Oxford: Blackwell, 1987 [1980].
- MILROY, L. & LLAMAS, C. “Social networks”. In: CHAMBERS, J.K., TRUDGILL, P. & SCHILLING-ESTES, N. (Eds.) *The Handbook of Language and Change*, pp. 409-427. Malden, MA: Blackwell, 2 ed., 2013 [2002].
- MIRANDA, I. & MEIRELES, A. Análise acústico-comparativa de vogais brasileiras com vogais norte-americanas. *Anais do I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos*, Vitória, ES, 2011.
- MITCHELL, J. C. “The concept and use of social networks”. In: MITCHELL, J. C. (org.). *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press, 1969.
- MOTA, J. *Vogais antes do acento em Ribeirópolis – SE*. 2v. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1979.
- NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953 [1922].
- OUSHIRO, L. *A acomodação dialetal e a estabilidade de padrões sociolinguísticos na fala adulta*. Relatório Científico de Pós-Doutorado, UFRJ, 2016.
- VIEGAS, M. C. *Alçamento das vogais pretônicas*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1987.
- YACONVENCO, L. C. *As vogais médias pretônicas na fala culta carioca*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

# WhatsApp e ensino-aprendizagem de LE: experiências, perspectivas e desafios

Barbara Cabral Ferreira<sup>1</sup>

Jailine Mayara Sousa de Farias<sup>2</sup>

## Introdução

O avanço das TICs, especialmente nestas primeiras décadas do século XXI, tem modificado de forma significativa nosso estilo de vida, incluindo a forma como interagimos e como aprendemos, gerando, portanto, mudanças também nas formas de ensinar, bem como na relação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o acesso a conteúdos multimídia não está mais limitado ao acesso ao computador, estendendo-se também a uma variedade de tecnologia móveis, cada vez mais presentes em nossa vida moderna, permitindo o acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer hora. Os alunos, nativos digitais (PRENSKY, 2001, 2010) da denominada Geração Millennium, utilizam amplamente a tecnologia móvel, para comunicação por voz, texto, fotos, vídeos, etc., na maioria das vezes para fins pessoais.

Como aproveitar, então, essa familiaridade que os alunos têm com os aplicativos de mensagens, em especial o *WhatsApp*, para fornecer mais um meio de contato e uso da Língua Estrangeira tanto dentro quanto fora da sala de aula? A tecnologia móvel mostra-se uma oportunidade de integrar o processo de aprendizagem e atividades do mundo real (TALEB, SOHRABI, 2012), proporcionando um novo paradigma educacional, o *mobile learning*, *m-learning*, ou aprendizagem móvel, através de dispositivos móveis (MOURA, 2009).

Desse modo, o presente trabalho buscar analisar de que forma algumas atividades propostas, aplicadas através do aplicativo *WhatsApp*, analisadas e categorizadas de acordo com sua natureza e objetivo, possibilitaram o desenvolvimento da competência dos alunos na língua estrangeira, a partir da criação de um novo espaço para aprendizagem, em que os alunos se sentem mais confortáveis e desinibidos para interagirem uns com os outros.

1 Doutora em Linguística e professora de língua inglesa no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2 Mestre em Linguística e professora de língua inglesa no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Refletiremos, portanto, sobre as potencialidades pedagógicas da utilização do *WhatsApp*, bem como sobre o impacto de tal funcionalidade diante das novas demandas educacionais oriundas da “geração polegar”, apontando, por fim, aspectos positivos e negativos acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa assistido por tecnologias móveis.

## 1. O impacto das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de LE

O avanço tecnológico e a utilização de ferramentas da internet tem influenciado significativamente o processo de ensino-aprendizagem através da criação de novos espaços para interação e construção colaborativa do conhecimento, como podemos ver no surgimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), e abordagens e/ou novas modalidades de ensino, como o *CALL* - *Computer Assisted Language Learning*, o ensino a distância (*online*), *blended-learning*, que colocam o aprendente de forma mais ativa, crítica e autônoma no processo de aprendizado.

Com a virada pós-metodológica no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, observamos que abordagens ou procedimentos são ressignificados para atender às atuais demandas educacionais do século XXI, cujas possibilidades são cada vez mais ampliadas pelo uso da tecnologia, permitindo a combinação de diferentes tecnologias e ferramentas para construção de uma prática pedagógica cada vez mais híbrida.

Vale destacar, em nosso trabalho, o conceito de *blended-learning* (*B-Learning* ou ensino híbrido) como uma combinação de mundo real mais mundo virtual, onde um professor pode integrar o ensino tradicional ao ensino a distância (*online*), oferecendo, por exemplo, uma atividade presencial, e, em seguida, organizando-se para atender o seu aluno para uma aula ou atividade de *follow-up* em um contexto virtual.

Verificamos que tal proposta toma como base a integração entre tecnologia e sala de aula a partir de uma perspectiva flexível da aprendizagem, que reconhece os benefícios de promover a formação e avaliação dos alunos *online*, mas também de se utilizar outras possibilidades no processo de aprendizagem. (BAÑADOS, 2006)

No atual contexto pós-computador - *PPDs post-PC devices* (MURPHY, 2011), quando o acesso e compartilhamento de conteúdos multimídia acontece de maneira móvel, através, principalmente, de aparelhos *smartphones*, a utilização da tecnologia móvel possibilita, a partir da familiaridade dos usuários com essa tecnologia, a integração do processo de aprendizagem e atividades do mundo real (TALEB, SOHRABI, 2012). Temos, assim, uma nova modalidade de ensino-aprendizagem: *o mobile learning*, *MALL* (*mobile assisted language learning*), *m-learning*, ou aprendizagem móvel, através de dispositivos móveis (MOURA, 2009), como uma subcategoria, portanto, da aprendizagem mediada pela internet - *e-learning*.

Quando pensamos, especificamente, sobre o ensino-aprendizagem através de tecnologias móveis, integradas ao espaço da sala de aula, verificamos que alguns aspectos favorecem a utilização desses dispositivos móveis em contextos educacionais: sua portabilidade e acessibilidade (ROSCHELLE, 2003).

Sharpley *et al* (2007), por sua vez, sugerem o uso de *m-learning* pelas seguintes razões: mobilidade dos alunos; promoção de aprendizagem formal e informal; capacidade de teorização da aprendizagem como um processo construtivo e social; e promoção da aprendizagem como algo pessoal, situado e mediado pela tecnologia.

No entanto, a implementação de uma proposta de *mobile learning* requer planejamento cuidadoso, engajamento e comprometimento de todos os envolvidos (WANG, WIESEMES, GIBBONS, 2012). Há, portanto, limitações psicológicas, pedagógicas e técnicas, bem como desafios à integração dessa modalidade à sala de aula de língua estrangeira, embora se avalie positivamente os ganhos pedagógicos, tanto no que diz respeito à exposição dos alunos à língua alvo, como em relação à sua postura mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino baseado em ferramentas de comunicação móveis proporciona a redução das barreiras físicas da sala de aula, podendo promover uma educação de forma mais constante e interativa, empoderando os alunos (CRONJE e EL-HUSSEIN, 2010). Os celulares, como parte do dia a dia dos estudantes, são ferramentas sociais que facilitam a comunicação autêntica e a colaboração entre os aprendentes, minimizando a separação entre a sala de aula e o “mundo do lado de fora” e promovendo uma maior exposição dos alunos à língua alvo (REINDERS, 2010). Por fim, o uso de celulares no ensino-aprendizagem dá aos alunos controle sobre sua aprendizagem, cabendo aos professores a promoção de atividades que desenvolvam a autonomia dos alunos.

Partindo do exposto, observamos que a utilização de aplicativos de mensagem, dentre os quais se destaca o *WhatsApp* como o mais bem sucedido em escala global, pode ser uma importante ferramenta pedagógica ao ensino de língua inglesa, proporcionando aos alunos situações autênticas de produção e leitura de textos numa perspectiva multimodal, a partir da troca de vídeos, textos, áudios, fotos, imagens, etc., que permeiam cada vez mais a nossa comunicação.

## 2. Considerações metodológicas

Este trabalho relata a experiência de duas professoras da disciplina de Língua Inglesa I do Curso de Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), modalidade presencial, no que diz respeito ao uso do *WhatsApp* como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Tendo verificado que é comum, logo no início do semestre, os alunos pedirem para criar um grupo de *WhatsApp* para facilitar a comunicação, as professoras observaram que, normalmente, esses grupos são criados com o intuito de passar notícias, avisos sobre faltas, cancelamento de aula, atrasos, mudanças de sala e outras questões relacionadas ao andamento do semestre.

Desse modo, percebendo a aceitabilidade e familiaridade dos alunos com o *WhatsApp*, as professoras identificaram uma oportunidade para utilizá-lo como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, pois, como as aulas aconteciam apenas em dois dias da semana, o grupo serviria como uma continuação da sala de aula, ou seja, ele proporcionaria maior contato com a língua, em qualquer lugar e em qualquer hora.

Aceitando, então, a sugestão dos alunos, as professoras propuseram que os grupos fossem usados, também, como uma ferramenta pedagógica, ou seja, durante o semestre os alunos iriam realizar tarefas via *WhatsApp*. Porém, as professoras explicaram as suas turmas que, antes de criar o grupo, era necessário estipular algumas regras para participação e uso dele. As regras apresentadas a seguir, foram discutidas e construídas em sala, com os alunos: a) O grupo seria utilizado apenas para questões relacionadas à disciplina Língua Inglesa I e realização de atividades; b) Toda e qualquer postagem deveria ser em inglês; c) As atividades sugeridas não seriam “obrigatórias”, ou seja, os alunos responderiam se quisessem; d) As mensagens deveriam ser enviadas entre as 8:00h e 22:00h, respeitando-se o horário de “silêncio” e e) Os participantes deveriam manter a ordem e respeito no grupo, sendo assim, não seria permitido o uso de palavrões, piadas com conteúdo inapropriado, xingamentos, etc..

Após esse primeiro momento, o grupo foi criado e as professoras postaram uma mensagem de boas-vindas e as regras do grupo. Imediatamente, alguns alunos começaram a responder, indicando satisfação em participar do grupo.

No que diz respeito às atividades realizadas, que abordaram a produção e interpretação de sentido de forma ampla, elas foram classificadas neste trabalho em 6 grandes tipos, de acordo com sua natureza e seu objetivo. Nos tópicos seguintes, discorreremos sobre as categorias de atividades, bem como, sobre os aspectos positivos e negativos resultantes da experiência de utilização do *WhatsApp* nas turmas de Língua Inglesa I.

### **3. Descrição das atividades aplicadas**

Apresentamos a seguir, exemplos de atividades para cada uma das seis categorias aplicadas, divididas de acordo com sua natureza e objetivos específicos.

#### **a) Descrição de foto/figura**

Durante o semestre, foi pedido aos alunos que descrevessem fotos/figuras. Algumas vezes as professoras postavam o que seria descrito. Em outras, elas pediam que os alunos postassem algo, como, por exemplo, na atividade em que foi pedido que os alunos postassem uma foto da família ou de algum parente. Logo abaixo da foto, eles apresentavam a(s) pessoa(s) na foto para os colegas, mencionando o nome, a idade, a profissão, a relação de parentesco entre eles e algumas características (tanto físicas quanto relativas à personalidade) da(s) pessoa(s) apresentada(s).

Em outra tarefa, postada no horário do almoço, os alunos deveriam responder a pergunta *What are you having for lunch?*, com uma foto do prato que estavam comendo, seguido de um comentário. Já outra atividade pedia que os alunos postassem uma foto de uma viagem inesquecível que eles haviam feito e descrevessem o local.

Este tipo de atividade teve bastante aceitação pelos alunos e a adesão era quase total. Verificamos que através do uso do aplicativo, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a escrita na língua inglesa, através de pequenos textos produzidos no decorrer do semestre. Além disso, após as postagens, os demais alunos da turma podiam comentar ou fazer perguntas sobre a foto/texto dos colegas, o que favorecia a interação entre eles.

### **b) Leitura e discussão de texto**

As professoras compartilhavam o *link* de algum texto ou vídeo que achavam interessante, para que os alunos lessem e dessem sua opinião sobre o assunto. Como os alunos, durante as aulas, comentavam sobre a dificuldade em pronunciar o “*th*”, um dos textos compartilhados foi *‘Th’ sound to vanish from English language by 2066 because of multiculturalism, say linguists* (disponível em <http://www.telegraph.co.uk/science/2016/09/28/th-sound-to-vanish-from-english-language-by-2066-because-of-mult/>). Os comentários eram feitos por escrito.

Uma das respostas dos alunos ao texto mencionado acima foi “*Why in 50 years?! I will be dead!!!*”, outro respondeu “*If Ribamar is alive no way!*” o que demonstra que os alunos entenderam sobre o que o texto tratava e trouxeram para a realidade deles, o primeiro demonstrando que ele queria que o “*th*” desaparecesse logo agora, já que ele achava difícil pronunciar e o segundo, dizendo que se o professor de fonética estivesse vivo, tal fato não iria ocorrer. A resposta do aluno gerou vários comentários e risadas no grupo.

O objetivo deste tipo de atividade não era que o aluno traduzisse ou entendesse palavra por palavra do texto, mas sim compreendesse sobre o que o texto tratava. Neste tipo de atividade, o engajamento mostrou-se mais difícil e, normalmente, menos da metade dos alunos realizava a tarefa. Muitos diziam que não tinham tempo de ler/assistir os textos. Porém, é interessante verificar que os alunos que realizavam a tarefa, muitas vezes, além de comentar sobre o assunto do texto, faziam perguntas sobre o vocabulário empregado, as expressões idiomáticas, a pronúncia e alguns aspectos gramaticais que verificavam no texto.

### **c) Gravação de vídeo/áudio**

Algumas atividades eram realizadas através de gravação e postagem de vídeo ou áudio. Em uma das unidades do livro didático adotado, foi discutido sobre preferências e hobbies. Foi proposto aos alunos que eles gravassem um vídeo sobre o que gostavam ou não gostavam com o título *5 facts about me*. Através dessa atividade os alunos descobriram fatos antes não conhecidos sobre os

colegas como, por exemplo, um aluno que tocava um instrumento musical, outra que cantava, um que desenhava, outro que vinha de outra cidade ou estado, etc. Eles também descobriram coisas que tinham em comum como, por exemplo, um local que dois ou mais frequentavam, alguém que era conhecido por mais de um aluno, um show de música que dois ou mais haviam ido e assim por diante.

Em outra unidade, foi proposto que os alunos fizessem um vídeo da casa onde moravam, mostrando os cômodos e onde cada objeto ficava em cada cômodo, com o intuito de praticar o que havia sido estudado em sala (vocabulário relativo à casa e mobília, preposições de lugar, *many/much/a lot*, números, cores e presente simples). Os alunos demonstraram satisfação em conhecer a casa dos colegas, o quarto dos colegas, algum parente que apareceu no vídeo e até o animal de estimação que os colegas tinham em casa, promovendo uma aproximação e intimidade maior entre os membros do grupo.

Uma das atividades de vídeo proposta, após o estudo da unidade do livro-base cujo tema era comida, consistiu na gravação de um vídeo, no estilo programa de culinária, em que os alunos estivessem preparando um prato que eles gostavam de comer. Os vídeos foram bastante criativos e as receitas foram as mais variadas possíveis – cuscuz, brigadeiro, bolo, tapioca e até bobó de camarão. Após a postagem dos vídeos, os alunos levaram o prato que eles fizeram para a sala de aula para que os colegas degustassem e avaliassem se o prato estava gostoso ou não.

Também foram gravados alguns áudios durante o semestre. Um dos áudios teve como tema a música/cantor/banda favorita dos alunos. Eles deveriam dizer qual era e cantar parte de uma música para que os demais dissessem se conheciam ou não. Foi interessante que, após algumas postagens, outros alunos respondiam também com áudio, continuando a cantar a música.

Outra tarefa consistiu em contar uma situação engraçada ou embaraçosa que eles haviam passado na infância. As histórias foram bem variadas, alguns alunos falaram sobre gafes que cometeram, outros sobre medos que tinham quando pequenos, sobre um dia que se perderam dos pais, uma fuga de casa, mas o áudio que chamou mais atenção e recebeu maior número de comentários foi o de um aluno que falou sobre uma “traquinagem” que resultou em dois braços quebrados.

É difícil monitorar a prática oral dos alunos fora da sala de aula, o que é viabilizado pelo aplicativo através do recurso de gravação de áudios e vídeos (POLLARD, 2015). Através desse tipo de atividade, os alunos, além de praticarem aspectos gramaticais, lexicais, fonéticos estudados em sala de aula, praticaram e desenvolveram suas habilidades de contar histórias, narrar e descrever, utilizando não apenas aspectos linguísticos, mas também extra e paralinguísticos na língua estrangeira.

#### **d) Exercícios para prática de pronúncia, aspectos gramaticais e léxico**

Neste tipo de atividade o foco maior era a prática de aspectos pontuais estudados em sala de aula. Alguns exemplos de tarefa de pronúncia realizadas foram: os alunos gravavam áudios falando algumas palavras que as professoras postavam no grupo; uma palavra era postada, destacando-se um

fonema específico e os alunos postavam novas palavras que também continham aquele fonema; os alunos procuravam vídeos na internet que apresentassem diferentes variedades da língua inglesa.

Quanto ao treino de gramática e vocabulário, algumas tarefas foram: corrigir a sentença – eram postadas sentenças com erros gramaticais ou ortográficos e os alunos corrigiam; *Word chain* – escolhido um tópico de vocabulário, após a postagem de uma palavra, o primeiro aluno postava uma palavra que começasse com a última letra da palavra postada e assim por diante; *How do you spell...?* – um aluno postava um áudio perguntando como se soletrava uma palavra e outro aluno respondia; Complete a sentença – um aluno postava o início e outro completava. Nessas atividades, os alunos podiam “desafiar” os colegas, ou seja, eles podiam escolher qual colega eles queriam que respondesse ou continuasse a corrente utilizando a ferramenta @ e escolhendo o nome do colega no grupo.

### e) Avaliação

As atividades de avaliação incluíram avaliação das aulas, do desempenho dos alunos e, ainda, das micro aulas que os alunos apresentaram no final do semestre.

Neste tipo de atividade, em algumas tarefas realizadas em sala de aula, era pedido que os alunos usassem os *emojis* para mostrar como se sentiam naquele momento. Também poderiam ser feitos pequenos comentários por escrito. A tela do grupo era projetada para que todos pudessem acompanhar o que os colegas estavam “dizendo” em cada momento da atividade. Além de proporcionar momentos muito engraçados, esse tipo de atividade servia para que a professora identificasse quem estava com dificuldades, quem estava se saindo bem e se o tipo de atividade realizada em sala agradava aos alunos.

A avaliação das micro aulas funcionava da mesma maneira, sendo que a tela não era projetada para toda a turma, para não prejudicar a apresentação dos alunos, e, ainda, eram listados os pontos a serem observados e avaliados: 1. Atividades realizadas; 2. Material utilizado; 3. Organização do tempo; 4. Interação com a turma; 5. Postura e voz. Para cada um dos itens, os alunos avaliavam a micro aula do colega e a sua própria em 😊, 😐 e 😞.

Já no que diz respeito à avaliação do desempenho dos alunos, essa foi realizada, no decorrer do semestre, através da produção dos alunos no grupo. Normalmente, os “erros” dos alunos não eram corrigidos no grupo. Em alguns casos, quando os próprios alunos demonstravam dúvida e perguntavam se estava certo, as professoras respondiam/faziam intervenções. Geralmente, o *feedback* era dado individualmente, quando os alunos pediam e, a partir da observação dos principais problemas, tanto de escrita, quanto de pronúncia, de aspectos gramaticais, lexicais, dentre outros, eram elaboradas atividades nas quais os alunos praticassem o que havia sido identificado como dúvida ou erro no grupo. Em algumas aulas, utilizavam-se exemplos de postagens do próprio grupo para que os alunos identificassem o problema e tentassem corrigi-lo.



### **f) Conversa informal**

Além das tarefas que os alunos respondiam, eram inseridas no grupo algumas “conversas informais”. Por exemplo, em alguns fins de semana, as professoras perguntavam sobre a programação cultural na cidade ou sobre um bom local para irem com suas famílias; após os feriados, perguntavam o que eles haviam feito, se viajaram, se o feriado foi bom; quando acontecia algo na cidade, perguntavam se eles haviam lido no jornal a respeito; quando eles comentavam que tinham algum seminário para apresentar ou avaliação de outra disciplina, elas perguntavam se eles se saíram bem e assim por diante. Um exemplo foi quando houve uma briga entre vigilantes e alguns alunos no estacionamento do campus da UFPB aonde eles estudam, cujo vídeo foi compartilhado nas redes sociais. Uma das professoras perguntou o que havia acontecido, se os alunos estavam no campus, se haviam visto algo, se conheciam os alunos envolvidos, etc.

Vários alunos participavam das conversas informais. Embora as conversas não fossem colocadas como “tarefa” no grupo, verifica-se que esse tipo de atividade foi bastante proveitoso no aprendizado da língua e na criação de uma verdadeira comunidade. Nesse tipo de atividade, os alunos se sentiam mais à vontade para “falar”, alguns postavam *gifs*, outros *emojis*, alguns comentavam e, normalmente, eles não se preocupavam em “acertar” ou falar “corretamente”.

Enquanto no início do semestre eram as professoras que iniciavam as conversas, aos poucos, os próprios alunos começaram a introduzir novos tópicos, fazer perguntas, trocar informações, fazer comentários, falar sobre o trânsito... e, para isto, utilizavam todos os recursos que o aplicativo disponibilizava (*emojis*, envio de arquivo ou foto, áudio, vídeo), o que, de alguma maneira, revela um uso informal, real, autônomo e natural da língua em suas interações via *WhatsApp*, ou seja, os alunos realmente se comunicavam em inglês.

## **4. WhatsApp e ensino-aprendizagem de LE: Avaliando a experiência**

A partir das atividades apresentadas acima e do envolvimento dos alunos no grupo, consideramos que a experiência do uso do *WhatsApp* na disciplina de Língua Inglesa I contribuiu, de forma significativa, para o processo de ensino-aprendizagem em vários aspectos.

A familiaridade dos alunos com o uso do aplicativo e a aceitabilidade que ele possui juntos aos alunos é perceptível, com isso, o engajamento nas atividades foi quase certo. Embora as atividades no grupo não fossem obrigatórias, muitos alunos respondiam. Dentre os alunos que estavam no grupo, alguns participavam de quase todas as tarefas, outros participavam menos e outros, nunca participavam. Muitas vezes os alunos mais participativos provocavam os demais, o que, por vezes, resultava numa postagem rápida.

A disciplina de Língua Inglesa I, em cujas turmas as atividades mencionadas foram realizadas, é parte da grade curricular do Curso de Letras Inglês na modalidade presencial. Desse modo, como

dito anteriormente, a experiência apresentada representa uma mistura de ensino presencial e ensino via dispositivos móveis, no caso em questão, *smartphones*.

Como considerado pelas professoras ao criarem o grupo, o *WhatsApp* serviria como uma continuação da sala de aula. Tal hipótese realmente foi confirmada. Porém, em muitos momentos do semestre foi a sala de aula que se tornou a continuação do grupo do aplicativo e em outros, ambos estavam mesclados, ensino presencial e via dispositivos móveis, ocorrendo de forma híbrida, conjunta e simultaneamente.

O grupo no *WhatsApp* também contribuiu para a criação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, criando familiaridade e intimidade entre os participantes. Como muitos alunos não cursavam outras disciplinas juntos, sem o grupo, eles apenas se encontrariam em dois dias na semana, durante as aulas de inglês. Com o grupo, esses alunos se “encontravam” praticamente todo dia, através das postagens, e, com isso, compartilhavam aspectos relacionados à língua e a aprendizagem da língua, mas também aspectos do seu cotidiano, de sua vida, de seus medos, dúvidas e, tudo isso, em inglês.

As tarefas realizadas no grupo do *WhatsApp* proporcionaram aos alunos uma vivência linguística que não seria possível se eles apenas se encontrassem na sala de aula. Os alunos praticaram a língua e os aspectos estudados em sala de aula de maneira real e natural, considerando a língua não apenas em seus aspectos linguísticos, mas também extra, para e metalinguísticos.

Alguns aspectos da interação face-a-face também podem ser considerados presentes na interação virtual dos alunos através do uso de *emojis*, *gifs*, sons, figuras, etc. Além disso, no que concerne às práticas de linguagem, os alunos puderam, via *WhatsApp* praticar tanto a compreensão quanto a produção oral e escrita, de maneira integrada.

O grupo de *WhatsApp* teve um papel fundamental no acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos, bem como das aulas dadas. O uso do aplicativo para avaliação, para checar a compreensão dos alunos e obter *feedback* ajudaram no aprendizado, bem como no ensino, adicionando interatividade às aulas através da participação do público (REINDERS, 2010).

As professoras puderam, através das atividades de avaliação verificar, no momento em que a aula ocorria, como os alunos estavam se sentindo em relação as tarefas desenvolvidas em sala de aula. Tal fato também gerou no aluno uma sensação de que eles eram importantes e que as professoras se preocupavam com o que eles sentiam. Do mesmo modo, as docentes conseguiam identificar os alunos que estavam tendo dificuldades em realizar as tarefas e se aproximava deles para ajudá-los.

Quanto à avaliação do desempenho, através das postagens, verificou-se o crescimento dos alunos no uso da língua. Os textos que, de início eram mais simples, passaram a ser mais elaborados e era possível ver os alunos usando a língua inglesa de maneira natural e espontânea.

O *WhatsApp*, como vimos, nos oferece uma gama de possibilidades de ferramentas que podem ser utilizadas nas atividades tais como envio de fotos, arquivos, compartilhamento de *links*, envio de

vídeos, áudios, os *emojis*, etc. Porém, como “nem tudo são rosas”, podemos destacar alguns aspectos negativos no uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica.

Um dos aspectos negativos que podemos destacar são as limitações do próprio aplicativo, ou seja, tanto os vídeos, quanto os áudios tinham que ser curtos. Sendo assim, muitas vezes os alunos precisavam enviar vários vídeos ou áudios para responder a mesma atividade.

A partir da experiência aqui relatada, vimos também que, embora as regras de participação e uso do grupo tenham sido construídas conjuntamente pelas professoras e pelos alunos, elas foram quebradas algumas vezes no decorrer do semestre. Desse modo, algumas postagens não foram feitas em inglês, algumas mensagens foram enviadas no “horário do silêncio” e, ainda, teve o caso de um aluno que publicou uma piada de conteúdo inapropriado e preconceituoso em um dos grupos. Em tais situações, além dos demais participantes do grupo terem chamado a atenção dos colegas para o cumprimento do acordo inicial, a professora da turma informou aos alunos que postaram tais mensagens que, caso eles desrespeitassem as regras novamente, eles seriam convidados a sair do grupo.

Em algumas situações, ainda, alunos começaram a enviar mensagens em privado para as professoras. Alguns porque haviam perdido o prazo para postagem no grupo, outros para falar de assuntos variados, outros para enviar mensagens de bom dia, etc. O número de mensagens era muito grande e tal fato incomodou bastante uma das professoras, de modo que ela pediu em sala que os alunos não lhe enviassem mensagens em privado. Ao final do semestre, a mesma professora também se sentiu incomodada por alguns alunos que haviam tirado notas mais baixas, chegando a receber mensagem de aluno após as 24:00h para saber sobre os conteúdos da prova final e de quantos pontos precisava para passar na disciplina.

Vimos, com isso, que, por tratar-se de um aplicativo de mensagem instantânea, os alunos também esperavam “professoras instantâneas”, ou seja, eles esperavam das professoras uma resposta instantânea. Sendo assim, verificamos que o uso do aplicativo criou nos alunos uma concepção errônea de que as professoras estavam disponíveis para eles 24 horas por dia, durante todos os dias da semana e que elas responderiam suas postagens imediatamente.

No entanto, apesar dos problemas mencionados acima, um dos maiores problemas encontrados no uso do aplicativo foi com relação ao aumento da carga de trabalho das professoras. A partir da integração da tecnologia móvel, há um saldo pedagógico positivo, refletido no aumento da motivação estudantil e engajamento. No entanto, como apontado por Reinders (2010), esse investimento é pago pelo professor com um aumento na sua carga de trabalho, responsabilidade e comunicação extra que o uso do celular gera. Assim, além de preparar suas aulas, as professoras precisavam pensar/criar, preparar e postar atividades no grupo, responder as dúvidas e, ainda, acompanhar as postagens dos alunos e o número de postagens era bem alto!

## Considerações finais

Nesse trabalho, refletimos e avaliamos, a partir de algumas atividades aplicadas, sobre as potencialidades pedagógicas do uso do *WhatsApp*, verificando em que medida o uso do aplicativo de troca de mensagens proporcionaria aos alunos o desenvolvimento de sua competência comunicativa e quais seriam, então, os desafios colocados à integração da tecnologia móvel à sala de aula presencial.

Observamos que alguns problemas comentados acima podem desmotivar o professor a usar o aplicativo. Destacamos dentre os problemas mencionados o grande aumento de sua carga de trabalho e, ainda, o mau uso do aplicativo por parte de alguns alunos.

Mesmo assim, acreditamos que, a partir da criação de um novo espaço para aprendizagem, em que os alunos se sentem mais confortáveis e desinibidos para interagirem uns com os outros através da utilização de tecnologias móveis, aqui, em específico do *WhatsApp*, que transgridem os limites físicos e temporais da sala de aula tradicional, é possível promover novas oportunidades para que os alunos experienciem a língua, gerando situações autênticas de comunicação, suporte para o desenvolvimento colaborativo, a formação crítico-reflexiva e autonomia, fundamentais ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

## Referências

BAÑADOS, Emerita. A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. **CALICO Journal**, 23 (3), pp. 533-550, 2006.

EL-HUSSEIN, M. O. M., & CRONJE, J. C. Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape. **Educational Technology & Society**, 13 (3), pp. 12–21, 2010.

HUANG, C. S. J., YANG, S. J. H., CHIANG, T. H. C., & SU, A. Y. S. Effects of Situated Mobile Learning Approach on Learning Motivation and Performance of EFL Students. **Educational Technology & Society**, 19 (1), pp. 263–276, 2016.

MOST POPULAR mobile messaging apps worldwide as of January 2017, based on number of monthly active users (in millions). Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/258749/most-popular-global-mobile-messenger-apps/>. Acesso em: Fevereiro de 2017.

MOURA, A. Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a geração poeugar. **Conferência Internacional de TIC na Educação**. 2009. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%20\(2009\)%20Challenges.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%20(2009)%20Challenges.pdf). Acesso em: Janeiro de 2017.

MURPHY, G. Post-PC devices: a summary of early iPad technology adoption in tertiary environments. **e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching**, 5(1), pp. 18-32, 2011.

PILAR, R-A; JORGE, A; CRISTINA, C. The Use of Current Mobile Learning Applications in EFL. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 103, pp. 1189-1196, nov. 2013.

POLLARD, A. Increasing Awareness and Talk Time through Free Messaging Apps. **English Teaching Forum**, v. 53, pp. 25-32, 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20 Natives,%20Digital%20 Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)>. Acesso em: janeiro de 2017.

SHARPLES, M., TAYLOR, J., & VAVOULA, G.. A Theory of Learning for the Mobile Age. In: ANDREWS, R., HAYTHORNTHWAITE, C. (Ed.) **The Sage Handbook of Elearning Research**. London: Sage, pp. 221-47, 2007.

REINDERS, H. Twenty Ideas for Using Mobile Phones in the Language Classroom. **English Teaching Forum**, v. 48, n. 3, pp. 20-33, 2010.

ROSCHELLE, J. Keynote paper: unlocking the learning value of wireless mobile devices. **Journal of Computer Assisted learning**, v. 19(3), pp. 260-272, 2003.

TALEB, Z; SOHRABI, A. Learning on the Move: The use of Mobile Technology to Support Learning for University Students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 69, pp. 1102-1109, 2012.

WANG, R., WIESEMES, R.; GIBBONS, C. Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. **Computers & Education**, Volume 58, Issue 1, pp. 570–578, 2012.

WHITTAKER, C., TOMLINSON, Brian. **Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation**. London: British Council, 2013.

# Representações do *Judendeutsch* em dois contos dos irmãos Grimm

Marina Dupré Lobato<sup>1</sup>

As compilações de narrativas orais *Kinder- und Hausmärchen*<sup>2</sup> (KHM) e *Deutsche Sagen*<sup>3</sup>, publicadas por Jacob e Wilhelm Grimm na primeira metade do século XIX, apresentam cinco narrativas com personagens judeus, entre elas três contos de fada (*Märchen*): *Der gute Handel* (“O bom negócio”), *Der Jude im Dorn* (“O judeu entre os espinhos”) e *Die klare Sonne bringt's an den Tag* (“O sol claro traz [a verdade] ao dia”, aproximadamente); e duas lendas (*Sagen*): *Das von den Juden getötete Mägdlein* (“Da donzela assassinada pelos judeus”) e *Judenstein* (“Pedra dos judeus”). Representações negativas de personagens judeus emergem de quatro dessas narrativas: os dois primeiros contos e as duas lendas acima enumerados.

Neste trabalho proponho analisar somente os contos *Der gute Handel / O bom negócio* e *Der Jude im Dorn / O judeu entre os espinhos* na perspectiva das representações linguísticas (LABOV, 2008; CALVET, 2004; PETITJEAN, 2009). Os dois contos, além de retratarem personagens judeus de forma pejorativa, apresentam elementos linguísticos que remetem ao *Judendeutsch* (íidiche) que representam negativamente sua fala característica e seu comportamento em oposição a outros. A partir dessas ocorrências linguísticas, pretendo determinar a legitimidade ou não legitimidade (KING, 2001; SCHÄFER, 2013) do íidiche no contexto da língua alemã no século XIX, além delimitar as representações linguísticas que emergem da “imitação” da fala dos judeus nesses contos, corroboradas pela própria descrição física, psicológica e comportamental dos personagens.

O texto original (GRIMM, 2009) apresentado neste estudo reproduz a última (1857) das sete edições de KHM publicada pelos autores. A tradução (GRIMM, 2008) selecionada é considerada confiável por Volobuef (2014), seu mérito está em não ser adaptada para o público infantil e em ser a segunda maior tradução de KHM publicada no Brasil, com 99 contos<sup>4</sup> (VOLOBUEF, 2013). É importante pontuar que não há intenção de criticar a tradução de David Jardim Júnior, uma vez que, frequentemente, escolhas de tradução dependem de políticas editoriais. Observações nesse sentido serão feitas somente para auxiliar a análise aqui proposta.

1 Doutoranda em Estudos de Linguagem (UFF-CNPq).

2 “Contos de fada infantis e domésticos”, publicados originalmente em dois volumes (1812-1815).

3 “Lendas alemãs”, publicado em dois volumes (1816-1818).

4 A última edição de KHM (1857), também a mais conhecida e traduzida no mundo, apresenta 200 contos e 10 lendas.

## Der gute Handel / O bom negócio

A passagem mais significativa deste conto no âmbito deste estudo está reproduzida abaixo, no original em Língua Alemã (LA) e em respectiva tradução para a Língua Portuguesa, na variedade Brasileira (LPB):

Tabela 1 – Der gute Handel / O bom negócio

<p>TEXTO ORIGINAL EM LA (GRIMM, 2009, p. 54-5, grifos meus)</p>	<p>TRADUÇÃO EM LPB (GRIMM, 2008, p. 470-1, tradução David Jardim Júnior, grifos meus)</p>
<p>Wie der Bauer hinaus vor die Tür kam, sprach die Schildwache: »Du hast die Königstochter zum Lachen gebracht, da wirst du was Rechtes bekommen haben.« – »Ja, <i>das mein' ich</i>«, antwortete der Bauer, »fünfhundert werden mir ausgezahlt.« – »Hör«, sprach der Soldat, »gib mir etwas da von! Was willst du mit all dem Geld anfangen!« – »<i>Weil du's bist</i>«, sprach der Bauer, »so sollst du zwei hundert haben, melde dich in drei Tagen beim König und laß dir's aufzählen.« Ein Jude, der in der Nähe gestanden und das Gespräch mit angehört hatte, lief dem Bauer nach, hielt ihn beim Rock und sprach: »Gotteswunder, was seid Ihr ein Glückskind! Ich will's Euch wechseln, ich will's Euch umsetzen in Scheidemünz, was wollt Ihr mit den harten Talern?« – »<i>Mauschel</i>«, sagte der Bauer, »dreihundert kannst du noch haben, gib mir's gleich in Münze, heut' über drei Tage wirst du dafür beim König bezahlt werden.« Der Jude freute sich über das Profitchen und brachte die Summe in schlechten Groschen, wo drei soviel wert sind wie zwei gute. Nach Verlauf der drei Tage ging der Bauer, dem Befehl des Königs gemäß, vor den König. »Zieht ihm den Rock aus«, sprach dieser, »er soll seine fünfhundert haben.« – »Ach«, sagte der Bauer, »sie gehören nicht mehr mein, zweihundert habe ich an die Schildwache verschenkt, und dreihundert hat mir der Jude eingewechselt, von Rechts wegen gebührt mir gar nichts.« Indem kam der Soldat und der Jude herein, verlangten das Ihrige, das sie dem Bauer abgewonnen hätten, und erhielten die Schläge richtig zugemessen. <i>Der Soldat ertrug's geduldig und wußte schon, wie's schmeckte: der Jude aber tat jämmerlich: »au weih geschrien!</i> sind das die harten Taler?«</p>	<p>Quando o camponês estava saindo, o sentinela disse-lhe: – Fizeste a princesa rir, e irás ganhar, sem dúvida, uma boa recompensa. – <i>Com efeito</i>, o Rei vai me pagar quinhentos táleres. – Escuta – disse o soldado. – Dá-me uma parte do prêmio. O que irias fazer com tanto dinheiro? – <i>Está bem</i> – disse o camponês – Apresenta-te daqui a três dias ao Rei e a quantia te será paga. Um judeu, que se encontrava perto, ouviu toda a conversa, e, quando o camponês passou junto dele, puxou-o pela aba do casaco e exclamou: – Ó maravilha de Deus! És um escolhido pelo Destino! Quanta sorte! Posso trocar o dinheiro para ti, em moedas menores, o que irias fazer com moedas de tal valor como táler? – Poderás ter trezentos táleres. Dá-me agora mesmo em pequenas moedas e daqui a três dias o Rei te pagará. O judeu ficou muito satisfeito com o pequeno lucro e entregou a importância em moedas desvalorizadas, três das quais valiam tanto quanto duas moedas valorizadas. Passados três dias, o camponês foi se apresentar ao Rei. – Tirem o seu casaco – ordenou o Rei – e ele terá quinhentos táleres. – Eles já não me pertencem, <i>Majestade</i> – disse o camponês. – Dei duzentos táleres ao soldado que estava de sentinela e trezentos ao judeu que os trocou. Nisso, apareceram o soldado e o judeu, reclamando as suas partes, e ambos receberam, devidamente divididas, as pancadas que estavam destinadas ao camponês. <i>O soldado se mostrou resignado, mas o judeu não parou de lamuriar.</i></p>

Alguns comentários preliminares sobre o texto original e a tradução são necessários para a análise aqui proposta: no que concerne a tradução, há modificação no registro do texto, o que se torna evidente ao se observar que o alemão usado no original é bastante coloquial, mais aproximado da língua falada. É possível notar a ocorrência, na fala dos personagens, de apócopies e elisões – como em “das mein' ich” ao invés de “das meine ich” (“é o que eu penso”), e “weil du's bist” em lugar de “weil du es bist” (“porque é você” ou “porque você é quem é”, aproximadamente) –, o que não é um uso comumente aceito (em termos normativos), especialmente na modalidade escrita do alemão padrão.

Esses usos também não são homogêneos: muito frequentes nas falas do camponês e do judeu, mas inexistentes na do rei e de seu escudeiro, o que marca o *status* social desses personagens. A tradução não só omite estes traços como muda radicalmente o registro: o uso da ênclise e, principalmente, da segunda pessoa do singular<sup>5</sup> torna o texto bastante formal, distanciado do português falado. A adição da palavra “majestade” também contribui para esse efeito – no trecho em questão, o camponês não usa nenhum termo semelhante ou demonstra qualquer deferência ao falar com o rei.

No que diz respeito a usos específicos que fazem referência aos judeus, temos duas ocorrências neste conto: a palavra usada para designar o personagem judeu, “Mauschel”, e a expressão, usada pelo próprio personagem, “au weih geschrien” – as duas ocorrências foram omitidas na tradução.

O *Deustches Wörterbuch* (DWB) – dicionário etimológico de autoria dos próprios irmãos Grimm (2014) –, oferece as seguintes acepções para “Mauschel” e palavras derivadas:

**Mauschel**, *m.* nome escarnecedor para designar um judeu, formado a partir do nome judaico *Moses* [Moisés], na pronúncia judaico-alemã (*jüdisch-deutscher aussprache*) *Mausche* ou *Mösche*, assim como esta, formas análogas são encontradas como alcunhas comuns para judeu [...].

**Judenmauschel**, *m.* palavrão / xingamento, usado para designar um judeu, ver *mauschel* [...].

**mauscheln**, *v.* agir como um “judeu barganhista” (*schacherjude*); nos negócios: *Täuscheln und mäuscheln* [enganar e trapacear], lidar com negocinhos (*geschäftchen*) secretos e ilícitos.

**mauschelei**, *f.* o comportamento de um “judeu barganhista”, no agir [nos negócios] ou no falar. (GRIMM, 2014, traduções minhas)

Essas palavras ainda são correntes no alemão moderno, embora suas origens muito provavelmente já não sejam mais de fácil acesso. No dicionário Pons (2014) – sem definições para o português – há as seguintes ocorrências:

**mau·scheln** [ˈmaʊʃl̩] VERB intr pej fam: to fiddle [trapacear].

**Mau·sche·lei** <-, -en> [maʊʃəˈlai] SUBST f pej fam: fiddle [trapaça]. (PONS, 2014)

A partir das definições acima, as interpretações que o vocábulo “Mauschel” oferece são bastante significativas: trata-se de uma expressão pejorativa que faz referências simultâneas a um povo, sua língua e sua religião. O vocábulo também está ligado ao universo dos negócios, prática supostamente judaica. O papel que o personagem judeu assume no conto é o de enganar o camponês por meio de um “negócio” desonesto, um estelionato, o que condiz com o sentido do xingamento empregado.

5 O uso do pronome “du” em alemão não é correspondente ao “tu” do português brasileiro contemporâneo. O “du” é usado quando dirigidos a crianças, irmãos ou amigos. Do contrário, usa-se o pronome formal “Sie”, que se assemelha ao pronome “vós” do português.



Quanto à expressão “au weih geschrien!”, as seguintes definições podem ser encontradas no DWB:

**auweih**, pronúncia judaica do *auweh* [...].

**wai**, waih, interj. *wehe*, especialmente na composição *au waih!* este *au waih!* é particularmente comum entre os judeus, mas é descrito erroneamente na parte 1, 1045, como “pronúncia judaica do *auweh*”, no alto-alemão médio *ouwi*. No alemão moderno temos *wei*, usado em geral como lamentação [...] *au waih!* é, sem dúvida, usado especialmente como marcador do discurso judaico [*kennzeichnung jüdischer rede*]: nas edições impressas da história da destruição de Jerusalém encontra-se: *weh auch mir! geschrien*, que todos podem facilmente ver que deveria querer dizer *au wey mir!* pois assim falam os judeus. LISCOW *schriften* 21; *Izick. au way! au way!* FR. MÜLLER *Fausts leben*. (GRIMM, 2014, traduções minhas)

A interjeição “auweh” é uma “exclamação de dor e arrependimento” (DUDEN, 2014, tradução minha), no entanto, mais comum para uma “dor interior, espiritual” (DWB, 2014, tradução minha). Uma possível tradução de *auweh* / *auweih* poderia ser, pragmaticamente, “ai de mim!”. Já o verbo “geschreien”, como explica o DWB, é um “schreien” [gritar] intensificado. A forma verbal “geschrien” está conjugada no *Präteritum*, o passado simples. Por si só, a expressão não faz sentido: “ai de mim gritou!”. A explicação oferecida na segunda acepção, na qual “au weih geschrien!” seria formada a partir de outro texto, pode explicar a perda do sentido literal da expressão, mais ou menos semelhante, na formação somente, ao que ocorre no português do Brasil com a interjeição de espanto ou admiração “nossa!”, forma resumida de “nossa senhora!” (HOUAISS, 2009).

Schäfer (2010), ao tratar das variedades do iídiche (inclusive as já mortas), descreve as variações fonológicas que distinguem o iídiche do alemão, bem com as variedades do iídiche entre si. Um desses traços é a ditongação do /e:/ > /ei/, que é o que ocorre com o vocábulo “weh” do alemão em relação ao “weih” do iídiche. Todas as variedades do iídiche apresentam esse traço distintivo (SCHÄFER, 2010, p. 31). Com as explicações fornecidas pelo DWB e a descrição de Schäfer, é possível afirmar que a expressão “au weih geschrien” não está em alemão, mas em iídiche. Na primeira acepção, a interjeição “au weih” é descrita como “a pronúncia judaica do *auweh*” – e não poderia ser diferente, pois a escrita do iídiche se dá em caracteres hebraicos.

## Der Jude im Dorn / O judeu entre os espinhos

Neste conto, o próprio título remete ao texto bíblico, pois faz referência à confecção da coroa de espinhos. No DWB existe um termo, sinônimo do espinheiro *Christusdorn* [coroa-de-cristo], com a seguinte explicação:

**judendorn**, m. *rhamnus paliurus*, porque de acordo com a lenda, os judeus teceram a coroa de cristo com esses espinhos. (GRIMM, 2014, tradução minha)

Diante dessa “evidência”, as maldades gratuitas que o personagem judeu sofre no conto são justificadas:

Tabela 2. Der Jude im Dorn / O judeu entre os espinhos

<p><b>TEXTO ORIGINAL EM LA (GRIMM, 2009, p. 554, grifos meus)</b></p>	<p><b>TRADUÇÃO EM LPB (GRIMM, 2008, p. 131-2, tradução David Jardim Júnior, grifos meus)</b></p>
<p>Bald darauf begegnete er [der Knecht] <i>einem Juden mit einem langen Ziegenbart</i>, der stand und horchte auf den Gesang eines Vogels, der hoch oben in der Spitze eines Baumes saß. »Gottes Wunder!« rief er aus, »so ein kleines Tier hat so eine grausam mächtige Stimme! Wenn’s doch mein wäre! Wer ihm doch Salz auf den Schwanz streuen könnte!« »Wenn’s weiter nichts ist«, sprach der Knecht, »der Vogel soll bald herunter sein«, legte an, und traf aufs Haar, und der Vogel fiel herab in die Dornhecken. »Geh, <i>Spitzbub</i>«, sagte er zum Juden, »und hol dir den Vogel heraus.« »Mein«, sprach der Jude, »lass’ der <i>Herr</i> den Bub weg, so kommt ein Hund gelaufen; ich will mir den Vogel auflesen, weil ihr ihn doch einmal getroffen habt«, legte sich auf die Erde, und fing an, sich in den Busch hineinzuarbeiten. Wie er nun mitten in dem Dorn steckte, <i>plagte der Mutwille den guten Knecht</i>, daß er seine Fiedel abnahm und anfang zu geigen. Gleich fing auch der Jude an, die Beine zu heben und in die Höhe zu springen: und je mehr der Knecht strich, desto besser ging der Tanz. Aber die Dörner zerrissen ihm den schäbigen Rock, kämmten ihm den Ziegenbart und stachen und zwickten ihn am ganzen Leib. »Mein«, rief der Jude, »was soll mir das Geigen! Lass’ der <i>Herr</i> das Geigen, ich begehre nicht zu tanzen.« Aber der Knecht hörte nicht darauf und dachte: »<i>du hast die Leute genug geschunden, nun soll dir’s die Dornhecke nicht besser machen</i>«, und fing von neuem an zu geigen, daß der Jude immer höher aufspringen mußte, und die Fetzen von seinem Rock an den Stacheln hängen blieben. »<i>Au weih geschrien!</i>« rief der Jude, »geb’ ich doch dem <i>Herrn</i>, was Er verlangt, wenn Er nur das Geigen läßt, einen ganzen Beutel mit Gold.« »Wenn du so spendabel bist«, sprach der Knecht, »so will ich wohl mit meiner Musik aufhören, aber das muß ich dir nachrühmen, du machst deinen Tanz noch mit, daß es eine Art hat«; nahm darauf den Beutel und ging seiner Wege.</p>	<p>Pouco depois, [o criado] encontrou <i>um judeu, com uma comprida barba</i>, que se achava de pé, à margem do caminho, ouvindo o canto de um pássaro que estava pousado no alto de uma árvore. – Céus! – ele exclamou. – Como é que uma criatura tão pequena pode ter uma voz tão alta? Ah! se ele fosse meu! Se houvesse um meio de eu ficar com esse pássaro! – Se é só isso – disse o ex-criado – não haja dúvida. Agora mesmo o pássaro estará aqui. Apontou a espingarda para o pássaro, e este caiu imediatamente no meio do espinhal que margeava o caminho. – Agora, seu <i>tratante</i>, vai tu mesmo buscar o pássaro! – acrescentou o jovem. – Retira o “<i>tratante</i>” e irei buscar o pássaro, eu mesmo. Vou tomar o pássaro para mim, agora que foi derrubado. E, deitando-se no chão, o judeu saiu rastejando entre os espinheiros. Quando se encontrava bem no meio do espinhal, <i>o gênio brincalhão do jovem foi tão tentado</i>, que ele pegou a rabeca e se pôs a tocá-la. Imediatamente, as pernas do judeu começaram a mover-se, e ele deu pulos, e, quanto mais tocava a rabeca, mais frenética ia se tornando a dança. E os espinhos acabaram lhe arrancando seu já muito estragado casaco, emaranharam-lhe a barba e o arranharam por todo o corpo. – Por favor! – gritou o judeu. – Pára com essa rabeca! Não quero dançar! O ex-criado porém não ouviu suas súplicas, pensando: “<i>Já arrancaste a pele de muita gente, agora deixemos os espinhos fazer o mesmo contigo!</i>” E continuou a tocar, fazendo com que o judeu tivesse de pular cada vez mais alto, deixando cada vez mais os trapos de seu casaco agarrados aos espinheiros. – <i>Tem pena de mim!</i> – gritou o judeu. – Dar-te-ei tudo que pedires, se largares essa rabeca! Dar-te-ei uma bolsa cheia de ouro! – Se fores tão liberal, vou parar com a minha música – concordou o jovem. – Mas sou obrigado a reconhecer que danças muito bem e que realmente admirei muito a tua exibição. E, depois de receber a bolsa, seguiu caminho.</p>

Nesta passagem do conto, o personagem judeu é fisicamente descrito com uma longa “Ziegenbart” [cavanhaque, ou literalmente, “barba de cabra”], remetendo à maneira como alguns judeus usam a barba. Em oposição, o “bom criado” [*der gute Knecht*] – como é repetidamente

chamado ao longo do conto – se dirige ao judeu duas vezes com uma ofensa, “Spitzbube” [tratante/velhaco], que faz alusão, mais uma vez, à suposta desonestidade do judeu. O criado, enquanto pratica a tortura, também justifica sua ação como compensação de todo o mal que aquele judeu teria feito a outras pessoas, como fica evidente na reprodução de seu pensamento “du hast die Leute genug geschunden, nun soll dir’s die Dornhecke nicht besser machen” [“Já arrancaste a pele de muita gente, agora deixemos os espinhos fazer o mesmo contigo!”] (GRIMM, 2009, p. 554).

Mais uma vez, há a ocorrência da expressão “au weih geschrien”, já tratada anteriormente. No entanto, neste conto ela aparece em outras duas ocasiões: quando o judeu procura o juiz para relatar o acontecido (ainda que de forma distorcida) – “Herr Richter, au weih geschrien!” [Senhor juiz, ai de mim!] (GRIMM, 2009, p. 556) –, e, abreviadamente, quando, durante sua própria condenação, o criado começa novamente a tocar a rabeça mágica – “au weih! au weih! bindet mich an, bindet mich fest!” [ai de mim! ai de mim! me amarrem, me amarrem firme!] (GRIMM, 2009, p. 556).

É preciso ressaltar que o judeu trata tanto o criado como o juiz de modo formal, sempre se dirigindo a eles por “Herr” [senhor], mas o tratamento não é retribuído – o que foi omitido na tradução. Nesse sentido, a inferioridade do judeu em relação aos outros personagens fica implícita.

## Representações do judeu e do *Judendeutsch*

O DWB se referem *Judendeutsch* (“alemão judeu”) da seguinte forma:

**judendeutsch**, n. alemão como os judeus falam, misturado com elementos hebraicos.  
(GRIMM, 2014, tradução minha)

Não é uma descrição muito detalhada, mas o significado implícito que emerge dela é o de que o *Judendeutsch* seria uma variedade ou dialeto do alemão e não outra língua. A palavra *Jiddisch* não se encontra no DWB, mas o dicionário Duden (2014), oferece uma descrição da língua e uma explicação para a origem de seu nome:

### **Jiddisch**

língua falada e escrita (em caracteres hebraicos) pelos judeus do leste europeu, cujo vocabulário é composto, principalmente, por elementos do alto-alemão médio e por elementos hebraico-aramaicos e eslavos.

### **Jiddisch**

abreviação em iídiche de *jidisch daitsch*, portanto originalmente = *jüdisches Deutsch*, [alemão judeu] designação dos judeus do leste europeu. (DUDEN, 2014, traduções minhas)

Essa descrição não faz menção às distinções entre as variedades vivas do iídiche, que, no contexto europeu moderno, se restringem ao leste europeu.

No que diz respeito às origens do iídiche, King (2001) afirma que a língua (o alto-alemão médio) que os judeus levaram do centro para o leste europeu era um alemão medieval com “sabor” [*flavor*] judaico (escrito em caracteres hebraicos) e que só se desenvolveu como língua independente, a partir de seu isolamento em relação a outras variedades germânicas proporcionado por esse movimento imigratório (KING, 2001, p. 216).

É muito provável que a variedade do *Judendeutsch*, ou iídiche, a que os irmãos Grimm fazem referência nos contos aqui analisados fosse da Europa central. Infelizmente não é possível afirmar isso com base em uma única expressão. Em todo caso, resta claro, diante do modo negativo como os judeus são tratados e da forma como *Judendeutsch* é descrito no DWB, que se tratava, naquele momento, de uma língua sem legitimidade.

De fato, King aborda essa questão ao tratar da identidade do iídiche e afirma que, até meados do século XIX – e com resquícios dessa forma de pensar ainda hoje –, a língua não era valorizada nem pelos próprios judeus, que a chamavam de *Zhargon* [jargão]. Dentro da própria comunidade judaica, era considerado uma língua sem gramática, um alemão corrompido. Nesse sentido, o autor trata da questão do auto ódio:

O iídiche era uma língua de auto ódio, uma língua desprezada. Não desprezada por todos, é claro, e desprezada não especialmente por antisemitas, que desprezavam o povo que a falava mais do que a língua em si, e que provavelmente não estavam interessados de modo algum na língua, mas por muitos judeus para quem o iídiche era língua materna. [...] O iídiche era visto pelos amantes do hebraico como um instrumento indigno – uma língua de mulheres, crianças e negociantes, não de intelectuais – um implemento de expressão impuro e indigno.<sup>6</sup> (KING, 2001, p. 224, tradução minha)

É preciso ressaltar que a situação ilegítima do iídiche se intensifica justamente no século XIX, momento em que “imitações” literárias da fala judaica em contexto germanófono se proliferam. Uma das explicações para essa situação está na formação do estado alemão e na consequente imposição de uma língua nacional (SCHÄFER, 2013).

Esse cenário só começa a mudar em fins do século XIX, quando escritores falantes de iídiche começam a produzir literatura nessa língua. No entanto, essa literatura não surge pelo anseio de valorizar a língua, como aponta King (2001), mas por necessidade: para serem lidos, esses escritores precisavam escrever em uma língua falada por muitos, o que não era o caso do hebraico; e para manter a identidade judaica, não poderiam escrever nas línguas nacionais dos países em que habitavam. Sem que fosse essa a intenção, esse foi o princípio da legitimização do iídiche, completada no século XX, especialmente depois dos estudos de Weinreich sobre a língua e de prêmios Nobel de literatura.

6 Cf. KING, 2001, p. 224: Yiddish was a self-hating language, a despised language. Despised not by everyone, of course, and despised not especially by anti-Semites, who despised the people who spoke it rather than the language itself, and who probably were not interested one way or the other in language, but by many Jews for whom Yiddish was their native language. [...] Yiddish was looked down on by the lovers of Hebrew as an unworthy instrument — a language of women, children, and tradesmen, not intellectuals — a tainted, unworthy implement of expression.

No que concerne aos usos encontrados nos contos analisados, partindo da descrição de Schäfer (2010) e tomando esses usos como uma variedade do alemão, é possível tratar a variação do traço fonológico /e:/ e /ei/, presente em “au *waih geschrien*”, na perspectiva sugerida por Labov (2008), isto é, como uma forma linguística estigmatizada. Sem dúvida, de acordo com a maneira como os judeus são representados, essa distinção torna-se negativa. E pela repetição desta forma linguística, é evidente a estereotipação como caracterização socialmente muito marcada.

Em Schäfer (2013), uma variação dessa expressão também se encontra elencada entre as formas linguísticas usadas para representar os judeus de modo caricato na literatura em língua alemã do século XIX, formas que apresenta igualmente como estigmatizadas:

O que o iídiche literário em textos do século XIX precisa para representar um judeu é uma mistura equilibrada de “iídichismos” em todos os níveis linguísticos: em primeiro lugar, insere-se uma série de palavras derivadas do hebraico como *Moos* (dinheiro), *schachern* (negociar), *meschugge* (louco) ou *beschickert* (bêbado). Muito populares também são exclamações como *waih geschrien!* ou *Gott der Gerechte* [“Deus, o justo”]. Igualmente em alta cotação estão as formas diminutivas como *Geschäftche* [de *Geschäft*, negócio], *Zwieblich* [de *Zwiebeln*, cebola] ou *Händcher* [de *Händchen*, também no diminutivo: jeitinho ou dar uma mãozinha]. Em seguida, entram os detalhes, palavras de raiz germânica são vocalicamente modificadas ou adaptadas ao iídiche como *aach* [*auch*, também], *hob* [*habe*, tem], *grauß* [*groß*, grande], *schein* [*schön*, bonito], *Fra* [*Frau*, mulher ou senhora], *Lait* [*Leute*, pessoas, gente]. Particularmente importante, também para a descrição do iídiche como “alemão errado” em termos de competência, é a ordem das palavras: o iídiche dispõe de uma ordem de palavras diferente do alemão padrão, de modo que uma oração como *Do wird sie machen Augen* seria considerada como errada em alemão padrão, ainda que corresponda a correta ordem de palavras do iídiche<sup>7</sup>. (SCHÄFER, 2013, tradução minha)

Dois destes exemplos remetem a outras palavras trabalhadas até agora, não nos contos, mas no DWB, ambos na definição de *mauscheln*: o termo *schacherjude*, derivado de *schachern* (negociar); e *Geschäftchen*, na descrição dos “negociozinhos” ilícitos.

Na perspectiva das representações linguísticas proposta por Calvet (2004), é possível determinar que os três domínios da representação são afetados no *Judendeutsch*: a forma da língua, vista como um “alemão errado”; o status da língua, que nem como língua é considerada; e sua função identitária, que era praticamente inexistente, já que a própria comunidade judaica a rejeitava – em favor do hebraico, mesmo que falado por muito poucos. Pode-se, portanto, falar de uma insegurança de status, formal e linguística em relação ao *Judendeutsch*, pois se trata de uma situação na qual “os

7 Cf. SCHÄFER, 2013: Was es in den literaturjiddischen Texten des 19. Jahrhunderts braucht, um einen Juden darzustellen, ist ein ausgewogenes Gemisch an Jiddismen auf allen sprachlichen Ebenen: Zunächst einmal werden eine Reihe von aus dem Hebräischen stammenden Wörtern wie *Moos* (Geld), *schachern* (handeln), *meschugge* (verrückt) oder *beschickert* (betrunken) eingesetzt. Ganz populär sind auch Ausrufe wie *waih geschrien!* oder *Gott der Gerechte*. Ebenfalls hoch im Kurs stehen Verkleinerungsformen wie etwa *Geschäftche* (Geschäft), *Zwieblich* (Zwiebeln) oder *Händcher* (Händchen). Dann geht es in Details, und Wörter mit germanischem Stamm werden vokalisch abgewandelt beziehungsweise an das jiddische angeglichen, wie in *aach* (*auch*), *hob* (*habe*), *grauß* (*groß*), *schein* (*schön*), *Fra* (*Frau*), *Lait* (*Leute*). Besonders wichtig und für die Beschreibung des Jiddischen als ‚falsches Deutsch‘ maßgeblich, ist die Wortstellung: Jiddisch verfügt über eine andere Wortstellung als das Schiffdeutsche, so dass ein Satz wie *Do wird sie machen Augen* zwar falsches Schriftdeutsch wäre, jedoch der korrekten jiddischen Wortstellung entspricht.

falantes pensam que ‘falam mal’ uma forma que ‘não é uma língua’ e que não é característica da comunidade a que pensam ou querem pertencer” (CALVET, 2004, p. 173-5, tradução minha).

No que concernem às definições propostas por Petitjean (2009), os usos do *Judendeutsch* aqui analisados podem ser interpretados tanto como preconceito, na medida em que representa uma ideia de adesão automática e baseia-se em uma tradição histórico-religiosa, sem nenhum fundamento racional ou relação com a realidade; quanto como estereótipo, pois atribui qualidades, nesse caso negativas, a um grupo social específico – o grupo da comunidade judaica em território germanófono – que pertencem ao universo discursivo mais do que à experiência propriamente dita. Os estereótipos linguístico, físico, psicológico e comportamental são representados, respectivamente, por: um modo característico de falar; uma imagem, a do judeu de barba comprida; a mau-caratismo dos personagens judeus, refletido em termos como “Mauschel” e “Spitzbube”, mesmo quando não há motivações concretas para tais denominações; e o modo de se comportar: artiloso e mentiroso quando quer obter algo em troca, e escandaloso quando se vê em perigo ou é punido, ou seja, covarde.

## Conclusão

O que emerge das ocorrências linguísticas encontradas neste estudo são representações estereotipadas e preconceituosas do povo judeu, descrito como desonesto, apegado ao dinheiro e, acima de tudo, covarde, o que remete, ainda que de modo obscuro, a uma “culpa” de cunho religioso: a de serem responsáveis pelo flagelo e assassinato de Cristo. É essa culpa irreparável que justificaria, por antecipação, toda a possível maldade que possa ser cometida contra o povo judeu.

Tatar (2004) questiona os motivos que levaram os Grimm a incluir estes contos no KHM, compilação de narrativas as quais acreditavam refletir a “pureza” e “inocência” do povo. A autora aponta para o fato de que histórias desse tipo eram praticamente inexistentes em compilações alemãs semelhantes do mesmo período e comenta que, nas próprias anotações dos irmãos Grimm, haviam outras versões do conto *Der Jude im Dorn* / *O judeu entre os espinhos*, versões em que o conflito se dava entre um criado e um monge, o que torna evidente a opção dos irmãos pela versão antissemita a anticlerical. Uma explicação talvez possível pelas amizades que os irmãos mantinham com membros da sociedade alemã cristã conservadora, de tendências antissemitas (TATAR, 2004, p. 363). Tendências, no entanto, que de modo algum podem ser atribuídas aos Grimm ao se considerar os seus textos e histórias de vida.

De fato, em *Die klare Sonne bringt's an den Tag* (“O sol claro traz [a verdade] ao dia”) – excluído da presente análise por falta de elementos linguísticos que remetesse ao iídiche – o personagem judeu é morto por preconceito, mas a justiça é feita por meio da punição de seu assassino. Neste conto, portanto, o desfecho, ainda que trágico, é favorável ao judeu.

O que fica claro é o fato de a fala do “alemão judeu” no século XIX – considerada uma distorção do alemão, mas não uma língua ou sequer um dialeto – ser desprovida de qualquer legitimidade, cujas expressões, e por extensão os falantes, são altamente estigmatizados. Quanto aos traços linguísticos

remanescentes no alemão moderno, estes já perderam a ligação com suas origens, de modo análogo ao que ocorre com os termos do português “judiar” (maltratar, escarnecer), “judiaria” (resultado de judiar) e seu sinônimo “judiação” (AULETE, 2014), usados, inclusive, em contextos infantis.

## Referências bibliográficas

AULETE. *Aulete Digital*. Disponível em <<http://www.aulete.com.br/index.php>>. Acesso em 30/06/2017.

CALVET, Louis-Jean. As representações lingüísticas e o cambio. In: \_\_\_\_\_, *Por una ecoloxía das linguas do mundo*. Trad. Alfredo Iglesias Diéguez. Compostela: Edicións Laiovento, 2004, p. 149-188.

DUDEN. *Duden Online*. Disponível em <<http://www.duden.de/>>. Acesso em 30/06/2017.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Deutsches Wörterbuch*. Disponível em <<http://woerterbuchnetz.de/DWB/>>. Acesso em 30/06/2017.

\_\_\_\_\_. *Deutsche Sagen*. Köln: Anaconda, 2011.

\_\_\_\_\_. *Grimms Märchen: Vollständige Ausgabe*. Köln: Anaconda, 2009.

\_\_\_\_\_. *Contos de Grimm*. Trad. David Jardim Júnior. Belo Horizonte: Itatiaia, 2008.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

KING, Robert D. The paradox of creativity in Diaspora: The Yiddish Language and Jewish identity. *Studies in the Linguistic Sciences: Diaspora, Identity, and Language Communities*, Urbana, v. 31, n. 1, p. 213-229, 2001. Disponível em <<https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/9543>>. Acesso em 30/06/2017.

LABOV, William. O quadro social da mudança lingüística. In: \_\_\_\_\_, *Padrões sociolingüísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 353-73.

PETITJEAN, Cécile. *Représentations linguistiques et plurilinguism*. 2009. Tese (doutorado) em Ciências Humanas, Université de Neuchâtel. Disponível em <[https://doc.rero.ch/record/17313/files/Th\\_Petitjean.pdf](https://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf)>. Acesso em 30/06/2017.

PONS. *Das Online-Wörterbuch*. Disponível em <<http://de.pons.eu/>>. Acesso em 30/06/2017.

SCHÄFER, Lea. *Die jiddischen Varietäten in der Autobiographie A. H. Heymanns: eine Analyse ausgewählter grammatischer Phänomene*. 2010. Dissertação (mestrado) em Germanística, Philipps-Universität Marburg. Disponível em <<http://archiv.ub.uni-marburg.de/ed/2016/0003/pdf/mals.pdf>>. Acesso em 30/06/2017.

\_\_\_\_\_. Was braucht es für einen Juden: Sprachliche Imitationen in Literatur und Film. *Literaturkritik.de: Literarischer Antisemitismus / Sprachliche Formen des Literarischen Antisemitismus*, Marburg, n. 6, jun. 2013. Disponível em <<http://literaturkritik.de/id/18008>>. Acesso em 30/06/2017.

TATAR, Maria. *The Annotated Brothers Grimm*. New York: Norton, 2004.

VOLOBUEF, Karin. *Comentários sobre algumas traduções dos contos de fadas dos irmãos Grimm para o português*. Disponível em <[http://volobuef.tripod.com/page\\_maerchen\\_comentario\\_traducoes\\_grimm.htm](http://volobuef.tripod.com/page_maerchen_comentario_traducoes_grimm.htm)>. Acesso em 30/06/2017.

# O ethos em slogans de governos brasileiros

Lílian Aparecida Arão<sup>1</sup>

Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Segundo Charaudeau, todo ato de linguagem se realiza numa situação de comunicação que confere ao sujeito falante instruções discursivas para organizar seu discurso. Nesse sentido, esse sujeito é sobredeterminado pelas condições do contrato em que se insere, mas se regulariza na maneira de falar e para isso vai implementar suas estratégias discursivas. Como nos assegura Maingueneau (2006:47) “a situação de enunciação não é, com efeito, um simples quadro empírico, ela se constrói como cenografia por meio da enunciação”.

Tomando especificamente o slogan de governo, nosso objeto de análise, percebemos que ele se configura como uma fala que circula no espaço público e que se inscreve numa cena política para marcar um posicionamento específico da gestão que está no poder naquele momento e que se opõe implicitamente a outro, a oposição. Sendo assim, se por um lado o enunciador não tem o total domínio dos efeitos produzidos por essa fala de circulação pública e joga com uma suposição racional sobre as possíveis maneiras de interpretá-la, por outro, ele buscará ser credível aos olhos da instância cidadã e atrativo, tendo em vista a adesão do cidadão ao seu projeto de fala.

Segundo Maingueneau (2006, p.72), circula na sociedade um grande número de enunciados curtos, denominados por ele como fórmulas, “cujos significante e significado são considerados no interior de uma organização pregnante”. Com base nesses dizeres, concebemos o slogan de governo como uma fórmula não autônoma, uma vez que ele marca a identidade do governo que o criou, à semelhança de uma assinatura, uma rubrica.

Tendo em vista que o sentido de um enunciado não pode ser depreendido somente de suas estruturas linguísticas, mas sim de suas relações com o contexto sócio-histórico em que esse dito foi produzido, é tarefa do analista demarcar as formações discursivas que delineiam o enquadre ideológico

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Graduação e da Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Educação Tecnológica e da Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.



de cada slogan. Dessa forma é nosso objetivo analisar como essas formações discursivas orientaram a produção dos discursos e de que forma o contexto interveio na formulação dos slogans de cada governo.

Nesse trabalho, propomos analisar os slogans dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) no último mandato, Luis Inácio Lula da Silva (Lula), Dilma Rouseff (Dilma) e Michel Temer (Temer) para indagar qual a ideia de nação que há neles, a partir dos conceitos de cena englobante, cena discursiva e cenografia propostos por Maingueneau, bem como o conceito de ethos concebido por esse autor. Caracterizado como um discurso cuja finalidade é saber crer, o slogan de governo pode ser tomado como uma amplificação do enunciador que se manifesta por um ethos que lhe parece conveniente aos seus propósitos. Sendo assim, esse enunciador procura criar um ethos confiável, apelando para elementos do imaginário sócio-discursivo da opinião pública.

## 2. Referencial Teórico

### 2.1 *Cena englobante, cena discursiva e cenografia*

Segundo Maingueneau (2001), a cena de enunciação pressupõe uma tripla interpelação: qual é o tipo de discurso; a que gênero de discurso pertence; como é construída, encenada. À primeira interpelação ele chamará de cena englobante; à segunda, cena genérica; e à terceira, cenografia.

A cena englobante define a situação dos parceiros e um certo quadro espaço-temporal. Diz respeito ao domínio mais amplo ao qual determinado discurso pertence. No caso do slogan de governo, diremos que sua cena englobante é a do discurso político. Entretanto, como sublinha o autor supracitado, dizer que a cena de enunciação de um enunciado político é a cena englobante política é insuficiente, tendo em vista que vários são os gêneros que se enquadram nessa cena. É necessário, pois, identificar sua cena genérica. No caso do nosso objeto de análise, trata-se do slogan de governo. O slogan de governo é a marca, a identidade, quase a assinatura das gestões de governos federais, estaduais ou municipais.

Nas palavras de Maingueneau (2001, p.87), essas duas cenas definem conjuntamente o quadro cênico do texto. Mas como afirma o autor, “não é diretamente com o quadro cênico que se confronta o leitor, mas com uma cenografia”. Mas o que vem a ser a cenografia? A cenografia diz respeito à própria enunciação que, ao se desenvolver, procura construir seu próprio dispositivo de fala.

Maingueneau (2006, p.72) vai enquadrar o slogan na classificação de fórmulas que são concebidas por ele como “enunciados curtos, cujos significantes e significados são considerados no interior de uma organização pregnante”. No caso dos slogans de governo aqui analisados, vemos que se consubstanciam em orações simples ou expressões nominais.

Ainda sobre slogan, especificamente sobre o slogan político, Maingueneau (2006, p. 102) sinaliza que, por natureza, ele reclama um lugar de participação, isto é, ele “é indefinidamente repetido

por aqueles que lhe dão destaque”. Ele é citado todo tempo. Seja em publicidade, em patrocínios, em documentos que circulam na mídia, o slogan de governo vai figurar, vai ser citado. Entretanto, diferentemente de um discurso direto, ele é reconhecido por seu próprio significante.

Enquadrado dentro da família de participação denominada por Maingueneau de militante, que permite reforçar a coesão de um grupo opondo-se a outro, os slogans são produzidos por enunciador coletivo. No caso do slogan de governo, seguindo as teorizações desse autor, vamos dizer que seu referente é um hiperenunciador que tem por referência entidades de alguma forma transcendentais: a Nação, a Esquerda, a Gestão.

### 2.3 *Ethos: a construção da imagem*

Amossy (2016, p. 10) ressalta que a construção da imagem de si, como “peça principal da máquina retórica, está fortemente ligada à enunciação, colocada no centro da análise linguística pelos trabalhos de Émile Benveniste”, para quem a enunciação é definida como alocação, o que coloca as figuras de locutor e alocutário em uma relação de dependência mútua.

Passando da interlocução à interação, ganham destaque os estudos de Goffman sobre a construção da imagem de si e do outro no discurso. Para esse sociólogo, toda interação social, definida como

a influência recíproca que os parceiros exercem sobre suas ações respectivas, exige que os atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros do modo desejado (GOFFMAN, 1973, apud AMOSSY, 2016, p. 12).

Ao trabalhar com a metáfora teatral da representação, entendida como toda a atividade que um indivíduo realiza, numa dada situação de comunicação, com a finalidade de influenciar, Goffman introduz a noção de “face”, definindo-a como a autoimagem pública esboçada em termos de atributos aprovados socialmente que os indivíduos reivindicam para si no curso das interações sociais e que deve ser preservada. Nesse sentido, o autor postula dois tipos de práticas relacionadas à face: as práticas defensivas - que objetivam salvar a própria face - e as protetoras - que procuram salvar a face do outro.

Dentre as razões para as práticas defensivas, o autor ressalta o apego emocional à autoimagem, o orgulho ou a honra e o poder que seu suposto *status* permite exercer sobre os outros participantes. Com relação às práticas protetoras, destaca o apego emocional à face do outro, o reconhecimento de que o coparticipante tem um direito moral a essa proteção e o medo de uma hostilidade que pode lhe ser dirigida se o outro perder a face.

Entretanto Amossy (2016) ressalta que nem Benveniste e nem Goffman fizeram uso do termo *ethos*. A proposta desse termo, integrando-o às ciências da linguagem, como construção de uma

imagem de si no discurso é vista nos estudos de pragmática e de análise do discurso de Dominique Maingueneau, segundo o qual:

- o ethos é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma ‘imagem’ do locutor exterior a sua fala;
- o ethos é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2008b, p. 17).

Da mesma forma, em uma abordagem da vertente americana da Análise do Discurso, Brown e Levinson (1987, p.243) discutem o *ethos*, tomando-o como interacional ao referir-se especificamente à qualidade da interação que caracteriza grupos ou categorias sociais de pessoas numa dada sociedade. Refere-se, como bem aponta Oliveira (2006), aos comportamentos de díades, aos aspectos generalizáveis dos padrões de interação de grupos.

Neste trabalho, escolhemos conduzir nossas reflexões e análises na esteira dos pressupostos teóricos de Maingueneau, especificamente, por reconhecer nas suas formulações a forte associação que esse teórico estabelece entre uma “voz” e um “corpo anunciante historicamente específico”, nas suas palavras, conjugação de forças que nos parece ser adequada para aqueles que se debruçam sobre a análise do discurso político.

### 3. Metodologia (Lílian: completar)

Tendo em vista que o sentido de um enunciado não pode ser apreendido somente de suas estruturas linguísticas, mas sim de suas relações com o contexto sócio-histórico em que esse dito foi produzido, é tarefa do analista demarcar as formações discursivas que delineiam o enquadre ideológico de cada slogan. Dessa forma, é nosso objetivo analisar como essas formações discursivas orientaram a produção dos discursos e de que forma o contexto interveio na formulação dos slogans de cada governo. Para isso recorreremos a pesquisadores da sociologia para recuperarmos o contexto de fala de cada slogan.

Como *corpus* de análise selecionamos os slogans de governo do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os de Luis Inácio Lula da Silva (Lula), o de Dilma Rousseff (Dilma) e de Michel Temer (Temer). Nossa escolha se justifica pelo fato de que esse espaço temporal demarcado por nós, quase 20 anos, parece-nos ser representativo para a construção/afirmação de nossa democracia, tendo em vista que, até certo ponto, criamos uma estabilidade econômica no sentido de termos consolidado nossa moeda, o real, depois de sete planos de estabilização econômica e dez moedas (BELIEIRO JR., 2008).

## 4. Análise dos dados

Propomo-nos a analisar os slogans dos governos FHC no último mandato, Lula, Dilma e Temer para indagar qual a ideia de nação que há neles, a partir da observação do ethos que se constrói discursivamente.

### 4.1 FHC: Governo Federal - Trabalhando em todo o Brasil

Segundo Belieiro Jr. (2013), a Era FHC (1994-2002) entrou para história como um período de grandes mudanças, sendo a principal delas a introdução de um novo paradigma interpretativo - o neoliberalismo. Sob esse viés ideológico, o Governo Federal desse período tinha como agenda a estabilidade econômica, o desmonte do Estado e a reforma da Constituição de 88.

Nas palavras do autor,

Como acontece nos grandes momentos de mudança, o ímpeto reformista de FHC implicou uma crítica revisão do passado. Assim, as claras mensagens de superação desse passado tinham como principal alvo a era Vargas, identificada como sinônimo de atraso na qual, por extensão, entrariam o nacionalismo econômico, o estatismo e todas as demais instituições montadas nos tempos do nacional-desenvolvimentismo.

Antecedido pela chamada “década perdida”, referência aos anos 80 em que a escalada da inflação e o insucesso recorrente de planos de estabilização marcaram o período, o combate à inflação foi o imperativo para o governo de Fernando Henrique que tinha como princípio a ideia de que, para salvar o Brasil da crise e da instabilidade permanente, a tarefa primeira era vencer a inflação.

Tendo a inflação como inimiga da nação, evidentemente, a política econômica foi a principal do seu governo. Dados que comprovam essa centralidade das questões econômicas na Era FHC é a presença de vários economistas de renome em posições ímpares, seja na ocupação dos ministérios responsáveis pela gestão macroeconômica, como o Ministério da Fazenda, Ministério do Planejamento e Banco Central, seja ainda nos mais importantes ministérios da gestão social, como saúde e educação.

Ainda segundo Belieiro Jr, esse período é marcado pela ideia da política econômica enquanto uma dimensão de refundação da Nação em sentido forte, uma vez que seria ela o instrumento racional para toda mudança estrutural que atingiria todas as esferas macro da organização social, política e econômica. O eixo do discurso desse governo foi o da competência técnica, da lógica racional.

Tomando o slogan de governo de FHC, *Governo Federal: trabalhando em todo o Brasil*, percebemos que o ethos construído cria uma imagem alicerçada em uma ação considerada socialmente aprovada, que enfatiza a face do governante que trabalha. A personificação do Governo Federal como aquele que trabalha, focalizado no slogan, nesse cenário de mudança, de reformulação da Nação, como dito nos parágrafos acima, cria uma imagem positiva para o enfrentamento do que estava no imaginário popular em relação à crise brasileira de um passado imerso em uma série de

planos de estabilização fracassados. Por meio dessa construção de um governo que afirma estar em ação permanente, realçada pelo gerúndio, vê-se que o ethos empreendido aqui é o da competência administrativa. Nesse ponto podemos dizer que essa imagem construída se contrapõe a uma possível imagem de inércia ou ineficiência que por ventura tenha sido estipulada aos governos anteriores em decorrência dos planos econômicos fracassados e da crise gerada por eles.

Entendendo o ethos como integrado a uma “determinada conjuntura sócio-histórica” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 17), pode-se afirmar que o ethos que se constrói nesse slogan é de um governo engajado, sob a ideia de uma lógica racional de que é por meio da ação concreta do trabalho que se vence a crise. A adjetivação escolhida, todo que incide sobre o substantivo Brasil, coaduna-se com a ideia consolidada no seu governo, difundida pela teoria econômica ortodoxa adotada por ele, segundo Texeira e Pinto (2012, p.910), “de que a condução da política macroeconômica era uma questão técnica que deveria ser isolada dos debates políticos”, ou seja, independente de filiações políticas, o Governo Federal está em todo país, trabalhando. Reforça-se aqui a ideia da política econômica como força motriz em detrimento da política, em sentido amplo, sem adjetivações, sendo essa tomada como algo associado a particularidades e populismo, ao passo que a primeira, a política econômica, como a esfera onde se preconiza a lógica racional, independente dos interesses de grupos e classes. De certa forma, a ideia de estado mínimo, princípio neoliberal, é escamoteada, já que a ideia do governo agindo por meio do trabalho em toda a nação é reforçada no slogan. Esse jogo paradoxal, no nosso entendimento, atende a uma visada mais geral de um slogan de governo que é o de fazer crer um público amplo.

#### 4.2 *Lula: Brasil, um país de todos*

Segundo Belieiro Jr. (2013: 199)

A sensação de um governo sem clareza de projeto no segundo período de FHC como presidente, aliado ao contexto produzido pela crise energética, com necessidade do governo adotar o racionamento de energia, colocou em xeque o viés neoliberal do seu governo, ao atestar que a falta de planejamento estatal das políticas governamentais na área poderia levar o país a beira de uma crise energética de grandes proporções econômicas.

Segundo esse mesmo autor, na América Latina, os anos 2000 foram marcados por uma forte crítica ao neoliberalismo e isso acabou contribuindo para a vitória dos partidos de esquerda em diferentes países desse continente. Diante desse estado de coisas, sob outra diretriz ideológica, Lula, após três tentativas frustradas, vence a eleição em 2006 no Brasil. Ele chega ao poder sob fortes expectativas de como seria seu mandato, já que a chegada de um partido de esquerda na presidência era um fato novo na história do Brasil. Essa incerteza de como seria seu governo em relação à economia fez com que o seu partido, o PT, ainda no período de campanha presidencial lançasse a *Carta ao povo Brasileiro*, documento em que o partido reafirmava seu compromisso com o cumprimento dos contratos celebrados e o não rompimento com os fundamentos econômicos assumidos pela gestão FHC.

Embora haja essa aproximação entre os dois governantes, no que tange aos fundamentos econômicos, o slogan adotado por essa gestão criava o ethos de um governante mais preocupado com a agenda social, já que sinaliza uma apropriação do país por todos. Ao colocar como aposto de Brasil a expressão “um país de todos”, apela-se para o imaginário de igualdade, valor tão caro às sociedades que buscam ser mais justas quanto à distribuição de renda e desenvolvimento. Valor que se contrapõe ao capitalismo, e, por conseguinte, ao neoliberalismo. Essa construção etótica, uma gestão preocupada com todos, é revestida por forte apelo patêmico: um grito de inclusão, almejado pela classe trabalhadora.

Em pronunciamentos orais, esse slogan ainda trazia variações de gênero, Brasil: um país de todos e de todas, ampliando, assim, o universo dos incluídos. Se o slogan de FHC acionava um hiperenunciador que lança o foco para o Governo Federal, aqui, Brasil que é realçado. Se a expressão Governo Federal demarca fortemente a gestão, a equipe que está no Governo, por outro lado, a expressão Brasil é mais genérica, inclusiva, já que o Brasil somos todos.

#### 4.3 *Dilma*: País rico é país sem pobreza! e Brasil, pátria educadora.

Avaliando a lógica dos resultados eleitorais na sucessão presidencial, Queiroz (2013) chega à conclusão de que “há uma relação estreita entre o índice de popularidade ou de aprovação do/a presidente da República e os votos recebidos por seus candidatos à sucessão/.../”.

A relevância dessa consideração torna-se patente na conjuntura sócio-histórica, quando se constata que, em 2010, Lula, cujo governo tinha 63% de aprovação, elege Dilma como sua sucessora. Dessa forma, o slogan de Dilma *País rico é país sem pobreza!* mantém uma aproximação em relação ao de Lula - *Brasil, um país de todos!*.

Contextualizando o cenário em que esse slogan ganha vida, observa-se que, nesse primeiro mandato, Dilma assume como sucessora de um governo que tinha a aprovação de grande parte da população.

Nesse sentido, os eixos do governo de Dilma, como sucessora de Lula, baseiam-se nos objetivos de consolidação das conquistas sociais (QUEIROZ, 2013). Por isso o slogan *País rico é país sem pobreza!* constrói um ethos de aproximação não só em relação ao seu antecessor, dado que a escolha lexical por “*país sem pobreza*” sustenta a manifestação de um ethos muito semelhante ao proposto pelos itens lexicais “*um país de todos*”, mas também em relação à sociedade, na medida em que o slogan expressa um comprometimento em relação à manutenção das propostas sociais do governo que a antecedeu e a apoiou. Assim, a face defendida, por meio do slogan *País rico é país sem pobreza!*, defende a ideia de uma Nação próspera, revelando valores de um governo que entende a Nação como de todos, propondo a continuidade de um trabalho centrado na prosperidade econômica e na ascensão social (QUEIROZ, 2013), questões estas nunca antes tão próximas da população carente.

O segundo mandato de Dilma foi abreviado pelo Congresso Nacional com a aprovação do impeachment. Durante seus 64 meses de governo, Dilma viveu grandes altos e baixos, dos índices de popularidade aos indicadores econômicos.

Dessa forma, em seu segundo mandato, o slogan *Brasil, pátria educadora* traz à tona estratégias de preservação da face construídas com base na explicitação das propostas de governo como forma de defesa da própria face ameaçada por uma instabilidade política e ética. Assim, os trabalhos de elaboração da face são perpassados pela construção da imagem de uma governante comprometida com a democratização do conhecimento, que passa a ser uma das suas principais metas, o que demonstra uma linha de conduta que expressa uma visão em relação à relevância da educação para um país. Como “o ethos é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro”, o slogan busca ressaltar o eixo principal do seu governo – a educação – como estratégia de persuasão. Além disso, pode-se entender que o slogan *Brasil, pátria educadora*, ao focalizar o item lexical “*Brasil*”, busca consolidar a ideia de Nação como Pátria, como berço, lar, o que singulariza a noção de nacionalidade, ressaltando um ethos que se constrói com base em um dos valores da cidadania brasileira – o direito do cidadão à educação –, enfatizado por meio da escolha lexical positiva “*pátria educadora*”. Ressalta-se, inclusive, que, ao acionar o Brasil como hiperenunciador, o substantivo “*pátria*” aciona no imaginário da população essa ideia de acolhida, trata-se, portanto, de um item lexical com forte apelo patêmico, uma vez que sensibiliza, dá a ideia de maternal. Além disso, a expressão adjetiva “*educadora*” amplifica esse efeito, pressupondo o sentido de pátria preceptora, mentora, mestra, aquela que guia, orienta, instrui.

#### 4.4 *Governo Federal, ordem e progresso e Brasil, ordem e progresso*

Inicialmente, torna-se importante ressaltar que o slogan do governo Temer admitiu duas versões. A primeira - ***Governo Federal, ordem e progresso - e a segunda - Brasil, ordem e progresso***. Para localizar esses slogans em seu contexto de produção, é necessário revelar as circunstâncias em que eles se instauram. O Brasil vivia um momento instável e delicado de sua história, imerso em uma crise política, econômica e, sobretudo, ética. A então presidenta Dilma Rousseff estava na iminência de um processo tenso de impeachment e é afastada para as investigações e trâmites desse processo. A instabilidade se intensifica no dia 2 de dezembro de 2015, quando o então presidente da Câmara, Eduardo Cunha, aceitou o pedido de *impeachment* da presidenta, estabelecendo uma atmosfera de tensão política e ética, que resultou em várias operações de investigação de fraudes, com a prisão de parlamentares, ex-ministros e empresários, o que gerou uma crise entre Câmara, Senado e Supremo Tribunal Federal (STF).

Assim, logo ao assumir interinamente o governo por 180 dias, até o julgamento do Senado do mérito do processo de impeachment da presidenta Dilma, Temer substituiu o slogan *Brasil, pátria educadora* por *Governo Federal: ordem e progresso*, cuja proposta já estava definida antes mesmo de sua posse interina, provisória. O hiperenunciador acionado no slogan muda, portanto, de Brasil para

Governo Federal. O interessante a observar aqui é que essa alteração mantém uma aproximação em relação ao slogan de FHC – *Governo Federal - Trabalhando em todo o Brasil*, uma vez que aciona como hiperenunciador a gestão, o grupo que está no poder daquele governo naquele momento, o governo federal. Nesse sentido, a ideia de nação que vigora tanto em FHC quanto em Temer, é apagada, visto que não é acionada. No slogan de FHC, *Governo Federal - Trabalhando em todo o Brasil*, Brasil é só um lugar de ação, de intervenção de um governo, de uma gestão, e no de Temer - *Governo Federal: ordem e progresso*, a referência é à ação que o governo vai fazer, o “colocar em ordem”, o que fica claro nos itens lexicais “ordem e progresso”. Da mesma forma, na reedição do slogan, em sua segunda versão para *Brasil, ordem e progresso*, Brasil é tão somente e mais uma vez o lugar de ação, da ação do “colocar em ordem”.

Portanto, a substituição de slogan, imediatamente realizada em todas as propagandas desse governo, de *Brasil, pátria educadora* por *Governo Federal: ordem e progresso* dialoga com todo um discurso que esse governo constrói na ocasião do impeachment de que o país estava uma baderna, de que o Brasil precisava voltar para ordem, de que era necessário reorganizar o país.

Assim, tendo sido um governante que só assumiu a cadeira da presidência em decorrência de um processo de destituição sofrido pela então presidenta, o slogan *Governo Federal, ordem e progresso!*, ao retomar os dizeres da própria bandeira, símbolo maior da nação, acaba por assumir o engendramento de um ethos interacional calcado em valores já consagrados nacionalmente pelo imaginário popular, dando a ideia de que seu governo será marcado pela busca de algo perdido, como se desejasse retomar algo que o país perdeu como nação: a ordem e o progresso. A face que se busca construir é alicerçada sobre a imagem de alguém que vai colocar o Brasil em “ordem” e na direção do “progresso”.

Ressalta-se, inclusive, que “Ordem e Progresso”, lema nacional da República Federativa do Brasil, é também o lema político do positivismo, forma abreviada do lema religioso positivista formulado pelo filósofo francês Auguste Comte. O Positivismo no âmbito das Ciências Sociais tem um sentido negativo, tomado pelos leninistas como reação política da burguesia e pela Escola de Frankfurt como razão instrumental que desumaniza. Antony Giddens é um expoente na crítica ao Positivismo frente à adoção dos procedimentos das ciências naturais para estudar a sociedade. No Brasil, os críticos ao Positivismo sempre o associaram ao Regime Militar.

Voltando-nos para o slogan em análise, vemos que se trata, portanto, de uma citação de uma citação. Maingueneau (2006), ao analisar os usos da citação, se interessa, em particular, por um sistema peculiar que ele denominou de particitação (participação + citação). Trata-se de um enunciado autônomo, uma vez que o alocutário o reconhece sem que o locutor que o cita indique sua fonte ou use alguma marcação de incorporação dessa voz - verbos dicendi ou sinalização gráfica. Segundo o autor, esse enunciado está associado a um hiperenunciador cuja autoridade valida a sua adequação aos valores, aos fundamentos de uma coletividade.



Na esteira dessas considerações, podemos dizer que “Ordem e Progresso” é um enunciado autônomo, pois sua forma cristalizou-se no imaginário mais geral de nossa sociedade, é automática a recuperação de sua fonte por parte da maioria da população. O lema comtiano, sua fonte primária, já não é facilmente recuperado pela sociedade de forma mais ampla devido à distância temporal e também ao meio em que circulou/circula, o meio acadêmico. Podemos dizer que o acionamento dessa voz, a voz da Bandeira Nacional, por assim dizer, é carregado de efeito patêmico, e o ethos empreendido aqui é o de patriotismo, por conseguinte. Noutras palavras, esse slogan implica o lugar de um hiperenunciador cuja autoridade institui, por meio do seu dizer, o valor vigente, empreendido por todos naquela gestão.

As duas formas dos slogans *Governo Federal, ordem e progresso* e *Brasil, ordem e progresso!* marcam, assim, uma oposição em relação ao governo do qual o próprio Temer fazia parte como vice-presidente. A ideia de um “novo país”, de um “recomeço”, que subjaz o slogan, prescreve um rompimento com o governo anterior, o de Dilma, atribuindo-lhe um ethos de antagonista. Com a proposta de um “novo país”, instaura-se, portanto, uma face calcada em uma postura impositiva, mas justificada pela meta da ordem e do progresso, com propostas de emendas à Constituição que desconsideram a opinião da população. O slogan, também usado na ditadura revela, portanto, a face autoritária do então governo brasileiro. Embora mantenha o item lexical “Brasil” em foco, a ênfase agora é ditada pelos termos “*ordem e progresso*”, o que demonstra uma mudança em relação ao governo anterior, e a ideia de nação passa a ser construída por meio de uma face de país sob comando.

## Considerações finais

Esta pesquisa permitiu constatar que o objeto de estudo aqui focalizado, o slogan de governo, que se inscreve numa cena política para marcar um posicionamento específico da gestão no poder, promove uma construção etótica diferenciada e diversificada, que contribui para a construção da imagem e da face que cada governo deseja defender para si.

O slogan de governo de FHC, *Governo Federal: trabalhando em todo o Brasil*, constrói um ethos alicerçado na face do governante que trabalha, uma imagem positiva para o enfrentamento da crise brasileira e corrobora o ethos da competência administrativa, de um governo engajado.

Já o slogan *Brasil, um país de todos* adotado por Lula cria o ethos de um governante mais preocupado com a agenda social, com o imaginário de igualdade. Essa construção etótica, uma gestão preocupada com todos, é revestida por forte apelo patêmico: um grito de inclusão, almejado pela classe trabalhadora.

Quanto ao slogan de Dilma, a face defendida em *País rico é país sem pobreza!* legitima a ideia de uma Nação próspera, revelando valores de um governo que entende a Nação como de todos. Em seu segundo mandato, com o slogan *Brasil, pátria educadora*, os trabalhos de elaboração da face são permeados por um ethos que se constrói com base em um dos valores da cidadania brasileira – o direito do cidadão à educação.

Já no que se refere a Temer, os dois slogans *Governo Federal, ordem e progresso* e *Brasil, ordem e progresso!* marcam uma oposição em relação ao governo do qual o próprio Temer fazia parte, sendo a ideia subjacente de um “novo país”, de um “recomeço”, um rompimento com o governo anterior, construindo um ethos de antagonista. Com a proposta de um “novo país”, instaura-se, portanto, uma face calcada em uma postura impositiva, mas justificada pela meta da ordem e do progresso.

Dessa forma, o slogan político, como fórmula, na classificação de Maingueneau, contribui para construção de um ethos pretendido como também funciona como uma assinatura dos governos cujo referente é um hiperenunciador que tem como referência uma entidade transcendente que, pelos exemplos analisados, pode ser a gestão, o país, a nação ou a pátria.

## Referências bibliográficas

AMOSSY, R. *Da noção retórica de ethos à análise do discurso*. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-28.

BELIEIRO JÚNIOR, J. C. M. Política e economia no governo FHC: a questão dos economistas. In: *Revista Tópos*. V. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2211/2024>> Acesso em 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. *Inflação e política no Brasil contemporâneo: a experiência dos governos FHC e Lula*. In: *Revista século XXI*. V. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/12796>. Acesso em 22 fev. 2017.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CHARADEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso : reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27, 2005.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, M. C. L. Ethos interacional em situações de atendimento. *Veredas*, revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v. 4, n.1, p. 59 a 65, 2000.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. SP: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar Edições. 2006.

\_\_\_\_\_. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

QUEIROZ, A. A. (2013) A lógica das seis últimas eleições presidenciais. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunistas/a-logica-das-seis-ultimas-eleicoes-presidenciais/>> Acesso em 27 fev. 2017

TEIXEIRA, R. A.; PINTO, E. C. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. In: *Revista economia e sociedade*. V. 21, n. 4. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642267>> Acesso em 22 fev. 2017.

# Análise Dialógica do Discurso Estético: À imagem da Espanha – Murilo Mendes / Picasso

Maria Bernardete da Nóbrega<sup>1</sup>

## Murilo Mendes e Picasso

*... à imagem da Espanha  
...o pretexto plástico*

PICASSO

Quem pega a vida à unha como tu?  
Só mesmo Espanha, tua mãe e mestra.  
Paris formou o espaço da tua técnica,  
Mas Espanha te deu o estilo de contrastes,  
O gosto de regressar ao centro do problema,  
De investigar a matéria da vida  
E atingir o osso:  
Construindo e destruindo ao mesmo tempo.

\*

Situas o objeto inimigo,  
Súbito assimilado.  
As cores são de inventor, não de colorista.  
A natureza morta  
Retoma a lição espanhola:  
Os elementos do quadro são “dramatis personae”  
Que se cruzam no silêncio fértil.  
Roma, Grécia ou África  
Te servem de pretexto plástico:  
O corpo extrai da vida  
Sua força pessoal e polémica.

\*

Feito à imagem da Espanha, tu, Picasso,  
Soubeste fundir a força e a contenção.

<sup>1</sup> Doutora em Teoria da Literatura (UFPE). Professora da Universidade Federal da Paraíba.

Na densidade intersemiótica do discurso estético, o estilo de contrastes: o poema, o quadro – parece instaurar uma nova composição. Tal estrutura vem definir a dimensão da interação verbal e não-verbal como poepicturalidades surpreendidas no movimento de semiose a partir do qual, a imagem parece se deter e hesitar nos interstícios sígnicos da expressão estética do momento em que a realidade se faz/torna a verdade, na dialética da criação. Por isso mesmo se faz passagem. Transição.

El papel de la pintura – dice Picasso–, para mí, no es pintar el movimiento, poner la realidad em movimiento. Su papel, para mí, es más bien detener el movimiento. Hay que ir más lejos que el movimiento para detener la imagen. Si no, se corre detrás de ella. Tan solo en ese momento, para mí, está la realidad (PARMELIN. 87-89. Barcelona – 15).

Na ordenação plástica dos versos, Murilo Mendes compõe a estrutura do objeto a partir de uma seleção de palavras através das quais condensa a superposição de imagens e acopla a multiplicidade de sentidos que parece expressar a densidade estética da obra de Picasso. Delineia o percurso pictural que traça o espaço e delimita o tempo intersectado nesse diálogo poepictórico. O processo de transtextualidade se visualiza no engate da semantização desse dizer e desse fazer pelas unidades visuais do poema: Picasso, a vida, Espanha, Paris, Roma, Grécia ou África; o objeto, as cores, a natureza (morta), os elementos (do quadro), o corpo, sua força (pretexto plástico). A lição (espanhola): o estilo de contrastes.

A princípio, a estratégia de construção do objeto é evidenciada pelo efeito de cláusula que emoldura o poema:



O poema constrói o quadro, em duas dimensões apoiadas na dialética – Picasso/Espanha. O Poeta expõe as identidades entre o pintor que encarna o espírito hispânico e, “...à imagem da Espanha”, transpõe os limites de uma única tradição... para produzir o gesto iconoclasta de quebrar uma tradição ao rejeitar a representação realista seguida desde o Renascimento. Esta postura tem-se consagrado como uma característica do artista Picasso que avança na medida em que, dialeticamente, progride, através de retornos estratégicos e por expor uma comparação perfeitamente refletida e extremamente diversificada com a tradição.

Espanha é isso: diversidade e essência. Picasso absorveu *el duende* e construiu um estilo marcado pela oposição academia versus *el duende* (Lorca, 1957, p. 36). Aprendeu a magia de misturar cores e formas, linhas e volumes, real e irreal, racionalidade e irracionalidade para produzir essa fusão: força e contenção. Lições de Espanha que permeiam toda a sua trajetória.

A palavra PICASSO abre o poema com o título e fecha-o com uma exaltação a Picasso no penúltimo verso a demarcar as fronteiras do texto. Assim, percebido na sua totalidade, esse recurso parece revelar o processo de – “Situat o objeto inimigo,/Súbito assimilado” – para submetê-lo à segmentação do todo em suas partes, no próprio limite de seu dizer e fazer. Nesta moldura, Murilo Mendes superpõe a imagem de Espanha – mãe e mestra do pintor, a qual abre o primeiro plano: “Quem pega a vida à unha como tu? / Só mesmo Espanha, tua mãe e mestra.” – e fecha-o com a imagem de Espanha, no último plano, agora, numa síntese de todo o efeito de identidade construída pelo processo do aprendizado e de assimilação dos ensinamentos da mãe e mestra: “Feito à imagem da Espanha, tu, Picasso, / Soubeste fundir a força e a contenção”. Se olharmos por este ângulo, o poeta parece modular este gesto produtivo de traçar um perfil dentro do outro, na dialética imagética do olhar que oscila entre um e o outro: Picasso/Espanha/Espanha/Picasso. Um é o espelho do outro e/ou modelo, que é o mesmo multifacetado na pedagogia do verbo, à imagem e semelhança da didática pictórica.

O poeta segrega o poema PICASSO, numa montagem triádica, em três planos – três estrofes, as quais se superpõem na composição do objeto:

POEMA  
PICASSO  
I  
– o estilo de contrastes,  
.....  
– o pretexto plástico,  
.....  
III  
– à imagem da Espanha.  
.....

O primeiro plano, com um total de oito versos, se configura como um painel o qual parece revelar a densidade da estética de Picasso em toda sua diversidade e essência, em que se concentra a delimitação das extremidades do itinerário estético do Pintor. Espanha e Paris.

Paris formou o espaço da tua técnica  
Mas Espanha te deu o estilo de contrastes.  
(O grifo é nosso)

O poema delimita essa trajetória de Picasso, em que Espanha e Paris desempenharam um papel bem diferente. Observemos o adversativo que enlaça os dois versos acoplados, como um operador metalinguístico a demarcar a dialética da criação postulada nessa pedagogia da arte:

as lições de Paris – o espaço da técnica.  
as lições de Espanha – o estilo de contrastes.

Lições que Picasso traduz em todas as fases de sua produção, em especial no período que demarca os limites deste *corpus*, o qual abrange o arco do tempo de 1907 a 1937, período este evocado pelas referências de Murilo Mendes, na obra *Tempo Espanhol*.

Na superposição de planos, Murilo Mendes coloca a Espanha no primeiro, na dimensão de mestra. As lições de Espanha não cabem num único verso. O poeta as enumera na expansão que se intensifica até o fim da estrofe, precisamente nos últimos quatro versos:

(...) Espanha te deu o estilo de contrastes,  
O gosto de regressar...,  
De investigar...,  
E atingir o osso:  
Construindo e destruindo ao mesmo tempo.

O Poeta delimita as dimensões de um Fazer a se referencializar no aprendizado de Picasso em cada um desses países, a estabelecer-lhe as regras de construção do objeto: o primeiro plano contém um total de oito versos, o segundo, onze e o terceiro, apenas dois.

Sob a égide desse estilo de contrastes, Murilo Mendes traça uma linha para além do poema em direção à vida e à obra de Picasso, remetendo seu olhar a duas dimensões: crítica da vida, crítica da arte. A vida de Picasso e sua trajetória artística se confundem com a história da arte do século XX. Já a leitura de Murilo Mendes recoloca fatores que evidenciam, na estética picassiana, algumas nuances que delimitam o seu tom: a ruptura, como princípio mais evidente; a negação, como parâmetro gerador de outras modalidades de ver, e a invenção, na tortuosidade do seu traço, como a fluidez do Ser à procura de si e/ou da verdade plástica. Tudo isso parece colidir com os cânones estéticos historicamente assimilados, a demonstrar essa inconformidade expressa em signos pincelados como a epifania enunciadora do novo.

## Série colagens



Figura 33

**STILL-LIFE WITH CHAIR CANING, 1911 – 1912.  
NATUREZA-MORTA COM PALHA DE CADEIRA, 1912.**

Paris, maio de 1912.

Óleo sobre tela rodeada de tela, 25 x 37 cm

Zervos II\*, 294; DR 466; MPP 36.

Paris, Musée Picasso.

PABLO PICASSO

Fragmento de um pedaço de encerado com um motivo de palha de cadeira industrialmente impresso. Um fragmento de jornal. A simulação de letras desenhadas com estêncil e outros elementos.

A imagem multidetalhada parece sintetizar todo um processo do “que hacer” e/ou do próprio idioleto picassiano: um contraponto no contracampo espacial da tela em semiósis. Tudo é movimento. Profusão do novo. Coexistência – erudito e popular suscitados pelo engajamento com o vernáculo registrado em suas pinturas como uma espécie de contraponto ao hermetismo crescente do cubismo analítico.

Nesse contexto, a tela fecha-se/abre-se em redoma, emoldurada por um torçal/corda de seda, do universo da tapeçaria que viria a ornamentar muitas toalhas de mesa em 1914, conforme a estética expressa na Natureza-Morta (1914) – madeira pintada e franja de tapeçaria, detalhe que parecia indagar a fronteira entre ficção e realidade, entre o que é e o que não é arte, questão interna da construção crítica do cubismo. Fragmento de um pedaço de encerado com um motivo de palha de cadeira industrialmente impresso, o qual subjaz, à esquerda, o plano médio central, no cruzamento de duas linhas duras – vertical e horizontal. Observam-se vestígios de tinta a interferir no campo visual do fragmento de palha de cadeira, numa superposição que a faz colocar-se num plano de fundo, sugerindo a idéia de profundidade. A cadeira posta por trás de uma pilha de jornais e papéis colados sobre. A sobreposição

parece aludir indiretamente aos empréstimos pictóricos enquanto objeto de suas explorações de base linguística da convenção da pintura, na elaboração de um sistema de signos que fosse menos lastreado na semelhança e, em partículas, menos vinculado ao ilusionismo espacial. A simulação da textura da madeira passou a ser um modo de significar um objeto ou superfície de madeira sem posicioná-lo espacialmente; as letras desenhadas com estêncil estão planas por definição e podem ser lidas como se estivessem, tanto na superfície do quadro, quanto no interior do espaço pictórico.

A justaposição entre signos visuais e verbais é perfeita. Simultaneamente, o artista consegue tecer uma multiplicidade de referência, em que é evidente a irrupção na tela de elementos do cotidiano – via fragmento de encerado e papel colado sobre a tela – permitindo que a vida aflore no espaço pictórico, em toda sua variedade, banalidade e, com frequência, sordidez (COTTINGTON, 1999, p. 72). Esta tela constitui-se num exemplar modelo da técnica de colagem, na qual Picasso parece reverenciar/resgatar a vida. *O estilo de contrastes* (Murilo Mendes, 1994): *o gosto de regressar ao centro do problema, / De investigar a matéria da vida*. Picasso produz um entrelaçamento de experiência, arte e cotidiano – ...*a vida à unha* – ao fundir e confundir: material, contexto e linguagem, nomeadamente as convenções da própria arte.

Picasso faz da arte/pintura o seu brinquedo (*jou*) e/ou o seu veículo de comunicação interdito (*Jou/rnal*). Recurso de secção do todo pelo redimensionamento de suas partes: *Jou* – parte do vocábulo *Journal*. Art-fício (artifício) e/ou arte-ofício de um artesão da cor e da imagem dominado pela inventividade iconoclasta em ação: *As cores* (e as imagens) *são de inventar, não de colorista*, no dizer de Murilo Mendes. Assim, Picasso expressa a ação de cortar as imagens com a força do pincel que a tudo transforma em linhas, cores, formas e fragmentos.

A configuração imagética da tela parece dispor o fragmento de palha de cadeira como o protótipo da janela, ou seja, a metáfora do olho. No entrelace da palha há várias possibilidades de ver o objeto/a vida de diferentes ângulos. Quase uma apologia ao *voyeur* picassiano. Parece também tratar-se de um ponto de fuga ou da possibilidade ilusionista dotada de uma grande inventividade: o que parece ser um objeto/elemento para sentar pode ser também um disfarce para ver. A tela da palha contém várias redes de visão. Janelas. “*Ventanas*” para o horizonte. Isto parece se justificar na trama do espaço e das imagens, à esquerda da tela, através do cruzamento de linhas vertical e horizontal. A estrutura do espaldar da cadeira evoca uma moldura onde se delimita o espaço de fuga, dessa liberdade de visão. O bloco que se superpõe à imagem da “cadeira de palha” e por isso vem postar-se num plano superior mais próximo, sugere a dimensão volumétrica que seria logicamente mais peculiar à cadeira, objeto racionalmente assimilado, supostamente mais pesado que os demais elementos visuais. A plasticidade inusitada das unidades visuais confere à tela uma unificação que se materializa/imaterializa visualmente entrelaçada nessa trama de imagens.

A simulação da textura de madeira como instância de significação do objeto e/ou letras desenhadas em estêncil, no processo de combinação de signos não-verbais e verbais, configura-se na dimensão espacial e simbólica como um jogo semiótico de justaposição de discursos estéticos em



interação. O quadro suspende a dimensão espacial disposta em tela como um espelho simbolicamente preso à parede da memória/imaginação, quando em torno e a partir destes ângulos, a tudo se propõe ver, ou a tudo se pode ver. O quadro se abre/fecha na trama da seda/cerda, torçal que a todos esses elementos faz delimitar-se em colagens. Cordas que parecem amarrar as imagens em seus limites. O termo, o espaço, a imagem, “*Jou*” de um fazer. Arte.

Na fluidez do processo pictórico, as imagens superpostas impõem-se-nos uma travessia em transe, pelo inusitado de colar/pegar/*situar* tantos contrastes em redoma. Há uma predominância sutil de linhas circulares, o que, formalmente, faz absorver a continuidade nessa recorrência da forma. Isto induz a tela a se reverter sobre suas próprias referências e, assim, impor uma boa continuação de formas em movimento concêntrico. A simultaneidade de unidades fragmentadas sugere ser a imagem da cadeira e do espaço como se, em close, simbolicamente, se revelasse um espelho redondo que projeta as imagens e, a tudo concentrasse e se fizesse reverberar-se em círculos, num ângulo de cima. Fases e frases picturais/verbais miram-se num diálogo dissonante. Discurso pictórico pincelando significados/significâncias.

A concentração de diversos e múltiplos elementos visuais no processo de contiguidade formal instaura um jogo de entrelaçamento de sentidos, no qual, parte e todos se fundem na diversidade de si mesmos. Signagens. Imagens. Colagens.

## Considerações finais

A interseção é percebida no enunciado. Este é materializado no texto. Sendo o texto um objeto semiótico, é, portanto, um espaço plural de linguagem. Na pluralidade de códigos, a poesia em interação com a pintura torna-se um enunciado múltiplo e polifônico. Em Tempo Espanhol, a polifonia da obra ressoa na amplitude da realidade signica em duas dimensões do real: a representação do real – Espanha, e a representação da representação do real – arte espanhola.

Introduzimos nesse diálogo, a poesia de Murilo Mendes, via Tempo Espanhol (1994) que será tema de nossa reflexão na Série de Estudo III, apenas para adiantar que o poeta produziu esta obra, em verso, portanto, poesia, demarcada pela sua interação com a tradição e cultura hispânicas, donde a densidade dialógica se faz ecoar pelas vozes intersectadas de outros artistas, no caso, pintores espanhóis.

Compreendemos que a discussão sobre a natureza do discurso estético passa, numa primeira instância, por esse percurso teórico em particular, para somente assim, expandirmos a dimensão dialógica, enfim, intersemiótica do discurso poético, no recorte conceitual que exige a perspectiva semiótica do objeto estético em estudo: a obra Tempo Espanhol (1994), de Murilo Mendes.

Na pluralidade centralizada pela voz de Murilo Mendes, se afirma, na instância da literaturidade e da significância do (s) poema (s), a travessia da multiplicidade à unidade, via discurso poético, que não se fecha em si mesmo, pelo contrário, abre-se na densidade dessa travessia estética, não para se manter isolado, mas para que, à isotopia explícita do fazer poético se pudesse superpor, num único discurso, a do fazer pictórico.

Na captura desse movimento, a palavra e a imagem adquirem uma outra dimensão: a do pretexto plástico, na produção da expressão estética no ato performativo em que nos interstícios do discurso, a realidade se faz/torna verdade, a verdade plástica na dialética da criação. Bakhtin/Volochinov (1981, p. 19) assim concebem esta absorção/interação à “encarnação material em signos”. Assim reafirmam que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, um discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade, mediante encarnação material em signos (BAKHTIN/VOLCHINOV, 1981, p. 19).

Os horizontes conceituais parecem apontar para além-fronteiras. A criação é dialética, portanto, ela é, sobretudo, movimento, passagem, travessia, semiose. Ela poderá delimitar-se na instância da simultaneidade que rompe a hegemonia sígnica na dimensão da intersemiose. Uma travessia. Itinerários.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981 a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1981 b.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, com revisão de tradução: Marina Appenzeller. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. (A Teoria do Romance). São Paulo: Fundação Editora da UNESP/Hucitec, 1998.
- COTTINGTON, David. **Cubismo, Movimentos de Arte moderna**. São Paulo: Cosic & Naify Edições, 1999, 80 p.
- CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. Tradução de Isa Mara Lando. Consultoria Técnica Rodrigo Naves (Historiador da Arte). São Paulo: Edição Brasileira (C) Ática, 1998.
- LORCA, F. G. “Teoría y juego del duende”. In: **Obras completas**. Madrid: Tercera edición, 1957, p. 36.
- MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Volume único/Murilo Mendes; organização e preparação do texto Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994. (Biblioteca Luso-Brasileira. Série Brasileira)
- PARLEMIN, Hélène. **Habla Picasso... Barcelona**: Editorial Gustavo Gili, S.A., 1968.
- ROUDAUT, Jean. **Une ombre au tableau: littérature et peinture**. Croix-Blanche, Ubacs, 1988: Tradução, adaptação e comentários: Sébastien JOACHIM, 31.05.91.
- VALTHER, F. Ingo. **Picasso 1881 – 1973**. Tradução de Fernando Tomaz. Londres: TASCEN GmbH, 2002. (Volume I) As obras de 1890 a 1936.

# Os traços semânticos e a produtividade morfológica do prefixo *des-* no português brasileiro

Pablo Nunes Ribeiro<sup>1</sup>

Camila de Bona<sup>2</sup>

O estatuto semântico do prefixo *des-* em verbos, adjetivos e substantivos no português tem sido um tópico bastante discutido na literatura recente (cf. SILVA; MIOTO, 2009; BASSANI; MEDEIROS; SCHER, 2009; MEDEIROS, 2010; 2016; RIBEIRO, 2014; BONA, 2014; entre outros). Um dos objetivos desses estudos é entender mais claramente a contribuição semântica desse prefixo, associado na tradição gramatical a diferentes sentidos, como o de negação, privação, ação contrária, separação, etc. Em trabalho recente, Bona (2014) mostrou que, de um total de 1497 vocábulos derivados com esse afixo listados no Dicionário de Usos do Português do Brasil, de Francisco S. Borba (2002), 538 itens lexicais prefixados com *des-* eram adjetivos (*desleal*, *descolado*), 488 eram substantivos (*desarmonia*, *desorganização*) e 471 eram verbos (*descrer*, *desobedecer*), sendo que 86% destes substantivos eram deverbais, assim como 81,2% dos adjetivos. Neste trabalho, objetiva-se retomar esses dados para verificar a hipótese de que o prefixo *des-* tenha passado a denotar apenas a reversão de uma trajetória de mudança (aplicando-se produtivamente a verbos de mudança ou nomes deverbais), não mais se configurando como um prefixo de negação de estado.

A organização deste trabalho se dá da seguinte maneira: na seção 1, revisitamos a literatura linguística do português brasileiro (doravante PB) no que tange às descrições feitas para o prefixo *des-*. Na seção 2, apresentamos uma pesquisa diacrônica sobre a datação de entrada desses itens lexicais no português. A seção 3 apresenta um teste experimental para avaliar a produtividade, no PB atual, do prefixo *des-* com verbos, adjetivos e substantivos, seguido pela análise de dados. As conclusões obtidas serão relatadas juntamente com nossas considerações finais.

## 1. Descrições para o prefixo *des-*

Na literatura linguística do português brasileiro, já temos muitas descrições e discussões acerca do prefixo *des-*, principalmente no que tange à sua semântica em estruturas verbais e adjetivais. Com isso em mente, revisitaremos, brevemente, as principais ideias já propostas por

1 Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: pablonribeiro@yahoo.com.br.

2 Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFRGS). E-mail: camidebona@gmail.com.

estudiosos que se debruçaram sobre o tema, delineando a importância de suas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Silva e Miotto (2009) advogam pela ideia de que os prefixos selecionam rigidamente as bases com as quais se combinam: des- seleciona apenas bases adjetivais e verbais. Além disso, defendem a existência de dois afixos homófonos: um que seleciona verbos, aplicando o sentido de reversão, e outro que seleciona adjetivos, atualizando o sentido de um tipo de negação.

Medeiros (2010) defende que o prefixo des- não se prende a categorias morfossintáticas, mas realiza uma seleção de natureza semântica, modificando verbos e nomes cujos significados envolvam um elemento com interpretação estativa. Os verbos que aceitam a prefixação des-, segundo o autor, pressupõem um estado, o qual é normalmente consequente ou alvo do processo que tal verbo denota. Nesse contexto, o prefixo em questão nega ou inverte tal estado, não o processo associado.

Ribeiro (2014) desenvolve uma proposta para tratar da semântica do prefixo des- sob a luz da Semântica Conceitual de Jackendoff (1983 e 1990). Defende a ideia de que os verbos com o prefixo des- denotam a reversão de um processo de mudança, e não a negação de um estado resultante. Segundo o autor, esses verbos denotam o processo de mudança inverso ao que a sua contraparte sem o prefixo denota. A contribuição semântica do prefixo des- para a estrutura léxico-conceitual de um evento seria a inversão da direção da trajetória de mudança, ou seja, a substituição do predicado locacional TO pelo predicado FROM. O autor deixou para pesquisas futuras a investigação sobre a possível extensão de sua proposta para a prefixação com bases nominais (p. ex., desleal, desonesto) e com verbos de estado, com o intuito de eliminar a necessidade do postulado de um caso de homonímia para o prefixo des-.

Quadros (2016) propõe uma análise transcategorial para o prefixo des-, postulando que este opera sobre qualquer tipo de predicado escalar. O autor assume que há um componente de significado comum a diferentes classes morfossintáticas, quais sejam, escalas que medem a aplicação de uma propriedade a uma entidade ou a trajetória de mudança de um tema ao longo de um evento. Para o autor, as diferentes interpretações das palavras prefixadas com des- derivam dos efeitos da aplicação da operação semântica denotada pelo prefixo no componente escalar dos predicados.

Bona (2014) descreve o prefixo des- transcategorialmente, por meio de dois traços semânticos presentes no modelo de Lieber (2004), quais sejam [-Loc], para negações, e [+IELTS], para trajetórias. A autora analisou um total de 1497 vocábulos derivados com esse afixo listados no Dicionário de Usos do Português do Brasil, de Francisco S. Borba (2002). Desse total, 538 itens lexicais prefixados com des- eram adjetivos (desleal, descolado), 488 eram substantivos (desarmonia, desorganização) e 471 eram verbos (descrer, desobedecer). Sem considerar estágios derivacionais anteriores, des- parece ser bastante produtivo com todas as classes gramaticais, não apresentando diferenças numéricas muito significativas entre uma e outra. Ao se considerar a explicitação de estágios derivacionais precedentes, evidenciou-se que 86% dos substantivos eram deverbais, assim como 81,2% dos adjetivos.

## 2. Pesquisa Diacrônica

Neste trabalho, retomamos os dados de Bona (2014) para verificar a hipótese de que o prefixo *des-* tenha passado a denotar apenas a reversão de uma trajetória de mudança (aplicando-se produtivamente no estágio atual da língua a verbos de mudança ou a nomes deverbais), não mais se configurando como um prefixo de negação de estado. Para tanto, realizamos uma pesquisa diacrônica sobre a datação dos nomes não deverbais prefixados com *des-*, assim como dos verbos estativos prefixados com *des-*, que denotam um sentido de negação. O objetivo é mostrar que essas formações têm datação muito antiga no português, o que favorece nossa hipótese de que o prefixo *des-* com um sentido de negação já foi produtivo em estágios anteriores da língua, mas deixou de ser no estágio atual.

### 2.1 Substantivos prefixados com *des-* a partir de bases primitivas

Conforme mostramos na seção 2.3, a maioria dos substantivos prefixados com *des-* presentes no *corpus* de Bona (2014) é deverbal (86%), o que vai ao encontro de nossa hipótese de que o processo produtivo no português é aquele em que o prefixo seleciona bases que denotam uma noção de trajetória. O problema para esta hipótese encontra-se nos dados de substantivos prefixados com *des-* a partir de bases primitivas, os quais apresentam predominantemente uma semântica de negação. Para estes casos, a hipótese que defendemos é que sua entrada no léxico do português resulta de um período em que o prefixo *des-* com o sentido de negação era produtivo na língua. Na Tabela 1, apresentamos alguns dos principais substantivos com essas características presentes no *corpus* de Bona (2014), com a datação e o significado propostos pelo Dicionário Houaiss (2009) para essas formações:

Tabela 1. Datação e significado de substantivos prefixados com *des-* a partir de bases primitivas

Substantivos	Datação	Significado
Desamor	s.XIII	Perda ou ausência de amor; desafeição; desprezo.
Desarmonia	1844	Oposição de interesses, de sentimentos; divergência; discordância.
Desatenção	1639-1696	Ausência de atenção; distração.
Descaso	1817-1819	Desconsideração; desdém; desprezo.
Desfavor	s. XV	Perda do favor de que se desfruta junto a alguém; desgraça.
Desgraça	1559	Perda das boas graças de que se desfruta junto a alguém; desfavor; desvalimento.
Desvalor	1836	Ausência ou perda de valor; depreciação.
Desvantagem	1836	Falta de vantagem; prejuízo.
Desvergonha	1567	Falta de vergonha; despudor.

Como podemos observar na Tabela 1, as primeiras ocorrências dessas formações registradas pelo Houaiss (2009) datam do período entre o século XIII e o início do século XIX. São formações, portanto, que fazem parte do léxico da língua há vários séculos, sendo que muitas delas parecem ter caído em desuso no estágio atual da língua, tais como *desamor*, *desvalor* e *desvergonha*. Na seção seguinte, mostramos que a situação dos adjetivos é bastante similar.

## 2.2 *Adjetivos prefixados com des- a partir de bases primitivas*

Assim como no caso dos substantivos, Bona (2014) constata que a maioria dos adjetivos prefixados com des- presentes em seu *corpus* são também deverbais (81,2%). No entanto, há também casos de adjetivos prefixados com des- a partir de bases primitivas, os quais apresentam uma semântica de negação. A Tabela 2 mostra os principais casos exemplificados por Bona (2014), com a datação e o significado propostos pelo Dicionário Houaiss (2009):

Tabela 2. Datação e significado de adjetivos prefixados com des- a partir de bases primitivas

Adjetivos	Datação	Significado
Desamigo	s. XIII	Não amigo; hostil.
Descontente	s. XV	Que não está contente; insatisfeito; desgostoso.
Deselegante	1899	Que ou aquele que é desprovido de bom gosto ou discrição; desalinhado.
Desigual	s. XIII	Dessemelhante; diferente.
Desleal	s. XIII	Que não é leal.

Os dados na Tabela 2 mostram que os adjetivos não deverbais prefixados com des- também datam de um período entre o século XIII e o século XIX, configurando-se como formações bastante antigas na língua. O significado das formas é o de simples negação de estado, o que acreditamos ter sido um processo de formação de palavras produtivo em estágios anteriores da língua. Observemos ainda a datação de alguns verbos estativos prefixados com des-, os quais também apresentam semântica de negação, resultante do mesmo processo envolvido na formação dos adjetivos discutidos nesta seção.

## 2.3 *Verbos estativos prefixados com des-*

São muitos os verbos formados pelo prefixo des- em Bona (2014), totalizando 472 ocorrências. Na maioria dos casos, a semântica desses verbos é a de reversão de uma trajetória de mudança, como esperado na prefixação com des-. Entretanto, o *corpus* de Bona (2014) apresenta alguns verbos estativos, com uma semântica de negação, como é o caso de *desamar*, *desconhecer*, *descreer* e *deslembrar*, por exemplo.

Seguindo a análise que propomos neste artigo, defendemos a simples negação é capaz de dar conta desses itens derivados, haja vista serem de semântica estativa: *desamar* é não amar, *descrer* é não crer e *deslembrar* é não ter lembrança, ou seja, des- opera através de [-Loc] no sentido de simplesmente negar a base.

Apesar de as definições de Borba contemplarem apenas uma noção estativa de negação nesses casos, des- afigura-se como um prefixo produtivo de semântica reversativa quando ligado a verbos em geral. Na maioria dos casos, ambas as interpretações (negação e reversão) são possíveis, e é provável que, em formações recentes, o sentido mais prototípico disparado por des- seja mesmo o de reversão. Dada sua polissemia, vemos que um estudo mais detalhado acerca do percurso histórico desse afixo em português se faz pertinente para que os efeitos da diacronia sejam mais bem explicitados e filtrados na formalização semântica. Se observarmos a datação oferecida por Houaiss (2009) para as primeiras ocorrências dessas formas no português, observamos que elas se encontram no léxico da língua desde o século XIII ou XV (na Tabela 3, o significado das formas é retirado de Borba, 2002):

Tabela 3. Datação e significado de verbos estativos prefixados com des-

Verbos	Datação	Significado
Desamar	s. XIII	Não amar; malquerer.
Desconhecer	s. XIII	Não conhecer; estranhar.
Descrer	s. XIII	Não crer; desacreditar.
Deslembrar	s. XV	Não ter lembrança; olvidar.

De forma a buscar indícios em favor da hipótese de que o prefixo des- com o sentido de negação não faz mais parte de uma regra de formação de palavras produtiva no português, apresentaremos na seção seguinte um teste experimental que teve por intuito avaliar a produtividade, no PB atual, do prefixo *des-* com verbos, adjetivos e substantivos.

### 3. Teste Experimental

Apresentamos aqui um experimento realizado para testar a produtividade dos prefixos des- e in- com bases verbais e nominais. O teste proposto objetiva avaliar a preferência dos participantes pelo uso do prefixo des- ou do prefixo in- com pseudopalavras em contextos correspondentes a (i) verbos de mudança de estado, (ii) verbos estativos, (iii) adjetivos e (iv) substantivos.

#### 3.1 Design

O teste foi composto por 15 questões-alvo e 7 questões distratoras, todas envolvendo pseudopalavras distintas. As questões-alvo consistiram em 4 questões com verbos de mudança de

estado, 4 questões com verbos estativos, 4 questões com adjetivos e 3 questões com substantivos. Cada questão apresentava três possibilidades de resposta: a pseudopalavra prefixada com des-, com in- e com algum outro prefixo não adequado ao contexto, cumprindo o papel de controle no teste.

Por sua vez, as questões distratoras foram compostas por 2 questões com verbos de mudança, 2 questões com verbos estativos, 2 questões com adjetivos e 1 questão com substantivo. As questões distratoras apresentavam um contexto favorável ao uso dos prefixos utilizados como controle.

*a. Exemplo de questão com verbo de mudança:*

- (1) O trabalho de João é gapechar peças de metal. Ele gapechou uma peça, mas o trabalho não ficou bem feito e seu supervisor pediu para ele \_\_\_\_\_ aquela peça para poder realizar o processo de novo.
- ( ) desgapechar  
( ) ingapechar  
( ) pré-gapechar

*b. Exemplo de questão com verbo estativo:*

- (2) Carlos sempre foi uma pessoa ingênua e, por isso, ele costuma calear facilmente as pessoas. Já seu irmão Rodrigo é seu oposto: costuma \_\_\_\_\_ todos ao seu redor.
- ( ) descalear  
( ) incalar  
( ) pré-calear

*c. Exemplo de questão com adjetivo:*

- (3) Maria é uma pessoa muito vetena. Por outro lado, Ana é exatamente o contrário: uma pessoa totalmente \_\_\_\_\_.
- ( ) desvetena  
( ) invetena  
( ) supervetena



*d. Exemplo de questão com substantivo:*

- (4) A palestra de hoje foi uma grande prava. Ontem, pelo contrário, pode-se dizer que foi uma \_\_\_\_\_ completa.
- ( ) desprava  
( ) imprava  
( ) semi-prava.

*e. Exemplo de questão distratora, com verbo estativo:*

- (5) Suponha que o verbo pabirar signifique “apreciar muito um animal”. O ato de pabirar previamente um animal pode ser expresso por
- ( ) despabirar  
( ) impabirar  
( ) pré-pabirar

### 3.2 Hipótese

A hipótese que objetivamos avaliar com o teste é a seguinte:

- (6) Em contextos verbais, haverá uma forte preferência pela prefixação com des-, ao passo que a prefixação com in- será preferida em contextos nominais.

A hipótese em (6) prevê que o prefixo des- é mais produtivo com verbos, enquanto o prefixo in- é mais produtivo com adjetivos e substantivos.

### 3.3 Método

O teste foi realizado online por meio da plataforma Online Pesquisa (<https://www.onlinepesquisa.com>), com um tempo aproximado de 10 minutos para sua realização. As 22 questões foram apresentadas a todos os participantes de forma aleatória. O teste foi iniciado por 198 participante, mas apenas 157 completaram o formulário. Foram excluídos deste total os participantes que falharam em mais de um controle (n=48), ou seja, que selecionaram respostas não adequadas ao contexto em mais de uma questão, seja nas questões-alvo ou nas distratoras. Com isso, o número de participantes considerados na análise do resultado foi de 109. Os participantes informaram sua idade, gênero e grau de formação, porém estas variáveis não foram consideradas na análise inicial dos dados que apresentamos aqui.

### 3.4 Resultados e análise preliminar

Os resultados apresentados na Tabela 4 correspondem às questões-alvo com verbos de mudança. Nas questões (1) e (2), os contextos favorecem a interpretação desejada, sem especificação do significado da pseudopalavra. Já as questões (3) e (4) apresentam uma definição para a pseudopalavra e solicitam ao participante que escolha a palavra prefixada com semântica correspondente ao contrário/inverso da ação descrita pelo verbo:

Tabela 4. Resultados do teste em contextos verbais (verbos de mudança)

Tipo de contexto	Questões	des-	in-	Outro
Verbos de mudança	(1) O trabalho de João é <b>gapechar</b> peças de metal. Ele <b>gapechou</b> uma peça, mas o trabalho não ficou bem feito e seu supervisor pediu para ele _____ aquela peça para poder realizar o processo de novo.	97,2%	1,8%	0,9%
	(2) Maria adora <b>afenar</b> adesivos. Ela passou horas <b>afenando</b> seus adesivos, mas não gostou do resultado e decidiu _____ todos eles para poder começar o processo todo de novo.	88,1%	11,9%	-
Verbos de mudança (definição)	(3) Suponha que o verbo <b>tedecar</b> signifique “desenhar pequenos círculos em algo”. O inverso de <b>tedecar</b> pode ser expresso por _____.	63,3%	36,7%	-
	(4) Suponha que o verbo <b>ferolar</b> signifique “amassar muito algum material”. O contrário de <b>ferolar</b> pode ser expresso por _____.	75,2%	24,8%	-
Média de preferência por prefixo:		80,95%	18,8%	0,25%

Os resultados mostram que houve forte preferência pelo prefixo des- nesses contextos, o que indica que des- é bastante produtivo com verbos de mudança, conforme previsto pela nossa hipótese de pesquisa. No entanto, as questões que apresentavam uma definição para o verbo mostraram uma preferência mais baixa por des- do que as demais questões (92,6% vs. 69,2%), indicando que esta variável também interferiu nos resultados.

A Tabela 5 apresenta os resultados referentes às questões-alvo com verbos estativos. Assim como no caso dos verbos de mudança, nas questões (5) e (6), os contextos favorecem a interpretação desejada, sem especificação do significado da pseudopalavra. Por sua vez, as questões (7) e (8) apresentam uma definição para a pseudopalavra e solicitam ao participante que escolha a palavra prefixada com semântica correspondente ao contrário/inverso da ação descrita pelo verbo:

Tabela 5. Resultados do teste em contextos verbais (verbos estativos)

Tipo de contexto	Questões	des-	in-	Outro
Verbos estativos	(5) João é uma pessoa muito querida e todos sabem que ele <b>atema</b> muito seus amigos. Apesar disso, Maria faz o oposto e constantemente _____ João!	83,5%	16,5%	-
	(6) Carlos sempre foi uma pessoa ingênua e, por isso, ele costuma <b>calear</b> facilmente as pessoas. Já seu irmão Rodrigo é seu oposto: costuma _____ todos ao seu redor.	68,8%	31,2%	-
Verbos estativos (definição)	(7) Suponha que o verbo <b>pagolar</b> signifique “apreciar muito alguém”. O contrário de <b>pagolar</b> pode ser expresso por _____.	51,4%	48,6%	-
	(8) Suponha que o verbo <b>tacular</b> signifique “acreditar em um ser superior”. O contrário de <b>tacular</b> seria _____.	55%	45%	-
Média de preferência por prefixo:		64,6%	35,4%	-

Quanto aos verbos estativos, os resultados também mostram preferência pelo prefixo des-, porém mais baixa que no caso dos verbos de mudança. Da mesma forma, os contextos que apresentavam uma definição para o verbo tiveram uma média de preferência por des- menor que os outros casos (53,2% vs. 76,1%). Nossa conclusão, com base nos dados das Tabelas 4 e 5, é a de que as questões que apresentaram uma definição para os verbos de certa forma favoreceram a preferência por in-, provavelmente pelo uso das expressões “contrário” e “inverso”, que aludem de certa maneira ao conceito de negação.

Os resultados apresentados na Tabela 6 correspondem às questões-alvo com adjetivos. Nas questões (9) e (10), os contextos favorecem a interpretação desejada, sem especificação do significado da pseudopalavra. Já as questões (11) e (12) apresentam uma definição para o adjetivo:

Tabela 6. Resultados do teste em contextos nominais (adjetivos)

Tipo de contexto	Questões	des-	in-	Outro
Adjetivos	(9) Maria é uma pessoa muito vetena. Por outro lado, Ana é exatamente o contrário: uma pessoa totalmente _____.	38,5%	60,6%	0,9%
	(10) Jorge é um homem muito lacrode. Seu melhor amigo Paulo, diferentemente, é seu oposto: uma pessoa muito _____.	56,9%	43,1%	-
Verbos de mudança (definição)	(11) Dizer que uma pessoa é garba significa dizer que ela é “muito bagunceira”. O contrário de garba pode ser expresso por _____.	30,3%	69,7%	-
	(12) Dizer que uma pessoa é clacha significa dizer que ela é “muito animada”. O contrário de clacha pode ser expresso por _____.	42,2%	57,8%	-
Média de preferência por prefixo:		41,95%	57,8%	0,25%

Os resultados mostram uma preferência pelo prefixo in- nesses contextos, o que indica sua maior produtividade com adjetivos, como previsto pela hipótese de pesquisa. Entretanto, a média de preferência do prefixo des- indica que este afixo também é produtivo com adjetivos. A comparação entre a média de preferência por in- nos contextos em que foi apresentada uma definição para o adjetivo e os outros contextos parece corroborar nossa hipótese de que os primeiros favoreceram a preferência por in- (63,7% vs. 51,8%).

Por fim, a Tabela 7 apresenta os resultados das questões-alvo com substantivos:

Tabela 7. Resultados do teste em contextos nominais (substantivos)

Tipo de contexto	Questões	des-	in-	Outro
Substantivos	(13) A palestra de hoje foi uma grande prava. Ontem, pelo contrário, pode-se dizer que foi uma _____ completa.	42,2%	56%	1,8%
	(14) Sou muito realizada porque tenho muitos claguros. Se fosse o contrário, se tivesse muitos _____, certamente eu teria uma vida bastante triste.	38,5%	59,6%	1,8%
	(15) A juventude é feita de prassos. Se fosse feita de _____, não poderíamos dizer que costuma ser a melhor época da vida.	52,3%	45,9%	1,8%
Média de preferência por prefixo:		44,35%	53,85%	1,8%

Os dados relativos aos substantivos mostram leve preferência pela prefixação com in-, indicando que ambos os prefixos parecem ser produtivos nestes contextos. Vale destacar, inclusive, que no caso da questão (15), houve maior preferência pelo prefixo des- entre os participantes.

## Considerações Finais

A análise preliminar dos resultados mostrou que a hipótese de que des- é bastante produtivo com verbos de mudança se sustenta, bem como com verbos estativos. Contrariamente ao esperado, o prefixo também se mostrou produtivo com nomes, apesar da preferência maior por in- nesses contextos. Os resultados sugerem que uma proposta teórica adequada para des- deva considerar que esse prefixo é produtivo em todas as categorias, mas também precisa, de alguma forma, dar conta de que há contrastes de produtividade entre essas categorias.

Os próximos passos da pesquisa envolvem a realização de um teste de aceitabilidade, utilizando uma escala Likert, com pseudopalavras prefixadas com des- nos mesmos contextos verificados no primeiro teste, além de um teste para verificar a semântica dos verbos estativos prefixados com des- atualizada pelos usuários da língua.

## Referências bibliográficas

- BASSANI, I.; MEDEIROS, A.; SCHER, A. P. Verbos denominais com prefixo *des-* no português do Brasil. Trabalho apresentado no Encontro Nacional do Grupo de Trabalho de Teoria da Gramática (GT-TG), Brasília, 2009.
- BORBA, F. S. *Dicionário de Usos do Português do Brasil*, São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BONA, C. de. *Os prefixos de negação des- e in- no PB: Considerações morfossemânticas*. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- MEDEIROS, Alessandro Boechat de. “Para uma abordagem sintático-semântica do prefixo *des-*”. *Revista da ABRALIN*, v.9, n.2, p. 95-121, 2010.
- \_\_\_\_\_. Prefixos, recursividade e a estrutura do sintagma verbal. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 56-86, 2016.
- RIBEIRO, P. *Revisitando a Semântica Conceitual de Jackendoff: um estudo sobre a semântica verbal no PB sob a perspectiva da Hipótese Locacional*. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- SANTOS, A. P. “Morfologia em diacronia – os caminhos e desvios de um afixo na história da língua: o percurso histórico-semântico do prefixo *des-* em bases sufixadas e em formações parassintéticas”. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USM, 2016.
- SILVA, Maria Cristina Figueiredo; MIOTO, Carlos. “Considerações sobre a prefixação”. *ReVEL*, v. 7, n. 12, 2009.

# Macroestrutura textual e tratamento da terminologia em textos de divulgação científica do Canal Ciência do IBICT

Fani Conceição Adorne<sup>1</sup>

Ana Paula de Lima Ramos<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Os chamados textos de divulgação científica (doravante TDC) têm ampla circulação tanto na mídia quanto nas salas de aulas dos diferentes níveis de ensino. A despeito disso, pesam sobre esse tipo de produção textual dúvidas de natureza teórica e pragmática, sintetizadas na pergunta de Henrique César da Silva: “Mas quando dizemos: ‘isso é um texto de divulgação científica’, de que tipo de texto estamos falando?”<sup>3</sup>

Esse tipo de questionamento é comum na parte introdutória de artigos acadêmicos dedicados ao tema e mostra de forma inequívoca a complexidade de uma prática social definida, em linhas gerais, como a transmissão para variados públicos dos conhecimentos produzidos pela pesquisa científica. Neste trabalho nos propomos ir um pouco além, para pensar questões relacionadas à textualidade, ao tratamento terminológico e ao contrato de comunicação. Nosso corpus é formado por TDC disponibilizados via web pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq. O IBICT foi criado por meio da Resolução Executiva do CNPq nº 20/76 com o objetivo expresso de fornecer informação em ciência e tecnologia à comunidade em geral. Em 2002, lançou um portal de divulgação e popularização da ciência, conhecido como *Canal Ciência*, voltado para o público jovem. Em seu site, o IBICT define a iniciativa como

um projeto de competência em informação e apoio à educação científica que oferece conteúdos digitais e atividades educativas presenciais. A principal função do Portal é estreitar a relação ciência-sociedade, por meio da divulgação de pesquisas brasileiras desenvolvidas por universidades, centros e instituições de pesquisa nas áreas de ciência, tecnologia e inovação. A equipe do Canal Ciência reescreve os resultados das pesquisas em linguagem de fácil compreensão - dirigida a segmentos não-especializados da sociedade - e as dissemina em múltiplos formatos.

1 Doutora em Linguística Aplicada, professora no IFSUL – Campus de Sapucaia do Sul (RS). Desenvolve, nesta instituição, projeto de pesquisa aprovado no edital Proesp nº 2/2016 intitulado “O texto de divulgação científica e tecnológica na web: estratégias linguísticas e representação”, contemplado com uma bolsa de iniciação científica.

2 Bolsista de iniciação científica no IFSUL – Campus de Sapucaia do Sul e aluna do Curso Técnico em Eventos.

3 Disponível em <http://prc.ifsp.edu.br:8081/ojs/index.php/cienciaensino/issue/view/14>. Acesso em 5/03/2017.

Sob essa visão tradicional da divulgação científica como “disseminação” de informações, se escondem questões mais profundas que dizem respeito tanto à esfera social de circulação da produção científica quanto à finalidade da interação entre um duplo enunciador (pesquisador e equipe do Canal Ciência) e o seu destinatário (jovem/público em geral).

Podemos falar aqui de operações linguísticas que convertem o texto original dos pesquisadores em um objeto híbrido, ao mesmo tempo um objeto didático, destinado ao ensino da ciência, e um objeto midiático, que como tal põe em jogo um tipo de contrato comunicacional que se articula para Charaudeau (2015) sob o duplo processo de transformação e de transação. Seguindo o pressuposto teórico de Charaudeau, significa dizer, no caso específico deste trabalho, que a pesquisa científica a ser descrita (transmitida) passa por um processo de transformação operado pela instância midiática que a converte em uma “notícia”, construção feita com base em uma série de suposições sobre a instância receptora (jovem/público em geral). O caráter de objeto de ensino, no entanto, não se apaga. Esse caráter duplo dos TDV do *Canal Ciência* do IBICT aponta para um tipo de configuração que os diferencia dos que são comumente encontrados em publicações já consagradas como é caso de revistas eletrônicas como *Scientific American Brasil*, *Revista Pesquisa Fapesp*, *Ciência Hoje* e dos Cadernos de Ciência de jornais como *Folha de São Paulo* e o *Globo* para citar alguns exemplos.

Segundo Giering (2010), os TDV encontram-se na intersecção do discurso midiático com o discurso científico. A análise do corpus do projeto de pesquisa intitulado “O texto de divulgação científica e tecnológica na web: estratégias linguísticas e representação”, desenvolvido por nós no IFSUL/Campus Sapucaia, apontou para o aspecto didático já assinalado, que se expressa no objetivo do IBICT por trás da criação do Canal Ciência, qual seja: o de apoiar a educação científica. Entrelaçam-se, assim, em nosso ponto de vista: o discurso científico, o midiático e o didático.

No presente trabalho, partimos dessas considerações de natureza enunciativo-discursiva para descrever a estrutura macroestrutural e o tratamento do termos técnico-científicos em um conjunto de três textos que compõem o corpus da pesquisa. No total estão sendo pesquisados cerca de 230 textos que se encontram disponibilizados no site do IBICT, no portal *Canal Ciência*. Os resultados apresentados aqui se referem a esses três textos, que foram escolhidos aleatoriamente, com caráter de amostragem.

Na análise dos textos, reunimos os postulados de Charaudeau (2015), enfocando sobretudo o contrato de comunicação midiático; o modelo proposto por Bernádez (1995) com base em sua concepção da Teoria das Estruturas Retóricas, com especial atenção para o papel do léxico na organização textual, e os princípios da Teoria Comunicativa da Terminologia de Cabré (1998, 2005), que defende o estudo dos termos em seus reais contextos de ocorrência (os textos).

De acordo com o enfoque cognitivista da linguagem adotado por Bernádez (2006), a comunicação, vista como mediação, se realiza por meio de imagens mentais que construímos acerca da realidade. Os chamados “estados de coisas”, termo derivado da gramática funcional de Simon Dik (1989), referem-se a fragmentos da realidade que podem ser representados, entre outros, como

processos, objetos, agentes e estados. Trata-se de uma conceptualização da realidade já que não acessamos os “dados brutos”. A comunicação, vista como transmissão de algo de um indivíduo a outro, não se realiza, portanto, de modo direto, mas através de “filtros da cognição”. Para Charaudeau (2014, p. 31) estaríamos diante de “filtros construtores de sentido”, compostos pelos saberes que os sujeitos supõem compartilhar em uma determinada realidade social e cultural.

O texto de divulgação teria por objetivo contribuir para o acesso à realidade conceptualizada pela pesquisa científica. O efeito pretendido de tornar acessível a pesquisa depende, no entanto, de suposições acerca da experiência do leitor com o fragmento da realidade que é objeto da investigação científica. Essa realidade é tributária de uma representação sobre o fazer científico, representação que é histórica e culturalmente marcada.

Muito além de transmitir uma mensagem, o TDC estabelece uma perspectiva, um processo orientado de escolhas de forma a reter determinadas partes de um “estado de coisas” (fragmento conceptualizado da realidade), conforme os interesses da interação comunicativa que mantém com o público com o qual pretende se comunicar. Entre os interesses subjacentes à proposição do *Canal Ciência* está a representação do papel da ciência e do cientista; vista a ciência, conforme a análise dos textos evidencia, como uma prática a serviço da sociedade, e os cientistas/pesquisadores como agentes que procuram resolver os problemas da população.

Em suma, os resultados até agora mostram que os TDC, objetos de nossa análise, não apenas veiculam informações sobre pesquisas, mas também configuram um modo de pensar o fazer científico e seus sujeitos.

O tratamento dado aos termos técnico-científicos, por sua vez, aponta para usos limítrofes em que espaços léxicos-semânticos se expandem e entram em jogo saberes e experiências compartilhadas ou imaginadas. A terminologia técnica não desaparece em nome da necessidade de tornar o acesso à informação científica possível a um público de não especialistas, mas se “equilibra” na borda dos novos espaços semânticos criados pelos TDV.

## 2. Análise da organização macroestrutural dos TDV do Canal Ciência (IBICT)

Para a análise, foram selecionados três do conjunto de cerca de 230 textos, que compõem o corpus inicial da pesquisa. Os textos selecionados foram os seguintes:

- Texto 1. *Aedes aegypti* combatendo a dengue?
- Texto 2. A caminho da cura da leishmaniose visceral canina
- Texto 3. A vitamina E na prevenção do câncer bucal

Os TDV do *Canal Ciência* obedecem a um mesmo esquema de divisão de seções, como mostra a tabela a seguir.



### Divisão das seções dos TDC

O que é a pesquisa?	Apresentação	Apresenta ao leitor o tema da pesquisa. Fornece informações necessárias para entender o texto.
Como é feita a pesquisa?	Metodologia	Explica o desenvolvimento da pesquisa.
Qual é importância da pesquisa?	Resultados	Aponta para os resultados obtidos

Essa divisão atende inicialmente a uma função pragmática, que é expressa pelo portal em seu texto de apresentação:

O visitante ou usuário do portal Canal Ciência encontra uma série de informações organizadas em forma de textos e ilustrações, como principalmente os textos sobre pesquisas científicas em áreas prioritárias em Ciência e Tecnologia no País, que respondem a três questões básicas: o que é a pesquisa (apresentação); como é feita a pesquisa (descrição da metodologia); e qual a importância da pesquisa (relato dos principais resultados).

Nessa primeira divisão macroestrutural dos textos, vamos nos ater ao contrato de comunicação midiático que se projeta na superfície textual. Temos, assim, o “mundo a descrever”, na formulação de Charaudeau (2014), ou o “fragmento de conceptualização da realidade”, na concepção cognitivista de Bernárdez (2006), que é transformado pela instância institucional /midiática e construído como uma estrutura híbrida, porque guarda relação com a “notícia”, mas remete ao padrão da escrita acadêmica, que se pauta por indicar os objetivos da pesquisa, os métodos empregados e os resultados obtidos. Essa organização advém das necessidades informacionais e do perfil (necessidades e perfil, como já dissemos antes) imaginados pelo que chamamos de instância institucional/midiática. Estabelecem-se, assim, as condições que os textos devem atender, o que guarda relação direta com as convenções pragmáticas que pautam a atividade científica considerada relevante, a saber: o que é, como foi feita e para que serve.

Bernárdez (1995) propõe que trabalhe com um modelo de análise que não se limite a descrever estruturas, mas que seja capaz de se ater aos processos subjacentes às estruturas. Isso significa na prática se interrogar sobre o que faz o enunciador para obter a macroestrutura de seu texto. Cada unidade de informação, incluindo o título, é importante porque é produtora de sentidos. Entre os diversos segmentos informacionais do texto são estabelecidas relações semânticas e pragmáticas, que procuraremos descrever em linhas gerais.

Aplicando essas considerações na análise dos textos disponíveis no *Canal Ciência* do IBICT, temos uma intenção geral, expressa no site, de “explicar o processo de fazer ciência com clareza”, mas que se alia a outra intenção pragmática a de alertar com vistas a alterar comportamentos. Isso se evidencia nos textos nos parágrafos iniciais que apresentam o tema da pesquisa e salientam sua relação com a vida das pessoas, como os trechos a seguir permitem ilustrar:

### Texto 1

A proliferação do mosquito *Aedes aegypti* tornou-se um **problema de saúde pública**, pois ele é o principal transmissor de doenças como a dengue e a febre chikungunya, que afetam milhares de pessoas no Brasil. Uma das grandes dificuldades no controle do *Aedes aegypti* **se deve à falta de** combate aos criadouros do mosquito – sobretudo em locais fechados, escondidos ou inacessíveis – pelos cidadãos e agentes de saúde durante as campanhas de controle, permitindo a manutenção de populações de mosquitos adultos.

### Texto 2

A leishmaniose visceral, também chamada de calazar, **é uma doença grave** que atinge tanto humanos quanto animais. A doença, provocada pelo protozoário *Leishmania infantum* e transmitida pelo mosquito-palha *Lutzomyia longipalpis*, **é responsável pelo sacrifício de inúmeros cães no Brasil. Isso por que** esses animais, quando infectados, tornam-se reservatórios do parasita e fonte de infecção da doença. A transmissão não ocorre diretamente de um cão para outro ou para um humano. É o mosquito-palha que transmite o parasita, presente no sangue de um indivíduo doente, para um indivíduo são.

### Texto 3

Estudos do câncer de boca, inclusive com pesquisas em carcinogênese experimental, têm sugerido que a vitamina E pode inibir ou retardar o desenvolvimento de vários tipos de câncer. A presente pesquisa visa examinar esta hipótese, que pode vir a ser um **caminho importante na busca por novos métodos de cura e prevenção da doença.**

Os segmentos selecionados integram a seção intitulada (o que é a pesquisa) e demonstram a intenção de modificar a percepção do leitor sobre o tema e construir a imagem do pesquisador como alguém a serviço da sociedade para resolver problemas, como ilustra o trecho a seguir:

### Texto 1

**Preocupados com os impactos sociais e econômicos da dengue**, pesquisadores do Instituto Leônidas e Maria Deane (ILMD/Fiocruz Amazônia), em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa) e o Smithsonian Tropical Research Institute, desenvolveram método inovador de combate ao *A. aegypti*, no qual os próprios mosquitos são utilizados para combater os criadouros inacessíveis.

### Texto 2

**O grupo de pesquisa liderado pelo professor Frédéric Frézard, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), está desenvolvendo um novo tratamento para curar cães com leishmaniose visceral.** Utilizando inovadoras ferramentas de nanotecnologia, os pesquisadores criaram cápsulas minúsculas, em escala nanométrica, capazes de carregar o medicamento que mata o parasita, até os locais afetados pela doença no organismo do cão. Essas cápsulas, conhecidas como lipossomas, por serem compostas por lipídios, absorvem o medicamento e o

transportam, principalmente, para o fígado e para o baço dos animais por meio da circulação sanguínea. Esses órgãos têm muitos macrófagos, células onde os parasitas se alojam, que capturam o lipossoma e liberam o medicamento encapsulado, exatamente onde está o parasita.

Essas macroações se concretizam nos textos pela justaposição de unidades do léxico comum, acessível ao grande público, com termos específicos da área de concentração da pesquisa. Como o trecho anteriormente citado permite ilustrar.

Ao introduzir unidades como “criadouros” e “capsulas minúsculas”, que supostamente fazem parte dos saberes compartilhados pelo público em geral, o produtor do TDC do IBICT demonstra que há uma distância entre o saber que ele busca divulgar e o saber do público leitor. Os exemplos permitem demonstrar que o TDC constitui, portanto, um discurso híbrido, apresentando características tanto do discurso didático, que se caracteriza pela transposição de sentidos do domínio científico para o do aprendiz, como o do discurso midiático, que ao construir uma notícia sobre a pesquisa também dá visibilidade a uma determinada representação desse fazer e do sujeito pesquisador.

Ao chamar atenção sobre os problemas, o risco, os impactos, cria-se uma encenação da informação (CHARAUDEAU, 2014), que constrói um espaço público de informação sobre a ciência e sua finalidade, por isso falamos em contrato comunicacional.

As definições dos termos científicos aparecem como explicações apresentadas pelo produtor do TDC. Por meio das explicações, o destinatário é convidado a participar do saber produzido pela área de conhecimento em questão.

No texto 1, temos um recurso pouco usual, a palavra da língua comum precede o termo

As fêmeas são atraídas até **baldes** com larvicida em pó, nocivo apenas às larvas do mosquito....

Esses **baldes** foram denominados de **estações de disseminação**, muito potentes contra as larvas dos mosquitos, mas sem efeito sobre os adultos....

Quando o mosquito adulto pousa na superfície da “**estação de disseminação**”,...

Do ponto de vista lexical, temos palavras pertencentes ao mesmo campo semântico e a campos semânticos que funcionam como subconjunto. O esquema particular (especializado) é superordenado pelo esquema de representação geral da realidade (saberes do cotidiano). Esse processo é fundamental para a transposição da linguagem técnica característica da divulgação científica para públicos não especializados. Em lugar de sinônimos, encontramos palavras relacionadas conceitualmente em função das relações que se estabelecem com esquemas mais gerais, associados ao conhecimento de mundo do leitor não-especializado, o que orienta as reformulações ocorridas no TDC, considerando a pesquisa original. A comparação entre os títulos originais das pesquisas e aqueles atribuídos nos TDC do Canal Ciência permitem ilustrar o que afirmamos aqui.

<b>Título original da pesquisa</b>	<b>Título atribuído pelo Canal Ciência</b>
Controle de mosquitos urbanos com pyriproxyfen disseminado por mosquitos.	Aedes aegypti combatendo a dengue?
Lipossomas como sistemas carreadores de fármacos para o tratamento da leishmaniose visceral canina	A caminho da cura da leishmaniose visceral canina
Alterações da mucosa bucal de camundongos BALB/C submetidos ao Carcinógeno 4NQO: efeito da vitamina E	A vitamina E na prevenção de câncer bucal

Os títulos são, nesse caso, indícios importantes das operações de reformulação feitas pelo *Canal Ciência* e fazem parte de operações mais gerais realizadas nos textos de divulgação científica. Entre essas operações podemos citar:

- a) Reformulação parafrástica por variação lexical. O termo é introduzido para em seguida ser explicitado. É utilizado o mecanismo da expansão na forma de explicações ou de exemplificações;
- b) Paráfrases por condensação. A explicação precede a apresentação do termo.
- c) Paráfrase com função de resumo.

Os marcadores parafrásticos (KOCH, 2004) (o mais frequente nos textos estudados é o “isto é”), são elementos lexicais que introduzem as reformulações parafrásticas, estabelecem uma intermediação entre o termo e sua definição, a paráfrase.

Observa-se no texto 1 uma inversão, como já foi demonstrado. A explicitação da palavra do léxico comum (balde) processa-se por meio da definição do termo técnico introduzido pelo marcador “foram denominados de”, que anuncia metalinguisticamente sua função, como mostra o exemplo a seguir:

Esses baldes foram denominados de estações de disseminação

A análise permite afirmar, portanto, que o TDC estabelece uma perspectiva, um processo orientado de escolhas de forma a reter determinadas partes da realidade conceptualizada pela pesquisa científica, conforme os interesses da interação comunicativa que se pretende estabelecer com um determinado público. Entre os interesses assumidos pelos enunciadores do Canal Ciência está a representação do papel da ciência e do cientista, a serviço da sociedade, agente que procura resolver os problemas de uma parcela da população.

## Considerações finais

O TDC partilha um aspecto comum com o discurso pedagógico, o de fazer compreender. Esse caráter didático se encontra nos atos de reformulação, em que termos são substituídos por palavras da língua comum ou são expandidos. As formas parafrásticas enquanto atos de reformulação têm por objetivo explicitar esses termos. Por sua vez, os títulos criados pelo *Canal Ciência* revelam de forma mais marcada a intenção de vincular a pesquisa com a vida das pessoas. Não podem ser considerados uma mera transposição da linguagem científica para um público leigo, a intenção comunicativa revela uma estratégia: a de destacar a atuação social do pesquisador como aquele que age para a prevenção de doenças. O discurso institucional/midiático aponta para a construção de uma imagem da ciência, dando-lhe visibilidade. O texto de divulgação não apenas faz-saber, mas constrói uma representação desse saber, “presentificando” a ciência para o público em geral, no caso dos textos pesquisados, e abrindo importantes questionamentos sobre a representação da ciência e do seu fazer.

## Referências bibliográficas

BERNÁRDEZ, E. El papel del léxico en la organización textual. *Calidoscópio*. São Leopoldo, Unisinos, vol. 4, n. 2, p. 97-106, mai/ago, 2006.

\_\_\_\_\_. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Catédra, 1995.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Serie Monografies, 3. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2005.

CABRÉ, M. T. *Terminology: theory, methods and applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1999.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2014.

GIERING, M. E. A organização retórica de artigos de divulgação científica: influências externas sobre escolhas do produtor. In: AZEVEDO, Tânia Maris e PAVIANI, Neires Maria Soldatelli (orgs.). *Universo acadêmico em gêneros discursivos*. Caxias do Sul: Educs, 2010, p. 59-83.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARTINS, A. V. A divulgação da pesquisa científica. *Redescrições* - Revista online do GT de Pragmatismo, ano VI, nº 3, 2015 [p. 6/16] Disponível em <http://gtpragmatismo.com.br/wp-content/uploads/2015/12/1-Artigo-A-Divulga%C3%A7%C3%A3o-da-Pesquisa-Cient%C3%ADfica-Andrei.pdf> Acesso em 05/03/2017.

# Criações neológicas midiáticas: aspectos linguístico-discursivos

André Crim Valente<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Os textos midiáticos constituem importante objeto de pesquisa não só por atingirem milhões de brasileiros, mas também por constituírem um padrão médio de linguagem de nossa sociedade. É fundamental, portanto, que, na análise de tais textos, se identifiquem os recursos linguístico-discursivos utilizados e se comentem tanto os que têm valor expressivo como aqueles que servem como instrumentos de manipulação. Afinal, nos meios de comunicação, nenhum autor/produtor/enunciador é neutro, isento ou inocente. É certo que ele se posiciona ideologicamente - serviço de quem manda no veículo - e constrói sua mensagem com embasamento sociopolítico. Alerta-nos Charaudeau que um mesmo enunciado numa situação comunicativa dada testemunhará de um sujeito que terá, simultaneamente, “certa **intenção discursiva**, certo **comportamento de proteção**, vários **implícitos** a deixar entender e certa **identidade social** a manifestar (voluntariamente ou não)”. A pesquisa propõe combinar estudos lexicológicos com uma abordagem discursiva da linguagem. No campo neológico, a fundamentação teórica vale-se da tipologia de neologia semântica formulada por Guilbert: na linguagem figurada, na área morfológica (casos de conversão) e na esfera sociológica. Também serão observadas as criações neológicas por empréstimo, com base no estudo de Sandmann e Correia & Lemos. A análise do *corpus* combinará, então, os autores supracitados com a teoria semiolinguística de Charaudeau.

## 2. Produtividade e Criatividade

Para a distinção dos dois processos, valemo-nos do estudo, coordenado por Graça Rio-Torto, sobre Gramática Derivacional do Português. No Capítulo 1, Alexandra Soares Rodrigues tece considerações sobre a morfologia e o léxico. A respeito da produtividade, afirma que:

é um mecanismo inconsciente. O falante põe em prática a competência morfológica que possui, ou seja, os padrões morfológicos e gera um lexema ou uma forma de palavra, no caso da morfologia flexional, sem que tenha consciência de que está a produzir uma forma nova. (Rio-Torto, 2016, p.85)

<sup>1</sup> UERJ/CLUP

Sobre a criatividade, destaca que:

é já um modo consciente de gerar o lexema. Não se aplica à morfologia flexional. No caso de *eduquês*, criado por Marçal Grilo, consegue-se até especificar o criador do lexema. Mas em outros casos assim não é, como terá acontecido com *Cavaquistão* ‘território de intensa base eleitoral de Cavaco (Silva)’, criado no período em que este foi primeiro ministro de Portugal (1985-1995), com *Kadafistão* [de Kadafi, presidente da Líbia de 1977 a 2011] (ouvido no PB), em analogia com nomes de países como Tajiquistão ou Uzbequistão. (RIO-TORTO, 2016, p.86)

### 3. Neologismos semânticos

Segundo Guilbert, neologia semântica é “toda mudança de sentido que se produz em um dos três aspectos significantes do lexema sem que intervenha simultaneamente uma modificação na forma significante deste lexema”.

A primeira forma de neologia semântica ocorre na modificação do agrupamento dos semas aferentes a um lexema. Verifica-se na linguagem figurada.

Ex: *O dirigente usou um **laranja** para desviar dinheiro do clube.*

A segunda forma de neologia semântica é a que afeta a categoria gramatical do lexema. Ocorre uma conversão.

Ex: *Que bela palavra é um **não**.*

A terceira forma de neologia semântica tem caráter sociológico. Ocorre na passagem de um termo de vocabulário especializado a uso na linguagem comum.

Ex: *Ele é meio **hipo**: só vive na farmácia.*

### 4. Léxico e mudança

Uma das características universais da linguagem humana é a mudança. Qualquer língua é caracterizada pela mudança e pela inovação. Todas as línguas evoluem necessariamente ao longo do tempo e a ausência de evolução significa para elas a sua morte.

Assim, o léxico de uma língua é uma de suas componentes mais afetadas pela mudança linguística. Essa mudança linguística traduz-se basicamente a dois níveis:

- i. por um lado, por razões extralinguísticas, algumas unidades caem em desuso, tornando-se “arcaísmos”;
- ii. por outro, novas unidades lexicais vão entrando no léxico, os “neologismos”. (CORREIA & LEMOS, 2005, p. 10)

## 5. Tipos de empréstimos linguísticos

Segundo Sandmann (1992, p.72), a tipologia dos empréstimos linguísticos divide-se da seguinte forma:

- **empréstimo lexical:** sem tradução ou substituição de fonemas, pode não ser adaptado fonológica e graficamente (*jazz, smoking*), só ortograficamente (*freezer, show*) ou morfossintaticamente (*campus/corpora*)
- **empréstimo semântico:** com tradução ou substituição de fonemas; empresta uma ideia, um significado, sem os significantes, com ou sem alteração de estrutura (*hot dog/cachorro-quente*, com alteração da estrutura; *haute couture*, sem alteração de estrutura).
- **empréstimo estrutural:** não importa morfemas ou palavras, mas sim o modelo (“videolocadora”, com determinante + determinado contrariando a ordem do Português; o mesmo ocorre em “motogincana” e ainda em nomes de lojas e empresas como Lucy Calçados).

## 6. Amálgamas

Correia & Lemos (op. cit.) afirmam que as amálgamas (também conhecidas como *mot-valise* ou *blends*) “são unidades lexicais constituídas como partes de outras palavras que se juntam, formando uma palavra gráfica (2005, p.44). Apresentam *setora* como forma amalgamada de se(nhora) + (dou)tora.

Tal processo de criação neológica recebe, ainda, as denominações de *palavra portmanteau* ou *palavra-mala* (em Portugal), como destaca Olívia Figueiredo (2002, p. 524) em *ficcionário* (ficção + dicionário) ao analisar construções neológicas em “O último voo do Flamingo”, de Mia Couto.

## 7. Análise do corpus

O corpus aqui analisado foi constituído com material das mídias lusitana e brasileira. Deu-se prioridade a notícias retiradas dos jornais *O Público* (Portugal) e *O Globo* (Brasil).



## 7.1 Trump como fonte de inspiração neológica

# Trumpificação e o que de pior haveria em 2016

O Público, 12/11/2016

Chegados ao fim de 2016, temos uma crise da procura mundial e zero capacidade para responder a uma recessão, porque os bancos centrais não podem fazer nada. Tome nota: o centro deste risco é a Europa, que acumulou os maiores erros ao longo da década e os vai pagar agora com a trumpificação da sua política em França e na Alemanha.

O Público, 14/11/2016

# A autoridade moral do trumpismo

lado – tanto que muitas vezes se esqueceram das suas próprias convicções. O que os trumpistas desejam não é que a esquerda ouça. Eles querem que a esquerda se cale. Não lhes façamos o favor.

O Público, 19/11/2016

Não se sabe se haverá “efeito Trump” no referendo. Mas, na Itália, o “não” significará um regresso ao “pântano”

A eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos gerou reações adversas em várias partes do mundo. Em Portugal, o jornal *O Público* endossou as críticas a Trump. Tanto em manchetes como em matérias jornalísticas, os neologismos utilizados apresentam, discursivamente, valor negativo com o intuito de realçar as consequências da eleição americana. Destacam-se, então, os termos *trumpificação*, *trumpismo*, *trumpistas* e *efeito Trump*. São quatro substantivos com usos

distintos. O primeiro deriva do hipotético verbo *trumpificar*. Bechara afirma que “em análise mórfica, é importante ter em conta o princípio dos constituintes imediatos para que não se façam confusões no plano descritivo” (2011, p. 342). Com base em tal princípio, *trumpificação* não veio diretamente de Trump, assim como *argentinização* não veio de Argentina, mas sim de *argentinizar*. Os neologismos seguintes – *trumpismo* e *trumpistas* – têm a adjunção dos sufixos *-ismo* e *-ista* à base *-Trump*, recurso bastante utilizado para criação de termos que indicam a doutrina e o agente (*capitalismo/capitalista; socialismo/socialista; budismo/budista*). A última construção neológica, *efeito Trump*, é um sintagma nominal em que, intertextualmente, o segundo substantivo especifica o primeiro, fato encontrável em expressões similares como *efeito estufa*, *efeito borboleta*, *efeito PETROBRAS*.

## 7.2 Olimpíadas como fonte de inspiração neológica



O Globo, 05/08/2016



O Globo, 12/08/2016



O Globo, 15/08/2016

Diferentemente das criações neológicas referentes a Trump, os termos criados pelo jornal O Globo, na cobertura das Olimpíadas, apresentam valor positivo.

#### a) Africarioca

O neologismo é uma forma amalgamada de *África* + *carioca*. O termo expressa a síntese de culturas diferentes, mas com traços comuns. O atleta do Senegal, Cherif Younouse, conhece a Gamboa, região da cidade do Rio de Janeiro considerada berço carioca da cultura negra. A fusão dos dois termos constitui, conforme Figueiredo, uma palavra-mala ou *portmanteau*;

#### b) Garota heavy metal

O sintagma nominal apresenta formação híbrida com termos das línguas portuguesa e inglesa. O elemento nuclear (termo determinado) é o substantivo *garota* e o periférico (termo determinante), a expressão inglesa *heavy metal*, que funciona com valor adjetival para *garota*. O emprego do termo em inglês constitui, conforme Sandman, um empréstimo lexical. Cabe destacar o jogo intertextual com o título, em português, do filme *Garota de rosa shocking*, em que se observa o contraste das duas expressões inglesas como modificadoras do substantivo *garota*. *Heavy metal*, que também dialoga com um tipo de rock, realça a força da atleta brasileira na conquista da medalha;

#### c) Raio na veia

Um dos grandes destaques nas Olimpíadas do Rio de Janeiro, o atleta jamaicano Usain Bolt foi tratado, metaforicamente, como raio. Em várias manchetes e matérias jornalísticas, o termo *Raio* passou a substituir o nome do atleta, em um processo de condensação linguística: Usain Bolt é tão veloz quanto um raio (símile); Bolt é um raio (metáfora impura, com os dois termos da comparação); O Raio venceu todas as disputas (metáfora pura, com apenas um termo da comparação). Em *Raio na veia*, além do processo metafórico, há um jogo polissêmico com a palavra *raio*, por remeter,

anatomicamente, a *canal*, como atesta a foto com veias nas pernas de Bolt. A utilização de figuras de linguagem constitui o primeiro caso da neologia semântica estudada por Guilbert.

### 7.3 *Cultura, política e gastronomia como fontes de inspiração neológica*



REVISTA O GLOBO 21 DE AGOSTO DE 2016  
**SEI LÁ, MIL COISAS**  
FOTOS DE DIVULGAÇÃO

## Feijojapa ou feijoviche?

**GASTRONOMIA / RESTAURANTES ESPECIALIZADOS EM COMIDA JAPONESA E PERUANA INOVAM COM RELEITURAS DO CLÁSSICO DA NOSSA CULINÁRIA**

Mexer com uma instituição da culinária carioca pode ser tanto perigoso — alô, Biscoito Globo — quanto saboroso. Mas as subversões das casas Yumê e La Carioca Cevicheria se encaixam na segunda opção (ufa!). No japonês, a feijoada leva grãos azuki, moyashi e bola verde, haddock, missô, além de farofa de gergelim, nirá e salada quente de cogumelos (R\$ 120 por pessoa nos fins de semana da Olimpíada). No peruano, o prato é feito com feijão branco, frutos do mar, aji amarillo, leite de coco e farofa de quinoa com sementes de coentro (R\$ 78 para dois). •

Revista O Globo, 21/08/2016

## A vez dos fashion films

TENDÊNCIA FORTE NO EXTERIOR, NOVO GÊNERO CINEMATográfico COMEÇA A GANHAR DESTAQUE NO CENÁRIO NACIONAL COM PRODUÇÕES INDEPENDENTES

POR **JOANA DALE**  
joana.dale@oglobo.com.br

**D**esfile, catálogo, lookbook, e-commerce... E fashion film. Em bom português, o filme de moda é, em grande parte das vezes, mais um artifício para a divulgação de uma coleção, marca ou produto. Todavia, as produções que mais estão dando o que falar, em canais da internet como Vi-

meo e YouTube, são independentes.

De uma forma ou de outra, fashion films costumam ser curta-metragens estrelados por modelos, atores ou cantores badalados. E o fato é que o novo gênero cinematográfico está ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional e, em paralelo, reconhecimento em festivais internacionais — já existem mais de dez respeitadas premiações mundo afora.

Concebido pelo cineasta Doug Clayton, a produção carioca "Get high on

rock 'n' roll" recebeu cinco indicações na sétima edição do último La Jolla International Fashion Film Festival, o Festival de Cannes do segmento. Na cerimônia do último 30 de julho, na Califórnia, o curta venceu na categoria Sound Design — há premiações bem particulares, como para cabelo e maquiagem.

— É um gênero novo em termos de relevância, tanto que ainda nem tem definição na Wikipedia. Não há regras definidas, apenas que o elemento predomi-

— p16 —

Revista O Globo, 05/08/2016

## Com João Dória Jr., PSDB fica mais... abobrinha

POR ANCELMO GOIS

02/03/2016 11:30

### No mais

Com o socialite João Dória Jr., o PSDB de Mário Covas fica mais fashion e também, digamos, abobrinha.

Com todo o respeito.

O Globo, 02/03/2016

### Freixofolia

Uma turma de esquerda marcou para dia 3, às 22h, a estreia do bloco... Me Beija Que Eu Votei No Freixo.

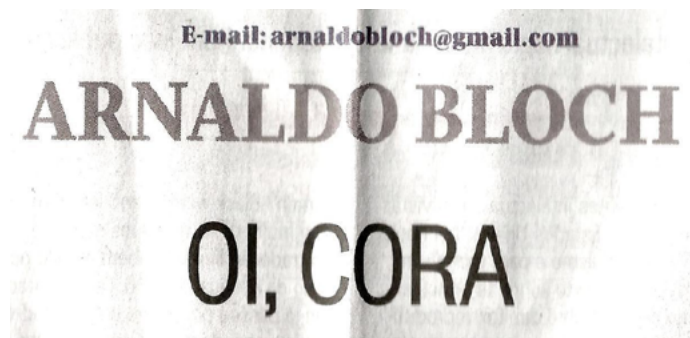
Será na Praça São Salvador, em Laranjeiras, e já tem 3,7 mil pessoas confirmadas.

### Sobrou pro Temer

O Imprensa Que Eu Gamo, o bloco dos coleguinhas, desfila, sábado, com o samba... "Imprensar-te-ei", composto pela turma de Tiago Prata. Um trecho: "Ai, ai, Eike confusão/Bangu é novo point de grã-fino no verão/Tá virando lema, a sacanagem suprema/ E eu que sempre trabalharei, sei lá se aposentar-me-ei".

A mesóclise é homenagem a Temer.

O Globo, 09/02/2017



Cora, que maravilha esses dois dias *sem lula* (variação *ausencial* de *seu lula*, gíria que aprendi no livro do Manoel Herzog "Companhia Brasileira de Alquimia", leitura de carnaval, um sarro de literatura boa). Nem deu abstinência. Vi que a coisa de ficar checando tem muito a ver com a presença do aparelho por perto. Que nem cigarro. Sem maço, não fumo. Sem *phone*, não *phono*.

O Globo, 04/03/2017

### a) Feijojapa ou feijoviche

O emprego dos termos amalgamados expressa a fusão de culturas distintas: no primeiro caso, da brasileira com a japonesa (*feijojapa*); no segundo, da brasileira com a peruana (*feijoviche*). Os neologismos também estão sintonizados com a moda gastronômica a partir do sucesso – no Rio de Janeiro – da comida japonesa, principalmente entre os jovens, e do ceviche de origem peruana. Já a feijoada é considerada um prato típico da cidade do Rio de Janeiro;

### b) A vez dos fashion films

Encontra-se mais um caso de sintagma nominal híbrido, com elemento determinado em Português (*vez*) e elemento determinante em Inglês (*fashion films*). A expressão inglesa funciona com valor adjetival para o substantivo *vez*. Mantém-se, na íntegra, o empréstimo. *Fashion*, *show* e *jeans* são, entre outros, termos correntes, sem substitutos vernaculares, na cultura brasileira;

### c) Com João Dória Jr., PSDB fica mais ... abobrinha

Ao usar *abobrinha* para caracterizar o PSDB de João Dória Jr., o colunista Ancelmo Gois faz uma ironia discursiva. Na gíria, o termo tem valor negativo, com o sentido de algo insignificante, menor. Falar abobrinhas corresponde a falar bobagens. O autor arremata sua ironia com a expressão “com todo o respeito”. O emprego gírio de *abobrinha*, com valor metafórico, enquadra-se no primeiro caso de neologia semântica. Destaca-se, ainda, no texto de Ancelmo Gois o emprego de *fashion* em “o PSDB de Mário Covas fica mais fashion”. A palavra inglesa, sem adaptação, funciona como predicativo do sujeito. Continua adjetivo, modificado pelo advérbio *mais*;

### d) Freixofolia

O neologismo constitui um caso de composição por justaposição uma vez que os seus constituintes (*Freixo + folia*) têm curso independente na língua. O primeiro termo é o sobrenome do deputado Marcelo Freixo, que disputava a eleição para a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. O segundo termo remete ao período do carnaval carioca;

### d) Sobrou pro Temer

A notícia apresenta três usos neológicos: Imprensar-te-ei; Eike confusão; Bangu é novo *point* de grã-fino no verão”. O primeiro valoriza o aspecto semântico. Existe o verbo *imprensar*, mas, no caso, quem imprensa é a Imprensa, visto que o bloco carnavalesco, com nome irônico (Imprensa que eu gamo), é formado por jornalistas. O segundo mistura os aspectos gráfico e fônico já que a pronúncia do nome Eike (/Aiqui/) remete a expressão “Ai que”. O terceiro é um neologismo por empréstimo e se tornou, sem adaptação, termo consagrado na nossa cultura;

### e) Oi, Cora

O texto de Arnaldo Bloch leva-nos a retomar as considerações sobre produtividade/criatividade apresentadas no início deste trabalho. O jornalista é bastante criativo no final: “Sem maço, não fumo; sem *phone*, não *phono*”. Ao utilizar o paralelismo (maço está para *phone* como fumo está para *phono*), o autor criou o verbo *phonar* na Língua Portuguesa. A base da língua inglesa (*phono*) ganha a terminação (-ar, vogal temática mais desinência de infinitivo) característica dos verbos da 1ª conjugação da Língua Portuguesa.

### Referências bibliográficas

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. “Para uma nova análise do discurso”. In: CARNEIRO, Agostinho D. *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CORREIA, Margarita & LEMOS, Lucia San Payo de. *Inovação lexical em português*. Lisboa: Edições Colibri/APP, 2005.
- FIGUEIREDO, Olívia Maria. *O ficcionário de O último Voo do Flamingo, de Mia Couto*. Porto: Revista da Faculdade Letras, II série. Vol IX, 2002.
- GUILBERT, M. Louis. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.
- RODRIGUES, Alexandra Soares. *Noções basilares sobre a morfologia e o léxico*. In: Rio-Torto, Graça.(Coordenadora). *Gramática Derivacional do Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.
- SANDMANN, Antônio José. *Morfologia Lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.
- VALENTE, André C.. *Neologia na mídia e na literatura: percursos linguístico-discursivos*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

# A coesão referencial em perspectiva funcional: da análise linguística à produção de sentido

Jônatas Nascimento de Brito<sup>1</sup>

## 1. Introdução

No âmbito dos estudos linguísticos tem consolidado um número significativo de pesquisas que apontam que o texto é a unidade básica significativa e necessária para que a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa partam de situações reais de comunicação. O texto, tal como define alguns autores, constitui-se como uma entidade comunicativa e portadora de sentido, o que significa a existência de fatores de textualidade responsáveis pela produção de sentido.

Este trabalho, portanto, observa a coesão referencial que, enquanto fator de textualidade, é responsável pela remissão entre os elementos da estrutura textual e pela relação de sentido entre os enunciados ou partes de enunciados de um mesmo texto, cuja tessitura textual é construída pelo encadeamento linguístico e pela organização semântica de seus enunciados.

Com o objetivo de potencializar os processos de investigação e reflexão sobre o funcionamento da linguagem no âmbito da estrutura do texto, esta proposta de trabalho se insere no contexto da educação básica e desenvolve uma intervenção pedagógica com estudantes do ensino médio, pois percebe que ainda existe nas aulas de língua portuguesa a velha noção de texto como amontoado de frases em que se corrige apenas os tópicos de gramática normativa.

O mecanismo da coesão referencial é, portanto, observado em textos escolares produzidos por estudantes. Com esse exercício, a pesquisa busca ampliar a consciência metalinguística dos alunos, mostrando-lhes que as ideias abordadas por seus textos devem estabelecer uma relação lógica de sentido em que a progressão e a continuidade são sustentadas pelos recursos de referenciação e remissão entre os elementos textuais.

Toma-se como base para investigação dos textos a proposta de análise linguística sugerida por Geraldi (2006) em que o estudo do texto leva em conta não apenas a estrutura gramatical e

<sup>1</sup> Graduando em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DCHT XVI – Irecê. Entre 2014 e 2016, atuou como Bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto interdisciplinar do PIBID/UNEB - Linguística e Prática Pedagógica: o Plano Interdisciplinar na Potencialização do Trabalho Linguístico na Educação Básica, desenvolvendo práticas de ensino incentivadoras dos saberes linguísticos e pedagógicos no âmbito da Educação Básica.



as condições normativas de correção textual, mas, principalmente, os elementos responsáveis pelo sentido, tais como a coesão e a coerência. Além disso, as etapas de observação do processo de leitura, escrita e reescrita textuais aliaram os fundamentos da corrente funcionalista de Halliday, que analisa a língua situada em um contexto, pois entende que a estrutura linguística é insuficiente por si e precisa estar em situação de comunicação para ser entendida e estudada.

Dessa forma, a presente pesquisa assume o seguinte percurso investigativo : Inicialmente, trata do texto como instrumento basilar para verificação do funcionamento da linguagem e da função dos usos linguísticos. Para tanto, aborda o estudo do texto e a corrente funcionalista da linguagem, tomando base na linguística sistêmico-funcional de Halliday, que define o sistema linguístico como uma estrutura funcional responsável pela comunicação e interação humana. Em seguida, a investigação explora o contexto escolar e analisa textos de estudantes, observando a coesão referencial e aplicando, por meio da análise linguística, a reescrita textual, considerando os usos linguísticos e a sua função na estrutura do texto.

As intervenções e abordagens do presente estudo foram desenvolvidas em sala de aula com a participação de bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Essa parceria estabelecida entre licenciandos bolsistas de iniciação à docência e professores de língua portuguesa da educação básica ampliou as possibilidades de acerto e de superação de problemas, tendo em vista que a interação entre esses pares contribuiu tanto na construção teórica das intervenções (pautadas na concepção de língua como instrumento de interação humana e de texto como unidade básica de comunicação) quanto na aplicação da proposta de ensino e no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógico significativas.

## **2. O texto como instrumento para o ensino de língua**

Desde as civilizações mais remotas, o homem se viu envolvido em processos de interação e a linguagem (verbal ou não) sempre foi a responsável por mediar as relações que o homem estabelecia e estabelece consigo e com o mundo.

Enquanto instrumento mediador da atividade humana de interagir e construir sentidos, a linguagem configura-se situada em um contexto que, além de promover o sucesso da interação, revela também aspectos sociais, históricos e políticos acerca daquele que se pronuncia. Vista sob esse ponto de vista, a linguagem será encarada como meio de funcionamento da entidade textual, ou seja, os diversos textos, que por sua vez, são veículos que operam na mediação da função dos usos linguísticos e da construção das cadeias textuais.

Com isso, tem-se que a base de todo processo interativo é o texto, que é aqui entendido como o instrumento responsável por promover os propósitos comunicativos de um falante em uma situação de comunicação com um ouvinte, também participante e agente na prática de interação pela linguagem. O texto assim encarado precisará apresentar um conjunto de fatores que conferem esse estatuto a

toda realização linguística que se propõe a sê-lo. Na definição proposta por Val (1999, p. 3), o texto aparece “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal”. Desse modo, além dos aspectos linguísticos e formais, incluem-se também as propriedades pragmática e semântica. A integração desses três aspectos fica sendo entendida, portanto, como textualidade, que, também segundo a autora, são “características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (p. 5). A textualidade, pois, envolve os fatores de coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade.

Entendido a partir desses fatores, todo texto se apresentará encerrado em determinado gênero textual e nesse sentido a sua função desempenhada nos espaços de circulação significará também o cumprimento de objetivos e propósitos “acordados” socialmente entre os sujeitos da comunicação. Com isso, se aceita que as formas linguísticas que organizam o “tecido” não se prestam apenas à mera arrumação linguística dos enunciados que estruturam a forma, mas operam também funcionalmente. As escolhas linguísticas que se elegem para constituir a tessitura lá aparecem porque são essas formas que desempenham as pretensas funções requeridas pelo produtor do texto e não outras.

Por normas e convenções que regem o funcionamento textual em determinado contexto, Irandé Antunes diz que:

[...] o que se tem denominado de ‘gênero de texto’ abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. Daí que conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. (ANTUNES, 2009, p. 54)

Os gêneros textuais, neste sentido, devem ser entendidos pela escola e pelos professores de língua como instrumento indispensável e necessário para o trabalho com a linguagem. Além disso, é importante que se entenda o papel funcional dos gêneros, pois o entendimento de que o texto funcionalmente opera, age e transforma a sociedade leva os docentes da área de língua à incorporação de aspectos que vão além do linguístico. Melhor dizendo, o professor que assume a responsabilidade de trabalhar a partir do texto, necessariamente assume a responsabilidade de trabalhar com os sentidos do texto, com as intenções de quem escreve o texto, com as motivações de cada autor. Um trabalho assim posto atende aos pressupostos básicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelecem que o ensino de língua deve focalizar no aprimoramento das competências e habilidades dos estudantes. Por competências e habilidades não se entende apenas domínio de estruturas linguísticas, mas, sobretudo, autonomia para agir e interagir na e pela linguagem. No bojo dos objetivos elencados pelos PCN para o ensino de língua, está posto que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 1999, p. 18). Por acreditarem na indissociabilidade entre língua e contexto extralinguístico, os Documentos Oficiais versam que “o estudo apenas do aspecto formal,

desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical desvincula o aluno do caráter intra-subjetivo, inter-subjetivo e social da linguagem” (BRASIL, 1999, p. 16).

A natureza funcional da linguagem exige que o seu foco de estudo esteja pautado nos usos reais da língua. Para Marcuschi (2008, p. 55): “a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será no contexto da compreensão, produção e análise textual”. Com esse direcionamento teórico-metodológico, o ponto de partida para o ensino da língua na esfera da efetiva atividade de produção de textos é a observação dos elementos que asseguram o seu caráter de entidade comunicativa básica. Isso supõe, portanto, um exercício de escrita pautado no planejamento e na reflexão sobre o processo de produção. Aqui, aproxima-se, portanto, da contribuição de João Wanderley Geraldi para os estudos dessa natureza. Em 1984, Geraldi organizou a coletânea *O texto na sala de aula* e cunhou a expressão prática de análise linguística, que modifica o olhar que se lançava sobre o texto. No artigo em que escreve para a coletânea, Geraldi sugere que se trabalhe não apenas com as questões gramaticais, da natureza formal do texto. Ao invés disso, o autor propunha que a análise de texto considere também os elementos que estão para além dos recursos gramaticais, elucidando para a necessidade de se investigar também os fatores que conferem sentido ao texto. Nas palavras do autor:

A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale ressaltar coesão e coerência, internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos [...]. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2006, p. 75).

De acordo com essa proposição, o trato com o texto deve considerar os fatores de textualidade de que fala Val. A percepção, pelo estudante, desses fatores é que vai orientar a escolha consciente dos usos e possibilidades com a linguagem, além disso, a análise linguística do texto consegue demonstrar de que forma as escolhas linguísticas afetam na construção de sentido dos textos, diferentemente da tradição gramatical que se atém apenas a questões puramente formais, tais como ortografia, sintaxe, concordâncias e regências.

Da palavra isolada e descontextualizada para os usos de linguagem em determinados contextos. Essa é uma característica básica da prática de análise linguística. Segundo Mendonça (2006, p. 206) o objetivo central da AL é “refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem.” Sendo assim, tomando-se como ilustração, o professor que trabalha os pronomes e suas subclasses isoladamente, exigindo que o aluno apenas decore os tipos de pronome, pode repensar sua prática metodológica e propor uma reflexão, a partir do texto, sobre a função e os usos do pronome. O professor pode mostrar que o pronome “ele”, usado no texto pelo aluno, serve como elemento que retoma algo já dito anteriormente e que, conseqüentemente, dá progressão e continuidade ao texto. Apenas por meio da análise linguística é que o professor poderá propor uma reflexão como essa sobre os usos da linguagem. Em suma, pode-se dizer que a análise linguística:

[...] é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

O olhar que se lança, a partir dessa proposta, amplia as dimensões de abordagem em sala de aula e possibilita o real estudo da língua em funcionamento, uma vez que o aluno estará exposto a uma visão de texto que exige a relação direta com contexto situacional, com interlocutor e com múltiplas formas de se fazer uso dos recursos linguísticos disponíveis. Dessa forma, o professor terá mais garantia de que em sala de aula haja de fato um verdadeiro trabalho com gêneros textuais e com as formas reais e concretas de uso da linguagem. Assim, a proposta de ensino que se baseia na observação da língua presente em textos consegue garantir que práticas eficientes de comunicação sejam travadas e efetivadas entre o estudante, produtor efetivo e usuário competente da linguagem, e seus interlocutores espalhados pelo mundo.

### **3. O funcionalismo de Halliday e o estudo do texto**

O aperfeiçoamento no âmbito dos estudos linguísticos possibilitou o aparecimento de correntes teóricas preocupadas com a investigação linguística no interior de textos. Tal empreendimento contribuiu de modo significativo para que as instituições de ensino básico incorporassem em suas práticas pedagógicas as descobertas e inovações da linguística aplicada ao texto e seus processos de constituição.

O linguista britânico Michael A. K. Halliday aparece como importante contribuidor para o estudo do texto em sala de aula. Ao formular a sua gramática funcional, Halliday propunha que a língua seja entendida como um instrumento de interação verbal que apresenta em sua base uma estrutura sistêmica que desempenha propósitos funcionais. Nesse sentido, para a Linguística sistêmico-funcional de Halliday, a língua não pode ser encarada como uma entidade suficiente por si mesma, mas em cooperação com os fatores que constituem ‘cena’ comunicativa. Está posto ainda por Halliday que é necessário que a investigação sobre a língua esteja orientada pela reflexão sobre a função que as formas linguísticas desempenham no texto. Nas palavras de Neves (DILLINGER apud. NEVES, 1997, p. 40), uma gramática funcionalmente orientada se “[...] preocupa com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam assim, a importância do papel do contexto”.

Halliday faz parte de um conjunto de linguistas que encontram respaldo no denominado funcionalismo moderado. O funcionalismo moderado é o que propõe uma análise funcionalista da estrutura, ou seja, diferenciando-se do funcionalismo conservador que “apenas aponta a inadequação do formalismo ou do estruturalismo, sem propor uma análise da estrutura” (NEVES, 1997, p. 55), bem

como do funcionalismo extremado que “nega a realidade da estrutura como estrutura, e considera que as regras se baseiam internamente na função, não havendo, pois, restrições sintáticas.” (NEVES, 1997, p. 55), o funcionalismo moderado sugere que existe uma estrutura formal da língua que precisa ser analisada funcionalmente. Não há, portanto, exclusão de um dos polos (formalista e funcionalista). O que existe é uma interdependência entre esses polos que permeiam a atividade comunicativa e textual.

Na abordagem funcionalista o texto é o objeto que serve de base para investigação e análise do funcionamento da língua. Em Halliday tem-se que a estrutura textual funciona como espaço de uma rede de sistemas e um conjunto de estruturas em que cada unidade linguística desempenha importante função. De acordo com Neves:

Cada elemento, numa língua, é explicado por referência à sua função no sistema linguístico total. A estrutura de cada unidade é uma configuração orgânica de modo tal que cada parte tem uma função distintiva em relação ao todo; e algumas unidades podem formar complexos, formar sequências que trabalham, formando uma parte uma (Halliday, 2004: 21). Cada uma das partes é interpretada como funcional em relação ao todo, mas a unidade maior de funcionamento é o texto. À gramática cabe não apenas relacionar porção a porção, mas ainda isolar as variáveis e suas possíveis combinações para chegar às funções semânticas (NEVES, 2016, p. 96).

Nessa perspectiva, a investigação linguística passa a ser mediada por uma organização textual em que seus elementos constituintes apresentam funções e relações entre si. Cada unidade linguística é vista como significativa para com o todo, ou seja, o texto, que é essa entidade comunicativa que permite o funcionamento da língua, caracteriza-se “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal” (VAL, 1999, p. 3).

### *3.1 A coesão referencial em perspectiva funcional*

Em qualquer texto a coesão referencial será responsável por estabelecer a sequência dos elementos linguísticos responsáveis pela produção de sentido. Os recursos de coesão textual “são elementos da língua que têm por função precípua estabelecer relações textuais” (KOCH, 2004, p. 15). Cada elemento desempenha uma função que resulta na unidade significativa que é o texto. Os elementos que remetem a uma sequência do texto são chamados de catafóricos. Por outro lado, aqueles recursos que fazem referência a um enunciado anterior são denominados de anafóricos. Existem ainda um conjunto de mecanismos responsáveis pelas relações de sentido entre os enunciados ou partes de enunciados, tais como: oposição ou contraste; finalidade ou meta; consequência; localização temporal; explicação ou justificativa; adição de argumentos ou ideias (KOCH, 2004). De acordo com Koch (2004, p. 15) “é por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto. A este fenômeno é que se denomina coesão textual”. A autora define coesão referencial:

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente (KOCH, 2004, p. 31).

Com base nessa definição, o universo textual se desenvolve a partir dos elementos referenciais que produzirão as “amarras” textuais e os significados, ou seja, cada elemento depende da função do outro para que o texto tenha um prosseguimento e uma lógica. A forma referencial é o elemento que produz a referenciação. Por seu turno, o elemento de referência funciona como o tema da referenciação.

De acordo com Neves (2016) existe, no processo de língua em uso, uma negociação entre os participantes de um discurso, em que escolhem, no jogo discursivo, as peças linguísticas que constituem a existência do texto. Desse modo, o recurso da referenciação é considerado para além da mera organização linguística na superfície do texto. Nessa acepção, a referenciação constitui-se como importante elemento regulador e responsável pela construção da cadeia textual e da progressão efetiva do texto. A cadeia textual é construída por objetos de discurso, isto é, pelas “entidades que constituem termos das predicções, entidades oriundas e uma construção mental” (NEVES, 2016, p. 75).

Em uma reflexão mais recente acerca da referenciação, Koch (2016, p. 33) defende que “a remissão textual por meio de formas nominais referenciais consiste na construção e na reconstrução de objetos-de-discurso”. Para além da simples concatenação dos recursos linguísticos, a autora sugere que:

A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer (KOCH, 2016, p. 34-35).

Fundamentada, pois, nos pressupostos acima esboçados, a pesquisa empreendida neste trabalho buscou traçar estratégias didático-metodológicas que assumissem a acepção teórica expressa na base da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e nos pressupostos de investigação textual previstos no bojo da prática de análise linguística proposta por Geraldí. Portanto, as próximas seções deste texto se voltam para a intervenção pedagógica desenvolvida em sala de aula por bolsistas de iniciação à docência do PIBID cujo objetivo foi observar o recurso da coesão referencial em textos escolares segundo a abordagem do funcionalismo linguístico de Halliday para potencializar os processos de investigação e reflexão sobre o funcionamento da linguagem no âmbito da estrutura do texto.

### 3.2 *Contextualização da pesquisa*

O processo investigativo parte da observação realizada pelos bolsistas de iniciação à docência no ensino de língua portuguesa. A participação conjunta de professores e bolsistas nas propostas de ensino evidenciou que o trabalho com textos não conseguia atingir os objetivos pretendidos e que a escrita dos alunos parecia distanciar-se cada vez mais dos padrões mínimos de qualidade.

Tomada essa consciência, foi elaborada uma proposta de intervenção com gêneros textuais com vistas à escrita e análise linguística para reescrita. Inicialmente, a intervenção desenvolveu atividades

de leitura e planejamento. Nessa etapa, também se fez círculos de debate temático, com a pretensão de ajudar os alunos a elaborarem seus argumentos e organizarem suas ideias. Em seguida, partiu-se para as atividades de escrita e produção textual no gênero dissertativo-argumentativo. Finalizada a etapa de produção dos textos, os bolsistas e a professora de língua portuguesa se reúnem para analisar a primeira versão dos textos e observar os aspectos positivos e negativos das produções. Feitas as observações e análises, o grupo se organiza para planejar a intervenção pedagógica para ser aplicada em sala. Com o plano de intervenção pedagógica elaborado, os bolsistas e a professora retornam à sala de aula para analisar com toda a classe as redações produzidas. Durante esse processo, os alunos recebem cópias dos textos para refletirem sobre as questões que envolvem a produção textual. Esse exercício de estudo dos textos deu-se por meio da prática de análise linguística, que incorporou os fundamentos da linguística sistêmico-funcional para o exercício da reescrita das redações. Os resultados dessa intervenção são discutidos na próxima seção.

### 3.3 Resultados e discussões

Levando-se em consideração as etapas metodológicas empreendidas nesta pesquisa e as concepções teóricas assumidas no processo de investigação e análise dos textos, é possível observar uma mudança significativa das redações produzidas pelos alunos.

A primeira versão analisada apresentava graves problemas na estruturação linguística e na organização semântica dos enunciados. As informações oferecidas não tinham uma relação de sentido entre si e com as demais partes do texto. Os elementos de coesão não foram bem empregados e isso comprometeu os sentidos do texto. Além disso, não houve adequação à variante linguística exigida para o gênero textual em estudo. Erros de concordância verbal e nominal, regências, ortografia, colocação pronominal, conjugação de verbos e organização sintática foram também problemas identificados. Essas constatações são percebidas no seguinte trecho de uma redação coletada e analisada:

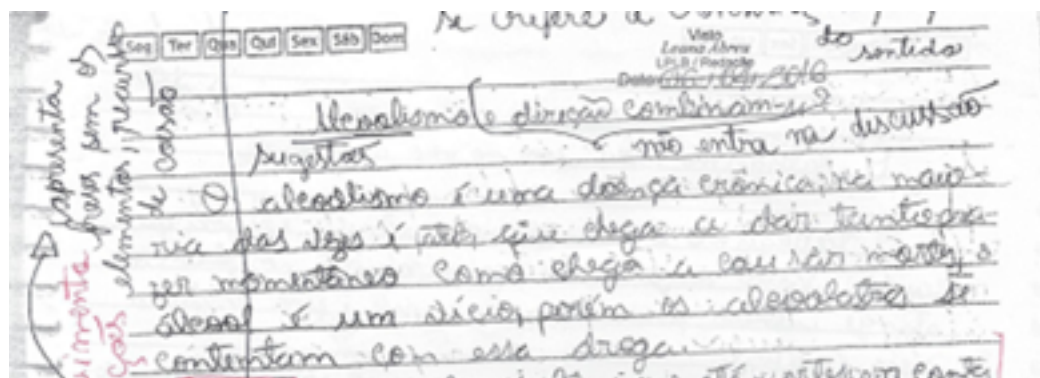


Figura 1. Trecho retirado da primeira versão do texto analisado.

Conforme se percebe, o trecho acima revela que o aluno não conseguiu organizar suas ideias e produzir um texto aceitável para os seus leitores. O estudante lança uma primeira informação, mas não dá continuidade ao raciocínio e insere orações subordinadas que não se interligam a uma oração principal. Além disso, o aluno investe pouco nos recursos de coesão e acaba construindo um parágrafo em que um amontoado de frases soltas aparece sem os elos coesivos, responsáveis pela ligação linguística e semântica. No aspecto gramatical, o texto peca na pontuação, ortografia de algumas palavras e na organização sintática das orações.

O texto acima discutido foi submetido à prática de análise linguística e reescrito em sala de aula. Com esse exercício, buscou-se refletir com os alunos a função dos elementos linguísticos em um texto, bem como a sua relevância no processo de construção de sentido. O termo análise linguística, segundo Mendonça (2006, p. 205) “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. A linguística sistêmico-funcional de Halliday, por sua vez, é aquela que centraliza sua direção no texto, considerando que “cada elemento, numa língua, é explicado por referência à sua função no sistema linguístico total” (NEVES, 2016, p. 96). Diz Neves (2016, p. 96) que “a estrutura de cada unidade é uma configuração orgânica de modo tal que cada parte tem uma função distintiva em relação ao todo”. Dessa forma, optou-se por analisar a produção textual em classe e construir em conjunto com os alunos a segunda versão dos textos. Para isso, foram distribuídas cópias dos textos com problemas entre a turma. Alguns trechos foram copiados na lousa e os alunos tinham que sugerir opções de melhoramento, fazendo escolhas de usos linguísticos que expressassem com clareza o sentido pretendido. Após a consideração dos pressupostos teóricos acima adotados, chegou-se ao seguinte resultado:

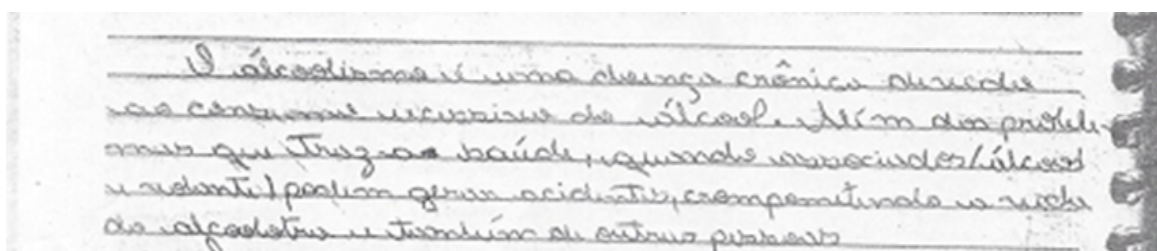


Figura 2. Trecho retirado da segunda versão do texto analisado.

Observando essa nova versão do texto original, facilmente se percebe que o aluno conseguiu transmitir sua mensagem de forma organizada, clara e coerente. Consciente de que num texto dissertativo-argumentativo as informações precisam ser disponibilizadas em uma linguagem objetiva e adequada à variante culta da língua, o aluno faz seleções de elementos linguísticos que facilitam e cooperam com a produção de sentido. Diferentemente da primeira versão, que se encontra desprovida dos recursos de coesão e de encadeamento textual, nessa reescrita o estudante foi capaz de construir



enunciados significativos, tais como “Além dos problemas que traz a saúde, quando associados (álcool e volante) podem gerar acidentes, comprometendo a vida do alcoolatra e também de outras pessoas”. Esses enunciados demonstram que o estudante adquire consciência das escolhas linguísticas que faz para construir o seu texto. A cadeia textual se desenvolve à medida que os elementos linguísticos estabelecem uma relação semântica entre si. As marcas de coesão se materializam ao longo da estrutura do texto. Ao usar o termo “alcoolatra” no final do parágrafo, o aluno amplia a tessitura do texto e faz referência ao indivíduo que sofre do alcoolismo, que “é uma doença crônica”. Apesar desses significativos avanços, ainda persistem alguns desvios do padrão linguístico no que se refere à organização gramatical. São identificados ainda alguns erros de ortografia, como na acentuação da palavra “alcoólatra”; ausência de crase na construção “traz à saúde”; e mau uso da vírgula na separação de orações.

Em face dessas constatações, fica evidente que a versão final do texto utilizado superou os problemas encontrados na versão original e se apresentou como um efetivo exercício de trabalho com a linguagem, em que a língua em uso é o instrumento principal de investigação e a cadeia textual é o objeto pelo qual se observa o funcionamento dos usos linguísticos nas suas mais diversas modalidades de comunicação.

## **Considerações finais**

No âmbito das investigações propostas por essa pesquisa, cabe destacar o papel da análise linguística no exercício de incorporação dos fundamentos da linguística sistêmico-funcional no estudo de textos nas aulas de língua portuguesa. Como sugestão teórico-metodológica, a prática de análise linguística tem a função de mediar as atividades de reflexão sobre o funcionamento da linguagem em textos. Assumindo uma concepção de linguagem consciente das relações entre língua e contexto de produção linguística, bem como entre texto e função sócio-comunicativa, a análise linguística configura-se como uma importante ferramenta a ser adotada pelos professores de língua materna, pois, além de garantir a adequada verificação dos fatos da língua em texto, constitui-se também como “parte das práticas de letramento escolar, [...] com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 208).

No que se refere aos resultados obtidos com as redações, deve-se destacar que os fundamentos da linguística sistêmico-funcional de Michael A. K. Halliday foram cruciais para ampliar a consciência metalinguística dos estudantes, uma vez que esta corrente teórica do funcionalismo linguístico pauta a função dos elementos linguísticos e o seu efeito na construção do sentido total do texto. Essa perspectiva ajudou os estudantes a refletirem sobre suas escolhas linguísticas e sobre os efeitos de sentido que pretendiam causar com determinadas seleções.

Dentro dessa abordagem, portanto, a materialidade do texto foi usada como uma entidade comunicativa situada sócio-historicamente, em que sua estrutura textual é observada a partir de seus

aspectos gramaticais, textuais e semânticos. Com esse direcionamento foi possível identificar que os alunos são usuários competentes de sua língua e que são capazes de produzir textos adequados a qualquer situação de comunicação. O que impede, às vezes, os alunos de avançarem nas aulas de língua portuguesa e tomarem gosto pelo estudo do objeto linguístico são algumas práticas de ensino e concepções teóricas defendidas que supõem a existência de uma língua pura, correta e distante dos seus falantes. Nada disso coopera com a construção de um estudo de língua significativo. O que deve, na verdade, ser pautado, é a investigação da língua em uso, materializada nos gêneros textuais orais e escritos e falada pelo aluno.

## Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Ministério da Educação*. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. - 2. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2016, p. 33-52.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- NEVES, Maria Helena de Moura. O texto na teoria funcionalista da linguagem. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *O texto e seus conceitos*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 93-102.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Referenciar. Ou: A criação da rede referencial na linguagem. In: NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. 2. ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016, pp. 75-150.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# A Influência da Frequência Fonética nas Substituições Diferenciais

Otávio Cavalline Neto<sup>1</sup>

Maria Lúcia Castro Gomes<sup>2</sup>

## Introdução

A presença de “sotaque” quando falantes não nativos de língua inglesa realizam interações utilizando-se da língua, algumas vezes pode acabar influenciando a produção fonética desses indivíduos, causando ou não problemas em suas interações. Diversos estudos discutem tal questão, buscando analisar quais são as possíveis trocas fonéticas realizadas, bem como qual o impacto que essas substituições podem ter na inteligibilidade dos falantes em questão.

Acerca de tal assunto, destacam-se trabalhos como o de Jenkins (2000), no qual a autora estabelece um *core* para a língua inglesa (franca), de forma a apontar quais variáveis fonéticas poderiam vir a ser um obstáculo para a compreensão entre falantes de *ELF* (*English as a Lingua Franca*). Jenkins postula que a pronúncia do “th” - /ð/ e /θ/ - não seria uma “*core feature*”, logo, as possíveis substituições fonéticas realizadas por falantes não implicariam em uma falha na comunicação e inteligibilidade. Entretanto, teóricos como Koffi (2015), Schadech e Silveira (2013) e Cruz (2014), apontam para uma direção contrária em seus artigos, demonstrando como a pronúncia, que se diferencie daquela requisitada pela palavra em questão, pode afetar a compreensão dos ouvintes, sejam eles falantes nativos da língua inglesa ou não.

Este sotaque aqui abordado, bem como as possíveis trocas fonéticas realizadas pelos falantes, é definido como o fenômeno de substituição diferencial, que consiste na troca de um fonema por outro, causando uma possível falha na inteligibilidade. Isso pode ocorrer com uma maior frequência quando falantes não nativos de língua inglesa, que não possuem [θ,ð] em seu inventário fonético, realizam uma produção que substitua tais fonemas por [t,d], [s,z], ou [f,v], por exemplo.

Com isso em vista, este trabalho pretendeu verificar se as substituições, poderiam ser explicadas por meio das teorias advogadas pela linguística probabilística, de modo a observar se as trocas diferenciais eram influenciadas ou não pela frequência de uso dos fonemas na língua nativa dos falantes, analisando se a quantidade de uso implicaria na escolha fonética no momento da substituição.

1 Acadêmico de Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

2 Doutora e Pesquisadora na área de fonética e fonologia. Atualmente professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## Metodologia

De forma a verificar a hipótese levantada neste trabalho, foi utilizada uma abordagem probabilística para a análise dos dados levantados. Tais dados foram obtidos através do *site Speech Archives* (WEINBERGER, 2010), que apresenta áudios de falantes de diversas línguas, realizando a leitura de um texto pronto, e tem como objetivo proporcionar a produção de grande parte os elementos fonológicos da língua inglesa.

Subsequentemente, foram selecionados falantes que tivessem como L1 (ou Língua Primária) o francês, alemão, holandês e português. A escolha dessas línguas foi motivada pela falta dos fonemas [ð] e [θ] nos arcaibouços fonéticos das línguas e, também, pela presença de [t], [d], [s], [f], [z] e [n] em seus inventários fonéticos, bem como alguns dos demais fonemas utilizados para a realização das substituições diferenciais.

Para o presente estudo, não foi levado em consideração o histórico linguístico de cada falante com a língua inglesa, de modo a desconsiderar a quantidade de exposição e estudo explícito de cada falante à língua em questão. Fatores como a idade dos indivíduos, sexo, local de residência e realização ou não de intercâmbio em países falantes de língua inglesa, também não foram contabilizados para a análise dos resultados.

Concomitante a isso, foram analisados os corpus das línguas previamente explicitadas, buscando observar se as substituições eram motivadas pela frequência de ocorrência dos fonemas em cada uma das línguas. Foram selecionados para esta pesquisa o corpus da língua portuguesa elaborado pelo Projeto ASPA (2005), o de língua francesa *Lexique* (2001) e para a língua holandesa, utilizou-se o trabalho de Zuidema (2009) que já apresentava uma categorização fonética do corpus neerlandês.

Finalmente, é importante ressaltar que, apesar de ter realizado uma análise dos dados de falantes da língua alemã, até o presente momento, não foi possível realizar a comparação com o corpus da língua em questão, visto que apenas *sites* de pesquisa para pagantes disponibilizavam as informações desejadas. Não obstante, caso não seja encontrada uma alternativa, a opção da compra será considerada em encaminhamentos futuros.

## Resultados e discussões

Segundo postulações de Jenkins (2010) acerca da pronúncia da língua inglesa como uma língua franca, o “th” não vozeado não se constituiria como um empecilho para os falantes que buscassem a inteligibilidade, entretanto, alguns estudos como os de Koffi (2015), Schadech e Silveira (2013) e Cruz (2014), apontam na direção contrária, indicando que a substituição dos fonemas [θ,ð] podem vir a influenciar na compreensão dos ouvintes.

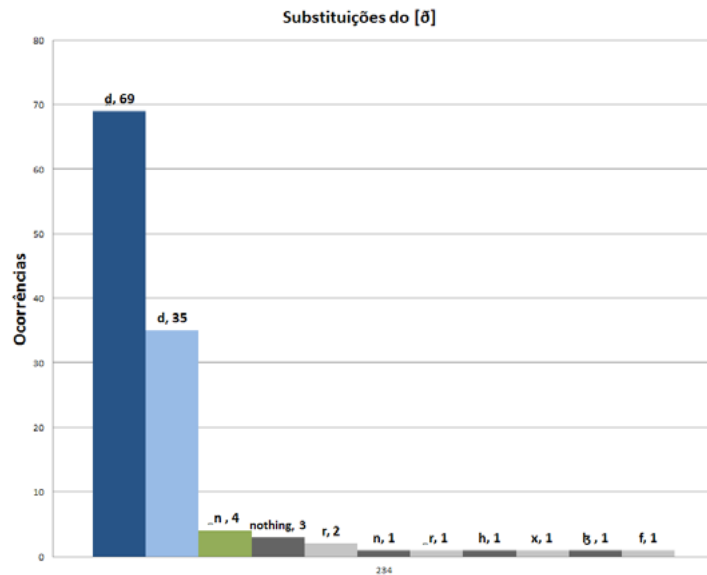
O modelo de Fonologia de Uso, proposto por Joan Bybee (1999), aponta que apenas as estruturas da língua não se mostram suficientes no estudo da linguagem e, que para tal, é necessário também considerar o conteúdo material da língua – fonética e semântica – bem como o seu uso,

incluindo frequência de palavras e interações sociais. Assim, a frequência com a qual determinada palavra ou estrutura é utilizada, pode impactar a respectiva estrutura fonológica, ou seja, a experiência afeta a representação. Desse modo, as experiências de um determinado aprendiz com o inventário fonético de sua L1, podem impactar suas realizações na L2, causando assim possíveis substituições diferenciais, possivelmente advindas da quantidade de ocorrências na L1 com sons semelhantes ao desejado na L2.

Em conjunto com Bybee, observa-se também a teoria de Modelo de Exemplares, que conta com teóricos como Pierrehumbert (2000) e, considera que a frequência de informações tem um papel intrínseco no sistema de fala, uma vez que a memória codifica implicitamente esses dados. Para o modelo em questão, cada categoria na memória do indivíduo é representada por uma nuvem de *tokens* daquela categoria e, por meio da organização das memórias em um mapa cognitivo, ocorrências similares ficam mais próximas umas das outras, enquanto ocorrências distintas acabam mantendo-se afastadas.

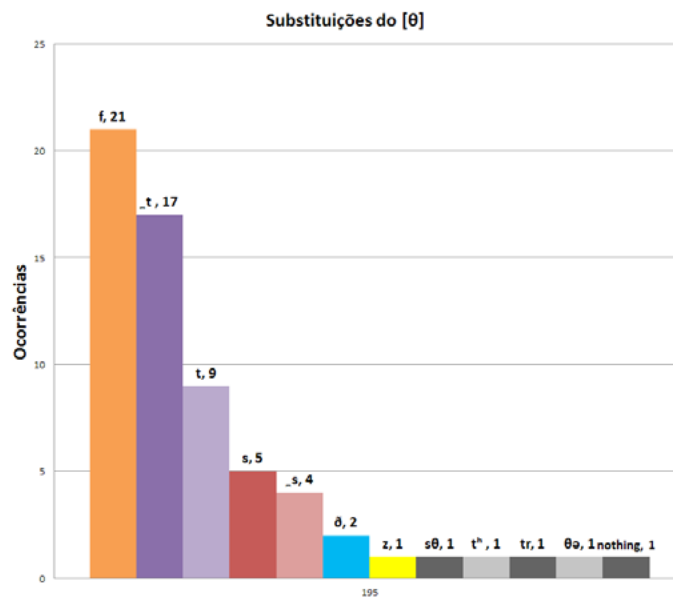
Logo, para utilizar-se das teorias de Bybee e Pierrehumbert, é necessário abordar a linguagem através de uma perspectiva cognitivista e probabilística, dessa forma, encarando a língua como um sistema mutável e suscetível ao impacto oriundo do uso que os falantes se fazem da mesma. Assim, as substituições seriam realizadas inconscientemente, uma vez que o aprendiz estaria se utilizando dos exemplares armazenados de sua L1, numa tentativa de se aproximar à representação desejada na L2, constituindo-se então como um “esquema cognitivo”.

Então, em um primeiro momento, foram analisados os áudios de falantes de língua portuguesa, contando então com 39 áudios disponíveis no *Speech Archives* durante o momento da análise. É importante levar isso em consideração, visto que algumas transcrições ainda não haviam sido realizadas e, seus números estão em constante aumento. Sendo assim, a quantidade de ocorrências que continham os fonemas /ð/ e /θ/ a serem analisados totalizavam-se em 429 e, a quantidade de pronúncias que foram caracterizadas como *non-target* (ou pronúncias que não se caracterizavam como [ð] e [θ]) contabilizaram um total de 180 ocorrências, sendo que a palavra que apresentou o maior número de *mispronunciations* foi “the” no trecho “[...] with her from the store.”. Observou-se que os falantes de português realizaram 11 substituições diferentes para o [ð] - fonema que ocorre 234 nos áudios - e que, além disso, o fonema em questão foi substituído majoritariamente por [d̪], tendo ocorrido 69 vezes no total dos áudios analisados. Na sequência das substituições, com 35 ocorrências, tem-se o [d] e, após tal, foi realizada a substituição de [ð] por [ɹ] 4 vezes e, as demais substituições ocorreram três vezes ou menos. Nota-se assim, uma tendência dos falantes de português em manter as plosivas para a substituição, bem como a não aparição da substituição por [z].



Substituições realizadas por falantes de língua portuguesa em relação ao fonema [ð] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

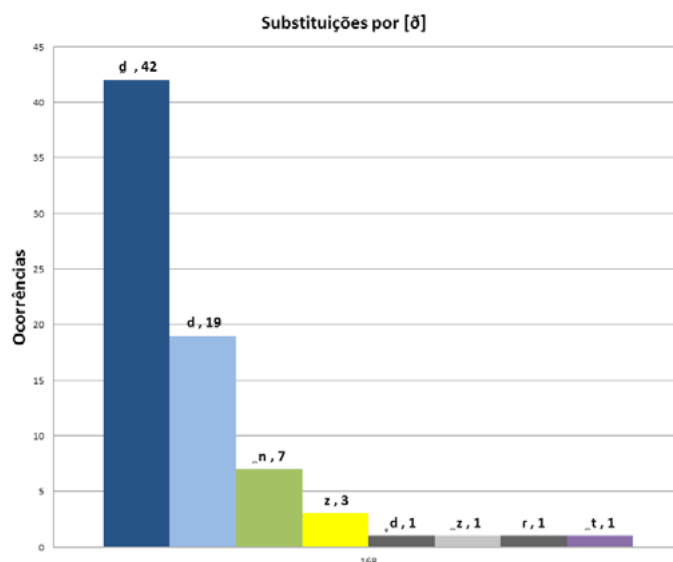
Por sua vez, o /θ/ - fonema que conta com 195 ocorrências -, foi substituído por 12 fonemas diferentes, sendo que a mais proeminente foi a substituição por /f/, com 21 ocorrências, seguida pelas substituições por /t/ e /t̪/. Além dessas, houveram também substituições notáveis por /s/ (5 ocorrências) e /s̺/ (4 ocorrências), sendo que as demais ocorreram menos do que 3 vezes. Notou-se também que a palavra que apresentou uma maior quantidade de pronúncias distintas daquela que era pretendida foi *things* no trecho “[...] *these things with her* [...]”. Com isso, percebe-se que os falantes procuram manter o componente fricativo do fonema quando realizam a substituição.



Substituições realizadas por falantes de língua portuguesa em relação ao fonema [θ] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

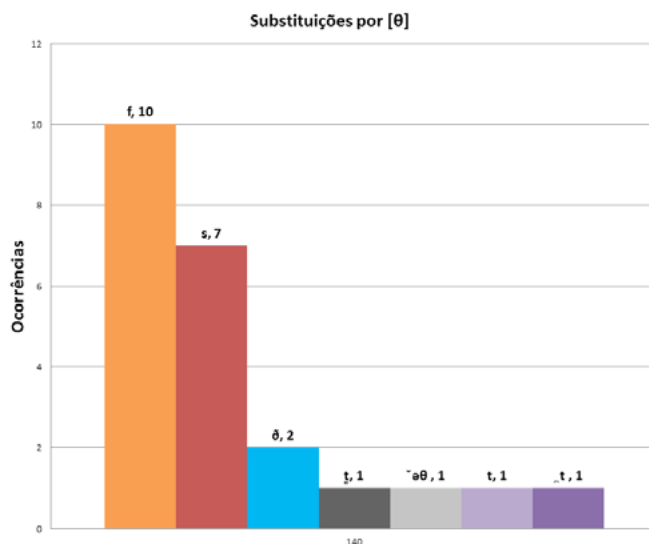
Subsequentemente foram analisados os áudios de falantes da língua alemã, totalizando arquivos de 28 falantes diferentes, com 308 ocorrências relacionadas aos fonemas [ð] e [θ], sendo que houveram 98 *non-target pronunciations* acerca destes fonemas. Novamente, observa-se que a palavra que causou um maior número de pronúncias diferentes foi *the*, no trecho “[...] *with her from the store*”.

Para os falantes da língua alemã, o fonema [ð] – que ocorre 168 vezes - foi substituído de 8 maneiras diferentes, sendo que a substituição majoritária mostrou-se com relação ao fonema [d], aparecendo 42 vezes nos áudios. Na sequência, ocorrem as trocas de [ð] por [d] e [ɹ], sendo que o primeiro conta com 19 aparições, enquanto o segundo ocorre 7 vezes. As demais substituições contaram com três ou menos ocorrências, como observado na tabela abaixo e, a palavra que causou maiores pronúncias diferentes daquela pretendida com relação ao fonema [ð] foi “*the*” no trecho “[...] *with her from the store*”. Observa-se assim que, tal qual os falantes de língua portuguesa, a intenção por grande parte dos falantes foi a de manter as plosivas, vista a grande ocorrência das substituições por [d] e [ɹ].



Substituições realizadas por falantes de língua alemã em relação ao fonema [ð] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

Em relação ao [θ] – ocorrido 140 vezes -, foram observadas 7 substituições diferentes, sendo mais presente a troca por [f], que aparece em 10 ocorrências. Após isso, tem-se a substituição por [s], 7 vezes e por [ð], 2 vezes, sendo que as demais ocorreram apenas 1 vez. A palavra que apresentou mais “dificuldade” em relação à sua pronúncia foi “*with*”, no trecho “[...] *these things with her* [...]”. Semelhante aos falantes de língua portuguesa, nota-se a tentativa de manter as fricativas no momento da substituição.

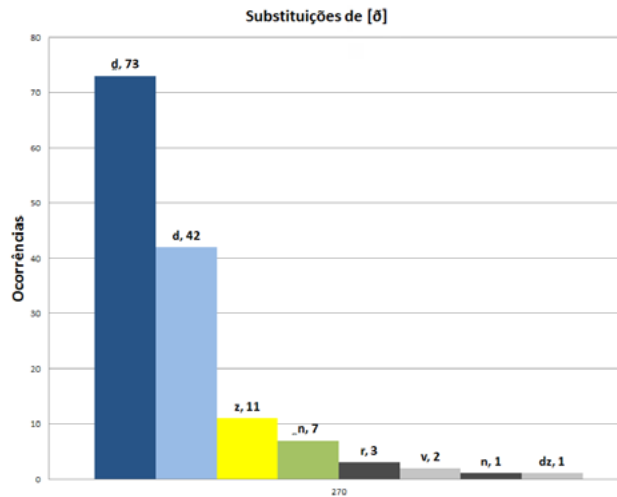


Substituições realizadas por falantes de língua alemã em relação ao fonema [θ] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

Considerando os falantes de francês, o *Speech Archives* disponibilizava áudios e transcrições de 45 falantes diferentes, contabilizando assim 495 ocorrências dos fonemas analisados por este estudo. Para os francófonos, duas palavras se mostraram mais difíceis de serem realizadas, sendo elas *these* e *the*, respectivamente nos trechos “[...] *to bring these things*[...]” e “[...] *Wednesday at the train* [...]”, uma vez que ambas as palavras apresentaram 29 pronúncias diferentes daquela que era esperada.

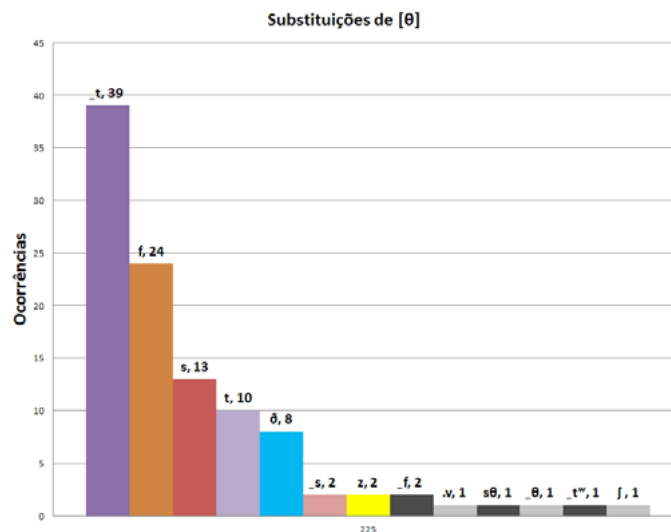
Sendo assim, para os falantes da língua francesa, o fonema [ð] – que aparece 270 vezes – apresentou 8 substituições diferenciais distintas e, a maior quantidade de trocas foi com relação ao [d], totalizando 73 ocorrências. Logo depois, foram realizadas substituições por [d] e [z], com respectivas 42 e 11 aparições nos áudios analisados. As demais trocas podem ser observadas no gráfico abaixo. Como relatado anteriormente, as palavras que mais causaram dificuldades foram *these* e *the*, com 29 ocorrências cada, demonstrando uma dificuldade maior com o fonema [ð] do que com o [θ]. Pelos fonemas mais utilizados nas trocas, observa-se que com a realização de [z], mantém-se o componente vocal, mas substitui-se o componente dental por alveolar, bem como a característica fricativa pela sibilante.





Substituições realizadas por falantes de língua francesa em relação ao fonema [ð] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

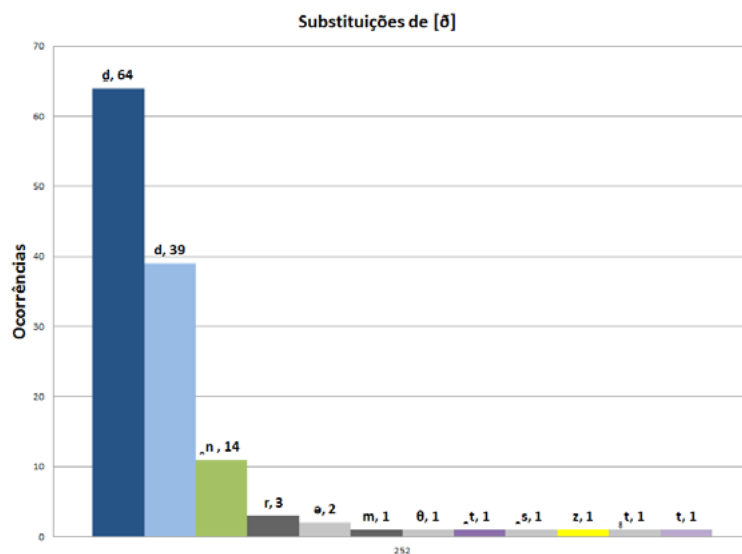
No que lhe diz respeito, o [θ] que ocorre 225 vezes nos áudios, apresentou 14 trocas por fonemas distintos, sendo que a substituição majoritária foi o pelo fonema [t], figurando 39 vezes entre as análises. Subseqüentemente, realizou-se em 24 instâncias a troca por [f] e, 13 ocorrências do [s]. Observa-se também que a palavra que apresentou maiores dificuldades para sua realização acurada foi *with* em “[...] *with her from* [...]”, com 26 realizações não correspondentes ao [θ]. Observa-se no primeiro caso das substituições mais frequentes, a tendência de manter a realização de uma plosiva, entretanto, na seqüência realizam-se fricativas lábio dentais com [f] e [s]. As demais substituições podem ser verificadas no gráfico abaixo.



Substituições realizadas por falantes de língua francesa em relação ao fonema [θ] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

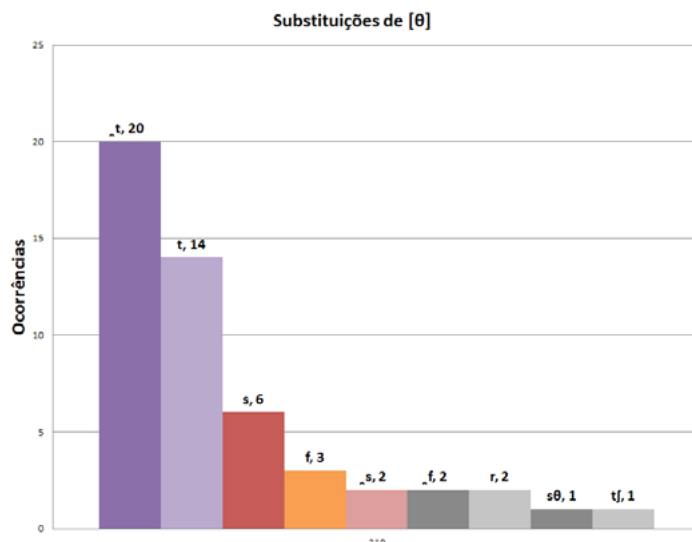
Por fim, tem-se os áudios de falantes do holandês, com 42 falantes distintos e, 462 ocorrências dos fonemas [ð] e [θ]. Os neerlandeses apresentaram mais dificuldades para realizar acuradamente o *the* em “[...] *from the store*.”, aproximando-se assim dos falantes de português e alemão, e contabilizando 33 ocorrências com produções distintas do [ð].

Logo, o fonema [ð] que ocorre 252 vezes, contou com 13 substituições diferenciais distintas, sendo majoritária a troca por [ɖ], com 64 realizações no total. Na sequência, observa-se 39 trocas por [d], além de 14 ocorrências do fonema [n]. Observa-se como relatado posteriormente, que o fonema [ð] foi o que apresentou a palavra com mais dificuldades para a realização e, que os falantes do holandês realizam plosivas ao invés de fricativas, apresentando uma mudança de modo de articulação, mas mantendo o ponto de articulação. As outras substituições realizadas contaram com 3 ou menos ocorrências e podem ser visualizadas abaixo.



Substituições realizadas por falantes de língua holandesa em relação ao fonema [ð] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

Enfim, observou-se as 210 ocorrências de [θ] nos áudios analisados, contando com 9 trocas diferentes. A substituição mais frequente foi pelo fonema [ʈ], ocorrendo 20 vezes. As outras trocas majoritárias foram por [t] e [s], respectivamente com 14 e 6 ocorrências. Nota-se também que a palavra que apresentou maior dificuldade com relação a realização do [θ] foi *with* no trecho “[...] *these things with her from* [...]”, sendo que houveram 18 produções não acuradas do fonema em questão. Percebe-se que para a realização de [ʈ] e [t], mantém-se o ponto de articulação, mas muda-se o modo. Já para a troca por [s], o ponto de articulação é diferenciado, entretanto, permanece o modo articulatorio. As demais substituições podem ser observadas na sequência.



Substituições realizadas por falantes de língua holandesa em relação ao fonema [θ] – Gráfico elaborado a partir dos dados retirados do site Speech Archives

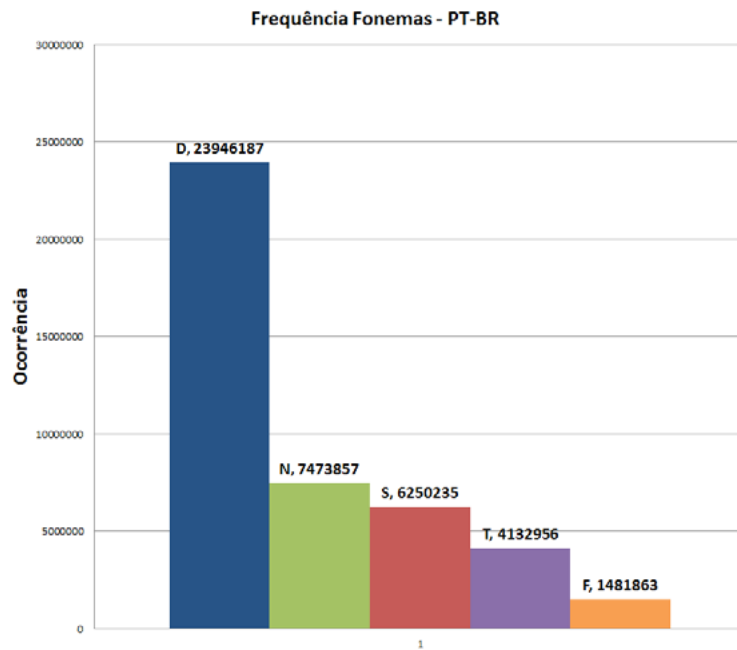
Assim, de modo a facilitar a próxima análise, retomam-se aqui as principais substituições diferenciais, categorizadas de acordo com cada uma das línguas e sua frequência de ocorrência em relação ao número total de substituições.

	Substituições - Português	Substituições - Alemão	Substituições - Holandês	Substituições - Francês
1ª Subst. mais frequente de ð	[ɔ] - 57.98%	[ɔ] - 56%	[ɔ] - 49.61%	[ɔ] - 52.14%
2ª Subst. mais frequente de ð	[d] - 29.41%	[d] - 25.33%	[d] - 30.23%	[d] - 30%
3ª Subst. mais frequente de ð	[n] - 3.36%	[n] - 9.33%	[n] - 10.85%	[z] - 7.85%
1ª Subst. mais frequente de θ	[f] - 32.81%	[f] - 43.47%	[t] - 39.21%	[t] - 37.14%
2ª Subst. mais frequente de θ	[t] - 26.56%	[s] - 30.43%	[t] - 27.45%	[f] - 22.85%
3ª Subst. mais frequente de θ	[t] - 14.06%	[ð] - 8.69%	[s] - 11.76%	[s] - 12.38%

Substituições mais frequentes em cada língua – Tabela elaborada a partir de dados do site Speech Archives

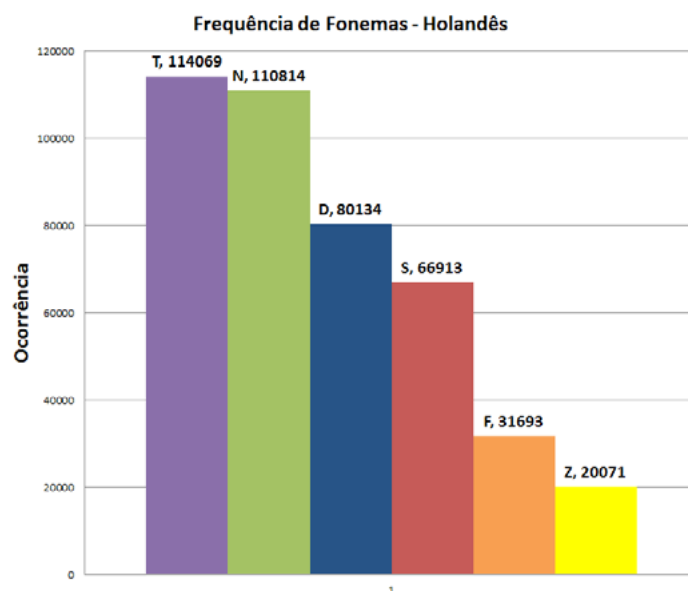
Para então verificar a hipótese deste trabalho, após a verificação das substituições mais frequentes, foi necessário realizar um levantamento de corpus falado de cada uma das línguas, de modo a analisar a frequência de uso dos fonemas, para comparar com a tabela anterior e, assim, confirmar se as substituições são motivadas ou não pelas frequências.

Primeiramente, foi analisado o corpus da língua portuguesa brasileira, a partir da utilização do Projeto ASPA (Avaliação Sonora do Português Atual), elaborado e desenvolvido por Cristóvão-Silva, Almeida e colaboradores diversos. Nota-se que esse projeto visa apresentar uma análise, a partir das teorias de Fonologia de Uso e Modelo de Exemplos, da organização sonora do português brasileiro contemporâneo.



Frequência dos fonemas no corpus da língua portuguesa – Gráfico elaborado a partir da análise de dados do Projeto ASPA

Dessa forma, analisando as 100 palavras mais utilizadas na língua portuguesa contemporânea, obteve-se uma distribuição frequencial fonética, tal qual está representada no gráfico acima. Comparando assim essas frequências com os dados obtidos a partir dos áudios do *Speech Archives*, observa-se que a frequência do fonema [d] é relativamente superior a do [ɲ] no corpus da língua portuguesa, correspondendo assim com as frequências dos áudios analisados anteriormente. Entretanto, quando observa-se os fonemas utilizados na substituição diferencial do [θ], nota-se que o fonema [s] é muito mais frequente na língua do que os demais fonemas observados, e, levando em consideração a frequência nas substituições diferenciais, o [s] encontra-se na quarta posição, o que acaba indo na direção contrária da hipótese levantada por este estudo.



Frequência dos fonemas no corpus da língua holandesa – Gráfico elaborado a partir da análise de dados de Zuidema (2009) apud “Corpus Gesproken Nederlands”

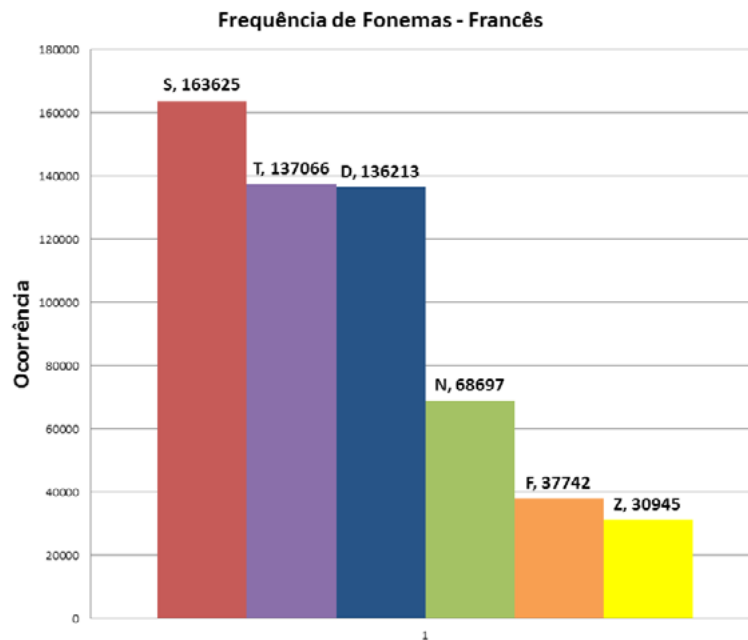
Na sequência, foi realizada a análise do corpus da língua holandesa e, para tal, foi utilizado o trabalho de Zuidema (2009). Neste estudo, o *Corpus Gesproken Nederlands* – que contém 6153974 *tokens* de palavras – foi analisado e, através de *scripts*, o autor extraiu e tabelou dados como a frequência silábica e a frequência fonética na língua holandesa falada.

De posse dessas informações e realizando a comparação com os dados obtidos a partir do *Speech Archives*, nota-se que acerca das substituições diferenciais de [ð], o resultado esperado seria uma frequência de ocorrência maior do fonema [d], assim, observa-se que a língua holandesa conta com uma maior quantidade de [n] em seu inventário fonético, não correspondendo assim com a hipótese levantada por este trabalho. Todavia, quando se observa os dados das substituições de [θ], tem-se uma correspondência entre os dados levantados, uma vez que a troca mais frequente é por [ʃ], que conta com quase o dobro das ocorrências na língua holandesa quando compara-se com [s].

Por fim, analisou-se o corpus da língua francesa, por meio do trabalho de New e Pallier (2001), que culminou na elaboração do *Lexique*, contando com a compilação de mais de 15 milhões de palavras, apresentando categorias gramaticais, representações fonológicas, flexões de lemas, entre outras categorizações.

Sendo assim, quando consideram-se as substituições diferenciais do [ð], o resultado esperado seria uma maior frequência do fonema [d] na língua francesa, o que acaba se concretizando na análise do corpus, pois o fonema é mais produzido do que o [z] e os demais fonemas que poderiam ser utilizados para realizar a substituição diferencial. Já quando analisa-se o [θ] e suas substituições, nota-se que o resultado não corresponde ao esperado, uma vez que a substituição por [s] foi a terceira

a ser mais realizada por falantes de francês, mesmo tendo o fonema [s] mais frequente em sua língua do que os fonemas [t] e [f].



Frequência dos fonemas no corpus da língua francesa – Gráfico elaborado a partir da análise de dados de New e Pallier (2001)

## Conclusões

A partir da análise comparativa dos dados apresentados, pode-se observar que em alguns casos a hipótese levantada por este trabalho, que considera a influência da frequência dos fonemas nas línguas escolhidas, nota-se que em alguns casos, como por exemplo, a língua portuguesa e a substituição do [ð], tal pressuposto é concretizado. Entretanto, quando trata-se da substituição do [θ], os dados apontam para uma direção diferente, de forma a demonstrar uma não correlação com a teoria aqui exposta.

Logo, é necessário abordar tais dados por uma outra perspectiva, que seja capaz de dar conta dessa análise. Uma possibilidade de abordagem diferenciada e, que possivelmente consiga tratar disso é a teoria de Sistemas Complexos e Adaptativos. Uma vez que essa corrente teórica tem como um dos pressupostos a noção de sensibilidade a condições iniciais, alguns fatores que não são considerados relevantes pela linguística probabilística e o Modelo de Exemplos, acabam fazendo parte para a análise dos dados, de forma que assim, teria que ser levado em consideração não apenas os locais onde o falante da língua realizou seu intercâmbio, mas também, como a língua foi aprendida por cada indivíduo, bem como a mesma foi utilizada por ela ou ele. Além disso, fatores como o vocabulário ao qual o indivíduo está exposto e, como o mesmo pode-se fazer mais compreensível para os outros, também se mostram relevantes, uma vez que a frequência e os fonemas desse vocabulário, poderiam

influenciar sua produção, tal como as mudanças que o mesmo realiza para se mostrar mais inteligível, enviesando assim suas substituições. Ademais, a idade com a qual o indivíduo iniciou seu aprendizado na língua e sua experiência de uso com a mesma, eventualmente também podem influenciar resultados, como Flege (2002) aponta em seu estudo.

Dessa forma, para melhor poder compreender o que ocasiona as distintas substituições diferenciais, seria necessário ter um conhecimento mais profundo de cada indivíduo apresentado pelo *Speech Archives*, a fim de conhecer o seu histórico com a língua para poder traçar paralelos com suas substituições pois, mesmo dentro da mesma língua, diversas trocas são realizadas e, mesmo que a porcentagem não seja absoluta, esse fator deve ser levado em consideração.

Ainda, deve-se levar em consideração “quem” faz *upload* de sua fala para esse *site*, pois o mesmo é majoritariamente conhecido no âmbito de estudos linguísticos, o que acaba possibilitando um maior monitoramento da fala dos indivíduos, que possivelmente já contam com um conhecimento linguístico mais avançado, acarretando assim em produções fonéticas que talvez não correspondam com a sua fala não-monitorada, de forma a modificar os resultados analisados.

Também é importante considerar que grande parte das substituições por [ɲ], possivelmente são influenciadas pelo ambiente fonético no qual o fonema estava inserido, visto que a palavra que contou majoritariamente com essa troca foi *the* no trecho “[...] *from the* [...]”. Dessa forma, a bilabial nasal acaba influenciando a produção do fonema [ð], fazendo com que a fricativa dental vozeada, acabe sendo substituída pela alveolar nasal [ɲ], uma vez que o ambiente fonético criado pelo fonema [m], acarreta no enviesamento para uma produção nasal.

Finalmente, observa-se que este estudo acaba se mostrando como uma indicação para novos trabalhos, que levem em consideração a abordagem de Sistemas Complexos e Adaptativos para a análise dos dados aqui levantados, de forma que assim seja possível identificar o que realmente causa as substituições diferenciais.

## Referências bibliográficas

BYBEE, Joan. **Usage-Based grammar and second language acquisition**. University of New Mexico, 2008.

BYBEE, Joan. **From usage to grammar, the mind's response to repetition**. University of New Mexico, 2006.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; ALMEIDA, Leonardo; FONTES-MARTINS, Raquel; REIS, César; CAMILLE, Hani; LABOISSIERE, Rafael; SARDINHA, Tony. **Projeto ASPA**. Acesso em: <http://www.projetoaspa.org/>

CRUZ, Neide Cesar. **An exploratory study of pronunciation intelligibility in the Brazilian learner's English**. Universidade Federal da Paraíba / Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

FLEGE, James; SCHIRRU, Carlo, R.A. MACKAY, Ian. **Interaction between the native and second language phonetic subsystems**. Elsevier Science, 2002.

- JENKINS, Jennifer. **The Phonology of English as an International Language**. OUP Oxford, 2000.
- KOFFI, Ettien. **The Pronunciation of Voiceless TH in Seven Varieties of L2 Englishes: Focus on Intelligibility**. Linguistic Portfolios: Vol. 4, Article 2, 2015.
- NEW, Boris; PALLIER, Christophe. **Lexique**. 2001. Acesso em: <<http://www.lexique.org/>>
- PIERREHUMBERT, Janet B. **Exemplar Dynamics: Word frequency, lenition and contrast**. Northwestern University, 2000.
- SCHADECH, Thaís Suzana; SILVEIRA, Rosane. **How do the non-target pronunciations of the consonants /θ/ and /ð/ by Brazilian learners of English affect comprehensibility?** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- WEINBERGER, Steven H. **The Speech Accent Archive**. Acesso em: <<http://accent.gmu.edu/index.php>>
- ZUIDEMA, Willem. **A syllable frequency list for Dutch**. University of Amsterdam, 2009.



# Desconstruir para construir: marcas de autoria em fanfiction

Jandara Assis de Oliveira Andrade<sup>1</sup>

Maria da Penha Casado Alves<sup>2</sup>

## 1. Introdução

São inegáveis as alterações que a sociedade humana tem sofrido ao longo de sua história, sobretudo nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, principalmente, no que tange às formas de interação. As revoluções midiáticas e tecnológicas são, em parte, responsáveis por essas mudanças, uma vez que proporcionam uma maior proximidade entre as pessoas modificando, especialmente, as noções de território<sup>3</sup>, de distância e de identidade<sup>4</sup>. Desse modo, pessoas das mais distantes partes do globo têm a possibilidade de interagir com outras pessoas que estão, muitas vezes, a milhares de quilômetros delas, além de, em muitos casos, elas não falarem o mesmo idioma.

A esse conjunto de mudanças, que impactam não apenas nas formas de comunicação humana, mas também na forma de comprar, obter informações, etc. Jenkins (2009) chama de cultura da convergência, a qual é definida por ele como o

[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (JENKINS, 2009, p. 29).

Nesse contexto, as produções culturais também sofrem impactos significativos, visto que são produzidas e “consumidas” mais rapidamente, além do distanciamento entre consumidor/obra/autor terem diminuído, pois as novas tecnologias permitem uma maior proximidade entre eles. Além disso, a forma de criação se transforma para atender ao perfil dos autores, dos consumidores e dos novos tipos de gêneros discursivos.

1 Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa, UFRN. Bolsista de Iniciação Científica-PIBIC/CNPQ.

2 Professora Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN.

3 Ver Garcia Canclini, 2003.

4 Ver Hall, 2005.

Uma das atividades que passa por um processo de democratização é a escriturística, com o surgimento de lugares onde aqueles que desejam compartilhar suas produções escritas podem escrever, divulgar e receber um feedback sobre suas produções. Nesse sentido, destacamos a escrita de fanfiction, a qual é definida por Vargas como uma

[...] história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidas no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de fanfictions dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2015, p. 21-22).

A escrita de fanfiction (também conhecida como fanfic ou fic) é uma prática que, conforme Vargas (2015) afirma, permite ao fã deixar sua marca de autoria em uma história com a qual estabelece uma relação de afetividade. Em acordo com a assertiva da autora, o presente artigo tem como objetivo elencar as marcas de autoria presentes em fanfics. Para tanto, diante da impossibilidade de se analisar a vasta quantidade de fics existentes, considerou-se o diálogo existente entre a série Harry Potter, criada por J. K. Rowling, e a fanfiction Sangue Negro, escrita por Biiimirand, visando, assim, perceber quais aspectos foram mantidos, desconstruídos e reconstruídos pela ficwriter.

Essa pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada e da pesquisa qualitativa, tendo como método o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). O trabalho se baseia nos conceitos de linguagem, de dialogismo, de cadeia dialógica e nas discussões acerca da personagem advindos do Círculo de Mikhail Bakhtin, os quais serão discutidos na próxima seção.

## 2. Cultura da interação

Sob a perspectiva de Volóchinov (2017), a linguagem é vista como o produto da interação entre o eu e o outro, entretanto, o outro não é, necessariamente, outro ser. O outro, desse ponto de vista, pode ser o próprio indivíduo que em sua mente antecipa as réplicas a qual seu enunciado estará sujeito. Mais ainda, dentro do contexto da cultura da convergência, o outro pode ser um equipamento eletrônico, uma rede social, um diário eletrônico, um vlog ou muitos outros meios, que agem como intermediários da interação de um sujeito com outros ou consigo mesmo.

A linguagem como produto da interação humana, é concretizada por meio de enunciados. Os quais serão sempre novos, mesmo quando deslocados palavra por palavra, só o fato de ser inserido em uma diferente situação de comunicação (para um diferente público, em outro momento, com outra finalidade) faz com que seja um novo enunciado (BAKHTIN, 2016), uma vez que cria um novo fundo dialógico. Além disso, um enunciado propicia o surgimento de cadeias enunciativas, as quais em algum momento dialogam entre si. Essas cadeias são formadas por elos (enunciados) que se ligam devido ao tema que tratam.

Na perspectiva Bakhtiniana, as relações existentes (ou criadas) por essas cadeias de enunciados são chamadas de relações dialógicas. Elas são

[...] relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2016, p. 92).

No contexto da cultura da convergência, as relações dialógicas ocorrem, constantemente, entre os enunciados proferidos em ambientes virtuais. Desse modo, é importante salientar que todo e qualquer enunciado está ligado a outro, ou outros, os quais foram emitidos antes dele e aqueles a serem proferidos depois dele, mesmo que seu objetivo ao ser dito seja diferente do anterior, dado o fato de o assunto tratado ser o que os conecta.

No tocante aos textos em ambientes digitais, Levy (1999, p. 27) explica serem “configurável[is] e fluído[s]. [...] composto[s] por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela”, de modo a abarcar vários formatos de textos (verbal, visual e sonoro). Essas características dos hipertextos<sup>5</sup> são as que permitem o surgimento de relações dialógicas nesse espaço. O exemplo disso são as reportagens em sites de notícias que podem ser comentadas, compartilhadas, criando, assim, toda uma cadeia responsiva a partir delas.

Desse modo, podemos afirmar, com base em Bakhtin, e saindo dos limites temporais de suas concepções, que a interação se realiza de modo mais acentuado em ambientes virtuais devido à velocidade com a qual se obtém respostas nesses ambientes, bem como a maior distância que os enunciados alcançam, por serem dispostos na rede, e a língua não ser mais uma barreira, visto a existência dos mecanismos de tradução instantânea (que os próprios navegadores possuem) ou das ferramentas de tradução que existem dispostas na rede.

Nesse contexto, há uma facilitação para que os mais diferentes grupos possam se organizar e realizar diferentes práticas. Surgem espaços específicos dedicados à realização das mais diversas atividades, tendo lugar nas redes sociais, nos blogs, nos sites, entre outros espaços virtuais destinados à interação humana. Esses espaços, chamados de comunidades são destinados ao debate, compartilhamento de informações e de criações próprias, entre outros. Nesse processo, cada comunidade é voltada para aquilo que seus participantes compartilham de interesse e, geralmente, possuem normas estabelecidas por seu(s) organizador(es) ou pelos participantes em geral de forma democrática.

Dentro do leque de comunidades formadas há os fãdons, ou comunidade de fãs, em seu sentido amplo, pois podem ser voltadas para qualquer atividade, por exemplo, acompanhar a vida de artistas, de esportistas, a produção de séries de TV, de filmes, de jogos, a publicação de livros ou de

<sup>5</sup> Hipertextos são os textos do ambiente virtual, sua nomenclatura se deve a serem textos híbridos que abarcam mais de um formato de texto.

determinados gêneros, etc. Desses grupos citados, o presente trabalho tem seu foco em uma prática realizada dentro das comunidades de leitores<sup>6</sup>, a escrita de fanfictions (abordada na próxima seção).

### 3. O caçador vira a caça

Ao comparar a leitura com o ato de caçar, Chartier (2012), provavelmente, não estava se referindo às práticas leitoras atuais (meados de 2017), em virtude da propagação de publicações de livros, os quais estão mais próximos do leitor por estarem dispostos tanto na forma impressa, como na virtual. De modo que o leitor pode fazer a opção pelo meio mais em conta (financeiramente) ou fácil para a sua leitura. Assim, em contraponto com as pesquisas que apontam uma diminuição quase vertiginosa do número de leitores, há um crescimento desses números em função da maior proximidade do leitor com o livro. Nesse contexto, a leitura se torna uma operação de caça diante da quantidade de livros disponíveis para o leitor, os quais fazem parte de diferentes gêneros literários.

A Série Harry Potter da autora J. K. Rowling, publicada inicialmente em 1997, voltada para o público infanto-juvenil, deu início a essa “revolução” dos livros. Seu sucesso, em grande parte, se deveu ao texto literário ter cruzado os limites das páginas impressas e ter chegado às telas do cinema com a franquia de filmes de mesmo nome, lançados em 2001. A partir daí, a série deu origem a games e muitos outros produtos voltados para os fãs.

Outro sucesso literário que encabeçou essa revolução foi a publicação da Saga Crepúsculo, de autoria de Stephenie Meyer, com a publicação do primeiro livro (de mesmo nome) em 2005. A Saga, um romance de fantasia, envolvendo uma jovem e um vampiro, foi escrita para o público jovem, no entanto, assim como a Série Harry Potter, acabou conquistando um público de todas as idades, principalmente, o feminino. Público este que lotou as salas de cinema de todo o mundo para assistir as adaptações dos quatro livros da série.

Essas duas obras podem ser apontadas como as precursoras desse gênero, no entanto, não foram as únicas, pois fizeram a indústria literária perceber um nome público que ansiava por uma demanda de histórias mais diversificadas. Em conformidade, o número de comunidades de leitores teve um aumento significativo. Comunidades estas que reúnem participantes de idades, etnias e classes diferentes.

Como apontado na seção anterior (2 cultura da interação), nas comunidades de leitores são realizadas diversas atividades, como

[...] a criação de fóruns de debates; a realização de convenções; o acompanhamento da produção dos volumes seguintes dos livros que compõem a saga ou série, dos filmes e das séries de TV, incluindo discussões sobre a escolha dos atores, cenários e partes da trama que serão utilizados na adaptação; a organização de grupos para participarem de eventos, como lançamento de livros, episódios ou filmes; e a criação de fanfictions, fanvídeos e fanarts. (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, p. 542).

6 Definidas por Chartier (1992, p. 216) como sendo “[...] ‘comunidades interpretativas’ [STANLEY FISH, 1980] cujos membros compartilham os mesmos estilos de leituras e as mesmas estratégias de interpretação.”.

Dentre as atividades elencadas, o presente trabalho enfoca a escrita de fanfiction, em virtude das complexidades que envolvem tal prática. Uma vez que, para produzir uma fic, o autor necessita conhecer em profundidade o universo da obra em que sua produção está contida. A escrita de fanfiction parte da afetividade que o leitor estabelece com o texto. Entretanto, é imprescindível apontar que a indústria cultural atua como forças de contenção<sup>7</sup> tentando controlar a criatividade do leitor (JENKINS, 2009; VARGAS, 2015).

Contudo, conforme a terceira lei de Newton, princípio da ação e reação, o leitor se rebela contra as forças centrípetas e, como forças centrífugas<sup>8</sup> se opõem aos mecanismos de controle impostos pela indústria. Nesse sentido, os fãs tratam as produções culturais “como fontes em potencial para a criação de suas próprias narrativas” (VARGAS, 2015, p. 57). Há um vasto número de exemplos de ações opositoras dos fãs, a mais recente, fora a criação de fanfictions dos mais variados fandoms, é a produção de um filme contando a história de Lord Voldemort<sup>9</sup>, a ser lançado ainda em 2017 no YouTube<sup>10</sup>.

os fãs que recriam o objeto de sua admiração estão, ainda que não percebam, rejeitando a ideia de uma única e definitiva versão dele, produzida, autorizada e regulada pela indústria do entretenimento. Suas atitudes oferecem um modelo muito mais próximo da construção coletiva dos bens culturais, reivindicando ainda que sem a criação de um manifesto a respeito, o direito que é exercido à revelia das ameaças e benesses prometidas pela indústria aos seus consumidores. (VARGAS, 2015, p. 68).

Conforme mostra a autora e a exemplo do filme citado, as fanfictions são a forma dos fãs alterarem, expandirem e/ou preencherem lacunas que ficaram em aberto ou não estão de acordo com suas expectativas. As fanfics da Saga Crepúsculo mudam os pares<sup>11</sup>, alteram significativamente as características das personagens centrais e secundárias, o mesmo ocorre com as da Série Harry Potter em que as personagens tomadas como vilões, muitas vezes, se tornam mocinhos. Porquanto, os leitores que investem nas práticas de escrita são aqueles que realizam a leitura das obras diversas vezes, a fim de conhecerem os mínimos detalhes dela e realizarem debates com outros fãs acerca desses detalhes (VARGAS, 2015).

7 Bakhtin (2015) chama essas forças de centrípetas, as quais são “forças presentes na sociedade que buscam unificar, homogeneizar e conter as manifestações dos sujeitos” (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, p. 541).

8 Para Bakhtin (2015) as forças centrífugas são “oppositoras aos discursos unificadores, que ecoam os discursos heterogêneos dos indivíduos que delas participam” (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, p. 541).

9 Vilão da Série Harry Potter, criado por J. K. Rowling.

10 A WarnerBros Pictures, detentora dos direitos da Série, autorizou o lançamento do filme desde que fosse sem fins lucrativos.

11 Ou shippers que “são os emparelhamentos ou casais que desenvolvem um relacionamento romântico na história ou pessoas reais, como atores, cantores etc.. Eles podem seguir o que está no livro ou ser entre personagens diferentes, por exemplo, Draco e Hermione na Série Harry Potter e Emmett e Bella na Saga Crepúsculo” (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, no prelo).

## Em virtude da amplitude que atinge como produção escrita

as fanfics possuem espaços destinados a sua publicação e são denominados de depositários. Os depositários podem ser sites, blogs, grupos em redes sociais ou outras ferramentas que possibilitem aos ficwriters (nome dado aos autores de fanfictions) compartilharem suas histórias. O fanfiction.net é o depositário de maior abrangência no planeta, pois é do tipo misto, ou seja, as publicações no site podem ser de qualquer fandom. Além de terem espaços destinados apenas a sua publicação, as fanfictions possuem características próprias que permitiram o surgimento de novos gêneros discursivos exclusivos as suas produções [...].

Outra característica das fics é a existência de leitores que fazem o papel de editor, os chamados beta's. Os leitores beta's são leitores que, de forma gratuita, leem os capítulos, pois a postagem das fanfics se dá capítulo a capítulo, realizam correções ou dão sugestões aos ficwriters. Além disso, o autor possui uma maior proximidade com os leitores, uma vez que os mesmos podem fazer comentários ou indicações acerca da história. (OLIVEIRA; CASADO ALVES, 2017, p. 545).

O universo fanfictional<sup>12</sup> é organizado por aqueles que o compõem, desse modo, o nível de interação entre seus participantes é imprescindível para a sua manutenção. Como mostrado na citação, os autores e leitores possuem um canal de comunicação aberto e franco, no qual os leitores podem opinar sobre o andamento dos textos e os autores podem responder a eles. É comum que um leitor ou mais leitores se tornem amigo do ficwriter, um fato que quebra o distanciamento entre o sujeito autor e o leitor.

O caçador se torna a caça quando o leitor deixa de exercer apenas essa função e passa a ser a mente criativa por trás da criação de uma história. De modo que ele cria a sua própria rede dialógica com os leitores que passam a acompanhar suas narrativas. Além disso, há ocorrências de fanfictions que, devido a seu sucesso no universo fanfic, atrai a atenção da indústria literária e faz a transposição de uma literatura “amadora”, para um texto publicado por uma grande editora. Um exemplo disso é a trilogia *Fifty Shades of Grey*, de E. L. James, escrita e postada como a fanfiction *Master of the Universe*.

## 4. FICWRITER: autor-criador-pronador

Um dos aspectos que atrai o leitor de fanfiction a se tornar autor é a possibilidade de brincar com as personagens ou o enredo de um texto já existente<sup>13</sup>. Assim, o ficwriter transpõe para o texto suas impressões sobre o desenrolar do universo daquela obra, bem como elementos que o constituem quanto sujeito<sup>14</sup>. Contudo, Bakhtin (2011) mostra a importância de entendermos que há uma distinção entre o sujeito autor-pessoa e o autor-criador.

12 Termo que utilizamos para nos referir às práticas que compõem a escrita de fanfiction, as quais constituem, em nossa percepção, um mundo próprio, criado por leitores de fanfics e aqueles que a produzem (ficwriters e beta's readers).

13 Mikhail Bakhtin (2011) nomeia o texto matriz como dado e o texto que surge a partir dele de criado. Uma vez que para o autor todo enunciado sempre cria algo novo (BAKHTIN, 2011). Por esse motivo, a partir desse momento nomearemos os textos de acordo com essa designação.

14 Ver Stuart Hall (2005) sobre a construção da identidade na pós-modernidade.

Para o filósofo russo (2011), o autor-pessoa é o sujeito fora do mundo literário, de seu momento de criação. É o ser humano que vive no mundo, logo ser denominado como pessoa. Por outro lado, há o autor-criador que é aquele que cria enredos, personagens e um mundo totalmente único dentro da literatura (BAKHTIN, 2011). Esse autor-criador é uma parte inerente da obra, pois é ele quem a construirá, dando forma a todos os elementos que a constituem (BAKHTIN, 2011), para Faraco

ele é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distancia ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante. (FARACO, (2016, p. 38).

É o autor quem vai “ditar” a forma como o leitor se sente com relação à determinada personagem. Por meio da construção que ele faz da personagem, de seu olhar sobre ela, é que o leitor vai desenvolver uma percepção sobre as personagens da história. Isso se concretizará na narrativa por meio da linguagem, ela é a agulha que costura a criação literária, dando a personagem características e, assim, construindo a sua imagem. Desse modo, o autor-criador é “uma posição axiológica” (FARACO, 2016, p. 38).

J. K. Rowling ao escrever Harry Potter imbuíu o personagem Severo Snape com tantas ambiguidades e, ao mesmo tempo, de forma tão negativa, que ao fim da série sua morte e a descoberta de seu verdadeiro papel na vida de Harry criou um verdadeiro frenesi entre os fãs, os quais se dividiram entre aceitar o fim trágico da personagem e repudiá-lo. Esse frenesi se concretizou nos milhares de fanfictions postadas tendo a personagem como central e dando a ele o fim que cada fã acha justo. Assim, na posição de autor-criador, o ficwriter posiciona-se axiologicamente desconstruindo o texto dado e criando algo totalmente novo a partir de sua visão de como os fatos devem ocorrer, ou seja, ele “recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (FARACO, 2016, p. 38).

De autoria da ficwriter Biiimiranda, Sangue Negro é uma fanfiction que faz parte do universo da Série Harry Potter. Desde o início, o leitor percebe que a ficwriter faz mudanças no enredo do texto dado. O banner ou a capa da história traz uma foto do shipper Severo Snape e Hermione Granger, fato que já surpreende algumas pessoas, pois na obra de J. K. Rowling ele é o odiado professor e ela é a imagem da menina comportada, inteligente e estudiosa. Esse é apenas o primeiro impacto, pois a narrativa da história é feita por mais de uma personagem, enquanto a Série Harry Potter é narrada, quase em sua totalidade, por Harry, tendo apenas uma cena específica narrada por um narrador onisciente.

Cada um dos 47 capítulos da fanfiction Sangue Negro desconstrói o enredo criado por J. K. Rowling, do shipper até a percepção que a autora Biiimiranda constitui dos vilões. Haja vista que Hermione Granger, personagem que é nascida trouxa<sup>15</sup> e, por isso, é mal vista pelo lado das

15 Nomenclatura criada por J. K. Rowling para denominar uma bruxa que tem pais trouxas, ou seja, pais que não vêm de uma família bruxa e, assim, não possuem magia.

trevas<sup>16</sup>, deixa de ser apenas a amiga de Harry Potter e passa a ser protagonista da história, além disso, descobre que seus pais não são quem ela pensa que são. O título do capítulo um já estabelece uma diferença entre o texto dado e o criado, pois, ao invés de se ter o menino-que-sobreviveu, há a menina-que-sobreviveu.

O autor não encontra de imediato para a personagem uma visão não aleatória, sua resposta não se torna imediatamente produtiva e de princípio, e do tratamento axiológico único desenvolve-se o todo da personagem: esta exibirá muitos trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperados em função das respostas volitivo-emocionais e dos caprichos de alma do autor; através do caos de tais respostas, ela terá de inteirar-se amplamente da sua verdadeira diretriz axiológica, até que sua feição finalmente se constitua em um todo estável e necessário. Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida –, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral. (BAKHTIN, 2011, p. 4).

A declaração de Bakhtin mostra a forma como o autor-criador constrói suas personagens capítulo a capítulo, cena a cena. No tocante à fanfiction *Sangue Negro*, a ficwriter compõe as personagens de forma ambígua, as linhas que separam as personagens da luz ou das trevas quase desaparecem. Isso ocorre porque, ao contrário do que ocorre com o texto dado, no texto criado, as protagonistas circulam entre os dois lados, o que permite ao leitor conhecer as situações, não apenas um lado da história, mas também o outro.

Os vilões Lord Voldemort (ou Lord das Trevas) e Belatriz Lestrange (Comensal da Morte de Voldemort) são os pais de Hermione e, embora seja amiga de Harry e convicta de estar ao lado da luz, ela passa a ter contato com seus pais biológicos. Consequentemente, os malvados agem como pais construindo uma relação de afetividade com a filha. O trecho abaixo mostra um momento em que Belatriz e Hermione iniciam seu relacionamento “mãe e filha” e ilustra a mudança na caracterização da personagem.

– Ouça, Hermione, não sei muito sobre ser mãe... Então, não espere grandes coisas de mim – avisou com uma seriedade fingida e por fim, respirou fundo resignada. – Mas, mesmo assim, sinto muito pelo que aconteceu com você. Foi tudo culpa do Rodolfo. Em minha defesa, eu só soube sobre esse voto perpétuo hoje e pelo Lorde, que ouviu dos lobisomens – contou o que Severo me dissera mais cedo. – Eu não entendia o motivo de Narcisa parecer tão brava comigo ou por você não querer olhar para mim. Então, eu invadi a mente de Cissa, enquanto você colocava o seu vestido, e vi a lembrança que Rodolfo modificou sobre o voto.

Agora tudo fazia sentido. (BIIIMIRANDA, 2016, capítulo 23).

16 A história de Harry Potter se estrutura em torno do embate da luz contra as trevas, sendo as trevas o lado que quer exterminar, controlar ou escravizar aqueles que não possuem magia (trouxas) ou que nasceram de famílias não bruxas (nascidos trouxas ou sangue ruim).



No excerto pode-se ver o único diálogo entre Belatriz e Hermione, fato que só ocorre na Série de livros quando a Comensal da Morte está torturando a jovem, no livro *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (fragmento abaixo).

Do alto, a voz de Belatriz:

– Você está mentindo, sua sangue-ruim imunda, sei que está! Você esteve no meu cofre em Gringotes! Diga a verdade, diga a verdade!

Outro grito lancinante... [...].

[...] Hermione recomeçava a gritar: o som atravessava Harry como uma dor física. Sem tomar consciência do forte formigamento de sua cicatriz, ele também começou a correr à volta do porão, apalpando as paredes sem saber para quê, convencido, em seu íntimo, de que era inútil.

– Que mais você tirou? Que mais? RESPONDA! CRUCIO!

Os berros de Hermione ecoavam pela sala de visitas. [...].

[...] – Como foi que você entrou no meu cofre? – ouviram Belatriz berrar. – Aquele duende nojento, no porão, a ajudou?

– Só o conhecemos esta noite! – soluçou Hermione. – Nunca estivemos em seu cofre... essa não é a espada verdadeira! É uma cópia, é só uma cópia!

– Uma cópia? – guinchou Belatriz. – Ah, com certeza! (ROWLING, 2007, p. 259-260).

Ao comparar os dois fragmentos entre as duas personagens (e a totalidade), nos dois textos, percebe-se que Belatriz é desconstruída e (re)construída de uma forma totalmente diferente do texto dado, pois na série o ódio que possui pela outra personagem é quase tangível na narrativa, além de ser mostrada como um ser desequilibrado movida por seus impulsos. Enquanto no texto criado ela é, de certa forma, branda, a forma como é composta mostra uma pessoa mais racional, que reflete sobre suas ações e as implicações dela.

As marcas de autoria percebidas na fanfiction *Sangue Negro* são impressas no texto por meio das escolhas feitas pela ficwriter ao construir seu enredo. Essas escolhas ocorrem por meio da linguagem, não apenas no sentido puro dos mecanismos linguísticos, mas sim pela carga axiológica que é transposta no texto pelo autor-criador. Por esse motivo não apenas as personagens Belatriz e Voldemort sofrem mudanças em suas caracterizações, Dumbledore também é constituído de modo a expor suas ambiguidades como líder da luz em meio à guerra.

## 5. Considerações finais

São inegáveis os benefícios e as alterações produzidas na sociedade pela revolução tecnológica e midiática, e o surgimento de meios de interação para as mais diversas práticas dentro da sociedade humana. Com isso, as mais diversas barreiras criadas para manter os sujeitos distantes entre si e com os produtos culturais<sup>17</sup> se tornam mais líquidas. Além disso, as práticas de leitura e escrita que, por

<sup>17</sup> Ver Garcia Canclini, 2003.

muito tempo, foram restritas a determinados grupos passaram por um processo de democratização, pois há ferramentas que facilitam e aproximam os sujeitos dessas práticas.

Nesse tocante, o leitor tem a oportunidade de transgredir os limites impostos pelas forças centralizadoras da sociedade, as quais afirmam que ele não pode realizar suas próprias criações escritas e criar seus próprios textos a partir de um já existente. Desse modo, os ficwriters ao utilizarem, como base para suas produções, um texto dado deixam no texto suas próprias impressões, pois a criação se dará a partir da percepção que possuem da história dada, a qual será moldada por suas experiências de vida, uma vez que cada sujeito é constituído, entre outras coisas, por sua historicidade.

Essas impressões são marcadas no texto de forma a caracterizá-lo como único e criado por um determinado autor, o ficwriter. Desse modo, em fanfiction a autoria do autor é gravada no texto criado mediante a desconstrução e a construção de um novo enunciado. Em *Sangue Negro*, a ficwriter deixa suas marcas ao modificar a forma como as personagens são caracterizadas e o enredo é desenvolvido. A trama central é mantida (o embate da luz com as trevas), contudo, todos os aspectos referentes à construção dada pela autora J. K. Rowling na série matriz são modificados, de acordo com os desejos da ficwriter.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Teoria do Romance I: a estilística*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BIIMIRANDA. *Sangue Negro* (fanfiction). Site Anime Spirit, 2016. (47 capítulos). Disponível em: <<https://spiritfanfics.com/historia/sangue-negro-5906202>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- CHARTIER, R. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história da cultura*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAITH, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.
- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. Tradução Susana L. de Alexandria. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Aleph, 2015.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

OLIVEIRA, J. A.; CASADO ALVES, M. P. Comunidades virtuais de leitores: espaços dialógicos de práticas profanas. In: XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 26., 2017, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: Pipa Comunicação, 2016. v. 08. p. 539-548. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais-2016/Gelne2016-Lingu%C3%ADstica%20aplicada.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *As reações dialógicas no universo fanfictional: de leitor a autor, de fã a ídolo*. Natal: EDUFERN, 2017. No prelo.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Tradução Lia Wyler. São Paulo: Editora Rocco, 2007.

VARGAS, M. L. B. *O Fenômeno Fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

VOLÓSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grilo e Ekateina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# O objeto livro: a complexidade da forma e o digital

Jorge Viana Santos<sup>1</sup>

Cristiane Namiuti<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A investigação na área das humanidades enfrenta os limites e as possibilidades do suporte material do documento histórico. Namiuti e Santos (2017), ao tratarem das fontes documentais que fundamentaram os estudos em humanidades em diferentes momentos da história, discutem as complexidades do suporte material dessas fontes. Uma das complexidades destacadas pelos autores é o acesso. No caso do suporte físico, “[...] o estudioso interessado em consultar as fontes, além de ter permissão, necessita estar no mesmo espaço físico do documento” (NAMIUTI; SANTOS, 2017). Com o surgimento de novos suportes para as fontes documentais, a exemplo do digital, uma nova possibilidade pode ser agregada à complexidade do acesso, podendo os documentos históricos serem acessados remotamente.

Uma segunda complexidade é destacada por Namiuti e Santos (2017): a forma. Para os autores, o documento físico é tridimensional, não mutável e não padronizado; já o documento digital é

[...] uma visão mutável que possibilita o controle sobre sua apresentação, ao passo que os meios e técnicas que garantem o resgate das informações contidas em cada documento se beneficiam das tecnologias digitais (NAMIUTI; SANTOS, 2017).

Dessa forma, conforme concluem Namiuti e Santos, o suporte material do objeto caracteriza um modo de fazer humanidades. Com o advento da tecnologia digital, as Humanidades contam com novos suportes e ferramentas para a exploração de fontes documentais. As pesquisas em Humanidades na era digital podem ser agrupadas no campo hoje denominado Humanidades Digitais, compreendido

1 Doutor em Linguística (UNICAMP). Professor do Depto. de Estudos Linguísticos (DELL/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB). Líder, com Cristiane Namiuti, do Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus (GEPELinC/CNPq) e do Laboratório de Pesquisa em Linguística de Corpus (LAPELINC/UESB). Pesquisador dos projetos: FAPESB APP0014/2016, APP0007/2016, CNPq 471753/2014-9 e FAPESP 2012/06078-9.

2 Doutora em Linguística (UNICAMP). Professora do Depto. de Estudos Linguísticos (DELL/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB). Líder, com Jorge Viana Santos, do Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus (GEPELinC/CNPq) e do Laboratório de Pesquisa em Linguística de Corpus (LAPELINC/UESB). Pesquisadora dos projetos: FAPESB APP0014/2016, APP0007/2016, CNPq 471753/2014-9 e FAPESP 2012/06078-9.

como o conjunto das ciências humanas e sociais, artes e letras, que mobilizam instrumentos e perspectivas singulares do mundo digital (DACOS, 2010).

Namiuti, Santos e Leite (2011), ao tratar da perspectiva histórica dos estudos da Língua Portuguesa na área da Linguística, destacam a necessidade do acesso a documentos antigos/históricos para a investigação diacrônica e o fato de tais documentos nem sempre estarem acessíveis do ponto de vista científico (enquanto *corpus* manipulável) ao pesquisador, nem tampouco do ponto de vista material ao cidadão. Nesse sentido, o pesquisador interessado, por exemplo, em estudar a história da Língua Portuguesa, coloca-se diante da tarefa de constituir *corpora* acessíveis para a pesquisa científica; e tal empreita tem como consequência, a intensificação do trabalho com textos antigos. A junção dos estudos diacrônicos com a prática de edição de textos, segundo Namiuti, Santos e Leite (2011, p. 2), passa a conferir centralidade para um novo campo de estudo: a Linguística de *Corpus*, “[...] compreendida como o trabalho com o dado de língua em meio eletrônico”.

Uma vez que os estudos diacrônicos dependem de fontes antigas em papel (suporte físico), questionamos como se beneficiar das vantagens do suporte digital sem dispensar a autenticidade do documento original físico. Contribuindo para responder tal questionamento, neste artigo, apresentaremos descritivamente o objeto livro digital, destacando as possibilidades do suporte material relacionadas às soluções técnicas para a construção de *corpora* eletrônicos anotados, cientificamente controlados, as quais tem sido desenvolvidas e aplicadas pelo grupo de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Linguística de *Corpus* (LAPELINC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista. Tais soluções, sintetizadas no método LAPELINC, distribuem-se num *workflow* que compreende três grandes etapas: (1) transposição; (2) transcrição; (3) compilação (cf. NAMIUTI; SANTOS, 2017). Por recorte, para tratar das complexidades e possibilidades do livro digital, tomaremos como exemplo o trabalho de construção do *corpus* digital DOViC (*Corpus* de Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista) (SANTOS; NAMIUTI, 2016), composto de manuscritos do século XIX, guardados nos arquivos do Fórum de Vitória da Conquista-Bahia (Brasil).

## 2. As complexidades do objeto livro

Santos (2010), tratando do objeto livro manuscrito (suporte físico: papel), postula que suas principais complexidades são: o acesso, a forma e a fragilidade e/ou raridade. Tais complexidades, ao considerar o suporte digital, ganham novos sentidos e uma nova forma de acesso aos documentos é estabelecida. O livro digital, apesar de poder ser decodificado de forma direta e visual é uma realidade virtual, codificado computacionalmente e acessível remotamente. Em relação à forma, o documento, por ser digital, é uma visão, mutável e, por isso, possibilita o controle sobre sua apresentação, e os meios e técnicas que garantem o resgate das informações contidas em cada documento se beneficia das tecnologias digitais. Quanto à fragilidade e/ou raridade dos documentos, o suporte digital amplia as possibilidades de manuseio graças, por exemplo, às possibilidades de duplicação.

### 3. A classificação dos documentos pelo suporte material e as possibilidades do objeto livro digital

O trabalho de investigação que objetiva construir *corpora* considerando a transposição do suporte físico para o digital, do livro manuscrito, requer ferramentas que atendam a necessidade de flexibilidade e automatização na recuperação de informação e reuso de tecnologias. Buscando solucionar o problema relativo à fidedignidade entre o documento físico e sua versão digital, para o *corpus* DOViC, o método LAPELINC, integra, em suas três etapas, três objetos na construção de *corpora* digitais classificados conforme seu suporte:

- (i) Documento Físico (DF), que possui suporte físico (a exemplo do papel);
- (ii) Documento Digital Imagem (DDI), que possui suporte digital (a exemplo do eletrônico em forma de imagem);
- (iii) Documento Digital Texto (DDT), que possui suporte digital (a exemplo do eletrônico em forma de caracter).

Na etapa de transposição material do DF para o DDI, no método LAPELINC, emprega-se a fotografia cientificamente controlada, conforme Santos (2010), e sistemas de gerenciamento de informações desenvolvidos especificamente para essa etapa. A etapa de transcrição, compreende leitura e transcrição paleográfica do DDI, gerando um documento texto que servirá de entrada para a compilação do DDT, requisito necessário para se iniciar a etapa de compilação de *corpora*, completando, assim, o fluxo de trabalho do método LAPELINC.

#### 3.1 Possibilidades do suporte material para a transposição do DF para o DDI

As tecnologias digitais possibilitam o desenvolvimento de sistemas de gerenciamento de informações específicos para controle de dados. No método LAPELINC, utilizamos os sistemas de gerenciamento para coindexar as informações relacionadas ao objeto livro do mundo físico - o DF - com os objetos que compõem o livro digital. A figura 1 ilustra a tecnologia empregada na coindexação necessária para caracterização do objeto livro notarial manuscrito histórico no suporte digital<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> A ferramenta utilizada para a coindexação está acoplada ao WebSinC – aplicativo web para o trabalho de registro, armazenamento, disponibilização, visão e busca de dados em *corpora* cientificamente controlados. Tal software é produto da pesquisa desenvolvida durante o mestrado de Aline Silva Costa (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Namiuti-Temponi e co-orientada pelo Prof. Dr. Jorge Viana Santos.

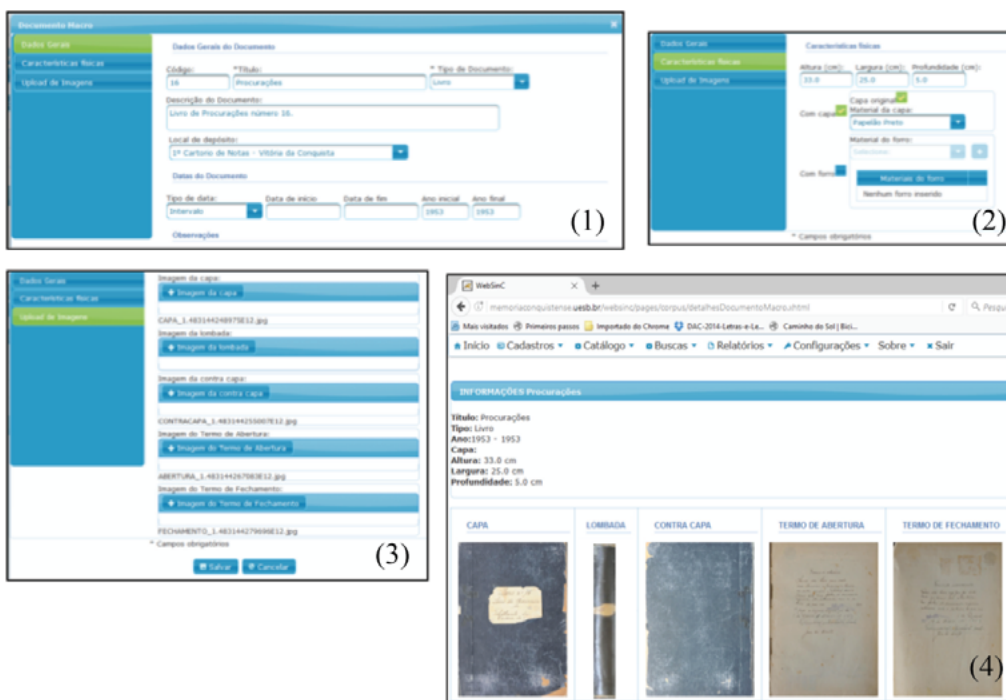


Figura 1. Telas do aplicativo WebSinC, desenvolvido pelo método aplicado, relacionadas ao cadastro de metadados referentes ao DF: (1) dados gerais; (2) características físicas; (3) upload de imagens-chave; e (4) visão do Catálogo Visual gerado pelo aplicativo apresentando as 5 imagens-chave previstas no método como necessárias para caracterização do objeto livro notarial manuscrito histórico no suporte digital.

Fonte: *Corpus DOViC* – Livro de Procuраções P16

Na passagem de um documento físico para um documento digital uma nova forma de acesso é possibilitada: a visual fotográfica, que dentre algumas vantagens permite o acesso a novos formatos do documento, como, por exemplo, os arquivos em formato *Raw*<sup>4</sup> e *JPEG*<sup>5</sup> (ver ilustração na figura 2).

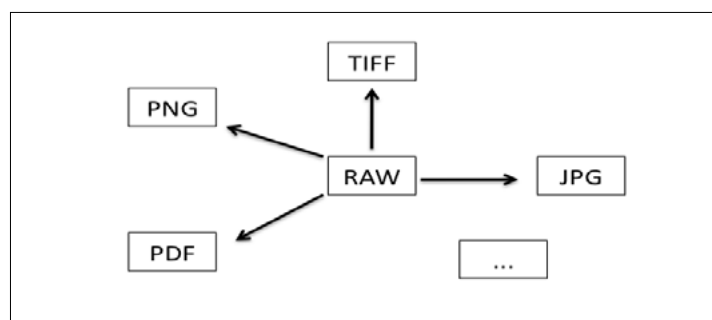


Figura 2. Exemplos de formatos de imagem co-indexadas à original

<sup>4</sup> *Raw*, arquivo digital com dados não processados, que é gerado pela câmara, e não pode ser diretamente manipulado, apenas possibilitando a geração de outro arquivo em formato diverso, a exemplo de *JPEG* ou *TIFF* (LONG, 2004, p. 26).

<sup>5</sup> *JPEG* (*Joint Photographic Experts Group*), arquivo digital comprimido (LONG, 2004, p. 27).

Nesse sentido, o processo de transposição que envolve a fotografia cientificamente controlada se faz sequencialmente sobre a Mesa Cartesiana<sup>6</sup>, conforme ilustrado na figura 3.

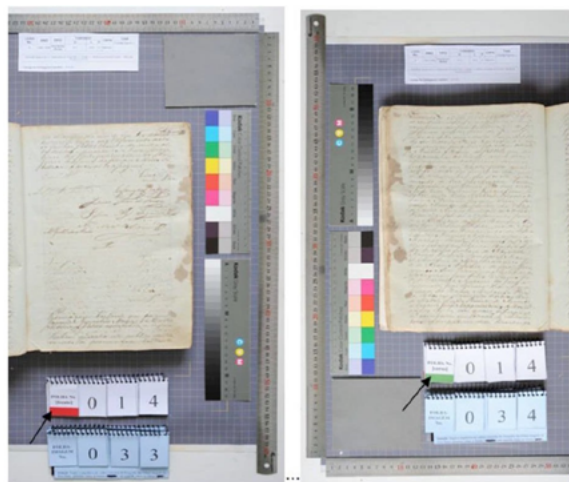


Figura 3. Visualização do livro de escritura E14 ordenado não editado com metainformações cientificamente controladas fisicamente nas folhas-imagem dos DDIs, conforme o método LAPELINC

Fonte: *Corpus DOViC*

A fotografia feita conforme o método possibilita a ordenação das folhas-imagens criando a possibilidade de visão do livro completo, ordenado e com meta-informações, conforme se vê na figura 4.

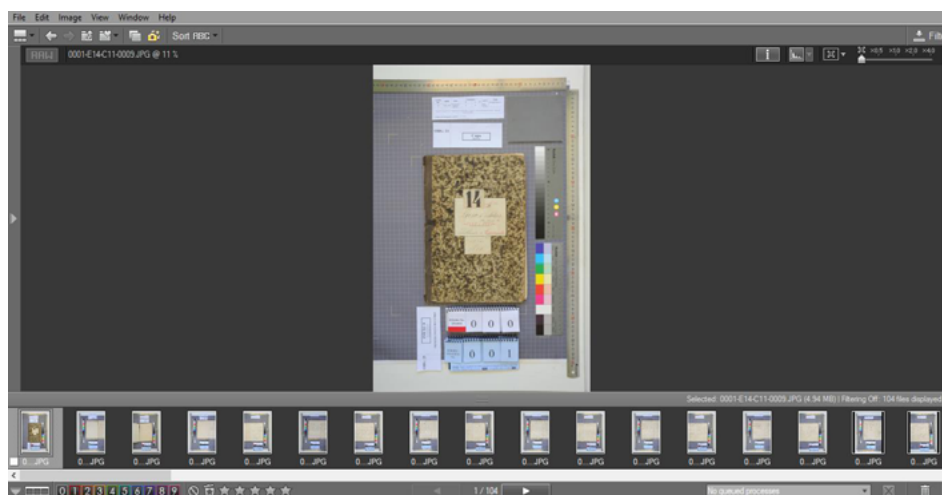


Figura 4. Visualização do livro de escritura E14 ordenado editado com metainformações cientificamente controladas em banco de dados (integrado ao aplicativo WebSinC), seguindo o método LAPELINC

Fonte: *Corpus DOViC*

<sup>6</sup> Instrumento desenvolvido com vistas a garantir a inserção dos dados essenciais do DF na imagem a ser capturada de forma a viabilizar de modo controlado e cientificamente padronizado a fotografia técnica de documentos. Para detalhes sobre a Mesa Cartesiana, ver Santos e Brito (2014).



Uma vez coindexada as informações das folhas-imagem componentes do livro no banco de dados, integrado ao WebSinC<sup>7</sup>, torna-se possível a edição segura das folhas-imagem, como se vê na figura 5, bem como a visão do livro completo ordenado e editado, como ilustra a figura 6.

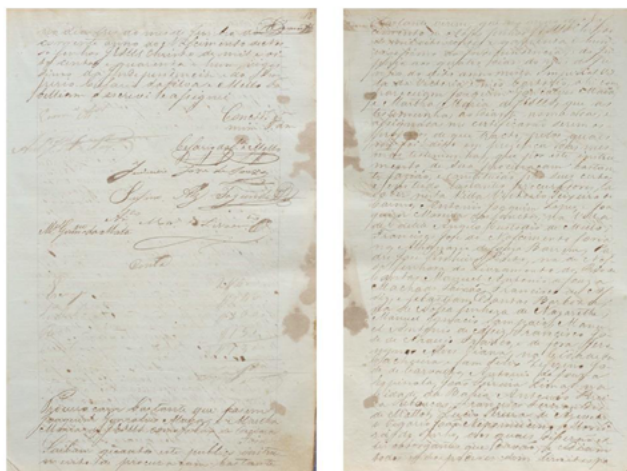


Figura 5. Folha frente editada (esquerda) e Folha verso editada (direita)

Fonte: *Corpus DOViC* (livro de escrituras E14)

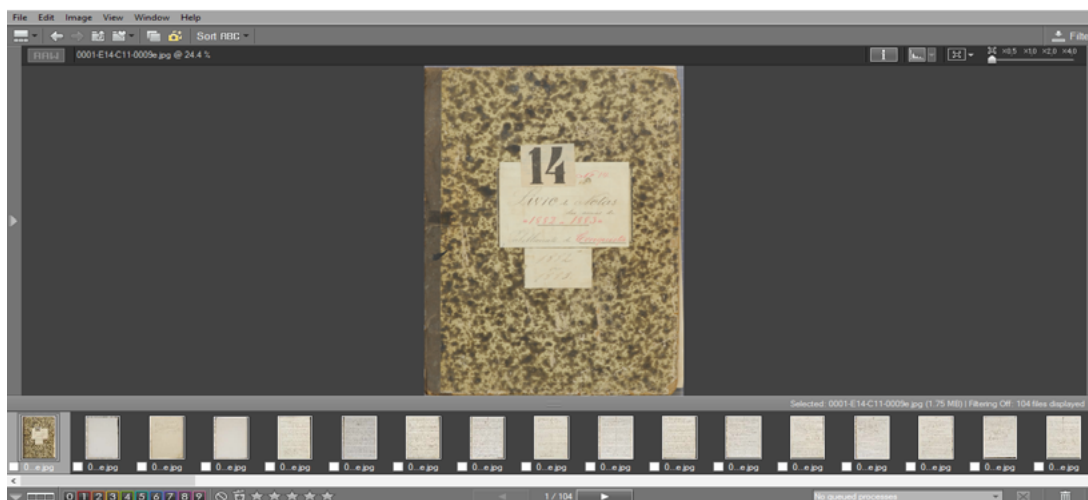


Figura 6. Visualização do livro de escritura E14 ordenado editado, seguindo o método LAPELINIC

Fonte: *Corpus DOViC*

Enfim, na transposição material do DF para o DDI, o objeto livro digital, embora construído a partir da característica bidimensional da fotografia, no meio digital ganha a possibilidade de recuperar a visão tridimensional, própria do objeto livro físico, como ilustra a figura 7.

<sup>7</sup> Para detalhes sobre o WebSinC e suas funcionalidades ver Costa (2015).

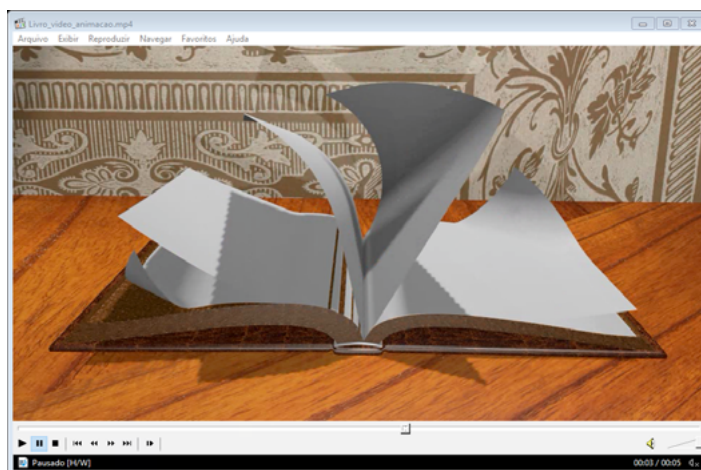


Figura 7. Possibilidade de visão 3D do objeto livro digital em fase de desenvolvimento no LAPELINC

### 3.2 Possibilidades do suporte material do DDI para a transcrição paleográfica

A transcrição paleográfica a partir de DDIs, conforme prevê a etapa de transcrição no método LAPELINC, beneficia-se das singularidades do suporte digital fotográfico. No meio digital, o suporte possibilita a visualização eletrônica do documento a partir de ferramentas como: ampliação, recorte, contraste, brilho, cor, tons, bem como uso de máscaras, filtros, *layers* (camadas), dentre outras que podem contribuir para uma decisão de leitura e transcrição paleográfica. As figuras 8 e 9 exemplificam respectivamente as possibilidades de visão com contraste e de visão em camadas.



Figura 8. Possibilidade de contraste para melhorar a visão (Brilho ajustado para +140 (Esquerda) e Contraste ajustado para + 100 (Direita))

Fonte: Manual LAPELINC de edição de imagens (2014)

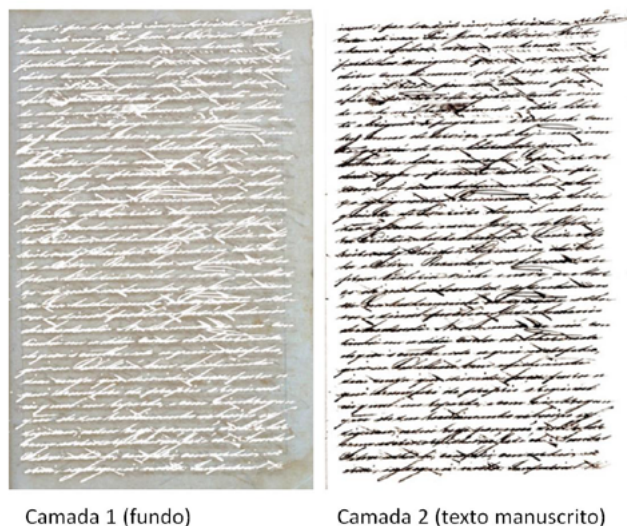


Figura 9. Possibilidade de visão em Layers

Fonte: *Corpus DOViC*

A folha rasgada em um livro deixa transparecer o texto da folha de trás, fato que prejudica as possibilidades de leitura. No entanto, considerando o recurso de poder separar o fundo da imagem possibilitando a visão fractal, o método LAPELINC utiliza-se da captura fotográfica dupla da folha, sendo uma tal como apresenta-se no livro original; e outra com fundo branco para posterior separação. É o que se vê ilustrado na sequência da figura 10.

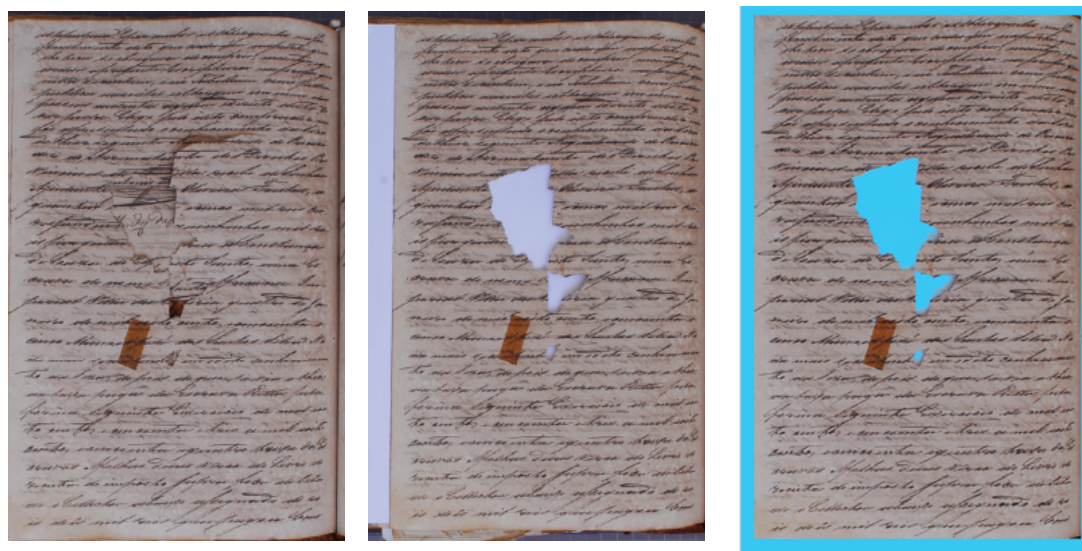


Figura 10: Possibilidade de visão fractal

Fonte: *Corpus DOViC* – Livro de Notas C11-E03

Conforme Namiuti e Santos (2017),

A transcrição, se realizada da forma da paleografia tradicional, encerra potencial de perda de informações. Em textos manuscritos ou impressos, a sequência de caracteres que forma o texto, bem como diversas informações estruturais importantes (por exemplo, a paragrafação), são codificadas de modo direto e visual. Em textos processados eletronicamente, essas informações precisam ser codificadas indiretamente por programas de processamento de texto. Assim, a transcrição no método LAPELinC segue a recomendação de Paixão de Sousa (2006) de que, na produção de textos em meio eletrônico com a finalidade específica de construção de *corpora* de língua, se deve fazer uso de um processamento controlado que permita a codificação de uma grande variedade de informações, de modo confiável e transportável. Conforme tal pensamento, no processamento eletrônico de textos, as estruturas precisam ser anotadas em alguma linguagem de anotação, e depois traduzidas ou lidas por uma programação que gera a apresentação final do texto.

A transcrição paleográfica feita no meio digital deve se beneficiar das soluções técnicas para a edição especializada de textos antigos em meio eletrônico. Dessa forma, utilizamos no processo de transcrição os recursos do suporte digital para melhor recuperar as informações contidas no documento original, gerando o DDT na integração com o processo de compilação de *corpora*, seguindo o fluxo de trabalho do método LAPELINC.

Na figura 11, ilustra-se a possibilidade de visão associando o DDI ao DDT na sua forma de transcrição fiel ao texto original, visão esta possível pelo processo de compilação de *corpora*.

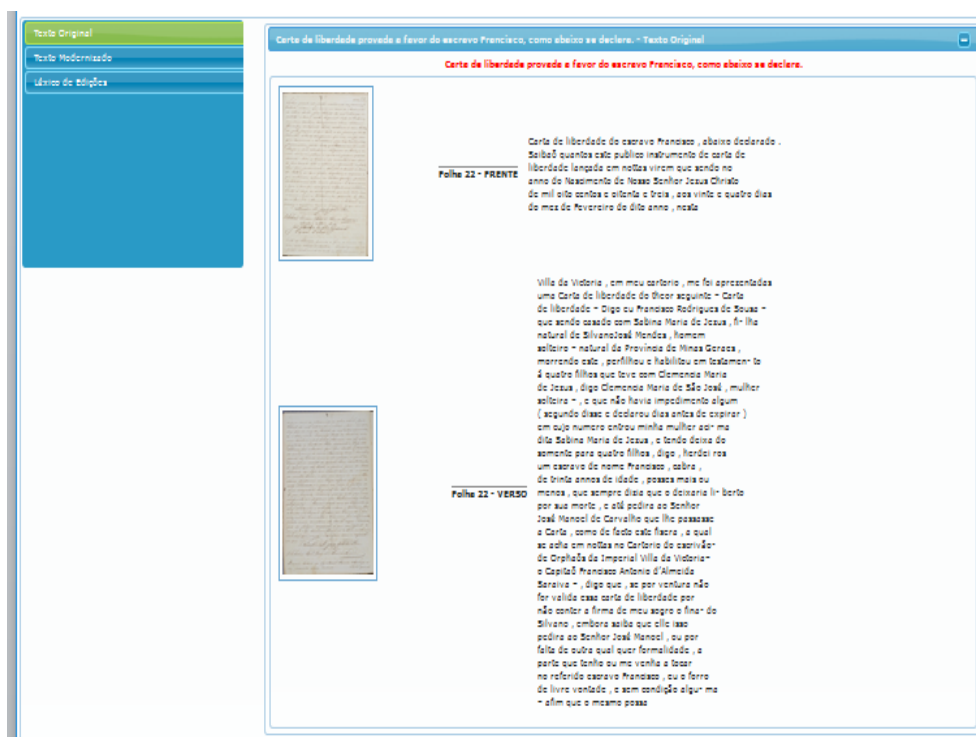


Figura 11. Tela de visualização de documentos do WebSinc exibindo a Carta de Liberdade do escravo Francisco – 1883.

Fonte: *Corpus DOViC*, Livro de Escrituras E14

### 3.3 Possibilidades do suporte digital para a compilação de corpora anotados

O suporte digital apresenta uma singularidade crucial para o trabalho de edição de textos antigos em meio eletrônico. Tal suporte informático nos dá a possibilidade da manutenção do texto original no mesmo plano em que se realizam as interferências editoriais e as anotações linguísticas.

De acordo com Namiuti e Santos (2017),

Os textos antigos possuem características gráficas e grafemáticas que dificultam o processamento computacional posterior à etapa de transcrição. Por essa razão, os textos precisam ser editados, mas as características do texto original devem ser preservadas, devido à sua importância para estudos linguísticos e filológicos.

Para atender as necessidades mencionadas por Namiuti e Santos (2017), o processo de compilação de *corpora* depende de ferramentas computacionais a exemplo da ferramenta eDictor<sup>8</sup> – editor de marcação extensível XML (*Extensible Markup Language*)<sup>9</sup>. Mediante o uso dessa ferramenta, o documento eletrônico pode armazenar todas as informações de transcrição, edições e anotações, devidamente codificadas, de forma a garantir a integridade do texto transcrito do início ao fim do processo. Tal característica confere controle e confiabilidade às edições eletrônicas uma vez que as palavras (e todo o texto nas suas respectivas versões e graus de interferências) são mapeadas, permitindo transitar pelas edições e recuperar automaticamente as informações sobre as interferências no texto e as informações sobre a forma original do texto.

Assim, o livro digital, quando construído/compilado considerando as potencialidades do suporte digital, permite uma melhor exploração dos recursos desse suporte, a exemplo da possibilidade de cruzamentos de informações e da utilização de mecanismos de busca automática.

## 4. Considerações finais

A reprodução de documentos históricos para a pesquisa científica feita através do método LAPELINC pode garantir a possibilidade de se beneficiar das vantagens do suporte digital sem dispensar a autenticidade do documento original físico, respondendo assim a questão chave dos estudos diacrônicos na era das Humanidades digitais.

Experiências como a do LAPELINC, na construção do DOViC, tem servido para mostrar a importância, nem sempre lembrada, de que os resultados do trabalho de investigação requerem ferramentas que atendam a necessidade de flexibilidade e automatização na recuperação de informação e reuso de tecnologias. Essa necessidade pode ser atendida com os sistemas de gerenciamento de informações, banco de dados e ferramentas de busca automáticas garantindo o fluxo de trabalho

<sup>8</sup> Para detalhes sobre a ferramenta, ver Paixão de Sousa; Kepler; Faria (2012).

<sup>9</sup> XML: uma linguagem de editoração proposta pelo W3C (*World Wide Web Consortium*) como uma nova alternativa à linguagem HTML.

completo que envolve, como vimos, a integração de três objetos na construção de corpora digitais: Documento Físico (DF); Documento Digital Imagem (DDI); Documento Digital Texto (DDT).

O suporte digital ainda traz, como vimos, a possibilidade de reconstrução do livro em 3D, garantindo assim a visão tridimensional, com uma gama de informações ainda que não tangíveis.

## Referências bibliográficas

COSTA, Aline Silva. *WebSinC: Uma Ferramenta Web para buscas sintáticas e morfossintáticas em corpora anotados - Estudo de Caso do Corpus DOViC – Bahia*. (Dissertação) Mestrado em Linguística – Programa de Pós Graduação Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Orientadora: Cristiane Namiuti Temponi; Co-orientador: Jorge Viana Santos.

DACOS, Marin. *Manifeste des Digital humanities/THATCamp Paris 2010*. Disponível em <http://tcp.hypotheses.org/318>

LONG, Ben. *Complete digital photography*. Hingan: Charles River Media, 2004.

NAMIUTI, C.; SANTOS, J. V.; LEITE, C. M. B. Propostas e desafios dos novos meios das antigas fontes: a preservação da memória pela Linguística de Corpus. In: X Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico UESB, 2011, Vitória da Conquista. *Anais do X Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico UESB*. Vitória da Conquista: UESB, 2011. v. 1. p. 1-11.

NAMIUTI, Cristiane; SANTOS, Jorge Viana. Novos desafios para antigas fontes: a experiência DOViC na nova linguística histórica. In.: *E-Book do Congresso de Humanidades Digitais em Portugal: Construir pontes e quebrar barreiras na era digital – 2017*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2016a (no prelo).

NAMIUTI, Cristiane; SANTOS, Jorge Viana. *De manuscritos históricos a corpora anotados: do Documento Digital Texto (DDT) ao corpus anotado*. Feira de Santana: UEFS, 2016b. (Conferência proferida no VIII Seminário de Estudos Filológicos, UEFS, Feira de Santana, 07 de julho de 2016. Mesa-Redonda Filologia e Linguística de Corpus).

PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara; KEPLER, Fábio; FARIA, Pablo. E-Dictor: novas perspectivas na codificação e edição de corpora de textos Histórico (2010). In: SHEPHERD, Tania M.; SARDINHA, Tony B.; PINTO, Marcia (org.). *Caminhos da Linguística de Corpus*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SANTOS, J. V. *Técnicas de transporte do texto manuscrito para o meio digital*. Feira de Santana: UEFS, 2010. (Conferência ministrada na I Oficina de Linguística de Corpus da Bahia (UEFS, UESB, UFBA).

SANTOS, Jorge; BRITO, Giovane Santos. Fotografia técnica de documentos para formação de corpora digitais eletrônicos: o método desenvolvido no Lapelinc. *Letras & Letras (Online)*, v. 30, p. 421-430, 2014.

SANTOS, Jorge Viana; NAMIUTI, Cristiane. *Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista (DOViC). Projeto Memória Conquistense*. UESB/LAPELINC, Vitória da Conquista-Bahia/Brasil, 2016b. URL: <http://memoriaconquistense.uesb.br/websinc>.

# Idiosincrasias do falante: comparação de locutores paulistas em simulação experimental forense

Aline de Paula Machado<sup>1</sup>

Plínio Almeida Barbosa<sup>2</sup>

O objetivo desta pesquisa é, através de um conjunto de parâmetros acústicos, determinar quais são as características mais distintivas entre um grupo de falantes da variação paulista do português brasileiro. Este trabalho faz parte da pesquisa de Doutorado “BrasilData: base de dados para análise fonético-forense para o uso de técnicas acústicas para verificação de locutor em simulação experimental” que consiste na criação de um banco de dados de um grupo com total de 80 falantes masculinos de quatro estados, São Paulo, Minas Gerais, Alagoas e Espírito Santo, que simulará situações forenses (de crime) em gravações por celular e gravadores digitais. O corpus do trabalho a ser apresentado consiste em um grupo de 20 participantes do sexo masculino da variação paulista do português (10 de Campinas e 10 de São Paulo), com faixa etária de 18 a 35 anos e nível de escolaridade mínimo de ensino médio completo. A Fonética Forense é a aplicação do conhecimento, teorias e métodos da Fonética Geral nas tarefas de contexto policial (JESSEN, 2008). Em uma situação de crime há várias condições que tornam esse reconhecimento bem complexo: a voz do criminoso pode ter sido disfarçada, gravações de conversas telefônicas e escutas sofrem uma degradação acústica por conta do próprio aparelho, além da influência de ruídos do ambiente. Tendo como base roteiros e métodos de análise encontrados na literatura (HOLLIEN, 2002; JESSEN, 2008; ERIKSSON, 2011), procuramos, nesta pesquisa, simular um cenário forense e suas dificuldades, e.g. gravações ruidosas e com efeitos técnicos de celular (i.e. corte de frequência). As gravações consistiam em duas partes (i) utilizando um gravador digital ao ar livre onde o participante participava de uma conversa com a pesquisadora, respondendo questões sobre sua vida e rotina; posteriormente, com a mesma dinâmica de conversa, (ii) realizava-se uma ligação para o celular do participante cuja voz era capturada por uma placa de áudio e armazenada em um computador através do software Audacity. Escolhemos inserir o uso do telefone celular além do grande uso do aparelho em crimes, mas também pela dificuldade da análise de gravações. Alguns de seus efeitos foram evidenciados por Byrne & Foulkes (2004) e evidenciados no trabalho, são eles: (i) efeitos do ambiente, um dos efeitos mais comuns que afetam o sinal da fala devido ao ruído do ambiente; (ii) efeito dos falantes, o registro

1 Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). e-mail: machadop.aline@gmail.com

2 Prof. Dr. em Linguística do Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). e-mail: pabarbosa.unicampbr@gmail.com

telefônico da voz muda influenciando na taxa de elocução, na qualidade da voz e na frequência fundamental; por último (iii) os efeitos técnicos, contendo distorções nas frequências das gravações. A técnica utilizada para este trabalho é a auditiva acompanhada de análise acústica via programa de software especializado. As gravações foram segmentadas manualmente usando o software PRAAT e os parâmetros acústicos extraídos automaticamente pelo script ForensicDataTracking (BARBOSA, 2017). Através de testes de análise estatística utilizando o programa R conseguimos então apontar quais dos parâmetros fonético-acústicos apresentavam variação nos contextos de mudança de transmissão (gravação direta e por telefone celular) e interfalantes, ou seja, quais destes parâmetros conseguem indicar informações idiossincráticas intrafalantes dos dialetos estudados. Partindo de uma simulação de cenário forense, os sujeitos são gravados através de gravador digital em entrevista ao ar livre e também, a posteriori, por telefone celular. Escolhemos um set de parâmetros acústicos que em pesquisas passadas (MACHADO, 2014) se apresentaram mais distintivos para a caracterização e identificação de idiossincrasias interfalantes, entre eles: a taxa de dinamicidade dos formantes e duração das vogais, frequência fundamental e do segundo formante, taxa de elocução por unidades VV e o  $\Delta C$  (desvio padrão de durações de intervalos consonânticos). Concluimos na nossa pesquisa que parâmetros de ritmo e tempo são os mais eficazes para a comparação de locutores, também não apresentando variação entre a mudança de canal de transmissão, gravação direta e por telefone celular.

## A Fonética Forense

“A Fonética Forense é uma aplicação do conhecimento, teorias e métodos da fonética geral para tarefas práticas que surgem de um contexto de trabalho policial ou da apresentação de uma evidência em tribunal.” (Jessen, 2008, p. 671)

Desde muito tempo as pessoas usam da análise de oitiva, ou seja, fazer uma identificação de alguém apenas pela sua audição, no mundo “policial”.

Um dos registros mais antigos que temos na história é o caso do julgamento de William Hulet (Hollien, 2002). Ele foi acusado de ter sido o assassino do rei Charles I por uma testemunha que disse ter ouvido sua voz, em um beco, conversando com o rei. A testemunha identificou Hulet como o dono da voz, porém, antes de sua sentença ser executada descobriu-se que o verdadeiro criminoso foi o carrasco do rei. Este é um dos primeiros casos conhecidos de falsa identificação. Outro episódio famoso que poderia ser um exemplo rudimentar de técnicas de Fonética Forense, também de oitiva, foi o “Caso Lindbergh”. O filho de Charles Lindbergh foi sequestrado e um resgate foi pedido através de cartas. Um negociador fez o pagamento exigido e Lindbergh, que estava aguardando no carro, supostamente ouviu uma frase do sequestrador e associou tal voz a Bruno Hauptmann. Isto foi suficiente para que Hauptmann fosse levado a julgamento, devido a identificação auditiva.

A partir das chamadas tecnologias de fala, métodos de análise na área foram sendo criados e constantemente aprimorados, de *voiceprints* até os métodos automáticos de análise de hoje.



A Fonética Forense começou a ganhar um maior status no campo acadêmico com a criação da IAFPA (International Association for Forensic Phonetics and Acoustics), uma associação para cientistas e pesquisadores forenses que analisam vozes, fala e gravações de áudio. Ela funciona como um fórum que estabelece um intercâmbio de conhecimento entre os membros regidos por um “Código de Prática” que estabelece padrões e procedimentos para se fazer pesquisa forense.

Essa área consiste em três tarefas: Comparação de Voz, Perfil de Locutor (Speaker Profiling) e Transcrição Fonética e Aprimoramento de qualidade de gravações (Jessen, 2008). Para a atual pesquisa partiu-se da primeira, a Comparação de Voz, também chamada por diversos autores (Hollien, 2002; Jessen, 2008; Eriksson 2012) de Reconhecimento de Locutor (RL) ou Comparação de Locutor (CL).

O Reconhecimento de Locutor incorpora duas subáreas de estudo: a área de identificação de locutor e a área de verificação de locutor.

A Identificação de Locutor (IL) consiste na prática de reconhecer um indivíduo desconhecido, sem gravação de referência e feita geralmente em uma investigação policial, ou seja, contendo ruído e distorção. Já a Verificação de Locutor (VL) é feita a partir de comparações entre gravações questionadas e de referência, com a utilização de equipamentos de alta precisão em ambientes favoráveis (sem ruído). Cada vez mais essa distinção está se dissipando, pois, até a própria pesquisa de IL acabará sendo feita em um sistema fechado, com um menor número de indivíduos apontados pela própria investigação policial, possível de comparação. Neste trabalho utilizamos o termo Comparação de Locutor, pois o *corpus* consiste em um número limitado (sistema fechado) de indivíduos cooperativos, ou seja, sabem que estão sendo gravados.

## Corpus e metodologia

Há quatro métodos de análise na área de Comparação de Locutor: método automático, método auditivo, método acústico e acústico-auditivo.

O primeiro é o uso exclusivo de computadores para a CL, sem nenhuma intervenção humana. O método auditivo visa a aplicação de técnicas de oitiva para reconhecer indivíduos. O terceiro método é o uso da análise de parâmetros acústicos através de testes estatísticos para a CL. A última técnica é considerada ideal para uma análise forense (Eriksson, 2012), pois é a junção de técnicas de oitiva e análise de parâmetros acústicos para conseguir identificar (ou não) o locutor. Esta pesquisa segue o método acústico semi-automático de análise, pois não foi realizado nenhum teste de percepção ou análise de oitiva, também as amostras de fala foram segmentadas manualmente no *software* PRAAT<sup>3</sup> e os parâmetros acústicos extraídos de forma automática.

O objetivo principal desta pesquisa é, através de um conjunto de parâmetros acústicos, determinar quais são as características mais distintivas entre um grupo de falantes da variação paulista

3 <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

do português brasileiro, gravados via gravador digital e telefone celular. Também foi analisado quais desses parâmetros se mantêm robustos com a mudança do canal de transmissão de gravação, ou seja, se sofreram algum tipo de variação nas amostras de fala telefônica. O *corpus* deste trabalho consiste em um grupo de 6 homens com idade entre 18 e 35 anos e nível universitário, sendo três da cidade de Campinas e três da capital do estado de São Paulo. Eles foram gravados em dois contextos, (i) através de gravações face-a-face com gravador digital, simulando uma conversa corriqueira sobre o dia-a-dia com a pesquisadora e (ii) via telefone celular abordando os mesmos tópicos passados. O roteiro de gravação consiste em responder às seguintes questões: Onde estuda? Onde mora? Trabalha ou não trabalha? Gosta do curso/trabalho que faz e por quê? Gosta de sua cidade e porquê? O material de fala obtido por meio das gravações e o resultado desta pesquisa farão parte da tese de Doutorado da pesquisadora.

Os parâmetros acústicos escolhidos para o estudo foram a mediana da frequência fundamental (F0), frequência baseline, ênfase espectral, frequência e a dinamicidade do segundo formante (F2), intervalos vocálicos e o desvio padrão de durações de intervalos consonânticos ( $\Delta C$ ) para as vogais do Português Brasileiro (PB). As gravações ao ar-livre foram feitas com Minigravador Digital Coby Cx-r190 e as gravações telefônicas com um celular iPhone 5C Tim e placa de captura U-Control UCA222. Os parâmetros foram segmentados manualmente pelo *software* PRAAT e extraídos automaticamente por um *script* desenvolvido para a pesquisa<sup>4</sup>. Após a extração e tabulação dos dados, foi feito um teste estatístico de Kruskal-Wallis através do programa R<sup>5</sup>.

## O efeito do telefone celular corpus e metodologia

Um dos motivos para a escolha do celular para gravação é que além de seu uso constante por criminosos, no Brasil, há mais de 271 milhões de linhas de telefone celular<sup>6</sup>, isto é, número maior do que a própria população. Há vários fatores que influenciam a análise de dados a partir de gravação telefônica como evidenciados por Byrne e Foulkes (2004):

- I) Efeitos do ambiente: Um dos efeitos mais comuns de telefones no sinal da fala é o físico, por exemplo, ligações telefônicas podem acontecer em ambiente de alto nível de ruído de fundo, como no trânsito.
- II) Efeito dos falantes: Os próprios falantes influenciam na conversação telefônica, eles tendem a modificar o seu comportamento ao falar por telefone, *e.g.* a pessoa aumentar o volume da voz ao falar no telefone, afetando diretamente a frequência fundamental do falante (F0)

<sup>4</sup> Forensic Data Tracking (Barbosa, 2017)

<sup>5</sup> <https://www.r-project.org/>

<sup>6</sup> Segundo dado divulgado pela Anatel, disponível em: <http://www.anatel.gov.br/>

III) Efeitos técnicos: ou “distorção espectral”, é o aumento das frequências que se encontram acima do filtro passa-baixa (300Hz) e a diminuição das frequências que se encontram ligeiramente abaixo do filtro passa-alta (3.500Hz). Ou seja, as frequências que estão abaixo de 300Hz e acima de 3.500Hz são “apagadas” pelo filtro do telefone celular. Outro exemplo de efeito técnico é o fenômeno conhecido como “deslocamento de frequências”: quanto menor a frequência mais atenuada ela fica pelo canal telefônico em comparação a uma gravação direta. Já as altas frequências, onde encontram-se informações de qualidade de voz, por exemplo, são diminuídas.

Alguns desses efeitos são apontados a seguir.

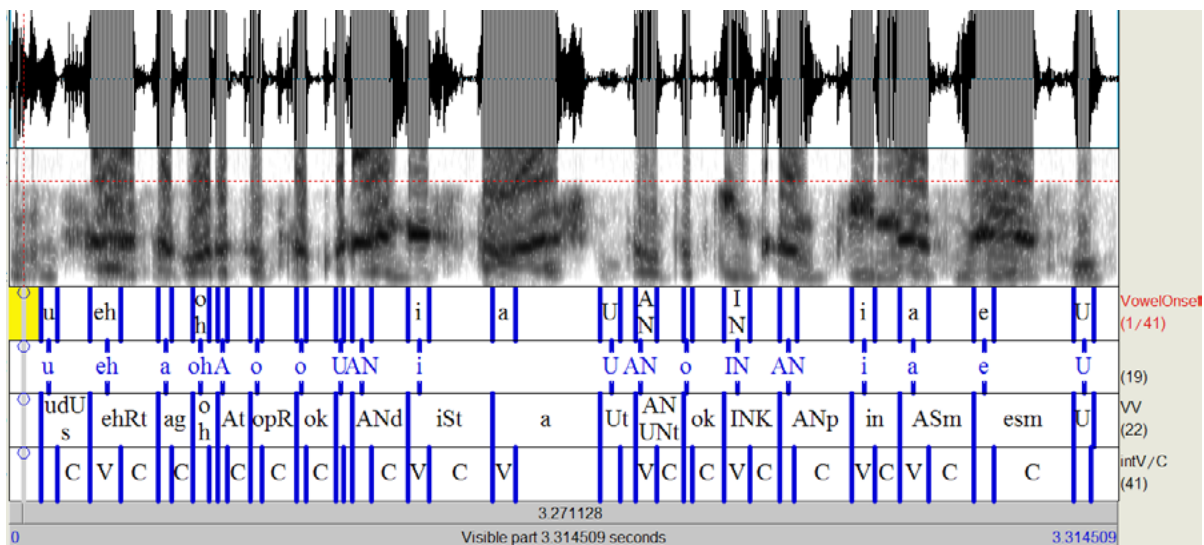


Figura 1. Espectrograma de falante em gravação telefônica dizendo “Agora estou procurando estágio aqui em campinas mesmo.”

Podemos observar um efeito de saturação das vogais, ou seja, as frequências são aumentadas devido ao volume do microfone do celular. Também, há um “corte” na faixa a cima de 3.500 Hz e abaixo de 300 Hz. Estes efeitos são difíceis de controlar no telefone celular, com isso parâmetros acústicos como a ênfase espectral são prejudicados, pois devido ao corte do sinal, a intensidade muda, frequências formânticas que estão nessa faixa também sofrem variação também como parâmetros de qualidade de voz que se encontram nas altas frequências.

As gravações telefônicas funcionavam através do seguinte esquema:

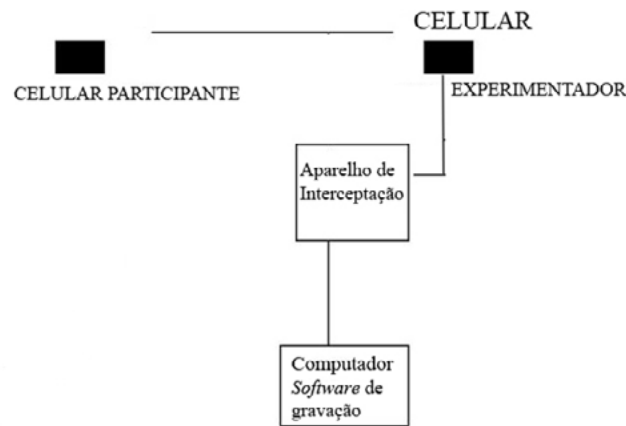


Figura 2. Diagrama de como é feita a gravação por telefone celular.

O experimentador fazia a ligação em um ambiente com nível mínimo de ruído de fundo para o sujeito cuja voz era gravada pelo *software* Audacity<sup>7</sup> através de um “aparelho de interceptação” (placa UCA222) ligada a um computador.

## Análise de dados

Fizemos um teste Kruskal-Wallis para (i) determinar se os parâmetros acústicos analisados apontavam alguma variação entre os dialetos e (ii) determinar se os parâmetros acústicos analisados permaneciam robustos com a mudança de canal de transmissão, de uma gravação direta por gravador digital para telefone celular. Por fim, também calculamos a média entre os parâmetros significativamente distintos.

Tabela 1. Tabela com o valor de p para o teste estatístico Kruskal-Wallis para a comparação entre gravações diretas e por telefone celular.

Diferenças entre Direta - Celular	
Parâmetros acústicos	Kruskal-Wallis
intV (ms)	p = 0.08026
intC (ms)	p = 0.875
F2 (Hz)	p = 0.4857
Taxa de F2 (Hz/ms)	p = 0.4543
Mediana F0 (Hz)	p = 0.7474
Baseline (Hz)	p = 0.1903
Ênfase Espectral (dB)	p < 2.2e-16

<sup>7</sup> <http://www.audacityteam.org/>

Como podemos concluir do cálculo acima, o único parâmetro acústico que sofreu variação entre os canais de transmissão (contexto de gravação direta e telefone celular) foi a Ênfase Espectral (dB), com  $p < 2.2 \times 10^{-16}$ .

Segundo Traunmüller e Eriksson (2000) este parâmetro acústico consiste na diferença entre a intensidade acústica do sinal integral e a intensidade do sinal submetido a um filtro passa-baixa com um limite de banda superior definido pela expressão  $1,5 * F_0$ , sendo  $F_0$  a média da frequência fundamental na vogal analisada. Portanto, é esperado que tenha sido o único parâmetro acústico a sofrer tamanha variação, pois o filtro do telefone celular afeta diretamente o cálculo.

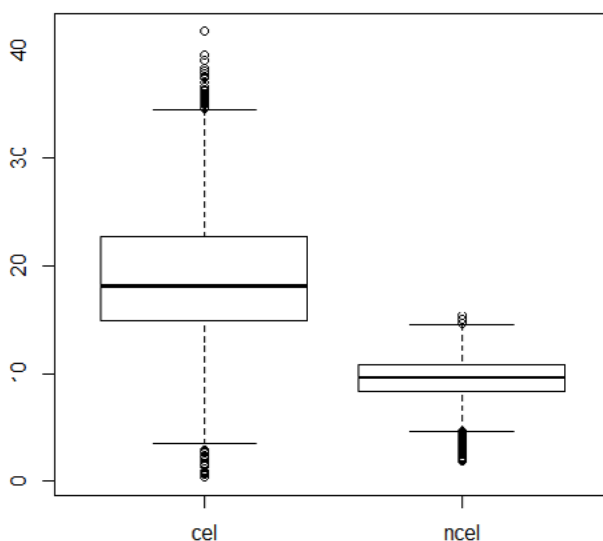


Figura 3. Boxplot de ênfase espectral (em dB) para comparação entre as condições gravação direta e por telefone celular.

O gráfico acima corresponde a mediana da ênfase espectral para o canal telefônico (cel) e por gravador (ncel), mostrando a demasiada variação entre os dois contextos de gravação.

Tabela 2: Média de ênfase espectral entre as gravações por celular e direta.

Parâmetro acústico	Celular	Direta
Ênfase Espectral (dB)	18.8	9.5

A tabela anterior também corrobora os resultados previamente obtidos para ênfase espectral, sendo que a média da ênfase espectral sofreu um aumento de 50,5% para a gravação por telefone celular. Um outro exemplo de variação de ênfase espectral é o de Constantini (2014) que aponta um aumento de 156% de seu valor em gravações com ruído.

Já para a diferença interfalantes, ou seja, os valores de p entre falantes de Campinas e São Paulo para as gravações diretas, intervalos vocálicos (intV), frequência do segundo formante (F2), mediana de F0 e frequência baseline sofreram grande variação, ou seja, podemos concluir que há diferença significativa entre falantes campineiros e paulistas para o determinado grupo. Os boxplots das figuras a seguir (4-6) ilustram a variação para as medianas dos respectivos parâmetros acústicos.

Tabela 3. Tabela com o valor de p para o teste estatístico Kruskal-Wallis para a comparação entre gravações interfalantes (Campinas e São Paulo).

Campinas v São Paulo	
Parâmetros acústicos	Kruskal-Wallis
intV (ms)	p = 9.134e-14
intC (ms)	p = 0.2686
F2 (Hz)	p < 2.2e-16
Taxa de F2 (Hz/ms)	p = 0.8594
Mediana F0 (Hz)	p = 5.497e-09
Baseline (Hz)	p = 1.382e-12
Ênfase Espectral (dB)	p = 0.655

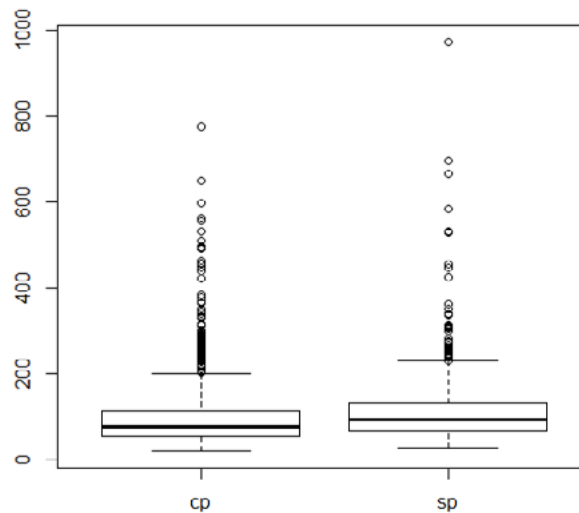


Figura 4: Boxplot de intervalos vocálicos (ms) para comparação entre as condições Campinas e São Paulo.

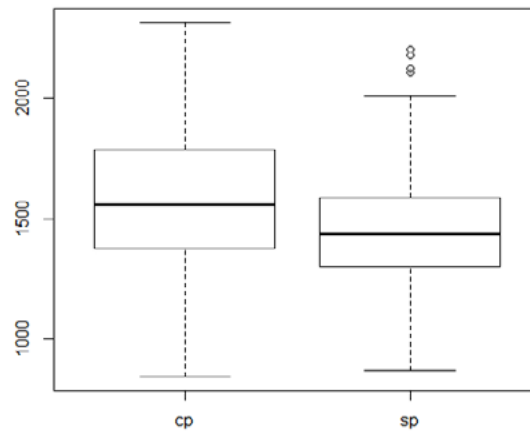


Figura 5. Boxplot de F2 (Hz) para a comparação entre as condições Campinas e São Paulo.

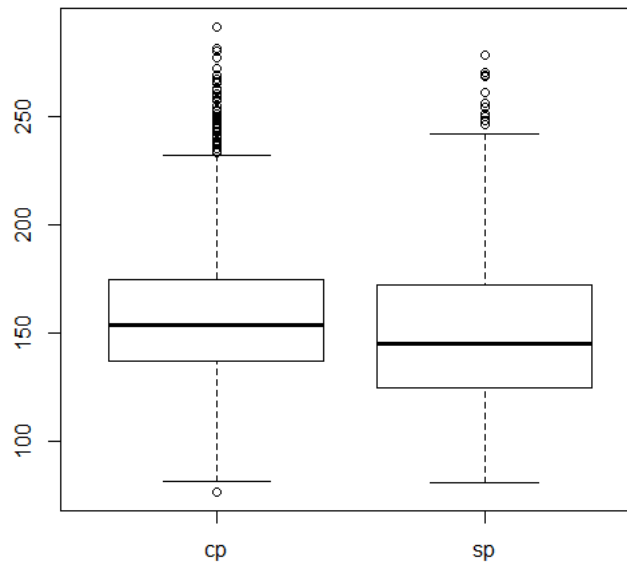


Figura 6. Boxplot da mediana de F0 (ms) para a comparação entre as condições Campinas e São Paulo.

Por fim, a tabela a seguir aponta (i) o aumento da média para o parâmetro “intervalos vocálicos” dos falantes de São Paulo (em relação a Campinas), de 99.5 ms para 112.3 ms; e (ii) uma diminuição de seus valores de Campinas para São Paulo nos demais parâmetros acústicos (frequência do segundo formante, mediana de F0 e frequência baseline).

Tabela 4. Média intervalos vocálicos, F2, mediana de F0 e frequência baseline interfalantes (Campinas e São Paulo).

Parâmetros acústicos	CP	SP
intV (ms)	99.5	112.3
F2 (Hz)	1577.2	1457.5
Mediana F0 (Hz)	159.3	151.7
Frequência Baseline (Hz)	151.6	141.9

## Discussão

Em nossa pesquisa procuramos apresentar se ocorre variação interfalantes da variação paulista do português brasileiro, entre sujeitos de Campinas e São Paulo e também se há diferença para um grupo de parâmetros acústicos entre diferentes contextos de gravação (direta ou telefônica).

Para o primeiro caso avaliamos que parâmetros como intervalos vocálicos, frequência de segundo formante, mediana de F0 e frequência baseline (para as gravações diretas) apontam diferença significativa de acordo com o teste estatístico de Kruskal-Wallis, o correspondente não-parâmetro da ANOVA. Também houve diferença entre as médias de tais valores (Tabela 4). Podemos concluir que para o determinado grupo analisado, há uma diferença entre falantes do português do interior paulista e da capital do estado. Conseguimos determinar tais resultados graças à análise acústicas, pois as diferenças encontradas entre as médias (*e.g.* diferença de 13 ms da duração de intervalos vocálicos de Campinas para São Paulo), não são relevantes para a percepção.

Já para a diferença entre canais de transmissão, entre gravação feita por gravador digital e telefone celular, o único parâmetro que apontou variação (não-robusto) foi a ênfase espectral, com um aumento de aproximadamente 50% de média de gravação direta para telefônica. Segundo a literatura (Traunmuller e Eriksson, 2000; Constantini, 2014) este parâmetro acústico sofre variação devido ao filtro da gravação, no caso do canal telefônico. Sendo assim, não é um parâmetro indicado para calcular diferenças entre canais de transmissão.

## Referências bibliográficas

BYRNE, C. & FOULKES, P. The “mobile phone effect” on vowel formants. *The International Journal of Speech, Language and the Law*, v. 11, n. 1, 83–102. 2014.

CONSTANTINI, A. C. *Caracterização prosódica de sujeitos de diferentes variedades de fala do português brasileiro em diferentes relações sinal-ruído*. Tese de doutorado em Linguística, Unicamp, Campinas, SP, 2014.

ERIKSSON, A. Aural/Acoustic vs. Automatic methods in forensic phonetic case work. In: Neustein, A. & Patil, H. A. (Eds.), *Forensic Speaker Recognition: Law Enforcement and Counter-terrorism*, p. 41-69. 2012.



HOLLIEN, H. *Forensic Voice Identification*. London: Academic Press, 2002.

JESSEN, M. Forensic Phonetics. *Language and Linguistics Compass*, v.2 n.4, p.671 – 711, jul. 2008.

MACHADO, A.P. *Uso de técnicas acústicas para verificação de locutor em simulação experimental*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

TRAUNMULLER, H. & ERIKSSON, A. Acoustic effects of variation in vocal effort by men, women, and children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 107(6), 3438–3451. 2000.

# Ironia e interdiscursividade na construção do discurso histórico nas notícias do *Sensacionalista*: um jornal “isento de verdade”?

Simone Lopes Benevides<sup>1</sup>

## I. Introdução

Esse artigo busca analisar a relação entre ironia e interdiscursividade para a construção do discurso históricos em notícias políticas do jornal “Sensacionalista”, cuja circulação é restrita à internet. Ainda que seus editores o apresentem ao público como um jornal “isento de verdade”, constitui-se, tal como os jornais comuns, fontes histórias de grande valor uma vez que noticiam fatos e emitem juízos de valor sobre os mesmos. Partimos do princípio de que a linguagem humana é sempre dotada de intenções e ideologias, de modo que todo dizer sempre será um fazer (Koch, 2006). Dessa forma, a História não seria apenas um relato neutro de fatos, mas uma tentativa de reconstruí-los a partir de algum ponto de vista (Koselleck; 2006). Pretendemos, pois, analisar as notícias sob prisma diferente: trata-se de uma fonte histórica que revela não o fato em si, mas uma construção discursiva sobre o mesmo. A escolha do corpus situa-nos na História do tempo presente, área bastante controversa na contemporaneidade por defender que a análise histórica dispensa afastamento temporal, efetivando-se a partir do olhar contemporâneo aos fatos. Entendemos o texto como construção sociocognitiva-interacional (Koch, 2006) e, dessa forma, o sentido será construído pela cooperação entre os participantes do evento comunicativo, sendo o leitor o responsável por acionar diversas competências necessárias para a construção dos sentidos. Assim, a ironia e a interdiscursividade são essenciais para a constituição da teia de significados proposta pelos textos do jornal “Sensacionalista”.

## II. Fundamentação teórico-metodológica

A discussão em torno da necessidade urgente de melhorias na educação brasileira tem sido temática constante, e o ensino de língua portuguesa é um ponto crucial desse problema. Embora tenha havido grandes avanços teóricos nessa área, impulsionados sobretudo pelas contribuições da Linguística, pouco se avançou na prática. Na raiz desse ensino estão as concepções de língua e linguagem que norteiam as práticas em sala e aula, bem como o espaço ocupado pelo texto, que ora serve de pretexto para ensino de gramática ora se presta ao estudo dos gêneros textuais como um

<sup>1</sup> Mestre em Língua Portuguesa pela UERJ e doutoranda, também nessa área, na mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no CEFET-RJ.

fim em si mesmo. Segundo Koch (2006a), a linguagem deve ser entendida como forma de ação, e não apenas como instrumento de comunicação ou expressão do pensamento. Para ela, o texto é o ponto de partida e de chegada sobre o qual deveriam debruçar-se, professores e alunos, rumo à conquista e ao aprimoramento das habilidades linguísticas. Essa nova concepção encontra respaldo teórico nos pressupostos da Linguística de Texto (doravante LT), para a qual o texto é uma construção sociocognitiva cujo sentido é resultado do processo de interação com o leitor. Nessa relação, estão envolvidos elementos sociais, cognitivos e linguísticos, e o discurso deixa de ser considerado algo externo para estar no próprio texto: “Não é interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

Geraldi (1991) ao comparar o uso da linguagem a um jogo também aponta para esse aspecto dinâmico, pressupondo a existência de jogadores que, influenciados por suas ideologias, tentam, a todo momento, influenciar uns aos outros. A natureza dialógica da linguagem, de acordo com Bakhtin (2009), inviabiliza uma abordagem meramente normativa da gramática textual uma vez que ela, a gramática, é muito mais do que um conjunto de regras as quais nos caberia, apenas, decodificar. Temos, assim, a linguagem, que em sua forma escrita se manifesta segundo arranjos gramaticais, como um espaço de interação e não apenas de transmissão de informações. Nesse sentido, tudo o que dizemos ou escrevemos é dotado de uma intenção revestida de pressupostos ideológicos que traduzem, sempre, nossa forma de ver o mundo, transmitindo-a a nossos interlocutores e, inevitavelmente, tentando atrair adeptos. Se, então, nossas interações se dão por meio da linguagem e esta é, antes de tudo, uma forma de agir no outro, estaremos sempre envolvidos em convencer ou persuadir nossos interlocutores. Como nos ensina Koch, “a interação social por intermédio da língua, caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade.” (2006b, p. 17). Portanto, independente do gênero textual, todo dizer será um fazer, sendo a argumentatividade inerente à linguagem.

Os estudos advindos da Linguística, no Brasil especificamente a partir da década de 60, mostraram-nos, por meio da ampliação do *corpus* de análise, que se a linguagem não é a reprodução fiel do pensamento, tampouco é a cópia da realidade. A realidade só existe enquanto instância construída pela linguagem, pois como afirma Bakhtin (1993) é impossível ter a experiência do dado puro. A natureza do discurso é dialógica – nossos enunciados são caracterizados pela presença do eu e do Outro, de modo que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo” (FIORIN, 2016, p.167). Segundo Faraco, o dialogismo “deve ser entendido como um espaço de lutas entre as vozes sociais” (2003, p. 67), e tais vozes estão sempre revestidas de componentes ideológicos e políticos (Bakhtin, 1993). O discurso jornalístico, apropriando-se da linguagem para se expressar, também não o faz de forma isenta, e nele a propagação de ideias e valores será uma constante, e a neutralidade, um mito.

Esse dialogismo do qual nos fala Bakhtin fica evidente na internet, sobretudo nas redes sociais, que se caracterizam pela troca infinita e incessante de informações cuja neutralidade é nula: há uma movimentação praticamente no sentido de fixar posicionamentos políticos, gerando,

inclusive, desentendimentos entre familiares e amigos, que em função de suas ideologias opostas não conseguiram manter antigos laços. Essa atitude de intolerância reforça a ideia de que hoje, com a Internet, ter opinião é tão importante quanto defendê-la, custe o que custar. O advento da Internet trouxe às pessoas a possibilidade de serem ouvidas, e isso tem movido os internautas em suas manifestações, que se revestem da dimensão discursivo-dialógica da linguagem: ela empodera os sujeitos que dela se utilizam ao permitir que suas falas tenham circulação real na sociedade. Muito diferente, então, da escrita escolar, circunscrita ao universo pedagógico, muitas vezes desprovida do real sentido da linguagem.

No entanto, ao lado dessa atitude moderna frente à defesa de seus posicionamentos políticos, os internautas ainda detêm visão conservadora quando o assunto é a validação dos acontecimentos políticos recentes como fato histórico. Mais ainda, os posicionamentos leigos e/ou cômicos que povoam a internet também não seriam válidos como fonte histórica. De forma geral, a História é concebida como única área do conhecimento responsável por explicar a relação entre o homem e a sociedade à medida que se utilizaria do passado para explicar o presente. Apesar de História erigir-se diante de nossos olhos e, sobretudo, de participarmos ativamente desse processo, permanece no coletivo a concepção de que a história focaliza apenas o passado e, por conseguinte, todos os fatos políticos que estamos vivenciando serão objeto de estudo apenas no futuro.

Este trabalho vai de encontro a essa perspectiva e busca evidenciar que o discurso histórico é uma construção ideológica que se dá diante de nossos olhos, seja por meio de fontes históricas tradicionais seja por meio de gêneros textuais cuja gênese se relaciona à força da internet na sociedade contemporânea, como é o caso das “pseudonotícias” (MORETT, 2015) do *Sensacionalista*. Nesse sentido, contestamos formulações a seguir, que parecem guiar o senso comum: 1) a História é considerada um porvir e o momento presente não seria fonte histórica válida; 2) a Língua Portuguesa não tem nada a ver com o mundo lá fora, que só pode ser entendido e explicado pela História. Na concepção aqui defendida, os fatos históricos são construções linguísticas e, portanto, dialógicas: chegam até nós por intermédio da linguagem, que é, sempre, impregnada de ideologias.

Carlo Ginzburg, historiador italiano, na obra “Relações de força: História, retórica, prova” defende que a linguagem não poderia dar uma imagem adequada da realidade (2002). Como o título antecipa, Ginzburg estabelece um elo até então improvável entre esses três eixos apresentados no subtítulo, destacando a função da retórica na construção do discurso histórico. Tida como verdade científica, a História ocupa lugar de destaque nas sociedades modernas, sendo considerada, no espaço escolar, a disciplina responsável por, hegemonicamente, fornecer aos alunos o arcabouço teórico necessário para entender e explicar o mundo. As redes sociais reforçam esse estereótipo e massificam a ideia de que a História é responsável pela compreensão do mundo, negligenciando o papel decisivo, e discursivo, da linguagem. Entendemos que ao Historiador não cabe provar nada uma vez que a prova é parte integrante da retórica. Nesse sentido, a análise dos fatos coincide com a produção de sentidos, para a qual concorrem aspectos sociais, cognitivos e linguísticos, comprometidos, sempre, com a difusão de ideias:

A historiografia, assim como a retórica, se propõe unicamente a convencer; o seu fim é a eficácia, não a verdade; de forma não diversa de um romance, uma obra historiográfica constrói um mundo textual autônomo que não tem nenhuma relação demonstrável com a realidade extratextual à qual se refere e textos historiográficos e textos de ficção são auto-referenciais tendo em vista que estão unidos por uma dimensão retórica” (Ginzburg, 2002, p. 47-48)

É importante frisar que essa percepção acerca da importância da retórica na História só foi possível a partir da guinada linguística de década de 60, que desencadeou novas visões sobre a linguagem e suas relações com o homem e sociedade. Por isso, acreditamos ser impossível creditar apenas à História a responsabilidade na compreensão do mundo em que vivemos, pois, conforme nos ensina Koselleck (2006) a história não é composta por fatos, mas sim pelo que se escreve sobre os mesmos. Cabe aqui mais uma importante contribuição bakhtiniana no que diz respeito ao dialogismo e a História:

O enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (Bakhtin, 1992, p.320)

Na fala de Bakhtin percebe-se o quão equivocado é creditar apenas ao discurso histórico a responsabilidade pela análise de fatos passados uma vez que nossos enunciados (o eu) são sempre elaborados em função de alguma resposta (o Outro), pressupondo um processo interativo, constante e dialógico, manifesto linguisticamente. Igualmente, se é a linguagem a mediadora entre nós e o real, não é possível apartar a língua portuguesa desse processo. Assim, entendemos que as pseudonotícias, sejam elas verossímeis ou não, constituem-se a partir de vozes sociais que refletem visões de mundo diversas sob o véis do humor. Seu valor histórico e jornalístico não está ligado à propagação de fatos reais – até porque eles são construções linguísticas e não reproduções fieis – mas por permitirem nova leitura das informações, repleta de humor e ironia.

Na internet, é comum vermos comentários de leitores que qualificam o *Sensacionalista* como um jornal fictício de notícias falsas ou como um site de humor cujas notícias são fictícias. Não podemos negar, entretanto, que o *Sensacionalista* segue os mesmos padrões de qualquer jornal: possui site e uma página no *Facebook*, conta com uma equipe de editores e redatores, tem uma identidade visual etc. Além disso, o riso traz a crítica, que só se efetiva porque os absurdos noticiados guardam, sempre, algum tipo de relação com a vida real, mesmo que de forma exagerada. Conforme ensina Sodré, não será a ficcionaliza o do conteúdo o fator determinante para determinar o potencial jornalístico do *Sensacionalista*:

Real ou fictício, o acontecimento é a referência apropriada por uma sequência de enunciados cronologicamente ordenados, alterando-se a técnica de apropriação de acordo com o gênero em que se manifeste a narrativa. Na notícia, que é uma estratégia ou gênero discursivo essencialmente jornalístico, o acontecimento referido obriga-se a ser verídico (real-histórico, portanto) e a obedecer à técnica corrente na prática do jornal. O real da notícia é a sua ‘factualidade’, a sua condição de representar um fato por meio do acontecimento jornalístico. (SODRÉ, 2009, p. 27)

Pode-se afirmar que o *Sensacionalista* se apropria do real empreendendo um processo de ridicularização dos fatos e dos envolvidos, realizando, por meio do humor, uma crítica extremamente pungente, que exige bagagem cultural e capacidade interpretativa de quem o lê. O humor, elemento crucial na compreensão das notícias isentas de verdade e repletas de críticas, só se efetiva plenamente em função de dois aspectos: a simulação do discurso jornalístico em suas características fundamentais (as pseudonotícias seguem as características estruturais e linguísticas básicas do gênero notícia); a interdiscursividade que se manifesta, em geral, pela via irônica.

A interdiscursividade – uma das manifestações do dialogismo- deve ser compreendida como a relação entre os discursos, de modo que não haveria, por assim dizer, um enunciado novo: nossos dizeres são sempre atravessados por outros dizeres, por outras fontes enunciativas. Fiorin propõe uma definição bastante esclarecedora entre os termos intertextualidade e interdiscursividade:

Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas entre enunciados e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. (FIORN, 2016, p.181)

Em Bakhtin, a História já está prevista no seio do discurso uma vez que a construção do sentido é proveniente do confronto entre as vozes históricas constitutivas do enunciado. Assim, qualquer atividade de compreensão textual, deve levar em conta os dois polos - a materialidade linguística e os elementos extralinguísticos – conforme a *Metalinguística* bakhtiniana:

(...) a abordagem do discurso não pode se dar somente a partir de um ponto de vista interno ou, ao contrário, de uma perspectiva exclusivamente externa. Excluir um dos polos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem. É a bivocalidade de “dialógico”, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da Metalinguística e de suas consequências para o estudo da linguagem. (BRAIT, 2016, p.12-3)

Um exemplo disso é a ironia, para a qual certamente é impossível lançar um olhar eminentemente linguístico. Guimarães (2001) evidencia a presença da ironia na Grécia antiga, na “ironia socrática”, método que ensinava as pessoas, a partir da maiêutica, a ter consciência de sua própria ignorância. A autora também destaca que na Retórica, os oradores a utilizavam ao final dos discursos com três objetivos - *probare* (argumentar), *movere* (impressionar) e *conciliare* (seduzir). O riso era tido como um elemento central para o sucesso do orador e a ironia era recurso essencial para alcançar esse objetivo.

Em âmbito escolar, tradicionalmente é definida como a capacidade de dizer alguma coisa que contraria o que se pensa, a Literatura a concebe como figura de linguagem, ou seja, um recurso expressivo do âmbito da conotação. No entanto, se não é possível restringi-la ao uso artístico e expressivo da palavra tampouco a mera análise de sua materialidade linguística garante a plena compreensão uma vez que seus sentidos são efetivados no seio do discurso; ela se define e se constitui no dialogismo discursivo: “A ironia surge enquadrada numa situação de diálogo; o enunciado irônico não é apreendido senão quando inserido no respectivo contexto e acompanhado do respectivo contexto” (GUIMARÃES, 2001, p.416).

É importante ressaltar que o advento da ciência Linguística foi essencial para que a ironia passasse a ser compreendida como um fenômeno discursivo e, nesse sentido, a contribuição da retórica, ao destacar o potencial argumentativo do riso, é determinante para entendermos que a ironia é um elemento central na construção do discurso histórico nas fontes históricas não tradicionais, como é o caso do *Sensacionalista*.

### III. O riso e a História: o caso *Sensacionalista*

A seguir apresentamos duas notícias retiradas do site do *Sensacionalista*, ambas tratam das últimas eleições municipais para a prefeitura do Rio de Janeiro, em 2016. O foco dessa análise será evidenciar a presença da ironia e da interdiscursividade nas pseudonotícias, como elementos centrais na construção do discurso histórico de um jornal que se intitula “isento de verdades”. Cabe aqui destacar que ser isento de verdades não significa ser repleto de mentiras uma vez que “quando fracassa o reconhecimento da ironia de um determinado comentário, reconhece-se que se trata de um acto irônico falhado e nunca de uma mentira. Uma ironia explicada é uma ironia perdida e nunca uma ironia.” (GUIMARÃES, 2001, p. 419). Da mesma forma, ser “isento de verdades” não significa ausência de verdades, o que se comprova a partir de uma análise comparativa entre o fato central desenvolvido em cada uma das pseudonotícias a seguir.

#### Texto I

##### **No Rio, Pedro Paulo leva surra nas urnas e não vai ao segundo turno**

Candidato da situação no Rio de Janeiro, o peemedebista Pedro Paulo acabou tendo uma votação bem menos expressiva do que esperava. Até poucas semanas atrás, o candidato e BFF do atual prefeito Eduardo Paes estava quase certo no segundo turno, ao lado de Marcelo Crivella, do PRB. Mas parece que o jogo virou, não é mesmo?

Foi uma verdadeira surra das urnas. Pedro Paulo teve XX dos votos, enquanto o candidato do PSOL em coligação com Esquerda Festiva e Baixo Gávea Marcelo Freixo teve XX do total dos eleitores do Rio de Janeiro.

Sobre a surra, as urnas se pronunciaram: “Foi legítima defesa. Todo mundo sabe que em briga de candidato e urna, ninguém mete a colher”.

I-

(<http://www.sensacionalista.com.br/2016/10/02/no-rio-pedro-paulo-leva-surra-nas-urnas-e-nao-vai-ao-segundo-turno/>).

Acesso em 15/02/2017

## Texto II

### Crivella divulga hoje os dez mandamentos de seu Governo

Marcelo Crivella, prefeito eleito no Rio de Janeiro e bispo da Igreja Universal, já começou a divulgar as mudanças que fará ao assumir a prefeitura em 2017. Separando Igreja e Política, Crivella garante que as mudanças não têm nada a ver com sua religião, apenas atendem às necessidades da Cidade Maravilhosa.

#### **1. Moisés como secretário contra enchentes de verão:**

Os alagamentos e enchentes no verão preocupam os cariocas. Para controlar o problema, Crivella já garantiu que chamará Moisés como secretário para resolver de uma vez por todas o problema.

#### **2. Carnagospel: fim da Ala dos Passistas, das Baianas e criação da Ala das Ungidas**

Passistas? Tá amarrado! No Rio ninguém mais toma passe. O mesmo vale para a Ala das Baianas no carnaval que agora será substituída pela Ala das Ungidas.

#### **3. DEMOcracia será JESUScracia**

O nome DEMO não será exaltado no Governo Crivella! Pouca coisa muda, mas palavras como demolir, demonstrar, demorar e demográfico devem sofrer alterações em sua grafia.

#### **4. IPTU se chamará IPTURD**

E será o equivalente a 10% do salário dos cariocas.

#### **5. Secretaria de Comunicação ficará a cargo do “Fala que eu te escuto”**

A melhor forma de ouvir o povo é deixando o povo falar! Por isso o programa “Fala que eu te escuto” estará agora no controle da Secretaria de Comunicação.

#### **6. “Pão Nosso de Cada Dia de Açúcar” e “Bispo Redentor”**

Muito se questionou sobre os pontos turísticos cariocas. Crivella afirmou que vai mantê-los, mesmo achando que o Cristo Redentor representa um símbolo idólatra e deveria ser destruído. Como solução, o nome do monumento será Bispo Redentor e o Pão de Açúcar foi atualizado para conter a oração mais importante da Bíblia.

#### **7. Botafogo vai se chamar “Queima, Queima”**

Tanto o Bairro quanto o time de futebol terão alterações em seus nomes. “Queima, Queima” é o nome escolhido.

#### **8. Crivella corta todos os cargos de secretários, agora tem só apóstolos**

A reforma política começou no Rio de Janeiro e Crivella decidiu que, a partir de agora, não haverá mais secretários em sua gestão. O nome oficial agora será Apóstolos e 12 nomes devem ser anunciados em breve.

#### **9. Contribuinte agora será chamado de dizimista**

Como o dízimo, os tributos também são obrigatórios, logo, muito mais fácil unir as duas coisas na reforma política proposta por Crivella.

#### **10. Interdição ou mudança de nome das praias do Diabo e da Macumba**

Uma votação foi aberta no site oficial de Crivella para a população escolher os novos nomes da Praia da Macumba e da Praia do Diabo. As opções Maria Madalena e Judas estão na frente até o momento.

#### **11. Criação do DízimoCard**

Por último mas não menos importante, o DízimoCard entra como 11º mandamento e representa 10% do total da lista. Com o DízimoCard os cariocas terão 10% a mais de tempo para fazer a integração entre metrô, trem e ônibus e 10% dos assentos no transporte público serão reservados a quem possuir o cartão. Com taxas de 10% ao mês, o cartão que também será de débito e crédito fará dos 10% destinados aos garçons, que hoje são opcionais, um pagamento obrigatório.

<http://www.sensacionalista.com.br/2016/10/31/crivella-divulga-hoje-os-dez-mandamentos-de-seu-governo/>.  
Acesso em 15/02/2017

A primeira é notoriamente verdadeira uma vez que o candidato a prefeito acreditava que participaria do segundo turno das eleições e sua previsão não se confirmou. Há apelo ao humor por meio da expressão popular hiperbólica ‘levar uma surra’, que, nesse caso, é uma referência interdiscursiva a aspectos negativos da vida pessoal do candidato, ironizando-o. A fala das urnas, ao fim do texto, reforça essa ironia. A segunda, por sua vez, embora não trate de um fato concreto,



é fruto da relação interdiscursiva entre política e religião promovida com a candidatura/eleição de Marcelo Crivella. Se não é verdade que em seu governo haverá mandamentos, tal como na Bíblia, também não é verdade, segundo a perspectiva adotada pelo *Sensacionalista*, que a laicidade será a marca registrada do governo Crivella. O riso traz a crítica, pela via irônica, e isso só se efetiva porque os absurdos noticiados guardam, sempre, algum tipo de relação com a vida real, mesmo que de forma exagerada.

O *Sensacionalista* se apropria do real empreendendo um processo de ridicularização dos fatos e dos envolvidos, realizando, ironicamente, uma crítica extremamente pungente, que exige bagagem cultural e capacidade interpretativa de quem o lê a fim de que as ironias sejam detectadas. Segundo Guimarães:

Se é certo que um ouvinte tem determinadas expectativas, não será menos correcto afirmar que o emissor de uma mensagem, aquele que a codifica, possui também à partida algumas expectativas quanto à capacidade de descodificação do seu interlocutor. Ele de certa forma joga com a capacidade de descodificação do destinatário. (2001, p. 416)

Ainda no primeiro texto merece destaque a expressão “BFF”, sigla em inglês (*best friend forever*) que alude ironicamente à amizade entre Eduardo Paes e Pedro Paulo, desconstruindo a imagem de seriedade e austeridade típica dos políticos para, em seu lugar, surgirem dois adolescentes, inseguros e inseqüentes, que se expõe a quaisquer riscos pela amizade. Essa situação remete-nos ao fato de que a candidatura de Pedro Paulo, como veiculado pela mídia à época, foi sustentada pelo apoio incondicional de Paes, mesmo quando as pesquisas evidenciavam sua rejeição.

Igualmente irônica e perspicaz é a caracterização proposta para o grupo representado por Marcelo Feixo: “Esquerda Festivo e Baixo Gávea”. Trata-se de uma referência interdiscursiva que traz para o texto a visão bastante difundida de que a esquerda brasileira é composta, em grande parte, por intelectuais pertencentes a classes abastadas e que, portanto, não seriam tão afinados assim com o discurso social que verbalizam.

No segundo texto, a interdiscursividade com o discurso religioso beira o sarcasmo, propondo uma crítica ainda mais ferrenha e devastadora uma vez que traz consigo o claro objetivo depreciativo: “O sarcasmo é (...) mais mordaz que a ironia, vai mais longe enquanto instrumento de crítica, pois quem a ele recorre pretende magoar, ferir.” (GUIMARÃES, 2001, p. 413). Assim, o segmento “Separando Igreja e Política” tem seu potencial irônico evidenciado na sequência do texto, quando surgirão os mandamentos – e não medidas, como seria típico de governantes ao assumir o cargo – que guardam estreita relação com o universo religioso de uma forma geral, ressaltando fortemente os elementos caracterizadores da denominação religiosa do prefeito e, portanto, não efetivando a suposta separação entre Igreja e Política. Em seu conjunto, tais elementos depreciam-no, evidenciando, segundo a visão do *Sensacionalista*, a incapacidade de Crivella governar bem em função de estar a serviço de sua igreja, e não da cidade.

O humor é fruto da interdiscursividade, que além de garantir a legibilidade do texto permite o estabelecimento da verossimilhança com os dez mandamentos. Percebe-se, então, uma representação ficcional e ideológica do real, baseada nas representações sociais e subjetivas de como seria se um representante desse segmento religioso atuasse no poder executivo. Não se trata de crer que de fato essas medidas serão tomadas, mas de evidenciar, por meio do exagero, que o *Sensacionalista* não acredita na laicidade do governo de Crivella.

## Considerações finais

Procuramos evidenciar neste artigo que o papel da escola é formar cidadãos críticos, preparados para entender o mundo em que vivem e nele atuar. Por que as pessoas sentem-se tão à vontade para expor suas opiniões nas redes sociais e tendem a não fazê-lo na escola? É fato que, a despeito de todos os avanços, o ensino de língua portuguesa ainda não se atentou, de forma satisfatória, para o papel social da leitura e da escrita e permanecem abordando a língua do ponto de vista formal e estruturalista, negligenciando os aspectos discursivos.

Estudar Língua Portuguesa não pode ser uma atividade mecânica. A escola deve proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla sobre língua e linguagem. Por isso o trabalho com gêneros midiáticos é igualmente importante no desenvolvimento das habilidades apontadas pelos PCN's. Os alunos precisam ser alertados para toda a rede de significados e recursos sógnicos envolvidos na produção das pseudonotícias e devem perceber que os sentidos propostos estão ancorados em ideologias que se pretendem justas e acertadas. Sendo assim, “tendenciosa” é adjetivo que qualifica todo e qualquer ato de linguagem, toda e qualquer pessoa, todo e qualquer gênero, enfim, tendenciosa é a própria linguagem.

A História é construída pela linguagem, não é uma narrativa fiel aos fatos. Os fatos, por sua vez, são construções linguísticas, “espelhos deformantes” (Ginzburg, 2002, p. 492). Logo, não cabe à história a responsabilidade única para o entendimento de nosso cenário político; é preciso, primeiramente, compreender que a argumentatividade é inerente à linguagem e que os gêneros midiáticos fazem história explorando e aguçando o potencial argumentativo de que a língua é revestida. Nenhuma escolha e nenhuma informação são fortuitas: elas são engendradas a partir de várias vozes, dissonantes ou não, de modo que a interdiscursividade é a essência do discurso. A ironia, por sua vez, ultrapassa os limites do expressivo e impõe seu valor argumentativo.

Acreditamos ter ficado claro que a intenção desse artigo não foi defender nenhuma ideologia política tampouco criticar nenhuma orientação religiosa. O objetivo foi mostrar que estudar História é, também, estudar o presente e estudar a linguagem, analisando os recursos quais ela é construída. Tal como as pseudonotícias, a História também não é neutra; tampouco os leitores.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-31.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Circulo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FIORIN, José Luiz; Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 161-193.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de força. História, retórica, prova*. São Paulo: Companhia da letras, 2002.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 10ed. São Paulo: Contexto, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 10ed. São Paulo: Cortez, 2006b.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORETT, Marina Dias. *A sátira do acontecimento jornalístico pelo humor: pseudojornais*. 2015. 62f. Monografia (Graduação em comunicação Social /Jornalismo). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, 2015.
- SODRÉ, Muniz. *A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento*. Petrópolis: Vozes, 2009.

# Os multiletramentos e o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade: singularidades, desafios e estratégias facilitadoras para o aprendizado da escrita

Paula Cobucci<sup>1</sup>

Este artigo pretende relatar experiência exitosa que proporcionou multiletramentos a estudantes de 2º ano do Ensino Médio. Essa proposta pedagógica para o trabalho com produção textual é fundamentada em gêneros textuais MARCUSCHI (2008) e ancorada nos princípios da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). A referida sequência didática foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Brasília, em agosto de 2016, nas quais se propôs trabalhar o gênero textual artigo de opinião<sup>2</sup>.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o planejamento e o desenvolvimento do ensino como *sequências didáticas*, em que se discutem e detalham vários aspectos dos procedimentos didáticos e suas relações com o ensino da língua pautado nos gêneros textuais.

Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) defendem que o trabalho com os gêneros textuais possibilita a produção de um projeto didático-metodológico de ensino que considera os obstáculos típicos da aprendizagem e as etapas pelas quais os alunos possam passar, o que fornecerá aos professores orientações de o que e como trabalhar de acordo com situações concretas de ensino. Por isso, adotar os gêneros textuais como instrumento para o trabalho com a linguagem na escola torna-se imprescindível.

Como primeira atividade do trabalho, as professoras selecionaram três gêneros textuais diferentes<sup>3</sup>, uma notícia, um artigo de opinião e um infográfico, todos sobre o tema imigrantes

1 Professora Adjunta da Universidade de Brasília, atua na Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas (MTC), na área de Língua Materna.

Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Graduada em Letras (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura) pela Universidade de Brasília.

Pesquisadora da Universidade de Brasília/Cform (Coordenação de Formação Continuada de Professores). Pesquisa em andamento registrada no CNPq: "Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores e Resultados de Aprendizagem".

Foi Professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Brasília até junho de 2017.

2 As professoras que desenvolveram a sequência didática aqui relatada foram as seguintes: Capitão Adriana, Edgleuba Queiroz (Coordenadora de Português do 2º ano) e Ana Cláudia Carvalho.

3 No trabalho e neste artigo, foram considerados a teoria da enunciação e dos gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2003), e dos gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2008) e Bronckart (2003).

refugiados no Brasil. A notícia publicada em O Estado de S. Paulo relatava a violência sofrida por haitianos em São Paulo, vítimas de xenofobia. No artigo de opinião, publicado no Jornal do Brasil, a articulista Mônica Francisco criticava o fato noticiado. E o infográfico elaborado pelo Ministério da Justiça apresentava dados estatísticos sobre refugiados no Brasil.

Com base na leitura analítica dos três textos, os estudante deveriam apresentar: 1) o objetivo de cada um; 2) a relação entre os textos (temática, objetivo, local de circulação, autoria, estratégias para despertar o interesse do leitor, etc.); 3) as principais diferenças entre a notícia e o artigo de opinião; 4) a questão polêmica que o articulista aborda, o posicionamento assumido no que se refere a tal discussão, os argumentos apresentados para confirmar sua tese e os tipos de estratégias argumentativas utilizadas.

Depois disso, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer melhor as principais características do gênero textual em estudo. Observou-se que o artigo de opinião é um gênero discursivo predominantemente argumentativo, que expressa o ponto de vista de quem o assina sobre alguma questão relevante, de natureza social, política, cultural, entre outros, e que, por meio de justificativas apresentadas no texto, o autor tenta convencer os leitores da validade de sua análise.

Verificou-se que, nesse tipo de texto, o leitor encontra auxílio para melhor compreensão do mundo em que vive e que também pode tomá-lo por base para formar a própria opinião ou para confirmar uma posição que já tem sobre a questão abordada. Ressaltou-se que nem sempre a opinião dos articulistas coincide com a do veículo de divulgação.

Constatou-se que, em geral, um artigo de opinião surge de uma notícia semanal relevante, frequentemente polêmica. E que o espaço de circulação dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais diários e revistas semanais, que costumam contar com um quadro fixo de articulistas. E que essas colunas aparecem em diferentes setores (geral, política, economia, cultura, esporte...).

Analisou-se que a capacidade analítico-argumentativa de seus autores costuma conquistar leitores fiéis para os veículos que os publicam. E que, com a criação dos grandes portais de notícia na Internet, a migração das colunas para esse espaço virtual é cada vez mais natural.

Evidenciou-se que, como todo texto de natureza argumentativa, os artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor a adotar a perspectiva analítica do autor do texto. Nesse sentido, não apresentam uma estrutura fixa, mas precisam contar com partes que desempenhem determinadas funções. Os elementos mais comuns a tal estrutura: 1) Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; 2) Explicitação do posicionamento assumido; 3) Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; 4) Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; 5) Utilização de argumentos que refutam a posição contrária; 6) Retomada da posição assumida; 7) Possibilidades de negociação; 8) Conclusão (ênfase ou retomada da tese, apresentação de soluções viáveis para o problema). Foi destacado, no entanto, que não há obrigatoriedade quanto ao aparecimento de todos os elementos citados.

Depois de uma análise mais geral de alguns artigos de opinião, foram relacionadas algumas características próprias da **linguagem** desse gênero: É recomendado o uso da variedade urbana de prestígio da língua portuguesa. Como o gênero expressa uma perspectiva mais subjetiva, apesar do teor argumentativo, encontram-se marcas de 1ª pessoa do singular ou do plural em pronomes e verbos. Em alguns textos, em que uma 1ª pessoa “fala”, observa-se o uso um pouco menos formal da linguagem. O estilo do articulista está relacionado sobretudo à sua formação, ao tema e à intenção do texto.

Mas foi ressaltado que autores menos experientes, como os alunos do Ensino Médio, em geral, devem evitar o uso mais informal da linguagem, para não comprometerem a estrutura argumentativa de seus textos.

Estudaram-se, ainda, as estratégias discursivas que o articulista adota para convencer o leitor: acusações claras aos oponentes, ironias, insinuações, digressões, apelações à sensibilidade, retenção de recursos descritivos – detalhados e precisos, ou em relatos em que as diferentes etapas de pesquisa estão bem especificadas com uma minuciosa enumeração das fontes de informações.

Foram apreciados igualmente outros recursos linguísticos peculiares ao gênero em estudo: 1) Presença predominante de frases enunciativas ou declarativas, que afirmam ou negam algo; 2) Emprego intencional de outros tipos de frases, como: a. dubitativas: expressam dúvidas com a função de relativizar determinados aspectos do assunto. b. exortativas: expressam ordem, pedido, conselho, com a função de convencer o leitor a aceitar os argumentos apresentados. c. exclamativas ou interrogativas: podem aparecer como recursos de persuasão, para enfatizar determinadas ideias (Ex.: “Pode-se dizer que uma atitude como essa seja justificável?” ou “Trata-se de uma atitude injustificável!”); 3) Emprego de elementos articuladores, como conjunções e preposições, chamados de operadores argumentativos; 4) Presença de modalizadores, palavras e expressões que exprimem intenção, sentimento ou atitudes do articulista como: podemos, tendemos, acredita-se, desejamos, prometo (formas verbais); tenho certeza de que, é possível que, é provável que, é lamentável que, (orações subordinadas substantivas); realmente, felizmente, lamentavelmente (advérbios); os questionamentos, as hipérboles, as palavras enfatizadoras; 5) Uso de citações de falas de outros autores ou personalidades (polifonia = outras vozes), com o objetivo, por exemplo, de atribuir credibilidade ao texto; 6) Uso recorrente das aspas para expressar ironia, ênfase, explicação; 7) Uso de coloquialismo ou gírias, dependendo da intenção do autor; 8) Emprego de linguagem figurada, sobretudo a ironia, como forma de levar o leitor à reflexão.

Foram selecionados, pelas professoras, alguns artigos de opinião de articulistas renomados no Brasil, que escrevem para importantes veículos de informação, com temas interessantes para o público que iria lê-los, com a finalidade de que analisassem na prática as características desse gênero textual.

Após o trabalho de análise de artigos de opinião, com o intuito de conhecer o gênero textual, foi proposto que os alunos realizassem uma pesquisa sobre notícia com caráter nacional ou mundial, a respeito de tema polêmico **de seu interesse**, publicada nos meses de julho ou agosto de 2016 (no mês anterior ou no mês de realização do trabalho). Os estudantes deveriam ler a respeito do tema abordado na notícia em, pelo menos, outras duas fontes diferentes (que poderiam ser vídeos,

reportagens, notícias de diferentes fontes, outros jornais ou revistas, por exemplo), com o objetivo de buscar argumentos que justificassem posicionamentos acerca do tema.

Para conhecerem melhor o tema eleito e obter argumentos e diferentes estratégias argumentativas, os alunos deveriam, além de realizar essa pesquisa e apresentar a notícia polêmica e outras duas fontes de pesquisa, construir: 1) a tese a ser defendida no texto; 2) os argumentos a serem desenvolvidos; 3) um possível contra-argumento com refutação.

A etapa seguinte ao planejamento foi o desenvolvimento textual propriamente dito. Como os alunos tiveram a oportunidade de redigir sobre qualquer tema de seu interesse, surgiram temas bastante diversos, como a ditadura da beleza; o direito da mulher de amamentar em público ou não; a proibição do uso do burquíni na França, o jogo Pokemon Go; as diversas polêmicas ocorridas na Copa. Estes dois últimos temas foram os mais frequentes, pois foram os assuntos mais comentados pela sociedade, na época de realização do trabalho.

Essa parte inicial de pesquisa sobre o tema somava vinte por cento do valor total da nota. Observou-se que os estudantes os quais se dedicaram mais a essa etapa inicial de escolha do tema e pesquisa, em geral, tiveram mais sucesso na produção textual, naturalmente porque dispunham de mais informações sobre as quais discorreriam.

## **Considerações finais**

Essa sequência didática proporcionou o estudo de estratégias facilitadoras para o aprendizado da escrita, de forma significativa e interessante, tanto para os alunos, produtores de texto, que tiveram a oportunidade de escrever sobre o tema de seu interesse; quanto para os colegas, que tiveram a oportunidade de ler variados artigos de opinião, sobre diversos temas, com diferentes estilos; foi motivador também para as professoras avaliadoras das produções textuais, que normalmente leem centenas de redações sobre o mesmo tema, o que torna tal tarefa cansativa e monótona, diferente do que foi a experiência aqui relatada.

Além disso, no primeiro vestibular da Universidade de Brasília de 2017<sup>4</sup>, ano seguinte ao da realização do trabalho, a proposta de redação, coincidentemente, solicitou que os candidatos redigissem um artigo de opinião. Os alunos que desempenharam a atividade no ano anterior com dedicação e interesse ficaram satisfeitos, pois conseguiram desenvolver um bom texto, uma vez que conheciam bem o gênero textual trabalhado.

4 [http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB\\_17\\_2/](http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_17_2/). Consulta em 24 jun. 2017.

## PROVA DE REDAÇÃO

**ATENÇÃO:** Nesta prova, faça o que se pede, utilizando, caso deseje, o espaço indicado para rascunho. Em seguida, escreva o texto na folha de texto definitivo da Prova de Redação em Língua Portuguesa, no local apropriado, pois não serão avaliados fragmentos de texto escritos em locais indevidos. Respeite o limite máximo de linhas disponibilizado. Qualquer fragmento de texto além desse limite será desconsiderado. Na folha de texto definitivo da Prova de Redação em Língua Portuguesa, utilize apenas caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.

A utopia é, no seu sentido mais imediato, a representação imagética de um estado humano nunca até agora ocorrido. É sobretudo como a representação de um estado futuro da humanidade que ela adquire relevância no discurso político. Na utopia política, é representado um estado de felicidade até então inalcançado. E tal representação tem a missão muito específica de dotar a ação política de um entusiasmo mobilizador.

Alexandre Franco de Sá. *Haverá ainda lugar para a utopia política?* 2000. Internet: <www.losofoia.net> (com adaptações).

Bons tempos é o nome que damos ao passado — qualquer passado. São os bons tempos, é o nosso tempo. Passei a adolescência e parte da juventude sob a ditadura militar, e isso não impede que me pegue com frequência a acalantar uma estranha utopia em retrospecto, de que "no meu tempo" a vida tinha mais graça. De todas as formas de escapismo inventadas pelos homens para suportar o osso duro da vida real, talvez a mais inconsciente seja a idealização do passado. Mas não é de hoje que tudo fica cada vez pior aos olhos das gerações presentes. "Esse mundo tá perdido, sinhá!" — era o bordão da ex-escrava tia Nastácia nos livros infantis de Monteiro Lobato.

Maria Rita Kehl. *O passado é um lugar seguro*. Teoria e Debate, n.º 70, mar.-abr./2007 (com adaptações).



Arnaldo Antunes. Internet: <www.arnaldoantunes.com.br>.

Se eu pudesse, riscava a palavra utopia dos dicionários. Como toda a gente sabe, a utopia é alguma coisa que não se sabe onde está. Coloquemos aquilo que é utopia, aquilo que é conceito, não em lugar nenhum (...) coloquemos no amanhã e no aqui, porque o amanhã é a única utopia assegurada, porque ainda estaremos vivos (...) e, portanto, do trabalho de hoje nos beneficiaremos amanhã.

José Saramago, entrevista para o programa *O mundo do firmam*, 2005. Internet: <www.lainigra.org> (com adaptações).

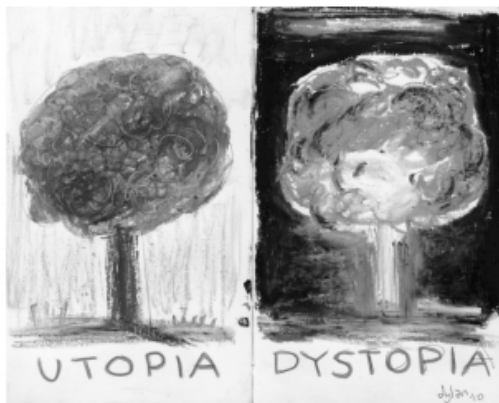


### Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da  
janela,  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens  
[presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade *et al.* *O melhor da poesia  
brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.



### A vida é desafio

Racionais Mc's

(...)  
O pensamento é a força criadora  
O amanhã é ilusório  
Porque ainda não existe  
O hoje é real  
É a realidade que você pode interferir  
As oportunidades de mudança  
Tá no presente  
Não espere o futuro mudar sua vida  
Porque o futuro será a consequência do presente  
Parasita hoje  
Um coitado amanhã  
Corrida hoje  
Vitória amanhã  
Nunca esqueça disso, irmão.

Internet: <www.vagalume.com.br>

Considerando que os fragmentos apresentados têm caráter motivador, redija um texto a ser publicado na coluna Opinião, na edição de domingo de um jornal de grande circulação. Seu texto deve começar com a seguinte frase.

**Entre o futuro imaginário e o passado idealizado, o presente...**

Tradicionalmente, no vestibular, a Universidade de Brasília solicita a redação de um texto dissertativo ou de um texto dissertativo-argumentativo. Desde o segundo vestibular de 2013, os alunos não haviam redigido outro gênero textual, ou seja, há seis certames, os candidatos somente são demandados a escrever uma dissertação. Os cursinhos preparatórios para o vestibular da cidade já “treinam” o aluno para elaborar tal gênero. Mas a disciplina de Redação no Ensino Médio deve

preparar seus *estudantes* para ler e produzir os diversos gêneros textuais que circulam na *sociedade*, e não somente o que é exigido para o *candidato* passar na *prova*.

Obviamente, como em toda atividade didática, devem-se avaliar criticamente as falhas, os pontos de melhoria e o que poderia ser diferente em futuras experiências. Um grande desafio no desenvolvimento da produção textual na escola é criar propostas que proporcionem a circulação real do texto e identificar quem serão os leitores do texto. Em geral, quando os textos produzidos na escola têm leitores reais, estes se restringem a pais, colegas ou à própria comunidade escolar.

Em relação ao artigo de opinião, buscar uma publicação real é utópico, porque, em geral, o articulista já é conhecido e respeitado nacional ou internacionalmente por suas análises críticas bem elaboradas, apreciadas pelo público leitor. Na escola, poder-se-ia escrever para um jornal da escola, por exemplo, que circulasse na comunidade escolar, mas essa ainda não é uma realidade no Colégio Militar de Brasília. E, ainda que fosse, tal suporte só seria utilizado para veicular textos jornalísticos. Como proporcionar a circulação de outros gêneros textuais existentes na sociedade, como relatórios, notas técnicas, pareceres, ofícios, artigos, etc.? Esse é um desafio que deve ser superado pela criatividade dos professores.

Outra etapa fundamental para a produção textual é a revisão e reescritura. Essa etapa poderia oportunizar ao estudante identificar o que poderia ser aprimorado no seu texto e como. Dessa forma, a atividade proporcionaria ao indivíduo crescer a partir do próprio texto, identificando pontos de melhoria e reconhecendo aspectos nos quais ele se destaca.

No entanto, na prática, essa etapa não ocorreu devido a questões administrativas. Como o efetivo de alunos do Colégio é muito grande (aproximadamente mais de quinhentos alunos) e há uma série de conteúdos a serem vencidos, não foi possível realizar a etapa de reescrita, após a avaliação dos textos pelas professoras. Uma mesma professora deveria avaliar aproximadamente 170 produções textuais, ao longo de um trimestre. Com uma reescritura por aluno, esse número iria para quase 340 textos. Isso tudo simultaneamente ao ensino de conteúdos gramaticais e ao cumprimento de prazos para lançamento de notas no sistema do Colégio, além de outras atividades administrativas.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso*. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

